



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Acciones de formación ética y ciudadana en primer y segundo ciclo de Educación Básica en dos escuelas urbanas de Mendoza

Autor:

Albarracín, Delia

Tutor:

Fóscolo, Norma

2003

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



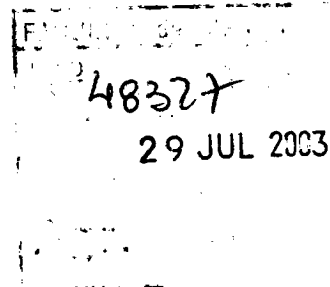
FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS MAESTRÍA



Tesis de Maestría en Didáctica

**Acciones de formación ética y ciudadana
en primer y segundo ciclo de Educación Básica
en dos escuelas urbanas de Mendoza**

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

Maestranda: Prof. Lic. Delia Albarracín
Directora: Dra. Norma Fóscolo

Mendoza, julio de 2003

INDICE

INTRODUCCIÓN.....3

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN9

 1.1. El Objeto10

 1.2. Las preguntas iniciales del problema.....12

 1.3. Objetivos14

 1.4. Fuentes, motivaciones.....14

 1.5. Antecedentes de la problemática investigada.....16

 1.6. Relevancia.....19

CAPÍTULO 2: LA DIALÉCTICA EMPÍRIA-TEORÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO.....21

 2.1. El rol referencial de la teoría.....22

 2.2. La empiria: la escuela básica como campo de exploración.....26

 2.2.1. El Universo y la selección de la muestra.....26

 2.2.2. Caracterización General de las escuelas relevadas.....28

 2.2.3. Referentes empíricos u Observables.....31

 2.2.4. las técnicas de obtención de la información.....32

 2.3. Breve historia Natural de la Investigación.....34

CAPÍTULO 3: RECONSTRUIR TEORÍA PARA COMPRENDER LA EMPÍRIA.....38

 3.1. Etica ciudadana como fenómeno moderno.....39

 3.2. Ciudadanía y derechos como engranajes del desarrollo moderno.....41

 3.3. Ciudadanía y democracia después del Estado de Bienestar45

 3.4. La escuela entre el mandato político y la función social.....49

CAPÍTULO 4: ANALIZAR LA EMPÍRIA PARA CONOCER MEJOR.....56

 4.1. Los sujetos institucionales: ¿sujetos sociopolíticos o ciudadanos del mundo? ..59

 4.1.1. La escuela frente a las demandas de racionalidad práctica.....64

 4.1.2. Abrir caminos entre contenidos acreditables, ofertas varias y
 necesidades sociales70

 4.2. Acciones ético-ciudadanas en una escuela urbano marginal73

 4.2.1. Prácticas en el aula y ética ciudadana73

 4.2.2. Condiciones institucionales y doble escolaridad.....78

 4.2.3. Una iniciativa explícita de formación ético ciudadana82

 4.3. Acciones ético-ciudadanas en una escuela urbana.....89

4.3.1. Representaciones de participación y ciudadanía en el Proyecto "Hacia una cultura de participación"	90
4.3.2. Representaciones de participación y ciudadanía en el Proyecto Institucional	94
4.3.3. Acciones de formación ético-cívica en el aula	104
4.3.4. Escuela y mundo exterior: la vinculación con la familia.....	113
4.3.5. Valores contrarios en un mismo grupo de clase	115
4.3.6. La escuela y su vinculación con otros espacios exteriores	117
CONCLUSIONES	121
LISTA DE ABREVIATURAS	133
BIBLIOGRAFÍA	134

Introducción

I

El siglo XXI encuentra a las instituciones escolares ante el desafío de responder a una muy difícil demanda: la de formar a niños y jóvenes en una ética ciudadana. Ello implica formar personas autónomas, con pensamiento crítico, comprometidas con lo público, capaces de participar en la toma de decisiones respecto de los intereses comunes de la sociedad y de poder ejercer el control sobre aquellos en quienes delega el ejercicio del poder.

Tal demanda social a la escuela se realiza justamente cuando la modernidad consolida de manera contradictoria uno de sus proyectos más potentes: el derecho de libertad de las personas. Cuando los derechos de toda persona humana a la vida digna parecen desmoronarse frente al avance de otra impetuosa libertad: la de un mercado global abstracto y crecientemente exclusor que impone su lógica a individuos, instituciones y estados nacionales, desestructurando los modelos socioculturales y las formas de ciudadanía que la propia modernidad había generado.

Esta situación coloca hoy a científicos, intelectuales, políticos y educadores ante la necesidad de pensar en toda su complejidad los problemas humanos y de construir saberes que permitan restablecer su amenazada dignidad. Partícipes de este temple, nos mueve el interés por indagar qué sucede mientras tanto en las escuelas -esas instituciones sociales transitadas cotidianamente por nuestros niños, nacidas con el sello de la modernidad - y *conocer qué acciones se realizan en ella en relación con propósitos de formación ético-política* de quienes ejercerán como ciudadanos en el nuevo escenario mundial.

En el presente trabajo se exponen resultados de una investigación sobre esta problemática y desde esta perspectiva, realizada para la acreditación de la Tesis de Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo constituye un momento dialéctico de un proceso continuo de análisis, reflexión y construcción de conocimientos sobre este campo del saber. Momento que asume e integra experiencias profesionales, pedagógico-didácticas y existenciales de los últimos años, a través de las cuales pudimos crecer como personas y como sujetos sociopolíticos y culturales de un país que, como nuestra Argentina, anhela erguirse en el seno de la difícil situación internacional de hoy.

II

El tema investigado surge al interior de un proceso más amplio de investigación sobre el curriculum de Formación Ética y Ciudadana como área transversal, tarea que venimos llevando a cabo desde comienzos del año 1999 a través de un Proyecto de Investigación bajo nuestra dirección¹. La labor realizada en el presente trabajo de Tesis tiene propósitos específicos dentro de la línea de investigación mencionada, ya que pretende aportar conocimientos que surgen de la exploración de iniciativas de las escuelas y que guardan relación con contenidos específicos del área curricular Formación Ética y Ciudadana.

Los primeros resultados del proceso de investigación antes mencionado nos permitieron verificar la escasez de prescripciones para el desarrollo de esta área en primero y segundo ciclo. Nos pareció entonces que hablar de 'desarrollo curricular' en los ciclos 1 y 2 de la EGB en un área donde las escuelas no se sentían 'obligadas', no era lo más apropiado. Pero al mismo tiempo quisimos explorar lo que realizan independientemente de tales obligaciones en la idea que la crisis económica, social y política generalizada, la insatisfacción creciente de la población frente a la cultura política, va gestando una mayor conciencia democrática y una posición diferente frente a esos ámbitos. Pensábamos que siendo la escuela una institución social y un espacio público donde se dan cita cotidianamente adultos y niños de diversos sectores de la población, tal vez se gestasen iniciativas relacionadas con la formación de los niños como sujetos de una comunidad política, es decir como ciudadanos que deben intervenir en las decisiones relativas a lo que nos es común como miembros de la misma.

La investigación se realizó en instituciones de enseñanza básica de la ciudad de Mendoza pertenecientes a las categorías urbana y urbano-marginal según el criterio usual en nuestra jurisdicción, a lo largo de un período de dos años y medio, considerando como hito inicial la bajada a terreno realizada durante la etapa de Diseño a mediados de 1999 y como finalización, el actual momento de sistematización de lo trabajado y de redacción del presente Informe.

Para la organización del material nos hemos orientado por las dimensiones metodológicas sugeridas por la Dra. María T. Sirvent respecto al Diseño: *epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas*, adaptando la secuencia de estos aspectos a los requerimientos propios del escrito en términos de

¹ A través de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Univ. Nacional de Cuyo

resultados del proceso de investigación. Hemos ordenado el trabajo de la siguiente manera:

- En el Capítulo 1 presentamos la investigación, el recorte del objeto, las preguntas iniciales del problema y otros aspectos de la dimensión epistemológica según el mencionado criterio.
- En el Capítulo 2 nos referimos a la dialéctica empiria-teoría. En primer lugar bajo el título "El rol referencial de la Teoría" realizamos una reflexión sobre el tipo de investigación llevada a cabo. La fundamentación de la lógica de la investigación conduce a reflexiones epistemológicas y metodológicas respecto del conocimiento sobre hechos humanos en general y educativo en particular. Luego, bajo el título "La empiria: la escuela básica como campo de exploración", nos referimos al universo, las unidades de análisis seleccionadas como muestra, los observables específicos y finalmente enunciamos las técnicas de recolección de información y las formas de validación, incluyendo una breve Historia natural de la Investigación.
- En el capítulo 3 realizamos un trabajo teórico que recupera de manera resumida los referentes que fueron objeto de reflexión al cabo de varios meses de iniciado el proceso de análisis de datos.
- El capítulo 4 presenta los resultados del análisis de los datos recogidos. Constituye una sistematización más acabada de dos momentos previos de análisis, uno de los cuales se incluyen en los Anexos del presente Informe.
- Finalmente en las Conclusiones brindamos una mirada sintética de la tarea efectuada y de las cuestiones que quedan abiertas a partir de lo trabajado.
- Agregamos también una lista de las abreviaturas utilizadas.
- El trabajo consta de tres Anexos.
 - El Anexo 1 corresponde a la Tabla utilizada para el registro de campo. La misma se ordena en tres columnas: Registro propiamente dicho, Comentarios y Análisis. Una parte de los Comentarios se realizaron durante el momento de registro de la información, mientras que otros surgieron en distintos momentos posteriores de análisis. En este mismo Anexo hemos incluido una parte del "Cuadro de análisis y reflexión empírico-teórica". Este cuadro surgió luego de varios meses de trabajo con los datos ante la necesidad de sistematizar los diversos referentes teóricos de un proceso que, si bien era muy rico en análisis y reflexión, debíamos darle un cierre con las interpretaciones más satisfactorias sobre la problemática. En la medida que los análisis nos permitían avanzar más claramente en

tales interpretaciones, estos cuadros analíticos fueron plasmándose en los resultados finales que aparecen en el Capítulo 4.

- En el Anexo 2 adjuntamos otro tipo de material de las instituciones donde hemos realizado el trabajo de campo: copia de algunas páginas del PEI del año 2001 de una de las instituciones, material escaneado de carpetas de alumnos que son comentadas en alguna parte del capítulo 4 y copias de una síntesis del historial que realiza una de las escuelas.
- El Anexo 3 consiste en el Video que acompaña al presente trabajo de Tesis. El mismo es fruto de una selección de escenas a partir de una filmación original de cuatro horas en formato digital 8. Ha sido procesado íntegramente por computadora en formato DV (Video Digital) con agregado de transiciones, animaciones, música y subtulado en alta resolución para su grabación final en cinta VHS.

III

En la presente producción han colaborado de manera indirecta o directa muchísimas personas a quienes deseamos expresar aquí nuestro agradecimiento: a los profesores de la Maestría en Didáctica de la U.B.A., especialmente a los que siguieron nuestro itinerario a lo largo de todos estos años a partir de 1996: Edith Litwin, Alicia Camilloni y María Teresa Sirvent y a quienes en los breves comentarios al margen de los trabajos presentados para la acreditación de los distintos Seminarios, encontraron una forma de diálogo, que fue fundamental para la tarea a distancia: Cristina Davini, Susana Barco, Lidia Fernández, Ana María Kaufman, Delia Lerner. A Edith Litwin y Marta Liebedinsky debemos agradecerles el habernos brindado una herramienta clave para canalizar la creatividad y el gusto por la comunicación a través de sus recomendaciones sobre la producción de materiales multimedia a distancia. Cada uno de los aportes y de las apreciaciones de ellos fueron valiosas y contribuyeron en aspectos profesionales diversos de nuestra formación, permitiéndonos rescatar lo investigado en cada caso como parte de una perspectiva teórica dinámica y compleja.

Agradecemos enormemente el trabajo de nuestra Directora de Tesis, la Dra. Noma Fóscolo, una de las más notables filósofas de nuestro medio. Su mirada experimentada desde la faena filosófica fue siempre una valiosa

motivación para actualizar permanentemente la lectura de la producción en filosofía social y política y analizar atentamente los sucesos de nuestra realidad nacional e internacional.

Finalmente, un agradecimiento especial a directivos, docentes, niños, celadoras y personal administrativo de las escuelas donde hemos realizado el trabajo de campo, por la atención con que nos abrieron las puertas de sus instituciones y también de sus corazones, haciendo posible el registro de situaciones, de materiales y de charlas que fueron la base fundamental del trabajo producido.

Capítulo 1

Presentación de la investigación

1.1. El Objeto

El hecho social objeto de la presente investigación está constituido por las *acciones que emprenden las escuelas de enseñanza básica en relación con la formación ética y ciudadana de los niños en primero y segundo ciclo*. Nuestro interés ha sido indagar las iniciativas que tienen las instituciones en relación con esta área disciplinar.

Para su contextualización conviene recordar que los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) de Formación Ética y Ciudadana fueron acordados en 1995 como un capítulo de la enseñanza obligatoria, estableciéndose una modalidad transversal para su abordaje didáctico en primero y segundo ciclo.

Nuestra política educativa nacional y provincial priorizó otras áreas disciplinares como Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y luego también Tecnología, Educación Artística y Educación Física, para las cuales hubo importantes circuitos de capacitación en servicio. Si bien el área de Formación Ética y Ciudadana no contó con este beneficio, hay referencias a ella en los documentos curriculares oficiales de las otras áreas, además de una moderada difusión de literatura con tratamientos específicos sobre los bloques temáticos establecidos en los C.B.C.

Particularmente en Mendoza, provincia pionera en la aplicación de la Ley Federal de Educación, desde 1995 tuvo lugar el denominado Proceso de Renovación Curricular en cuyo contexto se registra la producción y circulación de una serie de cuadernillos que orientan el desarrollo curricular de las diferentes áreas disciplinares en los tres ciclos de E.G.B. Si bien el área curricular Formación Ética y Ciudadana aparece siempre como un transversal en primero y en segundo ciclo y se hace referencia a ella desde cada una de las restantes áreas, no se había trabajado este aspecto ni enviado a las escuelas material o documentos con un nivel de prescripciones similar al de las áreas restantes. Recién en 1999, ante la inminente creación del tercer ciclo de EGB, que asigna a esta área un espacio curricular fijo, se difundió en nuestra provincia un cuadernillo conteniendo los lineamientos dados por el MCE de la Nación. Es decir que estamos en una situación donde la Formación Ética y Ciudadana aparece como un insumo importante de la reforma educativa de nuestro país pero casi exclusivamente a nivel de un discurso de encuadre de los documentos

curriculares oficiales. En una situación donde, desde otra perspectiva, la vida cotidiana y la experiencia sociopolítica de los argentinos nos muestra permanentemente la necesidad de ser más competentes en el ejercicio de una ética ciudadana, y, siendo la escuela una institución educativa donde cotidianamente se encuentran diferentes agentes sociales, parece relevante conocer cómo se manifiestan allí esas diversas necesidades, qué representaciones tienen de ellas los actores institucionales y qué iniciativas tienen para responder a las mismas. Nos preguntamos por acciones que apuntan a la formación de la persona en tanto sujeto que se considera miembro de una comunidad política (A. Heller, 1996) y que por lo tanto comparte algunos valores mínimos que hacen posible la convivencia humana (A. Cortina, 1994).

Como lo anticipáramos en la Introducción, el recorte del objeto de estudio se produce al interior de la línea de investigación que iniciáramos a comienzos de 1999 sobre "Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana como tema transversal". La focalización en las *"acciones que emprenden las escuelas en relación con la formación ética y ciudadana en primero y segundo ciclo de la enseñanza básica"* surge al cabo de que constatáramos que en nuestra provincia:

- había escasas decisiones curriculares desde el gobierno escolar referidas al área de Formación Ética y Ciudadana.
- en algunos ámbitos del sistema educativo como las regionales de supervisión y los consejos regionales de directores de escuelas había interés por la propuesta de esta área en la educación básica, pero difusa comprensión de su sentido didáctico (qué, para qué, cómo a quién)

Si bien de ningún modo pretendemos referirnos aquí a la totalidad del mencionado proceso de investigación sobre el Currículum de Formación Ética y Ciudadana, sí creemos conveniente mostrar la articulación de dos direcciones y dos objetos específicos de estudio relacionados con un mismo interés didáctico:

- ✓ a un lado, la indagación sobre el Currículum de Formación Ética y Ciudadana ² se orientó al análisis de materiales considerados como primer nivel de decisión tales como Leyes, documentos del Consejo Federal de Educación y a estudios comparados referidos al lugar que

² Llevado a cabo desde la dirección de un proyecto a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNCuyo.

ocupa la Ética en otros procesos de reforma educativa influyentes en nuestro país, como el que se lleva a cabo en España.

- ✓ a otro lado, que es el del presente trabajo de Tesis, el proceso se orientó a la indagación de las iniciativas que tienen nuestras instituciones en relación con la formación de sus alumnos en los aspectos previstos en esta área y los modos de resolver asuntos de su práctica cotidiana que pueden vincularse o que directamente son acciones de construcción de los individuos como personas y como ciudadanos.

El momento que marca la focalización del objeto de la presente investigación estuvo dado por la 'bajada al terreno' que se nos solicitara durante la elaboración del Diseño de Tesis, realizada en julio y agosto de 1999. En esa ocasión realizamos observación densa y entrevistas abiertas a algunos actores escolares, preocupándonos especialmente de que no se sintieran interrogados por actividades curriculares que evidentemente no realizaban. Las entrevistas a dos directoras de EGB y a una supervisora ³ nos llevaron a preguntarnos por las acciones y los móviles o motivaciones diversas que hacen a la construcción de ética y ciudadanía. Si bien en el diálogo los docentes tendían a rotular todas sus acciones educativas como 'seguimiento' de prescripciones curriculares dadas desde el gobierno escolar, en realidad no lo eran con respecto a esta área. Consideradas en conjunto, estas entrevistas fueron útiles para precisar la focalización del objeto como las "*acciones de las instituciones en relación con la formación ética y ciudadana*" ⁴ y también para prever el uso de las técnicas más apropiadas.

1.2. Las preguntas iniciales del problema

La focalización en este tipo de acciones formativas en los aspectos prácticos de la persona, conduce a *Interrogantes* que problematizan el objeto e impulsan la indagación. Se trata de preguntas que exploran sentidos del quehacer escolar en

³ Registro de entrevistas realizadas los días 02-08-99 y 23-08-99. Registro de observación y de entrevistas flash realizadas en una escuela el día 06-08-99.

⁴ Nos ayudó en esta decisión el trabajo en terreno que realizáramos para el Ejercicio N° 3 del Taller cursado con M.T.Sirvent: "*Algunas respuestas y gestos de Mirta, la directora, me alertaron respecto de que tal vez si mencionaba la palabra "curriculum", ya las docentes tenderían a respuestas que pongan de manifiesto acciones estimadas como típicas del área (código de convivencia, respeto a las normas escolares), impidiéndome de este modo acceder a lo que constituirían los puntos de partida más eficaces para el desarrollo de un curriculum para la formación ética y ciudadana de los sujetos en la escuela*" (Ejercicio N° 3: Tercera Versión del Diseño de Investigación.)

torno a la moral ciudadana tales como:

¿Qué acciones e iniciativas de los actores escolares contribuyen a formar a los alumnos como personas y como ciudadanos?

¿A qué necesidades responden esas acciones o iniciativas?

¿Qué representaciones tienen los actores de esas necesidades?

¿Qué importancia otorgan los actores a esas acciones?

El problema investigado pone de relieve la actitud de los actores escolares frente a las demandas provenientes del contexto sobre un asunto en el cual los lineamientos curriculares no han avanzado mucho más allá que el de un encuadre 'de forma'. Es frecuente ver en las escuelas de nuestra provincia cómo se acude rápidamente con respuestas a demandas provenientes de los ámbitos político-educativos. Se siente cierta presión por mostrar que efectivamente se realizan cosas en relación con el proceso de transformación.⁵ Se cuenta con documentos de diverso tipo para las áreas consideradas fundamentales. Se cuenta con mecanismos de seguimiento o más bien control sobre las concreciones del proceso de Renovación Curricular. Sin embargo no se ha dado una situación similar con el área de Formación Ética y Ciudadana. Más bien todo lo contrario. Por contactos con la realidad escolar a través de observaciones realizadas por alumnos de nuestra Facultad y por nuestro propio acercamiento al terreno, hemos constatado que necesidades a veces urgentes vinculadas a esta área (revisión de normas institucionales, participación de los padres, resolución de problemas de vinculación con otros ámbitos públicos, etc.) no se expresan en demandas desde las esferas de gobierno escolar. Esto no implicaría que en las escuelas no se perciban este tipo de necesidades, no se tengan iniciativas o no se realicen acciones en relación con cuestiones que, como las relativas a la ética y al ejercicio de la ciudadanía, quizás están ya maduras en la sociedad para su tratamiento en la escuela.

La lógica de investigación adoptada respecto a este problema dió lugar a nuevas preguntas en distintos momentos del proceso que llevaron a un mayor conocimiento del terreno desde la perspectiva de la filosofía práctica y consecuentemente al enriquecimiento o ampliación de referentes teóricos que den cuenta de la situación actual de la escuela en relación con la demanda social de formar a los niños como ciudadanos competentes.

⁵ Ver Registro N° 1 de entrevista a Directora del días 02/08/99 y Registro N° 3 de entrevista a Supervisora del 23/08/99.

1.3. Objetivos

El trabajo se realizó en torno a los siguientes *Objetivos*:

- conocer iniciativas de las escuelas que se vinculan a la formación ética y ciudadana del alumnado.
- indagar a qué necesidades responden tales iniciativas.
- interpretar las representaciones que tienen los actores de esas necesidades.
- aportar conocimientos respecto a los significados que los actores institucionales dan a la formación ética y ciudadana en EGB 1 y 2.

1.4. Fuentes, motivaciones

Diversas son las *Fuentes*⁶ que nutren nuestro interés sobre el tema investigado. El principal proviene de nuestro modo de entender y hacer filosofía: la pasión por buscar el saber arriesgando a la crítica y al debate racional los conocimientos alcanzados; la puesta en práctica de métodos de análisis e interpretación que permiten deconstruir críticamente los saberes en pos de alcanzar un saber mayor; el debate público que apuesta a la racionalidad de toda persona. En una palabra, encontramos en la filosofía el ámbito apropiado para la práctica de la *ciencia* acerca de hechos humanos en un sentido genuino. Consideramos que respecto del conocimiento de hechos como el educativo, la ciencia debe defender no tanto la especificidad disciplinar como la profundización del saber. Este modo de hacer ciencia nos hace tocar en el fondo 'las mismas aguas' en el sentido de que, cualquiera sea la perspectiva inicial o punto de partida, mediante la profundización del conocimiento, accedemos al complejo entramado de hechos socio-históricos que toda práctica humana implica. Pretendemos evitar la mera atomización del saber en "discursos y sociedades de discursos" (Foucault, 1974) o la defensa de paradigmas ligados a "comunidades científicas" (Kuhn, 1969) cuyo alcance, en el campo de la ciencia educativa, deberíamos revisar⁷. Una idea similar a la expresada en nuestra metáfora de 'las mismas aguas', aunque desde un enfoque diferente, expresa N. Luhmann cuando

⁶ Cabe aclarar que el término *fuentes* se ha tomado en el sentido de motivaciones o intereses (usado por M. T. Sirvent y otros autores) y no para indicar la procedencia de los datos, como también es usual en metodología.

⁷ Una referencia precisa sobre este aspecto desarrollamos en nuestro libro "Epistemología y Ciencia Educativa", publicado en junio de 2002. Desde la lógica de la presente investigación, algunos aspectos se han elaborado en el Cap. 2.

afirma que la especificidad disciplinar es al mismo tiempo interdisciplinar, ya que debe profundizar para ver la complejidad de un hecho.

La ética y la filosofía social y política contemporáneas realizan un importante trabajo interdisciplinar, trabajando datos aportados por disciplinas específicas y por otras expresiones culturales en base a la hermenéutica, el análisis crítico y la consideración sistemática. Nos sentimos motivados por indagar con una actitud similar, no ya tomando como dato los resultados producidos por las disciplinas científicas, sino 'metiéndonos' nosotros mismos a recoger datos del terreno.

Otra fuente de interés, que se complementa con la anterior, está dada por nuestro trabajo en educación en tiempos en que, desde diversos lugares, se desea mejorar, innovar y no sólo 'cambiar para que nada cambie'. La propuesta de Formación Ética y Ciudadana de nuestro país, más allá de las legítimas discusiones respecto a los acuerdos alcanzados, puede ser considerada como un hito histórico para un cambio sustancial de la institución escolar en tanto demanda social concreta y fundamental hacia el campo de la filosofía. Demanda que aún proviniendo de un discurso de transformación controvertido en muchos aspectos, expresa voces insistentes a lo largo de nuestra historia, que pueden considerarse asumidas en el propósito de afianzar el sistema democrático a través de *la formación de ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad... defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente* ⁸. Al realizar la presente investigación valoramos la definición presente en algunos documentos oficiales respecto de cuál es el tipo de aportes teóricos que deben intervenir, pues abre el espectro de saberes socialmente significativos a aspectos críticos que en su totalidad han sido investigados por la Filosofía en sus distintas problemáticas (Ética, Filosofía Política, Filosofía Social, Crítica de la Cultura, Filosofía del Derecho, Epistemología) y por las ciencias sociales en la medida que han sido críticas del cientificismo y han mantenido una actitud vigilante en la reconstrucción de sus saberes.

Lo dicho a favor del conocimiento producido en el campo filosófico no debe entenderse como defensa corporativa de un espacio profesional de por sí heterogéneo como toda empresa humana. Poco podría aportarse desde una

⁸ Ley Federal de Educación, fragmento del Artículo 6. Obviamos el análisis detallado de la cita, destacando los aspectos positivos en cuanto a propósitos de la educación.

actitud de este tipo si advertimos la complejidad de la demanda social de saberes atinentes a una ética ciudadana. En realidad creemos que, a pesar de que hubo discusiones no saldadas al acordarse los Contenidos Básicos Comunes del área curricular Formación Ética y Ciudadana, su presencia en nuestra reforma educativa expresa una demanda social que atañe a la redefinición de la función propia de la escuela. Para responder a ella se requiere un saber de carácter interdisciplinar, que incluya las problemáticas de la filosofía práctica, que sea profundamente conocedor del devenir histórico a partir de la modernidad y también crítico y reflexivo respecto de dicho proceso. Creemos que los resultados obtenidos a través de la presente investigación, en tanto provienen de saberes recogidos en la institución escolar que guardan sedimentos y resignificaciones respecto del proceso moderno, pueden aportar a un saber de este tipo. Un saber que sea indicador de cómo formar a los niños en un contexto de exclusión social, y de búsqueda de nuevas formas de inclusión ciudadana.

1.5. Antecedentes de la problemática investigada

No hemos hallado trabajos específicos sobre nuestro objeto de estudio, muy probablemente por la innovación que constituye la presencia de la Formación Ética y Ciudadana en niveles tempranos de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, por el valor orientador que han tenido para la focalización del objeto, consideraremos como Antecedentes de la presente investigación aquellos trabajos que aportan reflexiones sobre la formación ética y cívica basadas en la revisión crítica de las matrices políticas y culturales del país a partir de la reinstitucionalización democrática en la década del ochenta, cualquiera sea el nivel de enseñanza del que partan las reflexiones.

La centralidad de temas como la democracia y los derechos humanos en la discusión pública a partir de 1983, dan lugar a que estos temas se establezcan como saberes socialmente significativos no sólo a través de la actualización de los curricula de enseñanza media, donde permanece como contenido fijo, sino a través de la creación de un área transversal de Formación Ética y Ciudadana en el Nivel Inicial y en los ciclos 1 y 2 de la EGB.

Pensadores de nuestro medio con amplia trayectoria en investigación sobre diferentes problemáticas filosóficas, participaron en las propuestas curriculares de Formación Ética y Ciudadana dejando como aportes al MCE, producciones

importantísimas que en medio de grandes debates, fueron parcialmente recogidas en lineamientos curriculares posteriores. Julio De Zan y Carlos Cullen dieron una impronta crítica a sus propuestas, con análisis muy claros de la situación mundial actual y del lugar de Latinoamérica y Argentina en una etapa signada por la globalización de los mercados y de los medios de comunicación, la posmodernidad cultural y la reinstitucionalización democrática del país.

El documento Curricular escrito por J. De Zan para el Programa de Transformación Docente titulado *Ética y Profesionalización Docente* de 1996, la fundamentación realizada por este autor para los Contenidos Básicos de la Formación Docente (área Formación Ética y Ciudadana) y la propuesta de Bases para un currículo de Formación Ética y Ciudadana de C. Cullen en su libro *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, constituyen antecedentes fundamentales de la presente investigación. Ambos materiales son producto de una demanda realizada desde la conducción político-educativa al ámbito académico de investigación filosófica. Rescatamos la altura de ambos hechos: de los coordinadores técnico-políticos que acudieron a referentes disciplinares de primer nivel en la investigación filosófica; y de los investigadores, que con gran compromiso y oportuno profesionalismo plasmaron en la propuesta los lineamientos fundamentales de la producción actual sobre el tema de modo tal que sirvan para pensar la enseñanza de la moral ciudadana en nuestro país. Consideramos que, al pensar la cuestión ética en el contexto histórico-educativo mencionado, los aportes de estos pensadores dan lugar a la delimitación de un nuevo ámbito de investigación educativa encaminado a construir mediaciones didácticas para la enseñanza de la Ética en la educación básica, ámbito al cual nuestro trabajo pretende aportar conocimientos.

El trabajo de I. Dussel (1997) *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis* se ocupa del tema de la ciudadanía desde un interés similar a nuestro trabajo, pero centrándose en el análisis de la escuela media y desde una lógica diferente. La publicación compilada por Hugo Quiroga *Filosofías de la ciudadanía, sujeto político y democracia* presenta artículos que analizan la situación de la ciudadanía y los derechos humanos en el contexto de democratización de nuestro país.

Se encuentran numerosos trabajos sobre Temas Transversales de autores españoles como F. Lucini (1994) y M. Moreno (1994) y argentinos como Paredes de Meaños-Mazza (1997), Dallera (1997). Si bien de nuestros resultados hemos

derivado también prescripciones didácticas, la perspectiva es diferente a los mencionados autores en tanto no hemos partido de marcos teóricos sobre la moralidad de los actos y el desarrollo moral, sino de la intención de comprender las acciones de las escuelas en relación con pautas morales de ciudadanía, sirviendo la teoría como bagaje a reconstruir críticamente.

Producciones nuestras realizadas en el marco del Proyecto de investigación sobre Desarrollo Curricular de FEC, constituyen un material cercano que ha operado como antecedente en el modo de reconstruir críticamente la teoría.⁹

En lo relativo a los modos de aproximación al terreno, pueden citarse los estudios de Ph. Jackson (1999) y de R. Neufeld y J. Thisted (1998). El primero de ellos explora en profundidad la significatividad moral de las interacciones de una docente y el alumnado que se suscitan en un aula. Nos fue de gran utilidad su relato sobre el modo de vivenciar el terreno y su propósito de objetivar la propia implicación, si bien el objeto de la presente investigación no se centra en las interacciones del aula específicamente, sino en toda acción o iniciativa que desde distintos ámbitos de la vida institucional sean formativas de los aspectos ético y ciudadano del alumnado. El trabajo de Neufeld y Thisted, al igual que el anterior realizado con metodología etnográfica, se refiere a las contradicciones ocultas bajo una enseñanza de la ciudadanía entendida como integradora u homogeneizadora de la diversidad cultural. Es interesante la conjugación de la información obtenida a través de un trabajo de campo etnográfico con los referentes que operan como teoría. De modo similar, nuestro trabajo procuró también poner entre paréntesis la teoría al momento de obtener información en terreno, y producir categorías de base en el interjuego, es decir en el juego que surge de comprender las acciones institucionales y el sentido que tiene para los actores, e interpretarlas en base a una resignificación de las diversas perspectivas teóricas que confluyen en esta rama del saber.

A nivel de las técnicas de recolección de información en instituciones, los trabajos de Lidia Fernández y su equipo constituyeron antecedentes valiosos de esta investigación. La experiencia del Seminario "*Condiciones institucionales de la intervención didáctica*" cursado en la Maestría, nos brindó una interesante perspectiva para ver la riqueza de lo institucional como una dimensión palpable en los hechos, en las circunstancias. Si bien no fue nuestro propósito realizar un

⁹ Ver Sitio Web del mencionado Proyecto en el Portal de la Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo: www.feeye.uncu.edu.ar.

análisis institucional del mismo tipo, el modelo nos brindó elementos valiosos para el acercamiento a las instituciones y con seguridad la perspectiva de abordaje influyó en nuestra apertura a la comprensión de la dinámica institucional y sus paradójicas situaciones. La bibliografía dada por L. Fernández en el Seminario, y también artículos posteriores de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (N°s 11 y 13) facilitadas por investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación, UBA¹⁰, constituyeron referentes de valor para un mejor trabajo en terreno.

Finalmente cabe destacar también entre los Antecedentes, la labor de nuestra Directora de Tesis, la Dra. Norma Fóscolo. Su amplia y comprometida trayectoria en la docencia universitaria en la problemática de la Ética, su experiencia como consultora curricular en nuestra provincia, su vivencia sobre los vaivenes a nivel de las decisiones jurisdiccionales sobre esta área en el curriculum de la EGB, constituyeron aportes muy valiosos para este trabajo. Parte del trabajo con los Antecedentes hemos podido realizar en el transcurso de la Pasantía en el Proyecto de Investigación "Los jóvenes: Trabajo, Ciudadanía, Educación" bajo su dirección.

1.6. Relevancia

Lo presentado en el ítem anterior permite inferir que el estado del arte sobre el conocimiento científico de *las acciones que realizan las escuelas desde la perspectiva de formar a los niños en los aspectos éticos y ciudadanos* se halla en una etapa inicial y amerita investigaciones que, partiendo de la indagación en terreno de los hechos socio-educativos, puedan ampliar el campo mediante la construcción de "teoría de base" (Glasser- Strauss: 1967)

Creemos que el trabajo realizado es relevante en la medida que aporta conocimiento basado en la exploración de las iniciativas de la institución escolar en torno a una demanda social recogida en nuestra reforma educativa. Los resultados logrados pueden contribuir con un conocimiento útil para advertir qué caminos, desde la práctica escolar pueden ser indicativos para la toma de decisiones en el área de Formación Ética y Ciudadana, el carácter transversal de su enseñanza en los primeros ciclos de la escuela básica y su incidencia en el fortalecimiento de ésta como institución pública y por ende de la democracia como

¹⁰ Agradecemos a la Lic. Marcela Andreozzi el envío de los artículos mencionados.

forma de gobierno y estilo de vida.

La ubicación de nuestra actividad profesional entre medio de dos regiones de la actividad universitaria, la filosofía y la educación, otorga a esta Tesis de Maestría *en Didáctica* un carácter interdisciplinar, en tanto ha permitido trabajar categorías teóricas de la ética y la filosofía política por un lado; y de la teoría del curriculum, la historia de la educación, las teorías del aprendizaje y de la enseñanza, por el otro. La investigación de un hecho educativo acotado en el cruce de estos dos campos del saber, fue para nosotros el resultado más valioso no sólo de la Tesis, sino de toda la formación a lo largo de la Maestría.

Por otro lado, con la presente investigación sobre las *acciones que emprenden las escuelas de enseñanza básica en relación con la formación ética y ciudadana en primero y segundo ciclo*, pretendemos avanzar en una dirección respecto de la producción científica en el campo de la educación que consideramos apropiada. Creemos que si alguna lección nos ha dejado el modelo empobrecido de ciencia humana legada por el positivismo, es la convicción de que es necesario practicar una ciencia diferente. Una ciencia que acceda a los significados que tienen los hechos estudiados para los propios sujetos, que comprenda la complejidad de discursos decantados y resignificados en las prácticas y contribuya, a través del trabajo empírico-teórico, a ampliar el saber existente.

Capítulo 2

La dialéctica empiria-teoría en la construcción del objeto

En este capítulo realizaremos una breve fundamentación de la lógica de nuestra investigación partiendo de la hipótesis general de que *la 'vigilancia' epistemológica, en tanto actitud filosófica frente al saber alcanzado y a los procesos de construcción de los mismos, se halla íntimamente ligada a la metodología de investigación*¹¹. Al referirnos a la empiria, como ámbito de la realidad a ser abordado con la intención de conocerlo, haremos mención al universo y la muestra, y también a las técnicas utilizadas para el relevamiento de información, avanzando así a aspectos que en la denominación de María T. Sirvent, corresponderían a la dimensión de las técnicas.

2.1. El rol referencial de la teoría

Fundamental en nuestro proceso de investigación fue poner entre paréntesis la teoría conocida y nuestra tendencia a la construcción de visiones sintéticas o englobantes al momento de recabar información en el terreno. Si bien somos conscientes de que en ningún momento somos 'tabula rasa' en cuanto a teorías cuando nos aproximamos a la empiria, hemos recurrido a ellas con preguntas abiertas surgidas del análisis de los datos del terreno. Esto ha dado lugar a un 'encuentro' entre categorías de análisis cercanas a la empiria y categorías teóricas potentes que se encuentran en los grandes sistemas teóricos, a través de 'resignificaciones' o 'determinaciones'¹² dialécticas que el propio proceso de análisis fue indicando.

Este modo de operar está basado en nuestra consideración de que los cuerpos teóricos existentes no deben tomarse como un saber acabado. Menos aún cuando la comunidad científica con la cual dialogamos y debatimos este problema es una comunidad interdisciplinar donde desde distintas perspectivas de análisis se procura echar luz sobre cómo educar hoy a niños y jóvenes como ciudadanos en la escuela. Dicha comunidad no se conforma sólo por especialistas en educación (pedagogos, didactas, curriculistas) que inviten a filósofos especializados para

¹¹ Hemos fundamentado esta hipótesis en nuestro libro "Epistemología y Ciencia Educativa", E.F.E., Mendoza, 2002. Si bien la obra responde a una demanda específica de la docencia universitaria, deseamos destacar que buena parte de lo desarrollado se inspira en el proceso clave de formación y de reflexión sobre los modos de hacer ciencia en educación que implicó para nosotros la Maestría.

¹² Hablamos de 'resignificaciones' o 'determinaciones' cuando las categorías teóricas previas adquieren un significado más específico, cuando explican un hecho en un contexto social particular y cobran vida al aparecer como determinaciones concretas de una categoría macroteórica.

incluir el tratamiento formal de algunos temas de ética y de ciudadanía en el curriculum. Entendemos que ella debe conformarse por profesionales que conozcan ampliamente ambas perspectivas y que además las articulen con un profundo conocimiento de los diversos sentidos de la innovación que están en juego en el mundo contemporáneo. Pues las preguntas esenciales de la didáctica de la enseñanza, *qué, para qué, a quién y cómo enseñar*, en el caso de la ética cívica aluden a contenidos de un problema de racionalidad práctica, a la competencia de las personas para intervenir en las decisiones sobre los intereses comunes de la sociedad y por lo tanto a las decisiones sobre qué país queremos, qué lugar en el mundo estamos construyendo para nuestro país y qué formación al respecto brindamos a los niños.

Desde el punto de vista metodológico lo dicho se traduce en un trabajo que no operacionaliza definiciones para su confrontación con la empiria, sino que indaga saberes, razones e interpretaciones que se hallan en el ámbito de la institución escolar sobre el problema que nos ocupa, para construir conocimientos más explicativos del mismo. Desde esta lógica comprensiva la ciencia es un proceso dialéctico en permanente construcción y la teoría existente siempre puede ser ampliada, resignificada o reconstruída críticamente desde nuevos constructos o categorías que surgen del trabajo empírico. No se trata simplemente de que en vez de una lógica deductiva que vaya de la teoría a la empiria, utilicemos una lógica inductiva inversa que recoja los saberes del terreno, ni de una investigación tan técnica como la más positivista, pero ahora arropada de un lenguaje etnográfico. Procuramos producir conocimiento en el encuentro de ambas 'teoría y empiria' procurando liberar los diferentes tipos de inferencia que se ponen en juego a la hora de procurar comprender lo cotidiano.

Distintas corrientes filosóficas a lo largo del siglo XX, han coincidido en la necesidad de superar el modelo positivista de aquella ciencia social nacida al abrigo de los procesos de consolidación del capitalismo y de los avances de la modernización.

Ya en la segunda década de dicho siglo la Escuela de Frankfurt denuncia que la investigación sociológica positivista en vez de ser instrumento de conocimiento se había convertido en un instrumento de tutoría sobre el conocimiento. Los autores se refieren a que estas ciencias ofrecen conocimientos conformes a una racionalidad instrumental que administra todas las relaciones entre los hombres" desde un poder que los utiliza como 'medios' para los

prioritarios 'fines' del sistema económico dejando un ámbito cada vez más reducido y preformado a la conciencia individual. Por su parte Foucault realiza una denuncia similar cuando considera a las ciencias como sospechosas de conformar un dispositivo saber-poder que 'disciplina' tanto al pensamiento y al saber como a los sujetos que son objeto de ciencia.

Estos aportes vienen indicando la necesidad de producir una ciencia humana, social y educativa diferente, que supere aquel paradigma donde el objeto de estudio 'se construye' sobre la base de la 'construcción' de las personas como objetos de un saber funcional al sistema; sistema que muestra ya sus aspectos más inequitativos y enajenantes; donde los sujetos son despojados de sus atributos como personas morales y como sujetos políticos competentes para conocer el orden social en que viven y para participar en su transformación.

Apreciando el valor de la reflexión sobre la propia experiencia científica de esta perspectiva filosófica, en el presente trabajo nos hemos propuesto aplicarla al conocimiento de un hecho social específico y en un ámbito acotado: las acciones de formación ética y ciudadana en la institución escolar. Ello implica la necesidad de una 'vigilancia epistemológica' al construir teoría a partir de saberes del campo empírico. Esto consiste tanto en no tomar la teoría social cual si fuera un saber acabado, como en no tomar sin más las interpretaciones de los sujetos investigados sobre los hechos. De modo similar a como Bachelard valora la *experiencia científica* como acervo desde el cual el físico piensa y conoce ¹³, reconocemos la existencia de una nutrida experiencia científica histórico-social al ir a conocer el terreno, experiencia aportada tanto por la filosofía crítica como por la autocrítica de las ciencias sociales.

Cuando Glasser y Strauss se dirigen a la comunidad científica, para fundamentar la pertinencia de construir teoría de base como otra forma de ampliar el conocimiento, están debatiendo con investigadores de los años sesenta cuya metodología cuantitativa no llega a captar la esencia del hecho social. Por ello, al referirse en forma crítica a quienes pretenden en forma cerrada testear teoría, los autores mencionados se esmeran en demostrar que es posible generar

¹³ Como se recordará, para Bachelard la 'experiencia científica' no es una observación trivial de los hechos, sino un mirar los mismos desde un espíritu que contiene todo lo experimentado en el proceso de conocer. Sólo de este modo el espíritu científico puede negar los obstáculos de la experiencia inmediata para devenir en una experiencia mediada por la teoría y asumirla en una nueva síntesis dialéctica. Aunque sus reflexiones parten de una reflexión sobre las ciencias naturales, es valioso su aporte.

teoría considerando el punto de vista de los sujetos sociales y los significados que ellos atribuyen a su propia realidad. A través del método comparativo constante, los citados autores muestran cómo el investigador puede generar categorías a partir de datos que no designan entidades en sí mismas –pues esto no sería un resultado científico– sino categorías con un primer grado de generalización que designe características de esas entidades ¹⁴.

El trabajo empírico-teórico realizado en la presente investigación se realiza con una actitud y una metodología similar a la de los autores mencionados, en la medida que intentamos también producir categorías cercanas al nivel empírico. Pero en nuestro caso no debatiríamos con investigadores cuantitativistas, sino más bien con cierta etnografía que, al recabar información desde un lugar supuestamente a-teórico, termina efectuando una simple reproducción en los ámbitos académicos de saberes que circulan cotidianamente en los contextos sociales exteriores a estos círculos. La 'experiencia científica' en tal caso no cuenta; la dialéctica no muestra su fuerza para construir las mediaciones entre la teoría existente 'movilizada por el sujeto que hace ciencia' y el saber empírico del sujeto que es objeto de estudio, del cual no puede negarse la competencia que como ser humano tiene para percibir, conocer y reconocer asuntos de orden práctico como los que investigamos en el presente trabajo.

Fundamental para este propósito fue controlar nuestra implicación, evitando que el lugar de poder que para los agentes escolares representa la presencia del investigador, obstaculizara la posibilidad de que se manifiesten los saberes y procurando crear situaciones de comunicación donde los sujetos se 'expresen'. Las actitudes a la defensiva de muchos docentes frente a irrupciones de investigaciones de las cuales no esperan más que gastar su tiempo, evidencian que el sujeto observado o entrevistado también 'construye' al investigador e 'interpreta' su intervención académica en consecuencia con su actitud. Desde esta autoconciencia, nuestro trabajo en el terreno buscó que estas mutuas 'construcciones' redundaran en beneficio de la construcción de conocimiento sobre el problema de interés, indagando *comprensivamente* lo que los actores perciben como necesidades formativas de los individuos en tanto ciudadanos. Nuestro propósito de que los actores sociales implicados construyeran con nosotros el objeto de conocimiento, fue logrado en forma parcial, cuestión que también se

¹⁴ B. Glasser y A. Strauss, 1967: *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Company, New York. Traducción en Mimeo, materiales dados por la Dra. Sirvent en el Taller.

constituye en dato valioso para resignificar categorías teóricas de nuestra formación previa y para alcanzar una mejor comprensión de la dimensión ético-cívica de la institución escolar.

2.2. La empiria: la escuela básica como campo de indagación

En ciencias humanas y sociales el término empiria, en tanto co-referencial de teoría, alude a la realidad social cuya enorme complejidad buscamos 'reducir' y hacer accesible a nuestra comprensión mediante la focalización de un objeto. Como lo hemos señalado al presentar la investigación¹⁵ intentamos conocer un sector del mundo social con el cual la mayoría de las personas tiene una vinculación cotidiana: la escuela básica obligatoria en aquellos tramos en que está más 'naturalizada': los ciclos 1 y 2. El recorte deja afuera tanto el Nivel Inicial como el tercer ciclo de EGB, tramos aún sujetos a decisiones políticas respecto de su obligatoriedad y de su localización en los niveles del sistema¹⁶. Tal vez por ser los ciclos 1 y 2 de EGB los más comunes en la vida cotidiana, es donde la naturalización opera de manera más notable pues, como sostiene Gentili, "la mirada cotidiana opera movida por la selectividad del sentido y la conciencia moral".

2.2.1. El Universo y la selección de la muestra

El universo investigado es el de las escuelas de Educación General Básica en los ciclos 1 y 2 de la ciudad de Mendoza y la unidad de análisis es cada una de las instituciones de enseñanza básica en los mencionados ciclos donde hemos relevado información.

Para orientarnos en el universo nos resultó muy útil, el dictado de un curso de capacitación sobre Derechos Humanos destinado a un grupo de 42 docentes de dos escuelas de Educación Especial de nivel primario de nuestra provincia. Esta

¹⁵ En el capítulo 1, apartado 1.1

¹⁶ En la provincia de Mendoza con motivo de la aplicación de la L.F.E. se crearon gran cantidad de salas para niños de 5 años. Como no en todos los edificios escolares existentes había lugar para construir estas salas, se construyeron edificios que nucleaban sólo este nivel. Algo similar había sucedido con tercer ciclo. Pero en estos últimos años se separó séptimo año del tercer ciclo y se lo volvió al segundo ciclo como escuela primaria, con lo cual, al quedar sólo octavo y noveno como tercer ciclo y en muchos casos en edificios de escuelas de enseñanza media, se produjo en la práctica una 'desaplicación' de la LFE.

experiencia nos permitió conocer y valorar las iniciativas de las instituciones para dar respuestas a problemáticas cotidianas tales como denuncias de maltrato infantil ante organismos oficiales. Si bien es cierto que los niños de escuelas especiales pertenecen a una franja social de gran vulnerabilidad, hecho que moviliza a la búsqueda de solución a esos problemas, nos sorprendió gratamente el interés de estas docentes por hacer más efectivas sus acciones de atención y seguimiento de niños que padecen violencia intrafamiliar y cómo en algunos casos se comprometen buscando canales que eviten la demora de la burocracia a nivel jurídico. Aunque no es ésta la población objeto de interés de la investigación, fue sugerente pensar en tales iniciativas. Comenzamos a plantearnos cuestiones muy generales como que el poder no es algo sólo ejercido por el Estado sino que también está en la sociedad. Nos preguntábamos si la reforma educativa de algún modo, a través de la creación del área curricular Formación Ética y Ciudadana, estaría demandando a la escuela un compromiso con lo público o político. Veíamos a estos docentes comprometidos con una política entendida como escenario de debate y de deliberación cuando planteaban las problemáticas de su escuela.

En la primera etapa del proceso de investigación realizamos los primeros sondeos a través de la observación densa en dos escuelas y la entrevista en profundidad a una supervisora y dos directoras. Estas incursiones preliminares nos brindaron mayor claridad respecto al criterio para la selección de la muestra de la segunda etapa del trabajo y resultaron ser tan valiosas como éstas en tanto referentes empíricos. Tratándose de una problemática que explora iniciativas vinculadas a la capacidad de las instituciones para responder a necesidades y demandas objetivas que se manifiestan en la escuela, el criterio para la selección de la muestra fue el de reputación. Tuvimos en cuenta la reputación para algunos informantes claves, de la capacidad de iniciativa y el compromiso de las escuelas con demandas diversas provenientes no sólo de las esferas de gobierno, sino de sus ámbitos de influencia. Se seleccionaron escuelas del departamento Capital que estuviesen bien reputadas por un trabajo mancomunado entre directivos y docentes y centrado en las necesidades propias de la institución, según la opinión de estos informantes. En cierto modo preferíamos que las escuelas seleccionadas no estuviesen directamente influenciadas por intervenciones ya sea de nuestra Facultad o de otros Institutos como las Prácticas de Residencia, sino que más bien atendiesen las necesidades de la escuela con iniciativas propias y en lo posible con autonomía. Nos parecía importante también, desde el punto de vista de la validez del trabajo de investigación, que las escuelas fuesen totalmente

desconocidas para nosotros. No obstante, en la selección influyó decididamente la opinión de la directora y la supervisora entrevistadas, de quienes valorábamos su conocimiento del terreno y su mirada enriquecida por una capacitación bien aprovechada. Así es como ya en la segunda etapa de proceso de investigación, trabajamos en dos escuelas del departamento Capital: una urbana y una urbano-marginal con doble escolaridad.

El tiempo de indagación en terreno fue en total de algo más dos años: la indagación de la etapa de diagnóstico se inició en el segundo semestre de 1999 y llegó hasta fines del primer semestre del 2000 teniendo en cuenta también el tiempo de búsqueda de contactos y de desgrabación, tipeo y primeros análisis del material. En la segunda etapa, donde se trabajó con la muestra final, el tiempo fue también de un año, tomando como inicio el momento que consideramos como 'validación de la entrada' a ambas escuelas en noviembre del año 2000 y como final el de nuestra visita a cada una de las escuelas a comienzos de diciembre del año 2001.

2.2.2. Caracterización General de las escuelas relevadas

La primera de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo en la etapa de diseño, está catalogada por la Dirección General de Escuelas como urbano-marginal. La población estudiantil es de clase baja y media baja ¹⁷. Su directora la caracteriza como 'barrial' dado que se encuentra en una zona de barrios modestos, bien constituídos del Gran Mendoza, departamento de Luján. Muchas industrias pequeñas y medianas de la zona cerraron sus puertas o se achicaron, trayendo como consecuencia la pérdida de su fuente de trabajo a muchas familias. Se trata de una escuela de tamaño mediano, con dos divisiones para cada año, una en turno mañana y una en turno tarde y una planta fucional de 29 docentes contando las áreas especiales e Informática. La directora, la vicedirectora y algunos docentes del turno mañana son de clase media, en algunos casos con apellidos de familias tradicionales reconocidas. En el turno tarde la mayoría de los docentes son de clase media baja y, cuando se hizo el trabajo de campo, había reemplazantes jóvenes, estudiantes aún en algunos casos. La escuela trabaja por área desde el primer ciclo, de modo que cada docente se especializa en un área.

¹⁷ Datos provenientes de Registros y del PEI. Los datos sobre los docentes provienen de charlas informales mantenidas en la escuela durante el período de la investigación. Los datos de la zona provienen de nuestro conocimiento empírico como habitantes de Mendoza.

Los Registros de los datos recabados en esta escuela se encuentran en el Anexo 1 y se identificaron como Registro N° 1: Entrevistas y observaciones en una escuela del departamento Luján (Etapa de diseño de la investigación). En adelante la designaremos esta institución como Escuela "A".

Durante la etapa de diseño también visitamos una escuela urbana que se ubica en la zona céntrica del departamento Capital conocida como Barrio Cívico. En sus inmediaciones se hallan la Casa de Gobierno, el Poder Judicial, la Municipalidad, varias escuelas de nivel medio y terciario de la jurisdicción provincial y dos escuelas dependientes de la Universidad. Los datos se obtuvieron a través de una visita a la escuela y de la entrevista a su Directora. Se trata de una escuela grande que alberga cerca de 1.000 alumnos; Tiene dos divisiones para cada año en cada turno, es decir 28 divisiones de EGB, lo que la hace acreedora, según las normas de la jurisdicción, a dos cargos de vicedirección, uno para cada turno. La directora destaca que los chicos de la escuela no provienen de una comunidad propia, sino que 'es de paso al trabajo de los padres'. Por lo tanto provienen de diferentes departamentos del Gran Mendoza y de distintos sectores sociales, algunos de clase media baja, algunos de sectores empobrecidos a quienes el sistema social en crisis tiende a excluir y algunos de barrios donde se radicaron familias provenientes de anteriores asentamientos o villas de emergencia. En esta institución realizamos también una entrevista en profundidad a la supervisora de Sección 2 de Capital, de quien obtuvimos valiosa información respecto a las escuelas de la capital que fue decisiva en la selección de las dos escuelas para la segunda parte del trabajo de investigación. El texto de ambas entrevistas se incluyen en el Anexo 1, Registro N° 2: "Entrevistas en una escuela de capital (Etapa de Diseño de la investigación).

En la segunda etapa del proceso trabajamos con dos escuelas de la Capital, una urbana y una urbano-marginal.

La escuela urbana seleccionada es una institución a la que la supervisora de la Regional Centro-Norte y la supervisora seccional calificaron como "pequeña y sin problemas". Se trata de una escuela ubicada en una vieja zona residencial del Departamento Capital. Fue creada en 1914 y funcionó en tres direcciones cercanas antes de inaugurar su propio local actual en 1950. Asisten a ella niños de clase media, en muchos casos devenidos clase media baja, pero que en lo cultural preservan las pautas del anterior estrato social de sus abuelos o padres.

Al turno mañana asisten hijos de profesionales, de profesores universitarios, de comunicadores sociales, artistas y deportistas conocidos del medio. La matrícula es en total de EGB es de 430 alumnos, siendo mayor el número en el turno mañana porque " *la comunidad donde se inserta prioriza el turno mañana por razones de trabajo o porque los niños asisten a otras actividades educativas, culturales o deportivas*" según la caracterización de la escuela en el P.E.I. De las observaciones realizadas se infiere como característica general que son niños con inquietudes culturales satisfechas, que valoran la escuela y los hábitos de estudio. La escuela tiene una división por año en cada turno con un promedio de treinta alumnos por aula.

Los Registros de los datos recabados en esta escuela se encuentran en el Anexo 1 y se identificaron como Registro N° 3 . En adelante la designaremos como Escuela "B".

La escuela urbano-marginal trabajada en esta etapa se ubica en el interior del Parque General San Martín, el espacio verde principal de la Capital y el Gran Mendoza. A poco metros se halla el Centro Universitario, campus donde se alzan los edificios de las distintas Facultades de la UNCuyo. Muy cercano, en terrenos pertenecientes a la Universidad, se encuentran dos asentamientos o villas inestables que datan de más de treinta años y que en los últimos años los gobiernos han ido trasladando a nuevos barrios donde se concentra este sector social. La escuela es de doble escolaridad y asisten niños de las villas inestables y barrios humildes cercanos. El contrato fundacional de esta institución marca claramente la función solidaria hacia estos sectores, siendo éste en la actualidad el núcleo conflictivo.

Esta escuela se construye en el marco de un proyecto de beneficencia hacia los sectores más humildes. Según citas de los libros "*La cultura mendocina*" de F. Morales Guiñazú y "*Mujeres en la historia de Mendoza*" de J. I. Maza que hemos encontrado en algunos documentos oficiales de la escuela, el 17 de febrero del año 1887 un grupo de señoras de la sociedad mendocina constituyen la Comisión Directiva de la Sociedad Damas de Caridad con el objeto de crear un Asilo de Huérfanos, iniciativa que concretan al poco tiempo, fundándose la institución en el radio céntrico de la ciudad. Luego de varios años de realizar una loable labor, en 1899 el Gobierno les pide trasladarse de esa zona y les dona un predio en el Parque Gral San Martín para la construcción del Asilo. Con mucho esfuerzo en 1932 inauguran el Asilo Moseñor Orzali y con el correr de los años, en 1944,

crean una escuela anexa para brindar la educación primaria, merced al esfuerzo de la la mujer cuyo nombre evoca la escuela: Carmen Ponce de Videla.

Paradójicamente, por gestiones políticas e intereses privados extraños al propósito originario de aquellas Damas, la escuela, que surgió como su brazo anexo, perdió primero el contacto con la administración del Asilo y luego también esa parte del edificio. Actualmente lucha año a año por conseguir la doble escolaridad para preservar más tiempo a los niños en la escuela y también lucha por la restitución del edificio del ex - asilo como espacio para Comedor y para la realización de otras actividades.

La escuela consta de una división para cada año. La enseñanza es por área a partir del segundo ciclo. En la tarde se dan clases de recuperación de problemas de aprendizaje en las áreas consideradas fundamentales (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) clases de materias especiales, Talleres y otras actividades que surgen como inciativas de la institución.

Los Registros de los datos recabados en esta escuela se encuentran en el Anexo 1 y se identificaron como Registro N° 4 . En adelante la designaremos como Escuela "C".

2.2.3. Referentes empíricos u Observables

Los referentes empíricos en el trabajo de campo pueden diferenciarse en dos grandes grupos: el de las acciones explícitas y las acciones implícitas de formación ética y ciudadana.

Designamos como implícitas aquellas acciones que surgen de la práctica educativa o curriculum en acción. Dado que no existe un espacio curricular de Etica o Formación Ciudadana en EGB 1 y 2, atendemos a acciones que surgen en el desarrollo de los distintos contenidos disciplinares. Los observables serían actitudes del docente en relación con los contenidos enseñados, y con las inquietudes del alumnado, modos de abordar los temas emergentes, formas de vinculación de directivos y docentes con el alumnado, entre sí y con demandas provenientes del medio.

Por acciones explícitas entendemos aquellas que por su modo de formulación y en los objetivos o propósitos planteados explícitamente, apuntan a temas de ética cívica o ciudadana, es decir a la reflexión sobre los aspectos de la moral que se vinculan con la convivencia y la búsqueda del bien común, en este caso el de la institución escolar como un ámbito social público. Los observables aquí son las acciones concretas en este sentido encontradas en las escuelas.

Cabe aclarar que esta diferenciación surgió luego de un tiempo considerable en el proceso de análisis de datos, por lo tanto no debe entenderse como variables operacionalizadas, sino como una simple clasificación que nos permite ordenar lo explorado, facilitando el trabajo analítico-reflexivo.

2.2.4. las técnicas de obtención de la información

Como hemos anticipado, las técnicas para la obtención de información en la primera etapa fueron la observación densa y entrevistas en profundidad a una supervisora y dos directivos. En la segunda fase realizamos observación densa en las aulas y en otros espacios institucionales, entrevistas circunstanciales a docentes y directivos, charlas con grupos de niños, análisis de documentos, participación en eventos especiales, etc.

De acuerdo a la lógica adoptada, las técnicas de recolección y análisis de información empírica buscaron acceder a las interpretaciones que los sujetos tienen de sus necesidades, al sentido de las acciones que emprenden en relación con la educación de los niños en aspectos de su persona que los preparan para resolver los asuntos comunes o públicos. Es valioso para nosotros lo señalado por Habermas respecto a que, en tanto investigadores intérpretes, *no damos significados a lo observado, sino que en el mejor de los casos hacemos explícita la significación dada a objetivaciones que únicamente pueden comprenderse como procesos de comunicación.* Y también cuando sostiene que *"una interpretación no es verdadera sin más... antes bien, cabe decir que una interpretación correcta acierta con el significado del interpretandum"*¹⁸.

Un primer aspecto en el proceso de conocimiento fue la identificación en el entramado de acciones institucionales de aquellas acciones con una intencionalidad formadora del alumnado en tanto sujetos morales y ciudadanos.

¹⁸ J. Habermas: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1985.

La posibilidad de identificar lo actuado como acciones formadoras, constituye un primer nivel de interpretación. La intención de comprender el sentido o el valor que tienen para los actores esas acciones, implica otro nivel interpretación, como se verá luego en el análisis del material recolectado. El recurso a categorías teóricas para su resignificación o reconstrucción crítica en aras de 'explicar' esos sentidos interpretados, es, creemos, el fruto más apreciable de nuestro trabajo.

La posibilidad de tener un conocimiento con la mayor objetividad posible a partir de procedimientos de tipo comprensivo, está dada por el control de nuestra implicación. Sabemos que toda intervención mediante la investigación tiene una fuerza performativa y que resulta difícil evitar que los actores se sientan 'evaluados'. Los saludos, las preguntas al llegar a la institución o al entrar a un aula, constituyen '*actos de habla*' que debieron ser 'trabajados' en procura de alcanzar conocimiento válido. En este aspecto se nos presentó una cuestión conflictiva entre la validación de la entrada y la validación de nuestra intervención en las prácticas aúlicas e institucionales cotidianas que pasamos a comentar brevemente en lo que resta de este apartado.

En atención a nuestro objeto-problema y a la lógica de investigación elegida, debíamos buscar la forma de introducirnos en las aulas y a la actividad de los docentes con observación densa y en todo caso desde allí ir ganando terreno hacia el conocimiento de otras acciones, a través de la consulta del Plan institucional y de eventuales entrevistas. La observación y el registro son oportunos en un trabajo donde la institución es la unidad de análisis y cuando queremos rastrear iniciativas respecto a necesidades poco pautadas curricularmente. Pero, debido a la gran incidencia que tiene el proceso de Renovación Curricular en nuestra provincia y el consecuente celo respecto de intervenciones que no provengan del gobierno escolar, necesitábamos *validar la entrada* a las escuelas seleccionadas, siguiendo la vía jerárquica, a fin de tener garantías de realizar nuestro trabajo.

Esto complicaba la posibilidad de acceder a auténticas situaciones de comunicación, mediante charlas o entrevistas informales. Ya habíamos tenido una muestra de esto en la etapa de Diseño. Allí ingresamos por recomendación de una colega que conocía a la Directora y a varias docentes. Pero, si bien esto allanaba la conversación con algunos, despertaba cierto recelo con otros que no conocían a la mencionada profesora o que, tal vez conociéndola, no estaban interesados o no estaban de acuerdo con su intervención mediante la

investigación acción que analizaremos en el capítulo siguiente.

La respuesta dada por una docente a una pregunta nuestra fue sugerente al respecto: *No sé si te contestaría, si quiero contestarte. No tengo claro de qué lado estás.*¹⁹ Aunque esta institución no era parte de la muestra definitiva, sentíamos que nuestra intervención debía dejar algo. Habíamos comprendido su actitud e interpretado la causa de su desconfianza en la tensa relación con la dirección, pero igualmente sentíamos la necesidad de acceder a un diálogo auténtico para explicitar intenciones educativas, supuestos ideológicos, y aún emociones y esperanzas que se juegan en esta actividad. Desde nuestra posición estos supuestos pueden resumirse en que: la formación de una personalidad moral, el desafío de educar en una libertad responsable, y en una democracia participativa son referentes utópicos o ideales reguladores a los cuales debe tender la escuela y la sociedad. Afortunadamente logramos crear breves *situaciones de comunicación* donde pudo explicitarse cuál es el interés que mueve nuestra tarea²⁰ y al menos mostrar que comprendíamos su desconfianza hacia quienes para ella era 'aliados' tal vez no sólo de dirección, sino de todo un modo de 'intervenir técnicamente' en la educación.

2.3. Breve historia natural de la investigación

La Historia Natural de la Investigación, entendida como relato posterior al proceso de análisis y reflexión llevado a cabo, constituye una de las formas más usuales de validación del conocimiento producido a través de la investigación educativa.

Nuestro recorrido ha sido prolongado y ha pasado por momentos que fueron desde una gran dinámica y entusiasmo en el trabajo en terreno de las instituciones con otros donde las reiteradas lecturas de los materiales recogidos y los ensayos de diferentes tablas del proceso de análisis y reflexión sobre los mismos se nos aparecían como laberintos cuya salida resultaba difícil de encontrar, pasando también por momentos en que ir a observar las escuelas se

¹⁹ Ver Registro 1, p. 8 en Anexo I.

²⁰ Este interés suele ser llamado emancipatorio. En este caso se refiere al referente utópico que orienta nuestra investigación educativa, según el cual la formación ética de los ciudadanos debe formar en una democracia participativa donde cada uno aporte al interés que es común y bueno para todos: la construcción de un orden social justo.

había transformado en una actividad rutinaria y analizar registros en una actividad meramente técnica.

Son estos momentos diferentes los que motivan especialmente las reflexiones de este relato. Si bien es cierto que factores contextuales de diverso tipo incidieron en forma directa en este trabajo, iniciado a mediados a 1999, (nuestro trabajo con dedicación completa en la Universidad, el surgimiento de nuevas formas de vinculación con el campo de la formación docente cuyo impacto nos resultaba más atractivo, las vivencias sobre el agravamiento de la crisis de nuestro país, etc), queremos señalar seguidamente lo que hoy, en una mirada retrospectiva, vemos que fue de mayor incidencia.

Creemos que las profundas motivaciones profesionales por investigar este objeto desde una lógica que valora especialmente las significaciones que los propios sujetos investigados dan a sus prácticas fue el punto más conflictivo a resolver en nuestro proceso.

Nuestro propósito de lograr situaciones de comunicación en procura de que los sujetos observados o entrevistados pudiesen expresar sus representaciones y sentidos de lo que realizaban implicó de parte nuestra, en la mayoría de los casos, seguir el hilo de una conversación que internamente juzgábamos como inadecuada desde el punto de vista de la ética cívica; en otros casos, por el contrario, implicó callar.

De nuestra implicación en el proceso de indagación debíamos controlar especialmente la no interferencia de un factor que podría designarse 'de sorpresa ingrata', que iba tiñendo el el proceso de indagación. Pues en verdad cada vez que creíamos encontrar núcleos de buen sentido en algunas iniciativas, nos encontrábamos con que todas ellas, cualquiera fuera la necesidad de la que se partía y cualquiera fuera su encuadre léxico, reproducían la misma lógica institucional que hemos analizado en distintos momentos del trabajo: un ajuste a las exigencias de la administración que parece obnubilar la capacidad de nuestras instituciones para pensarse a sí mismas como ámbitos públicos que la situación nacional y mundial hoy demandan.

En algunas ocasiones, esta vivencia en las instituciones nos impulsó a buscar otra muestra, a preguntar a otros informantes acerca de otras escuelas e incluso hemos proseguido en estas incursiones al finalizar el presente trabajo.

Por momentos sentíamos que indagábamos acerca de un objeto no investigable, y resonaban con desazón las buenas preguntas con que M. T. Sirvent nos orientaba en el Taller de Investigación (“¿es investigable?”, “¿son preguntas relevantes del problema?”, “¿cuáles son nuestros observables?”).

Revisamos algunos trabajos de investigación que nos alentaban a seguir, como *“Enseñanzas Implícitas”* de Ph. Jackson, algunos trabajos de la compilación de D. Gvirtz *“Textos para repensar el día escolar”* o los trabajos realizados por Neufeld y Thiested desde una perspectiva antropológica. Constatábamos reiteradamente en el terreno que las prácticas de nuestras escuelas transmiten un modelo de ciudadanía que dista del ideal democrático que nuestro país aún con tropiezos busca alcanzar. Así, ahondando en un interés comprensivo al abordar nuestro objeto, decidimos profundizar en referentes teóricos económicos y políticos que nos permitieran explicar lo que sucede a nuestras escuelas.

A esta altura del proceso, fines de 2001 y comienzos de 2002, los registros iniciales en tres columnas que se han adjuntado en el Anexo 1, habían sido trabajados en otros dos modelos de tablas con diferentes organizaciones de las columnas. La Versión incorporada en el Anexo 1 como “Cuadro de Análisis y Reflexión empírico-teórica” corresponde al segundo de los modelos mencionados. Trabajamos durante varias semanas con ese modelo, hasta que tomamos la decisión de no esperar el plazo de prórroga que nuevamente se nos otorgaba desde la Coordinación de la Maestría, y pasar directamente de esos cuadros a la redacción de una primera versión de lo que sería el trabajo definitivo. Entregamos entonces un primer borrador a nuestra Directora en el primer cuatrimestre del año 2002.

Nuestro estilo en dicha versión era el relato. Evidenciaba que estábamos muy metidos aún en el proceso de análisis. La devolución realizada por la Dra. Fóscolo fue clave en nuestro proceso. Ella nos señalaba en forma contundente la necesidad de dejar el estilo relato y plantear claramente los componentes en un formato de Informe Final de Tesis. Nos hizo entrega de un listado de las partes que debían aparecer en el trabajo, recalcando la importancia de dar un lugar específico a los referentes teóricos del problema, que, en la primera versión aparecían sólo formando parte del análisis de los registros de datos.

Comenzó entonces para nosotros una etapa de reordenamiento de todo lo trabajado. Realizamos un índice de los componentes que tuviera en cuenta todas

las sugerencias de la Dra. Fósocolo y que a la vez considerara las tres dimensiones recomendadas por M. T. Sirvent. Fue una etapa de bastante continuidad y de enorme esfuerzo para nosotros, dado que paralelamente cumplíamos con nuestro trabajo en cátedras diferentes a nivel de Profesorado y Licenciaturas.

A comienzos del mes de febrero del presente año presentamos a nuestra Directora una segunda versión del trabajo, aún sin las conclusiones. Al cabo de un mes, cuando ella nos entregó el trabajo, sentíamos por primera vez la seguridad de que iríamos a presentar la Tesis de Maestría en Didáctica. Las observaciones eran muy pocas, y, fundamentalmente nos recomendaba aspectos a considerar en las Conclusiones. Ensayamos varios escritos sobre éstas, sin hallar conformidad con el estilo. La relectura de todo el trabajo y el dejar transcurrir unos días, nos permitió escribir con decisión las Conclusiones en los primeros de días de mayo: todas las etapas y momentos del proceso se nos aparecían como en una pantalla con un mosaico de imágenes.

Realizados estos ajustes, en el mismo mes de mayo hicimos entrega a la Dra. Fósocolo de lo que podría ser ya una última versión del trabajo. Mientras tanto nos abocamos al procesamiento del material filmado en Digital 8 durante los dos primeros años, para la edición final del Anexo 3. Nuestro trabajo en esta etapa, a pesar de la dificultad de reducir el Video a los 33 minutos que tiene actualmente, fue muy grato y distendido, pues secundamos un trabajo técnico específico consistente en la realización de siete pasos sobre la filmación original que dieron lugar al material presentado: captura digital de la filmación; procesamiento de los clips de video; selección, captura y procesamiento de audio; armado de proyecto de video; colocación de subtítulo en los fragmentos de video que fuere necesario; post-producción digital y exportación de lo procesado a cinta de video. Al cabo de unos días, entregamos a la Dra. Fósocolo una copia del Video, a fin de que tuviera una visión completa del trabajo a presentar.

Durante la primera quincena de julio del presente año, recibimos la devolución de la Dra. Fósocolo donde nos daba su total conformidad con el trabajo de Tesis. El valiosísimo diálogo sobre el problema investigado y sobre las proyecciones o líneas de trabajo que de él podrían derivarse, nos indicaron que era tiempo de concluir esta parte de un proceso de indagación que es continuo para nosotros.

Capítulo 3

Reconstruir teoría para comprender la empiria

El título de este capítulo pretende evocar una vinculación *especulativa*²¹ con el título que hemos dado al capítulo 4 ("Analizar la empiria para conocer mejor"). Es fruto de una reconstrucción de los aspectos teóricos desde los cuales hemos procurado comprender las acciones observadas en las escuelas que fue elaborado al promediar el proceso de investigación. Por lo tanto no realizamos un desarrollo exhaustivo de las teorías existentes sobre los problemas éticos y políticos, cuestión que forma parte de nuestro trabajo profesional habitual, sino un recorte que reconstruye aspectos profundizados durante el proceso de análisis de datos a través de la relectura de bibliografía previamente conocida y a través de la búsqueda de nuevos materiales en función de nuevas preguntas que surgieron en el proceso.

3.1. Ética ciudadana como fenómeno moderno

"No deliberamos acerca de la inconmensurabilidad de la diagonal y el lado del cuadrado, puesto que tenemos una demostración de que éste es necesariamente el caso... Pero cuando carecemos del conocimiento necesario, como en el caso del comportamiento humano, una decisión inteligente sobre cómo actuar requiere la deliberación."

Aristóteles

La Ética es una problemática filosófica que reflexiona sobre lo moral, dimensión de las prácticas humanas referidas al compromiso con lo que se considera 'bueno'. La Ética cívica o ciudadana cobra un valor especial a partir de la era moderna en que las nuevas ideas económicas y políticas dan lugar al desarrollo de una actitud crítica frente a las orientaciones normativas cuasinaturales de la era anterior. En las sociedades premodernas las normas que regían la convivencia entre las personas eran legitimadas por grandes cosmovisiones tradicionales que, a manera de un 'ethos denso', atravesaban las distintas esferas de la vida social. Se producía así una naturalización de la conciencia moral de los individuos que al mismo tiempo legitimaba las formas políticas de dominación existentes (Habermas, J.: 1969, 1981; Heller, A.: 1996).

Con el desarrollo moderno las formas de socialización tradicionales,

²¹ En sentido dialéctico lo especulativo es resultado de un momento previo de análisis donde la cosa —en nuestro caso las acciones de la escuela— en su enorme complejidad es percibida como contradictoria. Sin embargo desde un enfoque histórico crítico, entendemos que lo especulativo no muestra una síntesis armónica según las cuales conocemos 'la realidad', sino que sólo arroja algo más de conocimiento.

legitimadoras tanto de la moral privada como de la dominación política, comienzan a ser puestas en cuestión. Las esferas de la vida social se separan y surge la posibilidad de pensar en normas que puedan regular la convivencia entre los individuos independientemente de los 'máximos morales' (Cortina, 1996) que establezcan las grandes cosmovisiones tradicionales. En esta línea de pensamiento la ética cívica o ciudadana constituye un aspecto de la ética: aquel que se relaciona con lo público.

H. Arendt, cuya línea de pensamiento es retomada por varios autores, entre ellos por el español F. Bárcena (1997), vincula la ética con la libertad entendiendo la acción ética no sólo como la consecuencia de una voluntad subjetiva, sino como libertad política y por lo tanto como sinónimo de *poder*. La libertad es atributo de la acción más que de la voluntad y del pensamiento, es una acción que conlleva otras acciones y busca comunicarse con ellas. En este sentido la libertad es *poder* en tanto *"capacidad para mostrar la propia identidad en el marco de un espacio de aparición y revelación, es decir en un espacio público. Si entendemos lo político en el sentido de la polis, su objetivo o 'raison d'être' sería el de establecer y conservar un espacio en que pueda mostrarse la libertad como virtuosismo: es el campo en el que la libertad es una realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver y en acontecimientos sobre los que se hablar..."*²². Este enfoque ético-político recupera para la ciudadanía un carácter activo y permite relacionarla convenientemente con la educación moral.

Desde otra perspectiva, vemos que en la modernidad el individuo pasa a ser el centro de interés, dando lugar a un desarrollo complejo de facetas individuales de difícil conciliación. Este proyecto hegemónico por la burguesía como clase emergente decidida a derribar el antiguo régimen y producir las ideas y las prácticas que lo hicieran posible, dará lugar a ciertas 'paradojas' que se muestran en un individualismo exacerbado. (V. Camps, 1996). En lo ideopolítico, este proceso apuesta por un individuo que lucha por su autonomía, que apuesta por el uso público de la razón como procedimiento para la construcción del espacio político, que se resiste al tutelaje o sometimiento de las tradiciones premodernas, siendo a la vez responsable y juez de sus acciones. Estos ideales constituirían la base de la construcción social y del espacio público. Pero paralelamente el capitalismo como modo de producción basado en la acumulación privada del

²² de H. Arendt, Qué es la libertad, citado en Bárcena, R., 1999:)

capital, va desarrollando otro aspecto en la configuración del individuo que se manifestaría luego (lo vemos actualmente) como una profunda crisis de valores.

En efecto ²³, para poner límites a los poderes del Estado feudal y producir las transformaciones que demandaba el capitalismo emergente, la burguesía instituyó una cultura por la cual los individuos accedían al espacio público con sus propias demandas. Éstas se referían tanto a intereses privados de comercialización, como a intereses políticos de transformación del Estado en función de satisfacer aquéllos. Una serie de transformaciones como el crecimiento de la actividad burguesa y de la importancia de la actividad mercantil, así como la influencia de los medios de comunicación (prensa escrita inicialmente) van conduciendo a una situación donde los intereses privados se mezclan y se confunden con el interés por el bien común. Con el uso de las técnicas de relaciones públicas desde el siglo XIX el empresariado comienza a dirigirse a la masa de consumidores como si fueran ciudadanos. Luego ya en el siglo XX, a través de la industria cultural, amplía su campo de acción a la administración del tiempo libre y del ocio. Se propicia así un individuo interesado sólo por el provecho personal, consumista y encerrado en el bienestar privado. En la medida que prioriza estos intereses, el individuo se torna insolidario, se deja moldear por los grupos de poder dominantes, y se desinteresa por lo público, deviniendo un sujeto heterónimo. ²⁴

3.2. Ciudadanía y derechos como engranajes del desarrollo moderno

La trama teórica reconstruida en la presente investigación recupera también estudios de filosofía social que consideran la perspectiva histórico-social de la ciudadanía. Entre ellos el trabajo de Marshall y Bottomore (1992) sobre el desarrollo capitalista, su relación con las clases sociales y con el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, el debate en torno al lugar que ocuparon el estado y las burguesías nacionales en la conquista de los derechos en América Latina (J. Nun, 1999) y los problemas de compatibilización entre el capitalismo actual y la democracia (R. Dahl, 1999, W. Dierckxsens, 1998).

²³ En este párrafo resumimos de manera muy apretada la perspectiva de Habermas sobre el origen de la publicidad burguesa desarrollada en una de sus primeras obras: *"Historia y crítica de la opinión pública"*. Un estudio pormenorizado de este aspecto hemos llevado a cabo en nuestro trabajo *"Teoría crítica de la cultura en W. Benjamin, T. Adorno y J. Habermas"* (en prensa).

²⁴ V. Camps, 1996, cap. 1

De acuerdo a Th. Marshall ciudadanía es "el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad"²⁵. Al analizar el desarrollo de la idea de ciudadanía a partir del siglo XVIII, el autor se refiere a las contradicciones entre las aspiraciones a la igualdad que implica la ciudadanía y las pretensiones de mantener las distancias propias de un sistema de clases agudizadas a lo largo del siglo XX en que "la ciudadanía y la clase social se han hecho la guerra". Señala que una serie de condiciones económicas originaron un escenario donde las necesidades y los gustos de las personas se distinguían menos que en cualquier otra época.

A mediados del siglo XX la disminución de la brecha de desigualdad entre ricos y pobres que trajo consigo la producción y el consumo masivos, presentaba un panorama donde los principios de integración social de las masas se desplazaban de la esfera del sentimiento y el patriotismo a la del disfrute material. Los requerimientos de abolición de la desigualdad aumentaron especialmente en relación con el bienestar social. Tales requerimientos se vieron satisfechos con la incorporación de los derechos sociales al estatus de ciudadanía.

Como lo visualiza prospectivamente Marshall y luego lo describe Bottomore, este hecho complicó la cuestión política en la segunda mitad del siglo XX dado que los derechos sociales se tradujeron en una demanda de bienestar que no necesariamente implicó una demanda de igualación de la renta y con ello, en una disminución de las diferencias de clase de manera efectiva. De hecho los derechos sociales pueden crear y han creado confusiones o indefiniciones en su implementación, como el hecho de que muchas administraciones políticas resolvieran el Bienestar mediante el otorgamiento de subsidios a cambio de servicios, sin que eso fuera acompañado de procesos de formación en la participación democrática y de una conciencia respecto de la importancia de los derechos civiles, políticos, económicos y culturales, es decir, sin que se diera lugar a la construcción de una ciudadanía sustantiva o deseable ²⁶.

Por otro lado, Marshall plantea el problema de equilibrio entre los derechos sociales colectivos e individuales y la tensión entre las necesidades de los

²⁵ Marshall- Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Barcelona, Paidós, 1997 p. 52). Las siguientes reflexiones se basan en esta obra donde cada uno de los autores realiza un balance de la cuestión a mediados y a fines del siglo XX respectivamente desde un enfoque histórico social.

²⁶ Según la denominación de Marshall y P. Gentili respectivamente.

individuos y las necesidades sociales. Los derechos serían 'sociales' en la medida que otorgan al individuo el estatus que la sociedad necesita de él para su mantenimiento y progreso, pero en principio no habría en ello una promesa individual de igualdad. En este encuadre la ciudadanía aparece como un concepto sospechoso en la medida que encubre una 'misión imposible', ya que los derechos estarían destinados a satisfacer las necesidades que se va presentando al sistema social y no a los individuos como tales. Esto puede inferirse de las consideraciones de Marshall en cuanto a que los derechos sociales obligan colectivamente al estado, pero no individualmente a cada persona.

Los derechos sociales abarcan un espectro que va desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico hasta el derecho a compartir la herencia social y vivir de acuerdo a los estándares predominantes de la sociedad.²⁷ El estado cumpliría lo relativo a derechos sociales, creando instituciones educativas, sanitarias y de fomento a la construcción de viviendas. De hecho en varios países esto ha sido precisamente la base de la administración de políticas sociales durante el Estado de Bienestar. En este contexto crecieron también las demandas individuales. Sin embargo el autor señala que este carácter individual, precisamente por el carácter de clase que se ha mantenido por debajo de las transformaciones, tiene ya que vérselas con los derechos civiles: si las acciones de un estado para la satisfacción de derechos sociales no satisfacen al individuo, éste tiene el derecho civil a defender su derecho a la igualdad de condiciones con otras personas, pero deberá hacerlo por las vías legales de los tribunales de justicia, ateniéndose a las condiciones de clase que sobreviven en este sistema (honorarios, tiempos y tiempos más extensos en los casos de tribunales especiales para la clase baja). Es por ello que, como observa T. Bottomore, el aumento de derechos sociales durante el período del Estado de Bienestar *"no ha transformado en profundidad el sistema de clases, ni los servicios sociales han eliminado en la mayoría de los casos la pobreza"*, sino que más bien se desarrollan nuevos tipos de estratificación.

La disminución de la desigualdad que los estados nacionales occidentales se propusieron durante el período de la guerra fría tuvo un carácter provisorio y en cierto modo ficticio. Según Offe (1980) *"la política social y económica era el resultado de los acuerdos negociados entre el Estado, las grandes empresas capitalistas y los sindicatos para alcanzar una especie de 'compromiso de clase'"*

²⁷ T. Marshall, en Marshall- Bottomore, Idem: 22-23

que permitiera mantener la estabilidad"²⁸; acuerdo según el cual, desde una economía mixta (estado y mercado), el gasto estatal aumentaba en forma proporcional al producto nacional bruto. Esto fue posible en un período en que las clases sociales tenían fuerza para establecer pactos. El crecimiento económico, el pleno empleo, la movilidad social, la expansión de servicios en el período de oro del Estado de Bienestar, produjeron un aumento de los trabajadores de clase media y una expansión de derechos sociales que crearon cierto equilibrio y consenso en países occidentales especialmente europeos y norteamericanos.

T. Bottomore señala que los fines de los sesenta y principios de los setenta vinieron a mostrar las limitaciones de aquel consenso y la existencia de sectores sociales insatisfechos con el sistema jerárquico, preocupado sólo por el nivel de vida individual y el consumo privado²⁹. Si bien esos hábitos de consumo se consolidan a través del mencionado pacto de clases, fueron perseguidos desde mucho antes por el sistema social. Ya en la segunda década del siglo XX la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt denuncia que el avance de la racionalidad técnica del sistema económico conduce al aburguesamiento del trabajador, a la despolitización de las masas. Habermas se refiere especialmente a cómo en la esfera pública burguesa los ciudadanos son interpelados como consumidores³⁰. La racionalidad estratégica domina las interacciones de los individuos; los procedimientos propios de la racionalidad práctica, como el juicio moral y el debate en torno al Bien Común, ceden frente a un uso instrumental del Derecho posibilitado en gran parte por la figura jurídica de 'personas colectivas' con la que se regirán tanto empresas como sindicatos³¹.

Desde el punto de vista político, la división internacional del trabajo en función de la concentración de la riqueza por parte de empresas de los países que lideran el desarrollo capitalista, implicó una política colonialista hacia aquellos estados tomados como terreno de inversión por dichas empresas. En América Latina las dificultades para la ejecución de políticas de bienestar sobre la base de pactos de clase al interior de las fronteras nacionales, dieron lugar a administraciones híbridas basadas en la alianza de los sectores oligárquicos con

²⁸ Citado por Bottomore en op. cit.: 112

²⁹ Ibidem: 112-114

³⁰ Ver Nota 23

³¹ Para un tratamiento crítico sobre cómo los derechos las personas humanas devienen derechos de personas jurídicas, véase la ponencia de Hinkelammert "*La economía en el proceso actual de globalización y los Derechos Humanos*" publicada en la Revista Web Theoretikos, diciembre 1999). Para ampliar el análisis de cómo los trabajadores depositan el ejercicio de sus derechos individuales en los sindicatos, véase los primeros apartados del artículo de Marshall citado.

intereses foráneos, que caracterizaron la vida política de la mayor parte de la historia, incluyendo el siglo XX ³². Si bien paralelamente a este proceso se dieron luchas por un modelo de nación diferente y por un lugar digno para el país en el contexto internacional, predominó la idea de una ciudadanía formal, homogeneizada desde el ideal de 'patria' que fue funcional al modelo hegemónico aludido.

3.3. Ciudadanía y democracia después del Estado de Bienestar

En el presente apartado realizamos una breve reconstrucción teórica de algunos desarrollos actuales sobre aspectos filosófico-políticos y económicos que nos permiten comprender actitudes de los sujetos de la institución escolar a la luz de su contextualización en dichos procesos.

Con el control económico-financiero a escala global de las últimas dos décadas y la integración del mercado mundial gracias a la oleada de inversiones directas de las empresas transnacionales (TN), cambia también el escenario de la ciudadanía. Si los pactos estado-nación y mercado tuvieron papel protagónico en la segunda posguerra, tanto en las naciones líderes como en las economías nacionales dependientes, en la actual batalla mundial por el mercado el papel del estado está claramente subordinado a los intereses de las TN; el *laissez faire* mundial gestado por las inversiones de éstas conlleva una producción transnacional de bienes y servicios y un mercado mundial de empleo que cada vez se rige menos por las leyes del mercado de empleo interno. (Diserckxsens, 1998: 117-118).

La finalización de las dictaduras y la reinstauración de la democracia formal en el cono Sur de América, coinciden con esta crisis económica mundial y con la agudización de la tendencia excluyente del sistema. La pérdida de la relación salarial (desocupación) como consecuencia de la profundización del modelo económico, aparece legitimada en el marco de democracias representativas meramente formales ejercidas por ciudadanos con limitaciones para expresarse más allá del voto. Esto compromete más aún la base objetiva de la ciudadanía. Los partidos políticos reproducen las formas autoritarias que

³² En algunos casos los pactos dieron cabida a otros sectores de la población, como es el caso de Argentina, a través de los gobiernos de corte populista de mediados del siglo XX y en México a través de la institucionalización del partido que debía gestar el cambio social.

permanecen como matriz político-cultural; sus administraciones se basan en recomendaciones de las grandes organizaciones transnacionales donde lo que más importa es el impacto de sus decisiones en dichas empresas. Esto se traduce en una visión devaluada de los ciudadanos que no son considerados como sujetos con pleno derecho a participar del estatus que posibilita el desarrollo moderno. Así por ejemplo se promocionan como 'derechos sociales' lo que en realidad son políticas compensatorias de la tendencia excluyente del propio desarrollo capitalista. Estos derechos se traducen en servicios asistenciales en algunas áreas de la sociedad que no plantean una reconstrucción radical del sistema social y económico y eluden la formación de una conciencia ciudadana al no escatimar el origen de los fondos empleados para la prestación de estos servicios asistenciales (nos referimos a que actualmente la asistencia se realiza a través de programas cuyos fondos provienen de préstamos de organismos financieros internacionales).

De modo que la crisis económica internacional encuentra a los ciudadanos de los estados nacionales y a las clases gobernantes, especialmente en esta parte de América, con dificultades para ejercer sus prácticas como personas con derechos civiles, políticos, y sociales y también como sujetos de derechos culturales (por ej. a no ser avasallado por la propaganda consumista) y de derechos pos-sociales (por ej. a vivir en un medio ambiente no contaminado). La ciudadanía dentro de los límites de la democracia representativa que fue funcional a la fase de economía mixta, muestra ahora las grandes falencias: ciudadanos, habituados a demandar abstractamente al Estado más que a participar en la 'cosa pública'; funcionarios de gobierno que, a la dificultad de autoafirmación que trajo consigo una experiencia histórica institucional de autoritarismo, deben añadir ahora el autoritarismo del mercado.

R. Dahl señala que un aspecto fundamental de un sistema democrático es la competencia cívica, es decir el reconocimiento de que las personas son competentes para decidir sobre los bienes e intereses fundamentales para un grupo social y no tienen la necesidad de colocarse bajo la tutela absoluta de tutores supuestamente superiores en su conocimiento de lo que es el bienestar general y de los medios técnicos para alcanzarlo. Al respecto el autor sostiene que delegar en expertos algunas decisiones no equivale a ceder el control final, ya que si bien en las decisiones sobre los fines que las políticas democráticas aspiran a alcanzar, intervienen saberes científico-técnicos, se requiere fundamentalmente un juicio ético. En efecto, los juicios sobre transacciones alternativas entre fines

diferentes requieren evidencia empírica, pero *"para gobernar bien un estado, hace falta también incorruptibilidad, una firme resistencia a todas las enormes tentaciones del poder, una continua e inflexible dedicación al bien público más que a los beneficios para uno mismo o para el propio grupo.* (Dahl, R., 1999: 85))

Con estos señalamientos, el autor pone en primer plano la cuestión del poder y la necesidad de que sea el juicio práctico moral de los ciudadanos el que predomine a la hora de decidir sobre cómo alcanzar los fines referidos al bienestar de todos. Tal es la esencia de la democracia en cuanto sistema donde somos nosotros mismos los que nos gobernamos. Ella implica aceptar que no hay personas o grupos o corporaciones definitivamente mejor capacitados como para dotarles de la autoridad total, sino que en principio se debe considerar a todo adulto como suficientemente capacitado para participar en el proceso democrático de gobierno del estado. Además de ser competentes para analizar información sobre las decisiones técnicas tomadas por las elites, los ciudadanos pueden ejercer juicio práctico desde una posición probablemente más objetiva que los actores técnicos directamente involucrados, no exentos de formar parte de una cultura de corrupción. Dahl alude a que hay un precio a pagar por la representación, pues los ciudadanos, al delegar autoridad en los representantes políticos, indirectamente *delegan autoridad en administradores, burócratas, funcionarios, jueces y en organizaciones internacionales que son todavía más lejanas. Junto a las insituciones de la democracia (...) se da un proceso no democrático: el regateo entre elites políticas y burocráticas.* (Ibidem: 131).

Por su parte W. Dierckxsens analiza la ciudadanía comparando el período del estado intervencionista o de bienestar con el período de estado mínimo del neoliberalismo a partir de los setenta. Observa que la inversión en sectores improductivos del neoliberalismo implica una pérdida de vitalidad del sistema económico e impacta negativamente en la ciudadanía. Así, las inversiones de las empresas transnacionales que se dieron en América Latina en las últimas décadas consistieron en la adquisición de empresas con mercado y clientela ya existentes; no crearon riqueza para el sistema, sino que la concentraron en el sector privado. Para mejorar sus ganancias y sobrevivir a la competencia, las empresas piden medidas de apoyo del Estado tales como flexibilización de la contratación, de las condiciones salariales y del despido, además de la privatización de más áreas del estado. El empleo deja de ser el valor orientador y el ciudadano no se identifica ya con un contrato social de compromisos claramente respaldado por un determinado estado, sino con un mercado abstracto, crecientemente

excluser. Todo esto resulta en crisis de identidad y en pérdida de ciudadanía, la cual adquiere su expresión más abstracta y alienante al percibirse los sujetos como súbditos de un mercado invisible y sin fronteras.

Al destacar estos aspectos de la ciudadanía, Dierckxsens³³ intenta mostrar que la sustitución de un agente otorgante de derechos (el Estado intervencionista) por otro (el mercado) pone en evidencia la falta de competencia ciudadana en uno y otro modelo. Propone así una suerte de keynesianismo al revés, donde el estado no regule en función de los intereses del capital privado, sino que retome el control político sobre la economía especialmente para evitar la fuga de capitales a la actividad especulativa y para promover una inversión productiva que asegure la vitalidad del sistema en beneficio del Bien Común. Estaríamos así frente a la posibilidad de conformar una suerte de *estado-mundo*, mediante la participación de una ciudadanía competente políticamente, conocedora de los problemas de interés común y de las decisiones que toman sus representantes. La presión de la ciudadanía sobre los estados nación podría frenar la desregulación a ultranza y evitar todo consenso internacional que suponga oposición en cada país.

Es evidente que nos hallamos aún en una situación donde como dice V. Camps son individualistas no sólo las personas sino sobre todo las empresas, los estados, los partidos políticos. Donde las empresas multinacionales que tomaron todo el globo como su mercado sólo buscan individuos consumidores de sus productos y estados consumidores de los créditos de los organismos financiadores. Donde cada medida política no decidida en articulación con necesidades y capacidades de la población, tendrá (tiene) una oferta de 'contención' mediante un 'dinero fácil' que se transforma en creciente dependencia económica y política. Creciente en ambos aspectos, porque los organismos multinacionales financieros quieren 'estados flexibilizados' en cuanto a la administración política de los asuntos internos y su relación con el mercado global.

Nuestra América Latina, mancillada en su identidad desde la conquista, es campo propicio para tales intereses. Pero desde un saludable instinto de cuidado por lo que nos es común, es preciso pensar que no es el mercado el que construye la identidad, sino los pueblos, las comunidades organizadas, a través de políticas

³³ En este párrafo y el anterior, tomamos de manera muy sintética los principales aspectos que este autor desarrolla en los capítulos 4 *Globalización: la génesis de un mercado mundial de trabajo*, 5 *Globalización: la génesis de Estados privados sin ciudadanía* y 6 *Hacia una alternativa con ciudadanía planetaria*.

que construyan redes de acción inclusoras de las capacidades creativas de la población.

Las instituciones, especialmente las educativas, pueden contribuir a formar a las personas no como meros demandantes de bienestar o de asistencia descontextualizados de la cosa pública, sino como sujetos que asumen con responsabilidad la totalidad de sus derechos en el actual contexto. Al proponernos buscar en la escuela acciones de formación ciudadana nos proponemos rastrear iniciativas que desde un buen sentido común favorezcan la formación del niño como sujeto que recrea lazos en la sociedad y recrea la democracia. Acciones que contribuyan a que ellos sean no sólo adultos votantes, sino ciudadanos que participan en las trascendentales tomas de decisión que deben darse en relación con los intereses no sólo de nuestro país, sino de todos los habitantes del globo.

3.4. La escuela entre el mandato político y la demanda social

En este apartado fundamentaremos una de las interpretaciones sobre la función de la escuela que surgen del trabajo realizado. Ella se refiere a que las matrices histórico-culturales de la escuela en tanto institución moderna con funciones específicas en el sistema social en su conjunto, se hallan en crisis, presentándose hoy a las escuelas una *doble demanda* que no logra aún asumir: la del gobierno escolar que prescribe cambios desde una política que atiende a acuerdos internacionales y la del contexto social que, si bien puede receptar cambios, quiere saber (o más bien, necesita querer saber) de qué se tratan.

Las escuelas constituyen una célula de lo que es y ha venido siendo la sociedad. Un espacio público pero a la vez dotado de propios códigos burocráticos y normas que le dan cierta autonomía al interior de los espacios públicos. Esta autonomía relativa instituida en su contrato originario preserva a las instituciones escolares de impactos a veces muy fuertes del contexto en demanda de cambios y lleva a que ellas recepten con cautela todas aquellas experiencias que conmuevan su mandato fundacional. Veamos muy sintéticamente desde qué matrices histórico-culturales puede explicarse este estilo.³⁴

³⁴ En lo que sigue de este apartado transcribimos con leves modificaciones algunos párrafos de nuestra ponencia "*Globalización, política educativa y mediación pedagógica*" (Publicación en Actas de Jornadas de Ética, Fundación Icala, noviembre 1999), en la cual se resume la perspectiva de análisis de nuestro trabajo *El discurso filosófico como marco de comprensión de la*

La estructuración del Sistema Educativo de nuestro país a fines del siglo pasado se realiza en un contexto económico internacional de expansión del sistema capitalista. Las políticas de los diferentes estados-nación modernos administraron de manera diversa esta situación, según los lugares que ocupaban en tal empresa expansiva y en los procesos de intercambio. Las políticas educativas se inscriben como ámbitos de tal administración de lo público, para el cumplimiento de funciones específicas.

En las sociedades promotoras del proceso expansivo por ejemplo en las sociedades europeas descritas por Bourdieu en *La Reproducción* fue posible para los estados la construcción de una hegemonía por parte de la clase burguesa en tanto la acumulación de riqueza permitió su distribución en un sistema de clases y el logro de una congruencia relativamente estable entre las demandas de los distintos estratos de la sociedad y los objetivos perseguidos por los grupos de poder.

En las sociedades de esta parte de América los procesos fueron muy diferentes. Así en nuestro país, la experiencia de la conquista, las luchas de intereses de distintos países colonialistas por administrar nuestra riqueza natural y los intereses enfrentados entre los sectores populares y los propietarios de los territorios agrícola-ganaderos, señalan condiciones obstaculizantes para construir lo que G. Rama designa como una *hegemonía hacia adentro*. Los programas de gobierno desde los orígenes de nuestro estado-nación estuvieron anclados en la voluntad política de una oligarquía nacional que anteponía sus propios intereses económicos a los de la nación. Conocemos ya su modalidad de ejercicio de poder y su gran audacia para la toma de decisiones políticas favorables al sector: ingreso a la división internacional del trabajo como proveedora de materias primas; acuerdo de pactos de intercambio con los mercados transnacionales por encima de los intereses de las masas populares; diseño de un programa de *crecimiento hacia afuera* que excluía a las masas populares de su participación en la vida pública, imprimiendo así una matriz político-cultural que haría difícil a lo largo de nuestra historia la formación de marcos institucionales y normativos que orienten las acciones de los individuos hacia un progreso sociocultural global.

didáctica, realizado para la acreditación del Seminario Corrientes didácticas contemporáneas (mayo, 1997).

En este encuadre económico-político, la función de la escuela no podía ser la de reproducción de un sistema de clases como en las naciones europeas, sino más bien la legitimación de una administración del país de acuerdo a los mencionados intereses sectoriales y los de sus aliados exteriores. El modelo positivista a través del normalismo resultaría eficaz para el ejercicio de una racionalidad que, junto a la inculcación del ideal de homogeneización ciudadana a través de la escolarización-obligatoria y a la implementación de un curriculum enciclopedista, ejerciera funciones de control social, de disciplinamiento de los sujetos y de aislamiento de su efectiva participación en el proyecto político. Como analiza A. Puiggrós, este modelo prevaleció a pesar de la resistencia de algunos educadores prominentes que creían posible la construcción de un modelo diferente de nación para el cual la educación y la escuela tenían la clave. Se trataba de luchas por espacios y lógicas distintas que no podían incidir significativamente en un poder que tenía como resguardo las políticas de las grandes potencias que consolidaban su hegemonía internacional. En este sentido, más bien sirvieron de 'distractor político', ya que el normalismo positivista, mediante un hábil manejo, reforzó y a la vez moldeó de acuerdo a los intereses del grupo dirigente la idea de la educación como bien social por excelencia, legado más caro del proyecto sarmientino, buscando oportunamente el consenso para desarticular alternativas pedagógicas democratizadoras y recurriendo a la represión cuando estos métodos no eran suficientes.

Hasta la década de los años setenta, este modelo hegemónico fue resistido desde un discurso pedagógico alternativo que acuñó términos reconocidos en nuestra historia de la educación por su referencia a un proyecto social crítico: construcción, transformación, participación, justicia, igualdad, liberación y educación como práctica política entre los principales. Pero desde los años ochenta a nivel de importantes convenciones internacionales sobre educación, toma relevo un discurso que aparenta canalizar tales demandas. Se trata de un discurso 'de transformación' que pide a la escuela que se articule con las nuevas necesidades de la sociedad, que se comprometa con el deterioro del medio ambiente y con desarrollos innovadores, poniendo en el centro la necesidad de que esta institución clave de la sociedad, supere su desactualización y aislamiento de la realidad. Desde una perspectiva crítica, es fundamental explicitar de qué transformación se trata.

F. Gutiérrez Pérez, pedagogo costarricense que durante muchos años trabajó en la construcción de un proyecto educativo alternativo, analiza el discurso de "la

educación como eje de la transformación" de Declaraciones como la de México organizada por la UNESCO con la cooperación de la CEPAL y la OEA, el Proyecto Principal de la Educación para la América Latina y el Caribe (Resolución 21ª Conferencia General de la UNESCO) y la Declaración de Tailandia, que establece la necesidad de fundamentar la educación de la década de los '90. Resulta interesante, desde la perspectiva de nuestro trabajo, observar el carácter 'construido' que se asigna a estas declaraciones y la participación supuestamente igualitaria de representantes políticos latinoamericanos junto a entidades financieras. Así por ejemplo, en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, preparada por organismos internacionales de larga trayectoria en la defensa de los Derechos Humanos, participaba el Banco Mundial. El lema "*Educación para Todos*" utilizado, pone de relieve la 'construcción' de la Declaración, destacando que para su preparación se realizaron nueve consultas regionales y tres internacionales. Se pretende que estas consultas legitimen el propósito de fijar el sentido de la transformación para la década de los '90 sobre la base de un diagnóstico de necesidades de la región. Los principios, objetivos y estrategias del discurso educativo declarados en estas reuniones cumbres asumen en un todo la necesidad de superación de la crisis económica, del estancamiento, el aumento de la marginalidad, el desigual acceso a la educación, la degradación del medio ambiente, aspectos en que habían coincidido liberales y conservadores del mundo anglosajón para la restauración del orden internacional (Gutiérrez Pérez, F., 1992: 120-122).

Este proceso seguido por la educación en América Latina puede ser analizado desde la perspectiva foucaultiana respecto a cómo los discursos cumplen la función de controlar los 'acontecimientos' que escapen a los propósitos establecidos por los sectores decisivos de poder en una sociedad. En este caso, en el contexto de globalización económica, se haría necesario que un discurso político-educativo internacional plasme en sus frases demandas de autodeterminación que se vienen dando insistentemente en la región, declarando principios educativos que, a la vez que sustenten la posibilidad de estrategias pedagógicas de cambio, permitan controlar el poder de los distintos sectores sociales en función de las metas fijadas para cada espacio local en el próximo milenio. De este modo, al integrar las demandas expresadas en el juego simbólico y abstraerlas como "principios" de la educación hoy, el discurso logra -al decir de Foucault- *conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad* (Foucault, M, 1987). Tal parece ser lo sucedido nuevamente en la educación argentina en la década de los noventa, cual

si repitiera, cien años después, el lado menos constructivo de aquella experiencia del positivismo normalista.

Así vemos que, al clima esperanzador de reinstitucionalización democrática materializado en el campo educativo en el debate del Congreso Pedagógico de los años ochenta del siglo XX, prosigue una secuencia de decisiones políticas complejas y en muchos casos contradictorias entre sí, que dan por finalizado rápidamente el debate y confluyen en la asunción total del discurso emanado de los mencionadas organismos a través de la Ley Federal de Educación y en la toma de créditos para la transformación educativa. Interpretamos que la celeridad era importante, pues, ya que las dictaduras militares habían producido aquí la *restauración conservadora*, y consolidado matrices culturales autoritarias funcionales al modelo (neoliberal), era preciso 'implantarlo' antes que se afianzaran estilos democráticos participativos en las distintas instituciones de la sociedad. La falta de madurez en los procesos masivos de organización social, así como el consenso que lograron los programas focalizados subsidiados por el Banco Mundial, el BID y diferentes organismos de la ONU como los Proyecto PNUD y ADI entre otros, hacía difícil una auténtica construcción de respuestas a las necesidades heterogéneas de la población en términos de demandas políticas. En realidad tal construcción de demandas políticas no es necesaria cuando la lógica hegemónica de la transformación es de lo macro a lo micro: de los acuerdos internacionales al establecimiento del marco normativo, y de allí a los procesos institucionales. Incluso las transformaciones que se venían dando a nivel institucional fueron objeto de "mediaciones" a través de diferentes programas focalizados que desarticulaban los procesos de participación, los cuales fueron cooptados mediante beneficios en términos económicos y/o simbólicos.³⁵

Si bien el discurso educativo expresado en el marco conceptual de estos programas es rescatable como un complejo espacio de lucha simbólica respecto al sentido de la *transformación*, inferimos que estos programas surgen cuando para la aplicación del modelo aparece la necesidad de tener el control pleno de los tiempos y la secuencia de los procesos, a fin de que todas las acciones y en todos los puntos del país de ser posible, tuvieran el sentido previsto desde la planificación internacional de los años '80. La metodología es la misma que se ha seguido al formularse las declaraciones antes aludidas: una participación de

³⁵ Por ejemplo, entre otras: capacitación gratuita para los docentes de enseñanza básica en ejercicio, retribuciones económicas y académicas para los capacitadores; posibilidades de participar en proyectos de investigación y desarrollo, para ambos.

funcionarios políticos más que de sujetos de las instituciones de la sociedad civil. De técnico-políticos más que de actores institucionales que puedan auspiciar una participación de base. Generalmente en los documentos oficiales de la década de los noventa se encuentran cláusulas o citas de normativas que aseguran que la *construcción* de demandas sea siempre acorde a las necesidades que deben satisfacerse dentro de un mapa mundial que fija límites precisos a nuestra autodeterminación: compra y no producción de tecnología; uso de tecnología de punta³⁶ y no de tecnologías diferenciadas eficaces para favorecer la construcción del conocimiento según los específicos contextos y sujetos de aprendizaje. etc.

Un discurso político y normativo surgido de ese tipo de *construcción* puede determinar el decurso de los hechos educativos y borrar la posibilidad de construcción de una ética ciudadana por la cual las personas tomen decisiones respecto a los ámbitos públicos pensando en los intereses comunes de toda la sociedad, más allá de los beneficios personales y sectoriales. Los proyectos direccionados desde la lógica neoliberal han calado profundamente la realidad de la educación mendocina. Como lo hemos analizado en otro lugar ³⁷, Mendoza ha sido una de las primeras provincias en tomar créditos de organismos financieros internacionales, adaptando incluso la cultura institucional (prioridades, procesos, formatos, etc.) a los requerimientos de esos organismos.

Es sabido que una de las demandas asumidas por el discurso de la transformación educativa y que logra plasmarse como un área de los CBC, es la de formar a los niños como ciudadanos y sujetos de democracia desde los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria. Si bien, como lo hemos señalado ya, no fue ésta un área prioritaria en la capacitación dada a los docentes a través de la RFFDC, sino más bien un área olvidada (en el Documento Curricular Provincial figuran siete en vez de ocho áreas, siendo el área Formación Ética y Ciudadana la ausente), debemos analizar aún ese olvido como dato de nuestra realidad. Por de pronto conviene tener en cuenta que el proceso de transformación se da en el seno de un imaginario donde las raíces tecnicistas lleva a los docentes a defender la especificidad de su trabajo como transmisores y no como productores del conocimiento. Hemos encarado este

³⁶ Cfr. apartado 4.5.1. donde la Directora de una escuela nos comentaba orgullosamente que técnicos de las Naciones Unidas habían venido a observar la escuela y se quedaron maravillados por la gran cantidad de computadoras.

³⁷ En nuestro trabajo *La descentralización como paso previo a la transformación en nuestro país: el caso de la transferencia de los servicios educativos de Educación Superior en la provincia de Mendoza*, (1998) realizado para la acreditación del Seminario "Problemas sociopolíticos de la Educación" de la Maestría en Didáctica.

trabajo en la esperanza de que, al rastrear en la escuela acciones que formen a los niños en una ética ciudadana, tal vez encontráramos ecos de aquellas históricas propuestas alternativas que demandaban la construcción de un modelo de país diferente a través de la educación.

Capítulo 4

Analizar la empiria para conocer mejor

La vida cotidiana de la institución escolar nos muestra una práctica social de personas con necesidades de relacionarse como ciudadanos, es decir como sujetos sociopolíticos que deben construir ámbitos comunes o públicos de convivencia (Heller, 1986). El sólo hecho de que diariamente se dan cita en la escuela personas con quienes compartimos un suelo, una historia y un proyecto de país, las hace depositarias de gran parte de lo que nos sucede como comunidad política nacional y peculiares cajas de resonancia de la profunda crisis que atraviesa hoy la sociedad, crisis de las regulaciones ordenadoras de la vida de sus actores a lo largo de más de un siglo. Tratamos de acceder a la comprensión de ese complejismo entramado de necesidades, demandas y prácticas que contribuye a la reproducción de un acervo significativo de la sociedad.

Muchas y de muy diverso tipo y origen son las necesidades de interacción y de decisiones de tipo ético-cívico que se manifiestan en nuestras instituciones escolares de enseñanza básica. Las posibilidades que los actores tienen de determinar de dónde provienen, así como de evaluar su importancia y establecer prioridades de las mismas, están fuertemente condicionadas por las exigencias de ámbitos que para la escuela representan una autoridad exterior con poder determinante sobre su razón de ser: Dirección General de Escuelas, Comisión Curricular, Supervisión, Municipalidad, y programas diversos provenientes del Gobierno.

El tiempo totalmente pautado en horas de clase o módulos para la enseñanza de las áreas disciplinares y recreos para la distensión y el esparcimiento, apenas deja tiempos y lugares para atender asuntos que no estén directamente vinculados a estos dos tramos que regulan la actividad escolar. Toda necesidad de cualquier tipo, proveniente de cualquier sector, debe responderse en algunos de estos dos tramos, generando una cultura institucional muy particular. Las pautas culturales de consumo y la búsqueda de beneficio en el tiempo invertido provenientes del sistema socio-económico en muchos casos se colocan en primer plano e inciden en el uso del tiempo por parte de los docentes.

Los tiempos extraescolares que demandan las planificaciones, las correcciones de pruebas, la búsqueda de materiales didácticos, etc. justifica ampliamente para los docentes su derecho a afrontar con tranquilidad las jornadas presenciales, desarrollando en lo posible la tarea en la forma prevista y guardando un resto de energía para lidiar con los problemas cotidianos

emergentes. Reivindican para sí celosamente el tiempo de los recreos y las prácticas de enseñanza con segmentos más livianos y aún de distensión de las clases: todas las clases observadas siguen una secuencia standar con un segmento de aproximadamente cinco minutos para motivar, un segundo segmento de quince minutos para explicar el tema del día y el resto del tiempo se destina a la escritura en el pizarrón por parte de la docente y el copiado en los cuadernos o carpetas por parte de los niños.

El foco desde donde realizamos esta breve caracterización general de las actividades en la escuela, ha sido el de observarla como institución social pública donde por lo tanto se dan necesidades y prácticas ético-cívicas y, puesto que se trata de una institución educativa, esa práctica es también educadora. Las situaciones que requieren razonabilidad práctica emergen en las aulas, en los recreos y en los horarios de entrada y de salida de la escuela entre otros, dando lugar a distintas acciones que inciden en la construcción de los niños en normas y en valores de una ética cívica o ciudadana. Del contexto político institucional presentado en el apartado 3.4. se infiere que los docentes abordan estas situaciones desde su sentido común y desde matrices de formación aún basada en la transmisión de saberes para su transferencia, que parecen haberse consolidado en la última década en nuestra provincia.

Veamos entonces si y cómo se manifiestan en la escuela acciones e iniciativas en un contexto en que distintas voces reclaman precisamente una ética ciudadana. Para ello, en el apartado 4.1. y sus subapartados, analizamos los datos recabados en la primera parte del proceso de investigación, momento en que sondeábamos el terreno. En los apartados 4.2. y 4.3. y sus correspondientes subapartados, analizamos datos de las dos escuelas seleccionadas según el criterio de reputación que resultaba más favorable como características de la cultura escolar, a saber, su capacidad de respuesta a las necesidades de la población atendida.

4.1. Los sujetos institucionales: ¿sujetos sociopolíticos o ciudadanos del mundo?

“Hemos mamado una cultura del egoísmo. Nos tenemos que proponer ser mejores los que ya somos grandes para poder sacar a estos chicos bien distintos”
Carlos, profesor de Gimnasia

Una escuela barrial típica del Gran Mendoza, la que hemos identificado como Escuela “A”, tiene la necesidad de aprender diariamente cómo relacionarse con padres que encuentran en la escuela el ámbito público más a la mano para ejercer un control ciudadano. El personal de esta escuela viene capacitándose en forma continua desde hace más de 7 años. Su Directora, luego de varios años de labor docente y directiva, se preocupa por su actualización, cumpliendo con todas los circuitos de capacitación que el proceso de reforma educativa ha gestionado para los directivos. Los dos días que concurre en el turno tarde, suele reunirse a estudiar con la Vicedirectora para una carrera de Postítulo de nivel terciario que se halla cursando. Por su parte el cuerpo docente, ha realizado los módulos correspondientes a su disciplina. Además varios participan en proyectos de investigación y en eventos científicos, logrando complementar deseos personales con objetivos educativos en algunos casos. Por ejemplo algunos docentes a través de una investigación-acción en el área de Lengua tuvieron la posibilidad de preparar un trabajo, presentarlo en México y conocer otros lugares. El proyecto permitió la toma de contacto por correo electrónico entre niños de escuelas de ese país y la escuela, e intercambiar temas de interés para los niños sobre ambas regiones (Ver Registro N° 1 p. 8). Cabe situar este clima de estudio y estos hábitos en un contexto provincial donde la actualización en los cursos de la RFFDC eran gratuitos y obligatorios y las escuelas tenían una actitud expectante respecto a cambios que podían darse al concursar nuevos cargos o acreditar su permanencia en los anteriores.

La Directora de esta institución considera que el cuerpo de docentes de su escuela tiene muy buen nivel, *tienen muy buena voluntad, se van rotando, es gente muy preparada, muy capaz, con ganas*. Este hecho da lugar a una distribución del poder que contrasta con su modelo de autoridad tradicional y con el guión cultural de la institución, la cual evidencia una fuerte tensión entre sus necesidades como organización y las necesidades y deseos de sus miembros (L. Fernández, 1999, Notas de cátedra). Los deseos de los docentes, centrados en oportunidades de crecimiento individual como los señalados, no se conjugan con las necesidades de cambio en la cultura institucional, a pesar de la buena

relación entre la Directora, la Vice y las docentes del turno mañana. El vínculo entre ellas es más bien el de una amistad basada en intereses particulares comunes de formación que un lazo motivado por intereses públicos.

Tal contraste entre deseos individuales y necesidades institucionales nos lleva a reflexionar sobre aquellas 'paradojas del individualismo' a las que hemos aludido en el apartado 3.1., a conocer cómo se articulan los intereses individuales con las necesidades socioeducativas que emergen en la escuela y qué respuestas hallan los docentes en tanto sujetos que interactúan en una institución pública.

Hechos y expresiones de docentes observados en la vida cotidiana de esta escuela nos llevan a reflexionar sobre el individuo en relación con las dimensiones social y política de la escuela y a preguntarnos por el sentido que dan ellos a la escuela en tanto institución pública, pues, como sostiene Victoria Camps "el individuo da la talla de lo humano" y de sus actitudes y acciones depende la posibilidad de conciliar los intereses ambivalentes que presenta el devenir de la modernidad. Ciertamente que esta posibilidad se halla condicionada por las políticas que los distintos gobiernos implementen, pero son justamente las interacciones y las acciones de los individuos en los ámbitos públicos o comunes, las que tienen en su poder la posibilidad de sostener y mejorar gradualmente la articulación entre la sociedad y el estado. Pero de momento, en esta institución lo que aflora es el lado individualista de aquellas ambivalencias o paradojas. Veamos, a modo de ejemplo, el siguiente fragmento de una conversación:

Doc. A - Nosotros hemos participado en otros proyectos y vemos que trabajamos y son otros los que se benefician y no nosotros.

Doc. B - Nosotros hemos tenido experiencia con investigación-acción (I-A) y querríamos eso. Yo he trabajado en Lengua, pude ir al Congreso de México pero nada más.

Doc. C - La única manera en que vale la pena meterse en una investigación yo creo que es la I-A.

I.: Y... la I-A se propone trabajar para la transformación de un aspecto determinado de la realidad y entonces el investigador promotor se mete con los actores para cambiar ese aspecto que es interés de todo... No sé si disponen de algún tiempo para que podamos hablar más detenidamente sobre esto ahora o en otro momento.

Doc. B: No mucho por ahora porque están los alumnos, pero quisiéramos que a grandes rasgos nos digas de qué se trataría la investigación, qué haríamos nosotras; porque la escuela al menos en la mañana sí tiene una necesidad.

Docente A: Sí, ya hay una necesidad.

.....

Docente E. Amb. - Y nosotros, se nos dijo que era una I-A.

Docente de Mat - Qué haríamos nosotros, cuál sería nuestra participación en ese caso?

El individualismo se manifiesta de manera especial en el turno mañana de esta escuela, coincidiendo con el horario donde concurren personas de los sectores sociales más acomodados tanto a nivel de alumnos como de docentes. El bien de la institución se asimila aquí con logros académicos ligados a intereses personales del sector docente; la opción por la I-A se entiende desde la experiencia de algunos docentes de esta escuela de participar en un proyecto que les permite establecer contactos con grupos similares de otros países. Al oír charlas informales en los recreos y departir con docentes, supimos que quienes viajaron al congreso de México, tuvieron la posibilidad de viajar a Disneylandia; con emoción nos comentaba una docente "yo jamás en la vida hubiese podido llevar mis hijos a Disney". La mentalidad consumista obstaculiza la mirada de lo público entendida como participación en la construcción de un bien común, donde se piense a cada alumno como miembro de pleno derecho de la institución y se piense, justamente, lo común; más bien el modelo que se transmite a los niños es la competencia por alcanzar una meta de manera similar a cómo se gana un viaje a un sitio turístico a través de la propaganda. Así docentes con la expectativa de viajar al mencionado país y conocer los maestros con quienes compartían esta experiencia a distancia, mientras tanto mantenían contacto vía Internet o propiciaban el envío de dibujos o tarjetas personales entre los niños a través de las personas del equipo que viajaban. (Ver Registro 1, p. 8).

Advertimos así por dónde pasaban los intereses reales de los docentes por la I-A. Si bien en un primer momento podía pensarse que ellos reclamaban para sí y para sus prácticas un lugar no sólo como objetos de conocimiento, sino también como sujetos productores del mismo, inferimos que nuestra intervención resultaba interesante si ofrecía tanto una posibilidad de resolver el problema que a la escuela resultaba más difícil en ese momento (el de los padres, se verá luego), como una oportunidad similar para las docentes que hasta entonces no trabajaban en proyectos de I-A. Vemos entonces cómo, emprendimientos que

fueron considerados como 'experiencias curriculares innovadoras' en los años de fuerte inversión en la reforma educativa, en este caso, obstaculizaron la mirada de lo cotidiano *con ojos ciudadanos*. Los emprendimientos disciplinares llevan a una fragmentación de grupos de la planta docente según intereses de capacitación y de investigación que se manifiestan en una fragmentación de los aprendizajes y del curriculum en tanto propuesta educativa institucional. En un contexto de individualismo y 'consumo' de oportunidades que se abrían con el proceso de transformación, una intervención mediante la investigación acción movida por un interés de transformación emancipante, acorde con el enfoque de nuestro trabajo, no sería viable pues chocarían los intereses. Deseos como 'ser ciudadanos del mundo' en el contexto de mercados y medios de comunicación globalizados, aceptar las reglas de juego de competencia individual para alcanzar metas particulares de consumo desde las oportunidades brindadas por la institución escolar, están lejos de ser la plataforma cultural desde la cual la escuela brinde un modelo de ciudadanía auténtica o sustantiva. Este análisis nos lleva a la reflexión sobre las dimensiones social y política de la escuela.

Lo institucional remite a la función social de la escuela, a la vigencia de reglas que regulan las relaciones de los individuos en ámbitos de un sistema instituido a través del cual la sociedad se reproduce. Pero el sistema social en su conjunto se halla en crisis, tiene desajustes; sus instituciones no cumplen las funciones para las cuales fueron fundadas, no pueden cumplirlas porque el sistema tiene nuevas necesidades. Las necesidades de cambio remiten a la dimensión política. Tienen que ver con decisiones sobre el sistema en su conjunto y por lo tanto son de orden práctico. Desde la matriz histórico-cultural a la que nos hemos referido en el apartado 3.4., para los docentes y directivos, su actividad en la escuela constituye un trabajo en una institución de la sociedad reglada burocráticamente donde la acción educativa ha sido también una acción política, pero de manera implícita (fundamentalmente a través de los supuestos ideológicos en los contenidos de disciplinas sociales). Ellos en general no asumen que han ingresado a trabajar en una institución de una sociedad en cambio, por lo tanto para ellos la escuela es una institución social, siendo más bien apolítica según el imaginario dominante.

Desde el individualismo como pauta cultural característica del crudo neoliberalismo impuesto en los últimos años en nuestro país, y, frente a la situación de amenaza de exclusión de ciudadanía a la que nos hemos referido en 3.3., los actores escolares reaccionan aferrándose al aseguramiento de su fuente

laboral. En la 'transformación' de las prácticas propuesta desde la administración política en nuestra provincia, la mirada de la escuela como espacio público no ocupa un lugar relevante, sino que la intervención se ha centrado en la actualización de contenidos y estrategias didácticas de disciplinas como Lengua, Matemática, y en la mediación didáctica de los renovados recortes epistemológicos de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se deja, entonces, una importante brecha para un individualismo que se expresa en un 'no ver' las demandas prácticas (éticas y políticas), sino en un aprovechar las oportunidades de crecimiento personal que el cambio brinda (en este caso la capacitación gratuita, la participación en equipos de investigación). La transformación deviene así un 'cambiar para que nada cambie' o cambiar para actualizar disciplinar y técnicamente prácticas que esencialmente siguen siendo iguales.

Viejas representaciones respecto a la abnegación apostólica del maestro sarmientino aparecen así en la directora, destacando el valor de sacrificio del docente para la profesionalización de su rol, en tanto invierten su tiempo en actualización, como se advierte en el siguiente fragmento de entrevista:

I: Han realizado algunas acciones en relación con la FEyC?

D: Siempre. Con mucha fuerza, los docentes hacen lo mismo las cosas aunque no hayan directivas como en este caso. Cómo comportarse en clase y el trabajo reflexivo que se viene haciendo desde el '94 después de un recreo.

I: Cómo responden los chicos?

D: Depende quién lo trabaje. Los chicos saben que un campanazo y tienen que quedarse quietos, depende del maestro. Algunos hacen las reuniones de padres con los chicos, hay normas de convivencia permanente

La actualización y la profesionalización individual en el rol es vista como el ingrediente fundamental cuya sumatoria contribuiría al mejoramiento de la escuela. Se trata de demandas individualistas a un estado abstracto al interior de una institución social, pero no de acciones de sus miembros en tanto ciudadanos que intervienen en aras del cambio social. Esto último conllevaría un estilo de gestión diferente al que persiste como matriz disciplinadora de los sujetos de la escuela que se evidencia como el contenido de la acción de la directora: el trabajo 'reflexivo' posterior al recreo apunta a "disciplinar los cuerpos" más que a reflexionar. La *norma* institucional y el modelo de autoridad son claros: *Los chicos saben que un campanazo y tienen que quedarse quietos.*

Podríamos entonces inferir que la docente percibe acá lo social de manera

individualista. La escuela sería una institución *social*, pero *no política*.³⁸ Ello explica que las iniciativas que se concretan no tienen que ver con demandas de cambio, es decir propiamente políticas y explica cierta disposición a aceptar el individualismo como respuesta a los problemas sociales agravados por la lógica del sistema económico:

"...se da yoga, kun-fu, karate. Organizan las madres en forma particular como son ellas, individualistas y les cobran 2 pesos; dan gimnasia modeladora; se usa bastante el edificio."

4.1.1. La escuela frente a las demandas de racionalidad práctica

El problema con los padres en el turno mañana está ligado al interés de éstos por intervenir con su opinión en la administración de los recursos con que cuenta la escuela para su mantenimiento. Esto está reñido con el modelo de autoridad de la dirección, más bien funcional al sistema social anterior donde la dimensión política está oculta. Así vimos que esta escuela había limitado recientemente la participación de los padres en la Cooperadora, dejándolos sólo en la Comisión de Padres: *nos trajeron muchos problemas opina la directora: un cargo de presidente de cooperadora o tesorero, se sentían importantes y que les daba derechos a hacer cuestionamientos que no debían hacer. Así que lo dimos por finalizado... Al abolir los títulos, se acabó el problema cooperadora.* (Registro N° 1, p. 3-4).

Como sucede en la mayoría de nuestras escuelas, la mañana es el turno donde concurren niños de mayor estatus social y donde los reclamos de los padres son atendidos con más rapidez, pues los docentes perciben que se efectúan desde un lugar que tiene poder frente a la escuela. A pesar de la seriedad del problema, las docentes con experiencia en el proyecto de investigación-acción mencionado, ven en ésto la posibilidad de un emprendimiento similar. Esta *necesidad objetiva* de vincularse adecuadamente con los padres constituiría una clara *demand* *de cambio* a la escuela, y por lo tanto una demanda de razón práctica (propia de una ética ciudadana) que contrasta con los intereses priorizados para los

³⁸ Desde luego, toda acción educativa escolarizada constituye también una acción política, como lo sostuvo Althusser; pero esa ha sido siempre implícita a la función de socialización que los agentes del sistema realizan.

docentes. Por el contrario ellos tienden a percibir como molestias o problemas ajenos los asuntos que les restan tiempo para planificar sus clases en base a los conocimientos disciplinares que han aprendido en los 'años de oro' de la capacitación en servicio – los cursos gratuitos y obligatorios a través de la RFFDC. Este hecho, además de dar más estatus profesional a su rol, trajo consigo oportunidades de recompensas económicas, o gratificaciones simbólicas como las que antes hemos señalado.

Los padres de esta escuela, de clase media y media baja, expresan el entramado de paradojas individualistas con mayor complejidad tal vez que los docentes, en la medida que conforman también el otro lado de la demanda a la escuela: la proveniente de la población atendida. Así, no sólo se preocupan por recaudar fondos, sino también por la formación de sus hijos y esto no sólo a nivel de las disciplinas; ven la escuela como un centro cultural y en cierto modo un ámbito público, quizás la esfera donde pueden participar en el cambio social y ejercer ciudadanía. Pero la directora, estudiosa y aplicada en su formación continua, tiene dificultades para manejar asuntos de racionalidad práctica:

D: Lo que no sabemos mucho cómo manejar es el trabajo con los padres. La mayoría de los padres tienen secundario terminado y también estudios terciarios y universitarios bastante. Están los que trabajan todo el día y los que se quedan sin trabajo. Siempre tienen un cuestionamiento nuevo; es muy difícil. Descargan su rabia contra el gobierno en la escuela. Entran a la Dirección gritando y sin golpear. Entran y quieren que se los atienda de inmediato y eso que uno no los hace esperar.

....

D: "Los padres van pero van a observar. Se quedan mirando a ver si están los maestros o no. Nos controlan si estás frente al grado, si se demoraron, por qué la directora no está cuando ellos vienen."

"Me planteaban qué hace Ud. con la plata que le dan? En qué invirtió?. Yo creo que en ese aspecto no tienen que meterse."

Cabe aclarar que la inquietud de los padres es comprensible en un contexto en que las escuelas recibían retribuciones monetarias por emprendimientos a través de distintos programas como el de "Escuela Creativa". Es también la época que los docentes reciben un pago mensual extra por la realización de una jornada institucional. La necesidad de los padres de conocer cómo se administra la escuela, es percibida como malestar, no como problema de razón práctica a través

del cual se ejerce una forma de ciudadanía y se transmite una formación. La escuela se muestra comprometida con la transmisión de saberes de disciplinas teóricas tradicionales; así ha sido siempre y es esto también lo que ha reforzado el proceso de reforma actual a través de la capacitación y actualización recibida. Iniciativas como *"controlar los gastos del dinero que recibe la escuela, observar si los maestros están o no frente al grado, si se demoraron, o por qué la directora no está cuando ellos vienen"*, son sentidas como cuestionamientos fuera de lugar, como una falta de acatamiento a la autoridad. Si bien la directora interpreta que la *agresividad en la forma de relacionarse con la escuela* de los padres es una forma de *"descarga de su rabia contra el gobierno en la escuela"* considera este hecho como un problema contextual que interfiere la función de la escuela, no como una demanda de prácticas ético-ciudadanas, públicas, a la escuela. La concepción de la 'autoridad del docente como lugar de poder delegado' por la autoridad política, se halla tan arraigada que no puede resolver el problema ni aún desde los espacios del buen sentido común. Más bien los valores ético-ciudadanos de nuestra directora responden al mandato decimonónico de unificación y homogeneización: *"llevar una escarapela"* o *"no hay problemas con las religiones porque la mayoría son católicos"* (citas tomadas de p. 3 del mismo Registro).

En las interpelaciones de los padres pueden percibirse demandas políticas de saber "de qué se trata" a partir de las cuales la escuela podría proyectar acciones de formación ciudadana. La sospecha generalizada que pesa sobre los funcionarios públicos, alcanza así, también a la escuela. Y no es casualidad que recaiga en el turno mañana, que es donde los docentes buscan formas de actualización con réditos individuales extra. Interpretamos que los padres interpretan lo que en un lenguaje técnico podemos expresar como 'apropiación privada de lo público'. Los indicios o pistas que nos llevan a inferirlo nos lo dan los fragmentos que hemos citado y comentado anteriormente y también el hecho de que la institución presenta una situación muy diferente en el turno tarde. Allí las docentes han realizado los circuitos obligatorios de la RFFDC, pero no se han volcado a otras acciones de formación continua más allá de esto y en general no participan en los proyectos de investigación como sus colegas de la mañana; en el contexto de esta institución, la escuela A, este es un indicio más esperanzador, porque las docentes perciben necesidades diferentes, más vinculadas al currículum institucional y tienen menor conexión con el equipo de conducción, como lo observan dos docentes en el siguiente fragmento:

D1: Yo veo que los padres no son problema a la tarde, los conflictos son a la mañana, a la tarde es muy diferente es como otra escuela. Los problemas que yo veo son otros. Acá se da por área en primer ciclo: Matemática, Lengua, Sociales, Medio Ambiente, etc.

D2: A mí me parece que siete maestras en primer ciclo.... Yo soy de una idea totalmente distinta: que hay que dar por áreas en el segundo ciclo en todo caso. Pero bueno, acá las cosas se decidieron así, desde arriba...(Registro N° 1, entrevistas flasch, p. 8)

Aparecen dos instituciones distintas, con representaciones distintas de la escuela y de la función educativa, con 'circulaciones fantasmáticas' diferentes en los dos turnos y condicionadas por intereses también diferentes: en el caso del turno mañana, los docentes ven en la escuela un espacio que legitima sus intereses de alcanzar mejor posición académica y retribuciones extra ya sea económicas o simbólicas. La comunicación entre ellos y con la dirección está motivada por ese interés común. En el turno tarde los docentes perciben que esa otra institución de la mañana obstaculiza la atención a necesidades prioritarias del curriculum institucional, pero ni ellos ni la institución en su conjunto logran canalizar positivamente la formación permanente de los miembros.

Desde la perspectiva del análisis institucional (L. Fernández, 1999), estos aspectos podrían llevar a categorizar la dinámica institucional como regresiva, por el desajuste entre sus dimensiones: importante producción de sus miembros (participación en programas y proyectos de mejora), pero falta de adaptación de los sistemas que encuadran sus acciones; interacciones entre docentes y grupos 'oficiales' (provenientes del gobierno escolar o de investigaciones de la Universidad), pero a nivel ideológico subsisten representaciones sobre estilos de interacción y modelo de autoridad que en principio no son coherentes con el instrumental técnico que los procesos generan³⁹. A pesar de que las normas que se vienen aplicando son cuestionadas por docentes, padres e incluso por directivos (por no mencionar los alumnos que sólo parecen ser objeto de sanciones) no hay iniciativas para cambiarlas.

Interpretamos que, desde distintos lugares, padres y turno tarde expresan una demanda de que el rol profesional, el perfeccionamiento en el ejercicio del rol

³⁹ Nos referimos a que, al menos en el nivel discursivo, se mantienen en la capacitación en las diferentes áreas, un lenguaje que aboga por la construcción cultural del curriculum, la recuperación de los saberes previos, etc, que contrastarían con modelos de autoridad verticalistas. La cuestión constituiría otro objeto de investigación.

profesional del docente, se vuelque en el ámbito público de la escuela. Perciben que logros individuales deben contribuir al cambio de la vieja función social de la escuela, interpretando hasta cierto punto que el sentido de la profesionalización en una institución pública está dado en que *"la profesión es el ejercicio público de una vocación y un proyecto personal. Es un saber y un saber-hacer que se pone al servicio de la comunidad. Debe ser pues un aporte, desde el proyecto personal de vida, a la construcción de lo social"*⁴⁰.

En realidad, a pesar de su conflictivo rol, la directora también percibe el desajuste entre lo que ella entiende como profesionalización (actualización de conocimientos en las disciplinas) y la función social reproductora (ejercicio de una autoridad delegada por un espacio político exterior). Creemos que esto expresa el siguiente fragmento de registro, con el cual anticipamos las interpretaciones de mayor nivel de generalidad que haremos en el próximo apartado:

..... Directora: "Nos sentimos mal. La sociedad es posmoderna y nosotros no. En lo administrativo seguimos lo mismo. Nosotros con la Vice les pedimos información en papelitos sueltos y ver qué podemos hacer con los niños y la familia; y día a día son tantos los informes. En esos papelitos se ve agresividad hacia el docente. Una postura del chico como que "yo sé y vos no".. Siempre con inseguridad. (las maestras). El otro día una maestra reincorporada después de 10 años (antes había estado en Lavalle) les dijo "estas respuestas parecen de niños tontitos". Al día siguiente teníamos un grupo de madres... Tenemos que tener cuidado de todo; informar de lo que vas a hacer, rendir cuentas de todo." Registro N° 1, p. 4)

Como todas las escuelas de nuestra provincia, la escuela barrial que venimos analizando necesita la colaboración monetaria de los padres para su adecuado mantenimiento. Ello implica una apertura al espacio exterior, por lo menos al ámbito cercano de los padres y le lleva a experimentar el peso del *control ciudadano* que de un modo aún desorganizado y no siempre con una actitud comprensiva, procuran tener los padres.

En las representaciones que los actores escolares tienen de las necesidades ético-cívicas que se manifiestan en la escuela operan condiciones histórico-institucionales de carácter complejo a las que nos referimos más ampliamente en la reconstrucción teórica realizada en el capítulo 3. En el caso de problemas de

⁴⁰ La cita la hemos extraído de un documento de la Dra. N. Fóscolo.

orden práctico como son los que analizamos en esta escuela, tales matrices conducen a un 'círculo de impotencia' que genera la inacción. Cuando preguntamos a la directora su opinión respecto a lo que se puede hacer en la escuela en relación con estos aspectos problemáticos, ella vuelve a recalcar de los docentes que *"es gente muy preparada, muy capaz y con ganas. Necesitan soluciones para relacionarse con los padres"*. Con respecto a iniciativas para resolver el problema de los padres, pudimos informarnos a través de conversaciones informales con docentes del turno tarde, que no se había proseguido la iniciativa de dar participación a los padres y que *"por eso surgieron los problemas en la mañana"*. Sin embargo la percepción que tiene la directora es distinta: *"vinieron unos pocos padres y se fue diluyendo la cosa: Dicen que hay que optar. Piden una punta. Yo les pregunto a las maestras qué optarían y me la devuelven. Qué optarías vos Mirta?"*. Las docentes que acompañan a la directora en el proyecto de I-A en el área de Lengua, no parecen dispuestos a acompañarla a resolver el problema de vinculación con los padres. Se produce un consenso tácito de que los docentes del turno mañana que no participan en aquél, sean los que trabajen en una nueva propuesta de intervención mediante I-A. El clima de cambios a través de la capacitación opera sobre matrices técnicas de formación que dan a la institución un carácter 'reactivo' pues el personal, frente a necesidades y demandas propias de la racionalidad práctica como son las que afloran, busca plegarse a iniciativas provenientes del exterior. Esta actitud frente a problemas de orden práctico nos recuerda la frase que H. Brown cita de Aristóteles y que hemos colocado como epígrafe de este apartado.

Nuestras escuelas, que han aprendido a lo largo de su historia a transmitir como socialmente válido un saber delegado por las esferas exteriores de poder, presentan dificultades para poner en práctica proceso deliberativos. Esto sería indispensable para responder a la doble demanda aludida al comienzo de este apartado –la que proviene del referencial político y la del contexto social. Ante esta situación parece importante atender la vía que algunos actores visualizan: que la institución construya su curriculum con autonomía. Seguramente esto daría lugar al desarrollo de la capacidad de argumentar, deliberar y decidir propias de la ética y permitiría incluir en el camino la problemática de los padres.

4.1.2. abrir caminos entre contenidos acreditables, ofertas varias y necesidades sociales

“Hay un conjunto de adultos que tiene que ver las cosas de otra manera. Una escuela que construye su curriculum no puede haber quién la toque”
Cristina, supervisora

El bagaje de conocimientos sobre temas de Ética de que disponen nuestras instituciones escolares es escaso en comparación con los que tienen de las áreas restantes. Tener pautas claras del gobierno escolar respecto de los saberes que deben transmitir y de cómo hacerlo, brinda a los docentes la seguridad y la contención necesaria para afrontar los cambios; quizás por eso vemos que su creatividad y sus iniciativas se vinculan con la preparación de materiales para una mejor transmisión de los saberes “acreditables” en las áreas tradicionales y en cambio, un compromiso menor con la formación ético-cívica.

Por otro lado en los últimos años se hace sentir una demanda social de ética y de moral pública, al mismo tiempo que ecos de discursos acerca de temas como la paz, los derechos del consumidor, la diversidad y la igualdad de oportunidades que, en forma de folletos de diversa procedencia, invitaciones de instituciones de todo tipo, irrumpen en la escuela. Esas intervenciones en muchos casos aligeran el trabajo del docente pero repercuten negativamente en la práctica educativa si no se articulan a un proyecto curricular. Así lo percibe la supervisora seccional entrevistada en la primera etapa, cuando comenta el clima de violencia en muchas escuelas y la iniciativa de involucrar instituciones del medio que se dedican al tema de violencia como el Ministerio de Justicia y Seguridad. Si bien *“exponen conclusiones al resto, reflexiones sobre los actos del Día de...”*, esas acciones no repercuten positivamente en la escuela. El individualismo, la competencia y la falta de compromiso con la escuela en muchos docentes encuentran una vía de canalización en esas intervenciones puntuales: *“Los que buscan afuera, no pueden resolver adentro... Veo mejor las instituciones que hacen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a nivel áulico... Sería más importante la acción destinada al niño que las intervenciones puntuales. Tampoco, tal vez, lo puede resolver la escuela, pero puede dar contención”* (Registro N° 2, ps. 1-2).

Nuestra entrevistada observa que los problemas de violencia que se ven en la escuela son de enorme gravedad y que los docentes y directivos no están a la altura del compromiso que se requiere de su acción. Percibe que el problema no

es sólo económico, ya que las escuelas reciben mucha ayuda, sino lo que ella caracteriza como *"la problemática posmoderna, la existencia como consumir",... "se hace daño porque sí, se destruye porque sí, mal uso de lo que les dan: hasta en la educación deben percibir que hay inequidad, varios docentes que están allá y no contienen, se resisten a cambiar las prácticas educativas convencionales"* (Ibidem, p. 3). Su análisis es complejo y toca el corazón de la escuela en tanto institución social moderna cuando cuestiona las prácticas convencionales del sistema educativo:

"primero abrir el número polinómicamente, segundo, descomponer; tercero razonar. En lengua igual ¡qué le puede interesar al chico marginal eso!. Hay una inequidad también en el conocimiento que se les da, sería. Yo creo que cuando hablamos de acciones, hablamos de un conjunto de actores que pueden potenciar y responsabilizarse de esto que nos pasa. No es problema de la L.F.E. o de la directora, a veces se participa exigiendo pavadas y no exigiendo que no les den tonterías a los chicos" (Ibidem, p. 4)

Cuestiona también las prácticas sindicales que no plantean un compromiso diferente al tradicional y que contribuyen a generar competencia e incompreensión entre los docentes de un mismo grado:

"Si se involucra a los profesores de educación física para ese proyecto, el docente se enoja, porque claro, para él es una hora libre. Los docentes no se mueven si no está la normativa ¿dónde está escrito?. En la hora especial tienen que ayudar a la institución, pero hay una falta de compromiso y de un proyecto común con ellos" ... "Yo pensé que que los niveles de educación se iban a elevar con este sindicato y hay prácticamente demagogia, nada más" (ibidem, p. 2 y 4)

Desde su lugar nuestra entrevistada percibe las enormes dificultades entre el adentro y el afuera; entre lo que se demanda desde el gobierno escolar como aprendizajes acreditables y lo que demandan los contextos sociales concretos, sean sectores marginales o clase media. Entiende que lo que debe hacer la escuela es independiente de la Ley Federal, *"No sabemos qué va a pasar el año que viene, si la van a sacar"*, pero reconoce que ha generado procesos importantes en algunos casos: a nivel de directivos que debieron realizar capacitación para concursar su cargo y lo hicieron en forma conciente; a nivel de docentes que con la capacitación mejoraron las prácticas en las aulas. Independientemente de la propuesta que viene de afuera (sea el gobierno escolar, un ministerio o un equipo de profesionales de mediación, aboga porque sea la escuela la que 'tome las

riendas' evitando delegar en otros (serían las 'intervenciones puntuales') lo que ella debería hacer.

En cuanto a las áreas que pueden ser más útiles para lograr una escuela atractiva, la supervisora entrevistada otorga gran valor al área de lengua y en menor grado el área de Ciencias Naturales, que aportaría una perspectiva atractiva en lo que se refiere a ecología y cuidado del ambiente. Vincula la Lengua con el 'saber hacer': saber hacer informes de cada disciplina apelando al texto constructivo permitiría articular contenidos conceptuales de las distintas áreas y trabajar la convivencia y la formación en valores. No obstante que la práctica está aún centrada en la transferencia de nuevas problemáticas investigadas en esta área ⁴¹, se cifran en ella expectativas valiosas para un trabajo de contenidos integrados.

En las escuelas también se observa mucho esmero en el trabajo del área de Lengua: Hemos visto en el apartado 3.1 que algunos docentes continúan capacitándose en esta área más allá de los cursos obligatorios de la Red y participan en proyectos de investigación. En otros casos el interés lleva a seguir una carrera relacionada con las problemáticas abordadas en las capacitaciones, como es el caso de una maestra de sexto año de la escuela urbana donde trabajamos en la segunda etapa, que está en la etapa de final de la carrera de Comunicación Social.

Sin embargo, el trabajo en terreno de la segunda etapa mostró que, a pesar de que la enseñanza de la lengua ofrece la posibilidad de trabajar la formación de un pensamiento crítico, el cultivo de la competencia argumentativa, y la importancia del debate, la escucha y el diálogo, los docentes en general usan estos recursos sólo como introducción a la transmisión de saberes estandarizados y rígidos. La actitud de los niños hacia esta asignatura tal vez tiene que ver con la actitud de los docentes para encontrar un registro común con lo que los niños tienen como aprendizaje significativo. Lo veremos a continuación al analizar las acciones ético-cívicas de las escuelas observadas en la segunda etapa del trabajo de campo.

⁴¹ Según lo investigado en nuestro trabajo *Capacitarse y capacitar: una mirada a las acciones de perfeccionamiento y capacitación en lengua en una institución formadora de formadores*, realizado para la acreditación del Seminario de Didáctica de la Lengua de la Maestría en Didáctica, UBA.

4.2. Acciones ético-ciudadanas en una escuela urbano-marginal

"En nuestras sociedades dualizadas,
la exclusión es invisible a los ojos."
P. Gentili

En este apartado analizaremos actitudes de los docentes de la institución identificada como Escuela "C" en relación con los contenidos enseñados, sus modos de abordar las inquietudes del alumnado y las situaciones especiales en tanto acciones ético-cívicas implícitas que contribuyen a la construcción de un determinado modo de ser sujeto sociopolítico. Trataremos de captar también la representación que los niños tienen de tales actitudes y de lo que la escuela debe ofrecerles. A las características generales sobre la escuela urbano marginal anticipadas en el apartado 2.2. del capítulo anterior, cabe agregar que la dinámica institucional se asienta en la Vicedirectora, a cargo de la dirección durante casi todo ese ciclo lectivo, y de tres o cuatro docentes con mayor interés en el proyecto escolar. También cabe destacar como observación general que hay muy buena disposición del alumnado para participar y profundizar saberes en todas las áreas, tanto las consideradas fundamentales como Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, como las especiales Plástica, Música y Tecnología. Su buena disposición para aprender es directamente proporcional a la calidad de los saberes que son mediados por el docente y también a la cantidad, ya que su atención e inclusive su conducta frente a las reglas sociales se mantienen mientras los saberes son ampliados con matices diferentes y profundizados.

4.2.1. Prácticas en el aula y ética ciudadana

Una docente de cuarto año de Lengua de esta escuela, atiende a 37 niños ávidos de pasar un día más en el único espacio del sistema social donde aún pueden sentirse incluidos y que constituye por ahora un refugio. El día anterior ha solicitado a los niños que consulten los diarios y escuchen radio o televisión para trabajar *la noticia*. Los niños muy entusiasmados comentan noticias de todo tipo y observan atentamente las distintas partes del diario que va mostrando la docente en la clase. Para cada parte del diario los niños tienen un comentario, una acotación o una anécdota. Muestran deseos de participar. Pero la coordinación de las situaciones de comunicación de la docente se limitan a breves comentarios:

Doc: Vamos a ver qué otra parte. (extrae la sección 'Clasificados'). Ustedes saben que cuando el papá o la mamá buscan trabajo... Después yo los voy a separar en grupo y Uds van a ver cada uno una parte. Miren, acá motos, autos..., gente que busca empleo. Otros se ofrecen para exterminar ratas... Acá tenemos la económica, si hubo mayor o menor venta de uva, la cosecha, la venta de ajo, de cebolla; la competencia entre los supermercados. Continúa hojeando el diario: ...Habla acá de recaudación a nivel provincial y nacional, contribuyentes. (Lee): 'Hemos extranjerizado nuestro país'. ¿Porqué será?

Niños: Porque entran muchos extranjeros empresarios.

Doc: ¿Entienden la parte económica?.. Acá tenemos otra parte. Cultura... (Registro N° 4)

Luego de esta breve introducción, la docente pasa a la fijación del tema: identificación de las partes del tipo de texto 'noticia'. A pesar de que la clase es de repaso y que los niños responden rápidamente a sus preguntas, no toma como ejemplo algunas de las noticias que tanto han entusiasmado a los niños, sino un caso tipo que extrae de su carpeta de Planes: el recorte del diario Clarín del 27 de marzo de 1996 sobre la noticia *'El yacaré bebé está otra vez en el Zoo'*. Los niños se ven desencantados de que no se comente alguna de las noticias de los diarios que han traído. Al iniciarse la clase algunos había comentado que lo consiguieron con dificultad, pidiéndolo a un pariente o vecino. El malestar es percibido por la docente, sin embargo creemos que elige un texto viejo para no tropezar con ninguna dificultad o sorpresa en la identificación de las partes de la noticia. Eso conlleva que contenidos concretos en la formación como la confrontación de argumentos, la fundamentación de puntos de vista divergentes, que tornarían mucho más significativo para los niños el aprendizaje de la lengua, quedan sólo en un nivel introductorio.

Cabría considerar también que la presencia de una persona ajena observando en el aula pudo haber influido en que la docente cambie la idea de dar una clase menos estructurada. Pero teniendo en cuenta nuestro cuidado en controlar este aspecto, más bien creemos que esta actitud pone de manifiesto lo tenido como saber escolar valioso por la docente y que por lo tanto más quisiera mostrar a una persona externa a la escuela, a saber la fijación de contenidos en la forma exacta como son transmitidos.

Nos preguntarnos entonces ¿cuál es la razón por la cual ella cree más importante que los niños aprendan a identificar y definir la volanta y el copete de

una noticia de hace cuatro años que guiar una discusión de interés para el alumnado? ¿porqué su buen sentido no le lleva a interactuar con los niños y captar el interés general a través del diálogo que es también un tipo de texto colocado como contenido curricular? Los docentes secuencian los contenidos y los transmitan de manera dosificada. Su objetivo prioritario es que tales contenidos teóricos estén dados en tiempo y forma, no que los niños se formen como personas competentes para manejar asuntos vinculados a la dimensión de la vida pública. Percibimos que en ello incide la persistencia de pautas curriculares homogeneizantes a pesar de discursos renovados, una cultura muy enraizada en la transmisión de saberes.

Así, por ejemplo, sería esperable que en este contexto social la escuela vuelque todos sus esfuerzos en garantizar dicha competencia como una concreta oportunidad para ejercer como ciudadanos. Sin embargo la mayoría de los niños lee muy lentamente para el año que se encuentran cursando. *"Tenemos que leer todos, si no, no tiene sentido"* dice en un momento la docente, solicitando a cada niño la lectura de un párrafo. Como varios niños deletrean, recomienda: *"Léanle a la mamá mientras ella cocina. A ver, ¿quién ha leído?"*. La enseñanza implícita es clara: si ustedes y sus madres no encuentran la manera de leer en casa, no podrán leer en clase. La actitud de la docente mostraría una escuela reproduciendo las diferencias y legitimando el capital cultural del status social de origen. En realidad, esta escuela que cuenta con maestra recuperadora y un horario considerable, aún no logra concretar lo que necesitaría para hacerla atractiva para los niños en esta área: espacios de lectura, material de lectura, actividades organizadas en torno a logros específicos en relación con la lectura. La coordinación entre las docentes de la mañana y de la tarde se limita a transmitir las dificultades en aprendizajes específicos y reforzar con actividades sobre los mismos temas (*"La maestra de la mañana da el tema principal y me dice en qué notó dificultades... Para que los chicos lleguen a la acentuación tienen que pasar por todo un proceso, lo que es la sílaba tónica, lo que es fuerte, lo que es intensidad, un montón de cosas, para después comprender cuáles son agudas y después ver cuándo tienen tilde o no. No se da todo junto. Y bueno, eso implica un arduo trabajo de todos, todos los días. Ese es un contenido, pero en ese contenido se dieron un montón de procedimentales que el chico necesitaba: comparar, analizar. Y por ahí uno se demora"* (docente recuperadora de Lengua y Matemática, Registro N° 4, p. 14). *"Y nosotras estamos en contacto, o sea le damos la planificación nuestra para ver qué apoyo tienen que hacer, y como yo voy a la mañana y a la tarde le digo a ella cuáles son los casos que yo necesito que*

me estimulen" (una de las docentes del área de Lengua, Idem, p. 11). Si estos aspectos técnicos de la lengua no se trabajan en base a textos con un contenido significativo para los chicos ya sea de otras áreas, ya sobre un contenido que forme a los niños como ciudadanos, resultan, no difíciles, sino áridos e irrelevantes para los alumnos.

Desde nuestra perspectiva, que al explorar cómo se forma éticamente al niño, encuentra acciones implícitas importantes en la enseñanza de las diferentes áreas, creemos que debería usarse la lengua para leer noticias, informarse sobre un tema, enviar cartas o disfrutar un texto literario y allí trabajar los aspectos técnicos que hacen al uso correcto de la lengua estandar.

Los niños de cuarto año en esta escuela no tienen aún habilidad para expresar oralmente su disconformidad a la docente, pero se captan en la clase gestos que lo evidencian. Al decir de una docente *"son chicos normales, superestimulados, para mí están muy estimulados porque todos se estimulan. Quieren aprender, quieren más, se están encaminando y para aprovecharlo es fantástico. El tema es que terminan ellos agotados y uno destruída"* (Ibidem, p. 11)

Observamos al mismo grupo en la hora de Ciencias Naturales: allí participan animadamente en la clase, trayendo a colación y oportunamente diferentes saberes. La característica más valorada del docente por parte del grupo de alumnos es su aptitud para establecer una relación empática y tratarlos como personas con quienes se comunica de igual a igual a partir de un acervo común de saberes previos, desde el cual enseña los contenidos. En esa actitud encontramos la acción implícita más valiosa de formación integral del niño en las clases comunes de la escuela. Se trata de una autoridad con valor para el alumnado no sólo por ser 'delegada' por el sistema educativo, sino también por ser una autoridad como persona adulta de la cual el niño puede aprender ética ciudadana en la medida que, al sentirse valorado, consultado y respetado en su opinión en un ámbito público, incorpora normas que deben regir la comunicación racional cuando se busca un bien común. Así, nuestro ingreso al aula es comentado a los niños y da ocasión que comuniquemos a ellos el propósito de la visita que era ver la elección de los representantes al Consejo Escolar. No obstante que ya habían sido elegidos, la docente coordina una charla con el grupo donde ellos pueden relatar la elección de los delegados y hacer de ello una verdadera situación de aprendizaje cívico (Ver Registro N° 4, ps. 13-17 y también

Video)

En otro grupo de alumnos, el de 6° año, en distintas clases con otros tres docentes, notamos más claramente que su atención, participación y respeto de las reglas sociales esperables en la escuela, es mayor en algunas clases (Tecnología y Ciencias Naturales) que en otras (Lengua) (Ver Registro N° 4. ps. 2-3, 6-7 y 12-13), a pesar de que el horario en el último caso es favorable (8,30 hs.) frente a los anteriores (turno tarde y último módulo de la mañana respectivamente). No obstante que en las tres asignaturas se nota en los alumnos una disposición a ampliar y profundizar los saberes más allá de la propuesta de los docentes, hay actitudes que posibilitan un aprendizaje más significativo en algunos casos. A los alumnos les agrada aportar los saberes que obtienen en otros ámbitos y esto exige del docente una gran habilidad en la mediación de saberes, buena formación, autoridad como adulto y aptitudes para coordinar la construcción de aprendizajes. Nos referimos a que, tal vez más que en otros sectores sociales, donde por sus pautas culturales los niños pueden mantener el respeto al docente como 'autoridad delegada' por el sistema social y político, este grupo de alumnos demanda un docente con propia autoridad, dispuesto a recrear la cultura escolar acorde a lo que ellos esperan de la escuela. Caso contrario resulta muy difícil poner límites ⁴². Tanto la docente de Lengua de este grupo de 6° año como la del anterior, mostraron menos disposición a improvisar el diálogo y a receptar inquietudes del grupo; ambas mostraron no encontrar un punto común con el alumnado desde el cual dar significatividad a los aprendizajes.

En definitiva advertimos que estos niños demandan de la escuela, no que selle el capital cultural que traen de sus hogares, sino que les ayuden a aumentarlo día a día, clase a clase. No traen sus problemas ni lamentan sus carencias (cuestión sobre la que, como veremos luego, cabe otra reflexión); más bien traen lo mejor de ellos para aportar a la construcción de un capital que no tienen pero que entienden que la escuela les puede ayudar a construir. Se percibe en las participaciones (*"Seño, ¿no vio que antes las bicicletas eran así?"*; *"vio que antes se pagaba para subir al micro"*; *"los celulares son una tecnología"*; *"¡algo que no tenga tecnología!"*). Se ve en sus ganas de aprender cuando rápidamente toman la leche y la tortita que se les da antes del primer recreo y continúan trabajando. Los mismos docentes comentaron que un castigo con que los padres

⁴² Véase por ejemplo en el mismo Registro, la clase de Plástica en 3° año. Es el ejemplo más patético de deslegitimación de lo que hemos llamado 'autoridad delegada' del docente que hemos encontrado en los últimos años (ps. 2-3)

amenazan a los niños en sus casas es el de hacerles faltar a la escuela (ibidem, p. 2)

Sin embargo, a pesar de que en muchos casos se abre la participación y hay ideas creativas, se teme al desborde que podría producir un exceso de la misma. Además de las situaciones comentadas, se ve también en el hecho de que las frases anotadas en algunos afiches, quedan allí como decorativas más que para ser pensadas y recreadas por los niños: *"Me gustaría..."*, *"yo cambiaría..."*, *"mi libertad es..."*, *"vamos a crear, imaginar, sonreír, jugar, aprender, soñar"*.

4.2.2. Condiciones institucionales y doble escolaridad

Un compromiso notable con la institución y con propósitos inclusivos del sector social atendido por ella hemos hallado en la vicedirectora a cargo de dirección y en algunos docentes. Son quienes consiguen lo que los niños necesitan para venir a la escuela mediante gestiones en distintos ámbitos de gobierno y brindan a los alumnos un trato con la dignidad de seres humanos que generalmente no encuentran en otros sitios públicos. El cuerpo de docentes deposita en ellas la difícil misión de la escuela, proponiéndolas para hacerse cargo de la dirección, función que se hallaba en licencia durante casi todo el período de nuestro trabajo de campo.

Al analizar las condiciones institucionales (del sistema político, del sistema educativo y del contexto social) vemos que estas luchadoras imbuídas de un espíritu apostólico, prosiguen con la misión inscrita en el contrato fundacional: dar asilo a los más necesitados. Recordemos que esta escuela se crea en 1932 como anexo de un Asilo de Huérfanos, es decir nace con una misión diferenciada al interior del proceso de escolarización. Si bien esta escuela contiene a los niños con gran carisma⁴³ y éstos en muchos casos vuelven a agradecer lo que la escuela les dio después de haber concluido sus estudios, no pueden materialmente garantizar que ellos reciban las herramientas que les permitan la inclusión ciudadana más allá del tiempo de permanencia en la institución. Hay dificultades serias para aprovechar los recursos de la doble escolaridad (talleres y espacios de recuperación de las dificultades de los alumnos a la tarde) de modo que se pueda resignificar (transformar) el contenido de un mandato fundacional donde la

⁴³ Un ejemplo de este carisma vimos en la Vicedirectora a cargo de Dirección cuando cada tarde acompaña la bajada de bandera y luego despide a los niños con consejos y los alienta con palabras afectuosas.

recogida de niños en albergues, casas de misericordia y hospicios forma parte de una voluntad de intervención diferenciada en la franja de la infancia designada como 'pobre'.⁴⁴ La escuela de formación básica que complementa el espacio de encierro del albergue, no es entonces la institución que prepara para el ejercicio de ciudadanía de la población estudiantil, sino una estancia o guardería que con la doble escolaridad se amplía en horas diarias: *"los sacás de la calle, les podés dar una buena comida. Comen comida balanceada, comida caliente. Chicos que vos sabés que en la casa almuerzan un sandwich de mortadela. Pero no avanzás, no salís de ahí"*, concluye con impotencia una docente a cargo de la dirección.

Por su parte los docentes ya sea inconcientemente o en algunos casos por problemas económicos, o en otros casos por problemas de salud, contribuyen a esa función. La escuela no logra comprometerlos en un trabajo mancomunado al cual todos puedan dedicarle el tiempo, los saberes, la buena voluntad y sobre todo los propósitos pedagógicos que harían falta para construir un proyecto institucional acorde a las necesidades de esta comunidad. Tal vez que la competencia lingüística, la tecnológica, la matemática, y demás competencias en saberes específicos fuese trabajada en pos de brindar la competencia cívica que esta comunidad de niños necesita.

La planta funcional varía constantemente y esto es parte de la rutina de la institución: hay licencias anuales que se toman a poco del inicio del ciclo lectivo y un cuadro de docentes que se modifica permanentemente dado que la mayoría son reemplazos en cargo vacante, o cargos creados con motivo de que la escuela se halla bajo un programa de doble escolaridad. La vicedirectora a cargo de la Dirección trata de sobrellevar con estoicismo los embates de todo tipo: problemas para conseguir abono de ómnibus y almuerzo para los chicos, problemas para suplir actividades de maestros con licencia, la mayoría de las veces por afecciones de la garganta o psicológicas motivadas por el trabajo frente a alumnos. Y sobre

⁴⁴ Realizamos esta lectura a partir del análisis arqueológico y genealógico según el cual la escuela primaria nacional obligatoria, si bien lleva poco más de un siglo, es fruto de una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. Uno de ellos es la creación de espacios de encierro para la educación de los niños, que sería diferencial según las clases sociales. Para la infancia rica la sumisión a la autoridad pedagógica y a los reglamentos constituye una forma de preparación para las funciones de gobierno. "La infancia pobre, por el contrario, no recibirá tantas atenciones...Y así como la infancia de calidad aparece estrechamente ligada a la familia prácticamente desde sus comienzos —hijos de familia—, la infancia menesterosa ha sido en sus principios el resultado de un programa de intervención directa del gobierno; en el primer caso se produce una delegación de poder en la familia que a su vez actúa ayudando a su constitución, mientras que en el segundo el poder político se abroga todo el derecho insertando a la infancia pobre en el terreno de lo público" (Varela, J y Álvarez Uría, F, 1991: 25-26).

todo, falta de tiempo para la coordinación curricular, actividad que en la escuela pasa a ser secundaria por la urgencia de los otros problemas.

La falta de otras fuentes de trabajo y la tenacidad por conseguir un empleo en instituciones del estado se palpan nítidamente en el intervalo entre la jornada matinal y la tarde. Se observa docentes que vienen de otras escuelas a almorzar de paso y cumplir su horario de trabajo, algunos pertenecientes a los estratos sociales más bajos, en muchos casos mujeres cabeza de familia que realizan un enorme esfuerzo para dejar sus hijos y venir a la escuela. Cansados ya por la primera media jornada, no pueden dar lo mejor de sí mismos en muchos casos y para colmo se encuentran con niños también ya saturados de la disciplina que impone la escuela. Los resultados de este encuentro se muestran en los gritos y el desborde de reglas sociales como grupo escolar (Véase Registro N° 5, p. 2)

Por otro lado el programa de doble escolaridad es objeto de una lucha constante y conflictiva y tiene propósitos diferentes para los distintos actores: para la mayoría de los docentes es fuente de trabajo, en algunos casos transitoria y en otros casos con grandes posibilidades de alcanzar el sueño del trabajo estable. Luchar por la doble escolaridad implica argumentar necesidades asistenciales para la franja poblacional que concurre a la escuela. Los docentes invierten mucho esfuerzo en justificar esta necesidad. Según inferimos de los breves diálogos mantenidos, su discurso encierra un doble interés: conseguir la fuente de trabajo para ellos y brindar un servicio educativo. Para lograr el 'encierro' de los destinatarios, deben brindar una oferta atractiva que justifique el traslado de los niños de su zona de residencia, donde podrían asistir a escuelas comunes: almuerzo, actividades distintas para el turno tarde. Muchos alumnos vivían hasta hace poco en la villa inestable situada en el mismo predio del parque, y fueron trasladados a los barrios nuevos construidos con el fin de erradicar gradualmente estos asentamientos, por lo tanto la escuela debe conseguir otras facilidades como el abono para el viaje en ómnibus de los alumnos. En definitiva esta oferta requiere esfuerzos de todo tipo. Estos resultan vanos si no hay un proyecto educativo específico para la franja social atendida. Lo que los directivos consiguen son cargos docentes, abonos de colectivo, almuerzos y es en base a estos elementos que se arma la oferta. Pero lo que los padres (o abuelas o tíos en algunos casos) necesitan para los niños es una socialización secundaria como la que tradicionalmente prometía la escuela ayudada no sólo por el plato de comida, sino por actividades que refuercen su capital cultural a partir de sus condiciones sociales concretas.

La doble demanda con que nace la enseñanza obligatoria -la transmisión de saberes y una inclusión disciplinadora y normalizadora de la población-, no es entonces tal para esta escuela. En realidad, como analizan Alvarez y Uría (1991), la constitución del orden social moderno sobre la base del capitalismo conlleva la necesidad de una intervención pedagógica distinta para la infancia de la clase alta y baja, pues mientras la primera se formaba para la ocupación de los puestos de mando en colegios, la segunda justificaba el tutelaje por parte de diferentes instituciones públicas como albergues, casas de misericordia y hospicios. Desde esta matriz histórico-social se entiende que a esta escuela, a pesar que desde su fundación lucha por la inclusión ciudadana de los más necesitados, le toca ser sólo reproductora de la marginación y la exclusión ciudadana del sector social atendido. Las "Damas de la Sociedad" de ayer son hoy algunas figuras fuertes dentro de la institución, con menos esperanzas y posibilidades de lograr una ciudadanía digna para el alumnado que a comienzos del siglo XX debido al creciente individualismo con que se mueven las instituciones sociales y la corporativización de la actividad política. A pesar de loables propósitos que tienen en esta escuela la vicedirectora del nivel de educación básica, la docente responsable del jardín de Infantes y algunas de otros grados, ellas, por la propia situación de la institución, se ven obligadas a administrar problemas asistenciales más que pedagógicos. El gobierno escolar la quiere asistencial. Los funcionarios se jactan de las funciones asistenciales que cumplen a través de la escuela. Evaluaciones de calidad educativa no cuentan para el sector. Incluso también para la mayoría de la población destinataria la oferta debe ser atractiva en términos asistenciales, dado que para la mayoría de ellos la educación no representa ya un derecho social prioritario. Sin embargo a pesar de que cada vez más la crisis social los margina a la realización de trabajos de cirujeo, mendicidad y robo, tienen en la escuela el único espacio de ciudadanía.

La demanda social es hoy permanecer en la escuela. La oferta educativa será exitosa en la medida que la institución pueda responder a las ansias de aprender de los niños, registrar su modo de priorizar los saberes y desde allí avanzar a la educación para la competencia cívica.

4.2.3. Una iniciativa explícita de formación ético ciudadana

La escuela viene proponiendo desde hace varios años una iniciativa valiosa que ha logrado concretarse en el año 1999: la conformación de un Consejo Escolar. La misma partió la vicedirectora, respondiendo a la necesidad de resolver problemas serios de conducta que se manifestaban como falta de normas y violencia. Durante el año de nuestro trabajo de campo en la escuela la experiencia se llevaría a cabo con algunos reajustes.

Una docente que coordinó la iniciativa en la primera época describe la experiencia: *"Hace tres años que empezamos con este proyecto y cada año fuimos salvando las diferencias, las dificultades, fuimos mejorándolo... el proyecto se volvía a plantear a principio de año y se decía bueno, qué resultó y qué hay que modificar. El primer año fue demasiado castigo... entonces lo único que se hablaba era de lo malo, decíamos, no se puede... No, porque aparte seguíamos con el mismo tema de violencia. (Registro N° 4, p. 9). Ante nuestra pregunta si se trataba de un programa proveniente de Nación o de organismos como UNESCO, UNICEF, la docente orgullosamente responde que no, que no estaba auspiciado, lo propuso la vicedirectora y más bien la iniciativa sirvió a otras escuelas. El breve relato de su experiencia como Coordinadora permite comprender que el propósito central de la experiencia es el de ser un espacio de lo chicos: "al otro año, lo que hicimos fue, que ahí me tocó a mí ser coordinadora de proyecto, que yo veía que por ejemplo, los chicos llegaban a la reunión, la reunión era de una hora, porque es la hora especial que tenemos... y no se puede hacer más por el tiempo, y llegaban muy así, como esperando, y lo único que el docente, o sea... la función que tiene el docente que va a acompañar a los chicos es de dirigir, o sea de guiar la reunión, ni siquiera ella ser disparadora de temas, ni nada.... los mismos chicos tienen que ir planteando las cosas, o viendo qué sucedió. Entonces, yo les pedía, a las maestras, bueno, que cada maestra en el grado, trabajara. Entonces que fueran con la propuesta ya" (Íbidem).*

A pesar de que el interés e involucramiento es dispar entre los docentes y por lo tanto en los niños, a nivel de intencionalidad, la iniciativa constituye una experiencia inicial de formación ético-ciudadana y de vida democrática, en tanto se desea resolver problemas comunes y se busca la buena convivencia.

La participación de los niños se realiza en dos niveles diferentes: primero preparar la participación del curso en el Consejo eligiendo a dos representantes.

Según el docente y el curso esta actividad puede quedar allí o puede pasarse a una instancia de presentación de las necesidades detectadas y de los problemas de convivencia que se presentan en la escuela y a un debate sobre posibles soluciones que se plantearían en el Consejo. El éxito y el valor formativo de esta instancia por curso depende aún totalmente del compromiso del docente con la escuela. Pudimos ver que algunos docentes otorgan gran importancia al trabajo previo en los cursos y tienen habilidad para coordinar el debate sobre los problemas que los niños ven en la escuela y en el aula. Pero creemos también que la escasa formación de los docentes en esta problemática aminora las posibilidades de esta instancia, pues, en realidad no se producen aportes éticos en tanto que reflexión sobre lo moral, sino, en todo caso juicios prudenciales sobre alguna decisión puntual.

Los criterios para elegir delegados varían: en algunos casos son elegidos por el docente; en otros por los compañeros *"porque habla bien", "porque se porta bien", "porque dice todo lo que le dicen en el grado"* Si bien no presenciamos el momento de la elección en los cursos, tuvimos la ocasión de tener una charla con los niños en una de las aulas (Ver en Video, Escuela "C"). Observamos también la charla preparatoria de los temas que llevaría al Consejo este grupo. Hubo temas aportados espontáneamente por los alumnos y temas surgidos de preguntas de la docente sobre asuntos que hacen a una mejor convivencia en los espacios de recreos, el cuidado del edificio y el mobiliario de la escuela, normas de higiene como el lavado de manos, normas sociales como traer mantel y las formas de tomar los cubiertos. Puede observarse la intención de aportar a la formación de los niños mediante el fortalecimiento del vínculo familia-escuela por parte de la docente (observar el mismo Video).

En la Sesión de Consejo presenciada se observa a los chicos expectantes, bien dispuestos a comunicar ante el grupo lo charlado en los cursos. Creemos que el hecho de que los alumnos ya nos conocían y sabían de nuestro interés por esta actividad, hace que también para ellos y para las docentes responsables cobre mayor valor. La actividad se desarrolla durante una hora en la Sala de Jardín, luego de que los pequeños se han retirado. La docente que deja este año la Coordinación y la traspasa a otras dos docentes, con muy buena disposición guía la charla para hacer un breve referencia al sentido de la actividad: *"comentar lo que queremos mejorar y lo que ya hemos mejorado y no lo queremos cambiar porque nos gusta así"*.

Se toma lista de los representantes por curso y se da inicio a la presentación de los problemas que se han planteado en cada grupo de clase. La coordinadora orienta la conversación de modo que para cada problema se planteen modos de solución y se opte por una medida razonable (por ej. colocar una monedita en la alcancía para arreglar gradualmente ventanas y cerraduras en función de lo ahorrado) o una sanción teniendo en cuenta la reincidencia (la primera vez limpiar el banco ensuciado, la segunda limpiar todos los bancos del aula, la tercera, llamar a los padres). Se observa que los niños identifican claramente las problemáticas, estableciendo diferencia de sanción según los matices de la intencionalidad; por ejemplo entre ensuciar un banco y ensuciarlo con la intención de que un compañero manche su delantal; entre rayar las paredes y decirle a la señorita que va al baño y en el interín rayar las paredes (ver en Video Escuela "C", Consejo Escolar). Algunos delegados plantean con énfasis problemas de gritos, peleas y falta de respeto de los niños, percibiendo como lógico el surgimiento de la violencia en situaciones de disconformidad. A pesar de ello, las sanciones que proponen frente a problemas de vinculación (insultos, sobrenombres ofensivos) no son solamente castigos (*dejarle una semana sin recreo*) sino también formas de mediación propiciadoras de la comunicación (*detectar al que lo dice y hablar con esa persona y que hablen los dos*).

Los niños evidencian capacidad de un muy buen nivel de análisis y disposición favorable para el debate. A pesar de las diferentes edades, el grupo muestra habilidades en la comunicación racional y la fundamentación del juicio ético, que no son suficientemente aprovechadas por la docente coordinadora. Por ejemplo, en el caso de las sanciones, los niños podrían trabajar la cuestión de las normas en relación con la calidad del juicio ético: debatir la diferencia entre la mera obediencia o el acatamiento meramente instrumental y el valor del respeto por las normas, del diálogo y del escuchar razones cuando se dirimen conflictos. Por otro lado, consecuentemente con el valor del aprendizaje escolar y la demanda de que la escuela avance hacia la inclusión, deberían dejarse de lado aquellos castigos "isomorfos a la obligación misma" (Foucault, 1976) que se observan en la sanción más bien normalizadora de *dejarle una semana sin recreo* propuesta por uno de los niños y que no es más que el reflejo de las sanciones que muchos docentes realizan.

Es decir que el Consejo Escolar, surgido para resolver el problema de la violencia de los niños, como lo hemos señalado líneas arriba, aporta juicios prudentiales en búsqueda de soluciones a los problemas comunes a través del

encuentro y la escucha de distintas perspectivas. Creemos que el involucramiento del cuerpo docente y de la institución en su conjunto podría aportar a la construcción de la escuela como "pequeña república" como las designa F. Bárcena (1999). Un punto de partida sería la articulación entre los docentes que coordinan estas reuniones y los responsables de áreas en un trabajo mancomunado con propósitos claros respecto a cuáles son los aspectos del alumno que se han de formar mediante esta actividad. Pero acá encontramos las mismas dificultades que se dan con la coordinación entre las áreas dadas a la mañana y el trabajo de recuperación de la tarde y con sutiles diferencias relacionadas con la representación de los lugares de poder de los docentes responsables de esta actividad.

Las actividades de la mañana son consideradas las fundamentales, a cargo de los docentes con mayor antigüedad y que se han ganado un lugar en la escuela. Se tiene la idea de que en este turno se toman las decisiones sobre los problemas específicos de la escuela, las cuales en general se concretan en actividades de la tarde. Éstas tienen que ver con las horas de recuperación, horas de áreas especiales como Plástica o Gimnasia y actividades especiales como Ludoteca o Talleres de carpintería y de costura. Un docente nuevo o un suplente está en este horario. En este horario funciona también el Consejo Escolar y su coordinación, al menos hasta el momento, está a cargo de un docente de antigüedad intermedia, que ya 'ha pagado derecho de piso' y que de algún modo esté avalado por la conducción de la escuela y por los docentes más antiguos. Si bien entre éstos hay algunos con gran responsabilidad por la formación de los chicos y un respeto hacia ellos como 'ciudadanos', no han logrado aún conformar un equipo docente unido de este espíritu, por cuestiones que tienen que ver con las condiciones históricas de esta escuela comentadas en un apartado anterior.

Los docentes son celosos de su tiempo y de la especificidad del trabajo realizado. Mucho de su tiempo se invierte en planificar el trabajo en base a este criterio: no excederse del horario sobre todo cuando las actividades se salen de lo que consideran su labor específica, a saber la transmisión de los contenidos de las áreas. El proyecto del Consejo Escolar no es la excepción. Es visto por muchos docentes como una actividad extra escolar más, cuando para los niños puede ser una actividad apasionante en torno a la cual podría girar buena parte de los contenidos actitudinales de las áreas curriculares. De modo que en definitiva esta iniciativa queda librada a la responsabilidad civil (cívica, ciudadana) del docente más allá de lo que sea su rol social como trabajador. Así, al finalizar la primera

sesión del Consejo, observamos que la docente coordinadora encargaba a los niños que pidieran *'un ratito' a la señorita para contarles las cosas que se han hablado hoy y lo que hemos decidido*. Los momentos de encuentro entre docentes son escasos y breves. Las necesidades de comunicación y el valor del diálogo ten estos encuentros, no pueden ser mayor que los horarios establecidos y es difícil que algo justifique la ampliación del mismo. Por eso la docente resume rápidamente lo tratado aunque es palpable la necesidad de un repaso conjunto de lo que se ha de plantear por curso: *"Bueno, dejamos las decisiones acá, porque ya toca el timbre..."* (Véase última escena de Consejo Escolar en el video adjunto)

Afortunadamente la escuela cuenta con el compromiso de quien es su alma mater: la vicedirectora. Es por eso que, si bien la actividad (durante el año de nuestra observación) venía organizada a través de estas articulaciones en muchos casos infructuosas y 'escolarizantes' en sentido negativo, efectúa con rapidez cambios que revitalicen la iniciativa. Durante los primeros meses había costado mucho concretar la primera reunión del Consejo. La elección de delegados demoraba, perdiéndose el sentido de la actividad. Los encuentros venían siendo bastante formales desde el año anterior y se intentaba darle mayor dinamismo y eficacia. Es muy probable que nuestro interés por presenciar la siguiente sesión de Consejo (cada tanto preguntábamos a las coordinadoras cuándo se haría) influyeran en este cambio: *"hoy se guió de otra manera, fue más espontánea"* – nos comenta una de las docentes que este año coordina el Consejo – *"...yo me quedé helada cuando Gloria me dijo 'hacela hoy, no hace falta que hablen tanto las maestras previamente a la reunión'; porque ese fue el conflicto, no pudimos hacer muchas reuniones porque siempre esperábamos que se hablara mucho en los grados". "... en la primera reunión estábamos un poquito tensos porque ellos no sabían bien cómo hablar, eran nuevos delegados y nosotros nuevas, creíamos que era todo re-formal. Y no, después nos dimos cuenta que podía surgir otro clima, otro tipo de conversación"*. (Registro N° 4, p. 18-19).

Así, en el segundo encuentro se avanza en las propuestas de cómo evitar que los juegos bruscos dañen a los más pequeños proponiendo otros juegos (*"jugar a la payana, al tuti fruti, al juego de la oca, a las cartas, al ajedrez, el dominó, tuti fruti, bolitas, música"*). Y también se avanza en la participación de los niños en propuestas sobre actividades a realizar en los talleres de carpintería y costura, cosas con sentido para ellos y que les guste o juegos para la escuela como títeres o casita de títeres. La docente toca también el tema de la discriminación, realizando un trabajo delicado que procura la integración de los chicos más

afectados por esto. De todos modos, como en la mayoría de las escuelas, el debate se realiza dentro de límites que evitan tocar asuntos vinculados con el afuera. La escuela más bien preserva de esto al alumnado bregando dos o tres personas por conseguir aquello que les permita lograr una meta: *"ellos tienen que ser felices en la escuela"*; *"uno siempre va a la escuela, a lo que pasa en la escuela, que la escuela crezca, que la escuela esté bien, como que uno por ahí, no es que se olvide, pero nunca tiene en cuenta tratar esos factores"*, dice la actual Coordinadora ante nuestra pregunta sobre cómo se aborda problemas de los niños en los que incide el contexto de inseguridad en que viven, añadiendo: *"Lo viven cotidiano estos chicos. Pero en el Consejo no salió. No fue lo primordial del momento. Es cotidiano para ellos. No pude venir a la escuela porque había un tiroteo en la vereda de mi casa o en la esquina. O había una patota pegada en la puerta y no podían salir. Eso no surgió en el Consejo"* (Registro N° 4, p. 22).

Los niños se hacen eco de ese interés de la escuela por hacerlos felices, dejando los problemas puertas afuera. Los casos 'más problemáticos' son aquellos que traen ese afuera a la memoria mediante sobrenombres que rotulan el origen de los niños. La población de los barrios humildes y villas de la zona sabe que tiene en la escuela una esperanza. Pero ni ellos ni el cuerpo de docentes le dan un contenido educativo que materialice sus deseos más allá de la contención durante el tiempo en que son niños y preadolescentes. El Consejo Escolar, que podría ser considerado como un ejercicio de búsqueda del bien común en la esfera pública de la escuela, termina siendo, además de un espacio de administración de la pobreza de recursos, un lugar de reproducción de la pauta, arraigada en los últimos años, de que la participación en lo público no es debate y argumentación sobre ese bien común, sino búsqueda de medios económicos para paliar los problemas que el Estado no puede resolver; en este caso, ahorrar una monedita e ir arreglando los picaportes de las puertas de cada aula una por mes o como se pueda. Se participa aportando en lo monetario, por mínimo que sea. La administración de la escasez y la subsistencia de la escuela ocupan el lugar central en el cuerpo docente. Si bien varias maestras sospechan del manejo político que puede haber detrás de un programa como el de doble escolaridad, no la hacen pública, considerando como una fatalidad la discreción en el ejercicio del poder político en general y político educativo en particular, así como a los estilos de interacción a que da lugar la superposición de la vieja matriz jerárquica y disciplinadora de la escuela con la mentalidad mercantil propia del neoliberalismo: *"Capaz que hay gente que quisieron acomodar. Todo es político. A veces lo único que te crean es un problema. Y como saben que el maestro está y está..."* (Registro, p. 30)

En la escuela se manifiestan los diferentes grados de cohesión del grupo familiar de los niños: la preocupación por la educación de los hijos que muestran los grupos familiares que resisten los embates de la pobreza y la exclusión alienta a la conducción a seguir. Al respecto observa la Coordinadora actual del Consejo Escolar: *"Ahora, cuando uno habla con los chicos en el grado cualquier tema que tenga que ver con los sentimientos o con las normas de convivencia o las virtudes... se nota que ellos en la casa.. en general tienen un concepto bueno de las cosas. Se ve que les hablan. No todos. Pero, yo noto, porque a pesar de todo lo que ven y qué se yo, están contenidos en ese aspecto en la casa, me doy cuenta que no es un grado donde estén dejados, abandonados"*.

En ese "no todos" está la diferencia de cada niño, de cada familia y de cada esperanza social. La docente expresa que no todos son ya excluidos y que, a pesar de las difíciles experiencias que les toca vivir, sus padres cifran esperanzas en la escuela, les enseñan normas sociales (aseo personal, un mantel limpio y una taza para la merienda) y buscan horizontes que les dignifiquen a través de un lugar social en la escuela. Los docentes más comprometidos saben de lo difícil de esta misión. La disciplina escolar, preciado valor de la escuela tradicional se logra con gran esfuerzo ya que los alumnos mantienen normas armónicas de conducta sólo cuando aprenden con interés significativo para ellos. Como no es éste el objetivo prioritario de la institución, sino lo asistencial, particularmente en lo que se refiere a proveer los recursos para que los niños puedan asistir a la escuela, los resultados objetivos en lo referido a aprendizajes, no satisfacen. Los docentes sienten una insatisfacción que no logran expresar claramente. Concientes de la necesidad de un apoyo político que en las condiciones actuales del país no esperan, aparecen fuerzas casi sacralizadas o mágicas que dan el sentido a la misión de la escuela: *"ella (dice una docente refiriéndose a la fundadora de la escuela, doña Carmen Ponce de Videla) le dio el espíritu que tiene esto. Vos ves que el espíritu de ella está acá y es lo que nos mantiene. Ella donó todo esto pensando en los chicos"*. (Ibidem, p. 29). Esa fuerza se transmite a los docentes más nuevos y a los suplentes: *"Yo llego a la escuela y... sé que es un trabajo de locos a la tarde, entonces por ahí voy con pocas ganas, y digo ¡Ay! Aparte tener que estudiar, tengo que dejar las energías acá esta tarde. Bueno, no importa, uno va igual. Pero uno entra a dirección y ve a todos los demás, que tienen tantas pilas...y bueno, uno inmediatamente también..."* (Registro N° 4, p. 24). Estas actitudes positivas de las docentes más viejas en la escuela, potentes para animar el trabajo de jóvenes aún estudiantes, lo serían mucho más si se materializaran

en un currículum institucional específico para la población atendida, que sería en sí una forma de inclusión ciudadana más allá de las paredes de la institución.

4.3. Acciones ético-ciudadanas en una escuela urbana

"Participar significa incidir colectivamente en las decisiones que afectan a la vida cotidiana, analizar problemas, articular demandas frente a los poderes públicos, proponer, planificar, implementar y evaluar soluciones."

M.T. Sirvent

En este apartado analizaremos lo observado en la escuela urbana seleccionada como muestra en la segunda etapa, cuyas características generales fueron presentadas en el ítem 2.2. del capítulo anterior y que hemos identificado como Escuela "B". Es oportuno recordar que esta escuela tiene una buena imagen en el medio urbano mendocino en tanto institución que resuelve sus problemas respondiendo a la comunidad y a través de un trabajo coordinado entre los docentes.

Durante el período observado influía aún en el accionar de las instituciones el proceso de reforma educativa por aplicación de la Ley Federal de Educación: se construían instalaciones de jardines, edificios de jardines nucleados y de EGB completa con los tres ciclos, se realizaban articulaciones entre las ex escuelas primarias (que tenían hasta séptimo año) y las escuelas de enseñanza media para considerar el destino del alumnado de séptimo año en el tercer ciclo. Esta dinámica contextual, aunque organizacional y administrativa, implicaba la apertura de las instituciones y favorecía la creciente toma de conciencia respecto al sentido global de transformación educativa, el contacto con otros espacios públicos y diferentes iniciativas de este tipo. Así por ejemplo, esta escuela realizaba tratativas con una escuela media cercana donde sus alumnos de séptimo año completarían el tercer ciclo de EGB. Ello implicaba revisar cada área curricular para la articulación. En particular, respecto del área Formación Ética y Ciudadana, directivos y docentes tomaban conciencia de que previo al espacio curricular fijo en tercer ciclo, en los CBC se planteaba una modalidad transversal en primero y segundo ciclo, lo que llevaba a pensar en temas relativos al área.

Por otro lado había cambios importantes en la dirección de las escuelas:

muchos directores con antigüedad, fueron promovidos a supervisores seccionales luego de los concursos y sus funciones directivas previas fueron cubiertas por directores nuevos ascendidos provisoriamente a esta función, o por directores trasladados de otras escuelas. Esto último sucedió en la escuela urbana seleccionada: al inicio del año lectivo 2001 cuando nos presentamos para iniciar la observación densa en las aulas, nos informamos que la ex Directora había ascendido como supervisora seccional y que una nueva Directora, ex docente de la escuela, ocupaba el cargo. Es importante tener en cuenta que nuestro trabajo de campo estuvo marcado por el cambio de una dirección considerada como dinámica y abierta a la participación de distintos sectores a una dirección que sentía la necesidad de responder a esa imagen y mantener el prestigio de la escuela, según lo percibido por nosotros mismos y por algunos padres y alumnos indagados en encuentros casuales.

Para conocer acciones ético cívicas en la institución hemos tomado como eje de análisis la interpretación del sentido de participación en cada conducción materializado en acciones que ellos consideran relevantes para la escuela. Como datos provenientes de la conducción directiva anterior, tomamos especialmente de los registros de filmación de la Muestra de Experiencias Exitosas o proyecto "Hacia una cultura de la participación" realizada al finalizar el año lectivo 2000 (Ver Video Adjunto, Escuela "B"). Luego analizamos el documento del PEI elaborado bajo la nueva conducción, como material donde los actores institucionales expresan las formas en que darían continuidad a la vida institucional. A su vez las observaciones en clases, en recreos y las breves entrevistas mantenidas con docentes y niños nos permitirán conocer acciones ético cívicas formativas de carácter implícito.

4.3.1. Representaciones de participación y ciudadanía en el Proyecto "Hacia una cultura de participación"

En la primera visita a la escuela realizada en noviembre del año 2000 advertimos la apertura de la ex Directora a iniciativas que dinamicen la institución. En nuestra intervención a través de la investigación vio rápidamente la posibilidad de incidir en las prácticas institucionales y nos invitó a presenciar una actividad que venía realizando desde hacía algunos años y que consideraba clave para el mantenimiento del nivel de enseñanza en la escuela: la Muestra de Experiencias Exitosas de fin de año. (Ver fragmentos en Video). *"No es que uno*

esté con la competencia –nos decía - pero es notable cómo estas muestras las ha motivado para mejorar las cosas que hacen. Al principio eran muy pocas las que exponían, pero después se fueron contagiando... Y eso es lo bueno. ahora todas exponen lo suyo" (Registro de la primera visita a la escuela en Video adjunto).

Dicha muestra nos brinda una perspectiva de la historia cercana de la institución y de las pautas culturales valoradas en una típica escuela de clase media, así como el modelo de ciudadanía que se transmite. La coordinadora de Informática, encargada de sistematizar lo desarrollado en el proyecto "Hacia una cultura de la participación" nos transmite su mirada global y las necesidades que percibe: *"Una de las actividades que nosotros habíamos colocado dentro del Proyecto era esta muestra, mostrar experiencias exitosas. Ahora lo importante del proyecto es que nos sirvió porque la mayoría de los docentes pedíamos un espacio de reflexión para acordar entre nosotros, acordar con el compañero del turno contrario. Entonces el proyecto nos ha servido justamente para eso, para poder acordar, unificar criterios de enseñanza"* (observar Video).

La Muestra de Experiencias Exitosas constituye para la escuela un evento social y cultural importante que convoca niños, docentes, padres, familiares y amigos que, en un clima festivo, exponen los resultados de todo un año de trabajo. Algunos de estos proyectos corresponden a un área, pero en general reúnen dos o tres áreas profundizando en un tema de interés. Como relata la directora, en este Proyecto participaban inicialmente los docentes con mayores iniciativas, y gradualmente todos se vieron atraídos o tal vez exigidos a exponer resultados de proyectos en un clima sino de competencia al menos con características de marketing. En la muestra presenciada se observan proyectos como "Tecno-bici", "Cómo están hechas las cosas", "El sistema solar", "Valoremos lo nuestro", "Los animales y yo", proyectos tecnológicos sobre fabricación de distintos elementos desde avionetas hasta bombones y yoghurt. Se advierte un trabajo de alumnos en equipo y uso generoso de materiales. Los proyectos llevan nombres atractivos aunque sólo se refieran a contenidos yuxtapuestos de diferentes áreas, por ejemplo el proyecto "Viajeros por el tiempo" expone cuentos tradicionales, artefactos antiguos como máquinas de coser no eléctricas, planchas a carbón, cafeteras. El criterio básico de la muestra es la presentación atractiva de los resultados, los títulos ocurrentes.

En el año 2000 la escuela había participado en actividades organizadas en el marco del Año de la Paz, entre ellas la actuación del coro de niños en el festival Cantapueblo que se realiza en nuestra ciudad y la confección de afiches de la

UNESCO. El aggiornamiento de las producciones en vistas de producir efectos atractivos se torna elemento casi exclusivo al abordar el tema de la paz y los derechos de los niños: buena presentación, cuidado en las cuestiones de forma, pero prácticamente ausencia de contenidos. La búsqueda de imágenes de felicidad y belleza propia de la publicidad ocupa el lugar de la crítica. No se ponen de relieve aspectos a superar de la realidad o situaciones que reflejen injusticia o pobreza. La frase de mayor contenido crítico observada en la muestra fue: *"los derechos de los niños son deberes de los grandes"*. Incluso el lugar físico ocupado en la muestra, al lado de un proyecto de plástica donde los niños muestran una técnica de calcado de imágenes y su simple ubicación bajo el enunciado de un evento, "Las voces de nuestros niños participaron en Cantapueblo en el Año de la Paz", habla a las claras del lugar irrelevante que ocupan estos asuntos en la escuela, pues, estrictamente consiste sólo en la exposición del logo de UNESCO y en mostrar una técnica de grabado. (observar Video adjunto)

La forma en que cala la cultura de la publicidad se observa en forma directa en uno de los proyectos relacionado con la paz que se propone *"analizar el mensaje persuasivo de la publicidad, elaborar propagandas que incentiven el bien común, valorar la importancia de la paz mediante la elaboración de producciones escritas y folletos"*. El contenido ético del tema que motiva el proyecto se diluye más aún cuando añade: *"elaborar instructivos y exponerlos ante los compañeros; producir leyendas regionales; participar en talleres literarios con los padres y elaborar cuentos de terror; armar guiones y dramatizarlos ante una audiencia; recitar coplas, refranes y poesías gauchescas"*. Tanto el modo de formular los objetivos como el contenido expuesto, muestran que los contenidos sobre ética y ciudadanía se reduce a palabras que dan 'buena onda' a los temas; el significado de 'bien común' y 'la importancia de la paz' se diluyen en contenidos de otras disciplinas, en este caso Lengua y Literatura. Si bien es cierto que el *armar guiones y dramatizarlos* admitiría un tratamiento libre donde los niños puedan expresar una mirada crítica de la realidad, no se advierten otros proyectos donde se forme este tipo de juicio. No se observa indicios sobre la formación en la deliberación sobre problemas de orden público o político, el debate racional y la búsqueda de acuerdos como procedimiento para dirimir las diferencias y resolver las situaciones complejas de la realidad.

Lejos de formar a los niños en una ética ciudadana, en la competencia para argumentar y formular juicio ético, las actividades del proyecto sobre "la cultura de participación" formulado por la escuela en el Año de la Paz, reproduce

fielmente las mismas pautas de ciudadanía que los funcionarios políticos y los técnicos especialistas en problemas sociales promueven desde las funciones que desempeñan: la mera repetición del discurso y la estetización de lo político: en el año de la paz hay que nombrar mucho 'la paz', hacer bonitos carteles alusivos, recibir bien a los representantes de la UNESCO y mostrar lo mejor de la escuela. Una docente nos contaba que habían venido profesionales de este organismo internacional, habían recorrido la escuela y 'se quedaron maravillados' de que tuvieran un laboratorio de informática tan grande y que fuese utilizado diariamente por los alumnos y los docentes. Sólo alegría y sentimiento de halago despiertan estos comentarios, sin que quepa lugar para reflexionar seriamente (al menos los docente y los niños de los últimos años) sobre el contenido político de esta visita y del discurso acerca de la paz.

La escuela pública, que ha venido siendo transmisora de saberes disciplinares, no ha incorporado saberes que permitan a los docentes debatir racionalmente los problemas que amenazan hoy la paz del mundo y fundamentar los valores que conduzcan a ella. Esta carencia ha posibilitado la invasión de una lógica según la cual, frente a la necesidad objetiva de ocuparse de problemas de orden práctico (ética cívica) de la comunidad humana, se responde con frases que aggiornan otros contenidos o con discursos estetizantes y vacíos de contenido. Desconocedora de los grandes desafíos que implica reconstituir la crisis de lo público (entendido como articulación entre sociedad y estado), la escuela deviene así en un ámbito que reproduce tal desarticulación. Al analizar este aspecto recordábamos que la misma lógica rige la atención de los problemas de violencia que se han agravado en las escuelas en los últimos años: en vez de reuniones de personal para debatir el problema y avanzar en acuerdos basados en el análisis y la reflexión sobre los mismos, se convoca a especialistas de otros campos, a veces de otras provincias o extranjeros para capacitar sobre alguna técnica exitosa que se pone de moda. Luego la rutina de la escuela sigue y como los problemas siguen, se endilga a los docentes que, habiendo recibido capacitación y habiendo inversión del estado en ello, no la han aprovechado.⁴⁵ Los dirigentes educativos muestran la misma falta de perspectiva racional para mirar la 'materialidad' de

⁴⁵ Curiosa y enfermiza lógica. Pensemos qué ocurriría si frente al hambre de los niños se llamara nutricionistas para que capacite a los docentes indicando lo que deben ingerir los niños. Lamentablemente esta lógica se perfecciona, pues siempre se dispone de oferta educativa que discursiviza los problemas prácticos sin una formación en los asuntos ético-políticos que están a la base de una verdadera y significativa transformación. Las condiciones histórico-culturales de nuestras instituciones avalan estas ofertas pues también los docentes se han habituado a recibir cursos cortos que brinden herramientas precisas para aplicar. Como esto es posible sólo con las áreas de conocimiento clásicas, los problemas ético-cívicos terminan siendo sólo objeto de slogans.

los problemas que se ve en la escuela, quedándose en la mera 'discursivización' de los problemas de orden práctico.

Si a partir de los datos recabados en la Muestra de Experiencias Exitosas nos preguntamos por la idea de participación de la institución durante el período de la anterior conducción y qué formas de ciudadanía enseña a través de las acciones emprendidas, encontramos que el prestigio alcanzado en el medio no pasa por acciones relevantes en este sentido. Los asistentes toman este evento como una reunión social, o también en el caso de algunos como ocasión para recaudar fondos para el viaje de los niños que finalizan séptimo año con la venta de comestibles al final del encuentro. Los niños tienen en la muestra una nueva instancia de repetición de los saberes escolares indagados con algo más de profundidad durante el año, en la medida que el tiempo y los limitados espacios de creatividad en la escuela lo permita. Los padres y familiares, entre los cuales se encuentran funcionarios de gobierno, profesionales, artistas, periodistas y deportistas, no están dispuestos a compartir 'lo público' más allá que el patio de la escuela ni asuntos comunes más complejos que la mostración de tareas trabajadas a lo largo del año escolar.⁴⁶

De modo que bajo el título "Hacia una cultura de participación" no encontramos un proyecto de formación en la participación como valor fundamental para la formación democrática que hoy demanda nuestra sociedad, sino que la participación es la suma de las actividades que a cada le corresponde cumplir dentro de su función. Los contenidos conceptuales sobre ética y formación del ciudadano no aparecen como tales; en su lugar aparecen presentados lemas del discurso de la transformación educativa en forma de frases que ornamentan los afiches cuyo sentido se diluye en contenidos de otras asignaturas.

4.3.2. Representaciones de participación y ciudadanía en el Proyecto Institucional

El Proyecto Institucional del año 2001, a cargo de la nueva directora, tendría un eje articulador similar al del año anterior en su formulación escrita. Si bien fue armado "a partir de lo que le daban las maestras" (según ella misma comentara) los distintos proyectos específicos aparecen articulados por lemas del

⁴⁶ Ver en Anexo 2 las entrevistas realizadas por alumnos de sexto año a personalidades conocidas del medio que son sus padres, familiares o amigos.

mismo tipo que se exhibieron en la Muestra del año anterior, los cuales, en el contexto de falta de formación en Ética en la escuela, para los docentes se confunden con los propósitos propios de esta área. Pudo también influir en la colocación de estas frases, nuestra intervención a través de la investigación sobre el tema. Igualmente el Proyecto nos posibilita interpretar qué enseñanzas relativas a la formación de un ethos ciudadano proyectan los docentes que formularon los proyectos específicos y de qué modo son estructurados en el P.E.I.. Nos permite conocer el sentido de las representaciones respecto a 'ser una escuela participativa' 'sin problemas' y articulada con la comunidad' que expresa esta institución en este documento escrito y también la mirada de una directora que viene de otra institución.

En relación con el contexto, el P.E.I. señala las siguientes Debilidades:

- ✓ *"la necesidad de integrar el contexto comunitario"*
- ✓ *"porcentaje de padres que no se comprometen por desconocimiento de la propuesta de la escuela"*
- ✓ *"indiferencia frente a los problemas planteados"*
- ✓ *"poco apoyo para desarrollar y afianzar hábitos de trabajo y estudio"*
- ✓ *"concepción de la escuela como guardería."*

Frente a estas debilidades, ve como Fortalezas que los padres vayan comprometiéndose más con la escuela a través de la *"asistencia a reuniones que propone la institución o cada docente, la participación en talleres áulicos en los que los padres comparten acciones con los docentes: su participación entusiasta para concretar ferias (feria del libro, feria en eventos) y el hecho de que padres con capacitación especial ofrecen sus servicios"*. Estos servicios consisten en "charlas sobre diferentes temas *"como los pedagógicos que da una mamá que trabaja en la Comisión curricular"* señala la Directora.

En cuanto logros en el clima organizacional, el PEI señala:

- ✓ *"el criterio de autoridad permite la co-gestión en un ámbito donde prime la confianza hacia todo el personal de la institución"*
- ✓ *"Dirección otorga a los docentes espacios de participación a los diferentes estamentos de la comunidad."*
- ✓ *"Se comunican a los docentes las normas de operación de manera que se sepa qué se espera de ellos"*.

En realidad estos aspectos considerados como logros, definen el modelo

de gestión directiva, de autoridad tradicional y jerárquica. Es la Directora quien ‘permite’, quien ‘otorga espacios de participación’, quien ‘comunica las normas de operación’.

Con respecto a la conformidad del equipo docente, en el PEI se valora como logros que:

- ✓ *“el clima potencia la comunicación interior y exterior*
- ✓ *se implementan acciones estratégicas que procuran la descentralización de la conducción para la participación*
- ✓ *se hace uso responsable de la libertad*
- ✓ *existe respeto al disenso*
- ✓ *hay opinión del equipo previo a la toma de decisiones.”*

Estos aspectos expresan la perspectiva que dirección tiene del cuerpo docente. Al describir “La escuela que tenemos” las mayoría de las Debilidades en lo institucional se refieren a problemas en la comunicación por falta de espacios y tiempos de reflexión:

- *“pocas posibilidades de realizar reuniones fuera de horario (personal docente que tiene dos trabajos)*
- *no siempre se han optimizado espacios de reflexión*
- *necesidad de establecer comunicación en sentido integrado*
- *necesidad de aunar criterios con respecto a ingreso de padres a la escuela.”*

Las debilidades más fuertes que la escuela percibe se relacionan con la actitud de los padres: indiferencia, desconocimiento de la propuesta de la escuela, concepción de la escuela como guardería. Las fortalezas señalan acciones que de algún modo superarían las debilidades en tanto dan un lugar a algunos padres en la escuela. Se trata de participaciones para colaborar con las docentes en algún taller o para ofrecer servicios de capacitación en su especialidad. Es decir, lo hacen algunas madres capacitadoras o miembros del cuerpo de técnicos de la Comisión Curricular Provincial, concretamente en el área de Lengua, según lo hemos indagado en charlas informales con la directora. La iniciativa de la escuela de abrirles un espacio es todo un indicador de cómo están los vínculos con la familia según clases sociales. Se invita a padres de la Comisión curricular, o periodistas o artistas o

deportistas conocidos en el medio. No a madres empleadas domésticas o a una madre empleada de un pequeño local de peluquería, jefa de hogar con quien tuvimos la oportunidad de hablar. Esta señora envía sus dos niños a la escuela en turno tarde, y asistió en reiteradas ocasiones porque uno de sus hijos tiene problemas de atención y de interés y estaría a punto de repetir. Para evitarlo, debió enviar a su hijo a maestra particular, a pesar de que la escuela tiene maestra recuperadora.

De modo que estas invitaciones no constituyen acciones formativas a través de las cuales los adultos formen a los niños en los valores de una ética ciudadana. Más bien son paliativos frente a la indiferencia de los padres. Muchos docentes recriminan a éstos, responsabilidades como adultos frente a los niños: vienen a la escuela a 'dejarlos' e ir a sus lugares de trabajo. Las frases del diagnóstico denotan que perciben que el acercamiento de los padres no busca un mejor curriculum, una mejor respuesta de la escuela a la educación de los niños, sino reconocimiento personal. Sin embargo no hay espacios para tratar estos problemas: si bien son diagnosticados, no se plantean como problema a abordar escuchando lo que cada uno tiene que decir sobre esto, y, por supuesto, no se da lugar a la expresión de los niños. Por el contrario, las relaciones entre los adultos que deberían educarles, más bien colocan a los niños como medio para otros fines: los padres encuentran en la escuela un lugar donde sentirse reconocidos por otros en alguna actividad de su especialidad. Los docentes, no obstante que diagnostican los problemas y que los manifiestan a nivel de sus actividades sindicales, no expresan líneas de acción institucional que trabajen estos problemas cuya seriedad toca a la misma función de la escuela. Tampoco lo hacen los directivos (las dos subdirectoras y la nueva directora) que, ocupados en su diario trajín por responder a lo inmediato, no destinan espacios y tiempos para tratar estos problemas.

Durante el año que realizamos el trabajo de campo, en que se percibía ya la gravedad de la crisis del país, la Directora nos manifestaba que no quería importunar a los docentes con horarios extra para jornadas institucionales ni solicitarles nada más allá que la clase: *"Este año no vamos a hacer la muestra. Pierden mucho tiempo en organizarlas, muchos recursos. No, no. No estamos para pedirles nada a los docentes. Suficiente que den clase. Demasiado"* nos comentaba en el mes de setiembre, haciéndose eco del disconformismo generalizado de los docentes en nuestra provincia. (Registro N° 3,

pg. 32). Los docentes que juzgaban que los padres tenían a la escuela como una 'guardería', se disponían a prestar solamente ese servicio cuando los problemas se agravaron. En el segundo cuatrimestre la situación de paro en la provincia transformó totalmente la dinámica escolar: docentes de otras escuelas que se hallaban de paro, cumplían horario en esta institución para evitar los descuentos. De pronto directivos sean autoritarios o no, docentes sean titulares o suplentes se unían 'solidariamente' para que los docentes no pierdan el presentismo. Aún los padres estaban dispuestos a adherirse, siempre y cuando la escuela no suspenda su función de guardería. Los niños permanecen algunos expectantes, otros eufóricos por romper la rutina. Los padres, a pesar de todo, están tranquilos porque sus niños están en la escuela. La función social fundamental permanece incólume: que los niños estén en la institución, con sus maestras, encerrados, seguros. Recientemente se ha puesto un aparato electrónico que muestra la imagen de la persona que se arrima a tocar timbre, para más seguridad. Son los privilegios de ser una escuela urbana de clase media.

Con este lenguaje- algo irónico hemos querido graficar el modelo de ciudadanía que transmite la escuela en relación con el derecho a la educación: quienes pueden demandarlo como un derecho 'ciudadano' son los adultos docentes que gozan de esta fuente laboral y de una persona jurídica que los proteja en lo legal (el sindicato); son también los 'ciudadanos' adultos padres que dejan sus niños en la escuela y de este modo el sistema social los exime del problema de qué hacer con ellos (dejarlos en casa al cuidado de alguien, dejarlos solos, etc). Sus niños, son hijos de ciudadanos, todavía no ciudadanos, pues como decía Marshall, no pueden demandar individualmente su derecho a tener una buena educación, pues el derecho social a la educación está garantizado por el estado con que haya escuelas y personas que cumplan la función de enseñar. En definitiva el derecho social a la educación que los niños no pueden demandar a nivel individual, es medio para que los docentes sí puedan demandar individualmente, en la persona gremial, el derecho a una mejor retribución económica. Falta la perspectiva ético-política que llevaría a pensar de qué manera proteger el derecho de cada niño a tener una buena educación aunque no sean adultos mayores de 18 años que individual o colectivamente puedan demandar un derecho denegado. Son los propios adultos (padres, docentes y funcionarios políticos del Gobierno Escolar) quienes con su individualismo obstaculizan la formación en la dimensión ético-política y conducen a una confusión de lo privado con lo público, esencialmente insolidaria y alejada de los valores ético-cívicos de justicia y igualdad de oportunidades.

La escuela se presenta así como una "institución social" donde faltaría su autopercepción como "organización política". Como observa Cullen esto hace que ella devenga en un espacio de "redefinición social de lo público político" o de "gestión de políticas sociales" más que un espacio social donde los individuos se formen no sólo en saberes científicos y técnicos, sino también en saberes prácticos ético-políticos (Cullen, 1998: 219-223). Esta segunda perspectiva permitiría la emergencia de un modelo diferente de ciudadanía. En relación con el problema específico antes comentado, los procesos de discusión de los docentes en base a conocimientos complejos como son los referidos a la crisis global actual, evitaría que los niños sean puestos simplemente como medios para alcanzar intereses de los adultos, impulsando un trabajo sobre los asuntos de racionalidad práctica de la escuela y, de este modo, operaría una significativa transformación educativa.⁴⁷

pesar de que en el PEI se diagnostica claramente necesidades que evidencian problemas de desinterés de los padres por la escuela en tanto institución pública y debilidades en los modos de interacción entre sus miembros, y que al presentar "La escuela que queremos" se expresa una imagen de institución participativa y abierta al cambio, los Problemas Priorizados y las Principales Líneas de Acción, no establecen un trabajo sobre estos problemas a partir de la articulación de distintos saberes, experiencia y estrategias de distintos actores institucionales. En el PEI bajo el apartado "La escuela que queremos" se afirma, entre otras cosas, la importancia de *desarrollar competencias que le permitan 'afrentar incertidumbres científicas', 'afrentar los cambios celéricos', 'comprender la caída de las certezas morales', 'convivir en una sociedad con opciones múltiples'* (Documento del PEI, p. 6).

Sin embargo en el mismo Proyecto, se anticipa de algún modo que estos problemas seguirán sin resolverse, ya que "La escuela que tenemos" cuenta con *"pocas posibilidades de realizar reuniones fuera de horario (personal docente que tiene dos trabajos)* y *"no siempre se han optimizado espacios de reflexión"*. Queda así justificado que los problemas de las aspiraciones económicas particulares de los docentes son prioritarios, que ese fin justifica la calidad de enseñanza, sin que quepa la posibilidad de discutir la enorme

⁴⁷ C. Cullen (op. cit.) plantea que es en el PEI donde la escuela, sin reemplazar ni reproducir la política educativa, reconoce y asume la responsabilidad de formar a los niños en una ética ciudadana a través de los temas transversales. A partir de estos y otros planteos nosotros hemos propuesto desarrollar el curriculum del área de FeyC mediante Proyectos Transversales (véase Sitio Web del Proyecto en el Portal de la Facultad).

cantidad de problemas que la provincia tiene en relación con la doble jornada de muchos docentes: utilización de las mismas planificaciones en contextos escolares distintos, desigualdad en el servicio por el malestar en la segunda jornada, inequidad en las formas de otorgar empleo por parte del Estado, lo cual margina del trabajo docente a miles de jóvenes egresados que deambulan desocupados, prestando un servicio de voluntariado, por mencionar sólo algunas.

Al observar este entramado complejo de acciones estratégicas recordábamos cómo el mismo principio de legitimación rige otras actividades. Casi nadie consideraría valioso que alguien pierda oportunidades económicas por conservar la calidad de su trabajo docente. Más bien una cantidad de discursos justificadores tornarían valioso esta habilidad acumulativa. La racionalidad económica y el principio de que "al que más tiene más se le da" se ha apoderado de discursos y prácticas en el campo educativo: los primeros para declamar valores que las segundas contradicen. Un modelo de ciudadanía que sobre la base de un individualismo exacerbado torna individualistas a las instituciones educativas, los gremios, los partidos políticos, corporativizando mezquinos e insolidarios intereses, que, al decir de Bourdieu "hacen de la necesidad virtud".

Este contexto político-cultural, explica el hecho de que las escuelas no tengan otras iniciativas más que la suma de individualidades. El aporte entonces sólo podrá venir de proyectos de disciplinas aisladas y las articulaciones serán sólo formales. Detectados los problemas, el P.E.I. pasa a expresar las rutinarias acciones de las disciplinas principales "como si" estuvieran articuladas mediante acciones de carácter ético, que en realidad, como antes observábamos, se limitan a la enunciación de frases de moda. Señalábamos también que la escuela respeta rigurosamente las horas de trabajo del docente. Ningún problema es tan importante como para que él dedique horas aparte de las que le demanda la planificación de actividades de clase sobre los clásicos saberes disciplinares. Siendo Lengua y Matemática las áreas donde mayor capacitación se ha recibido con motivo de la reforma educativa, las líneas de acción institucional principales se vinculan con estas áreas. Así, las diversas necesidades se sintetizan como:

"necesidad de afianzar hábitos lectores tendientes a mejorar la comunicación oral y escrita;

dificultad de los alumnos de realizar comprensiones genuinas para

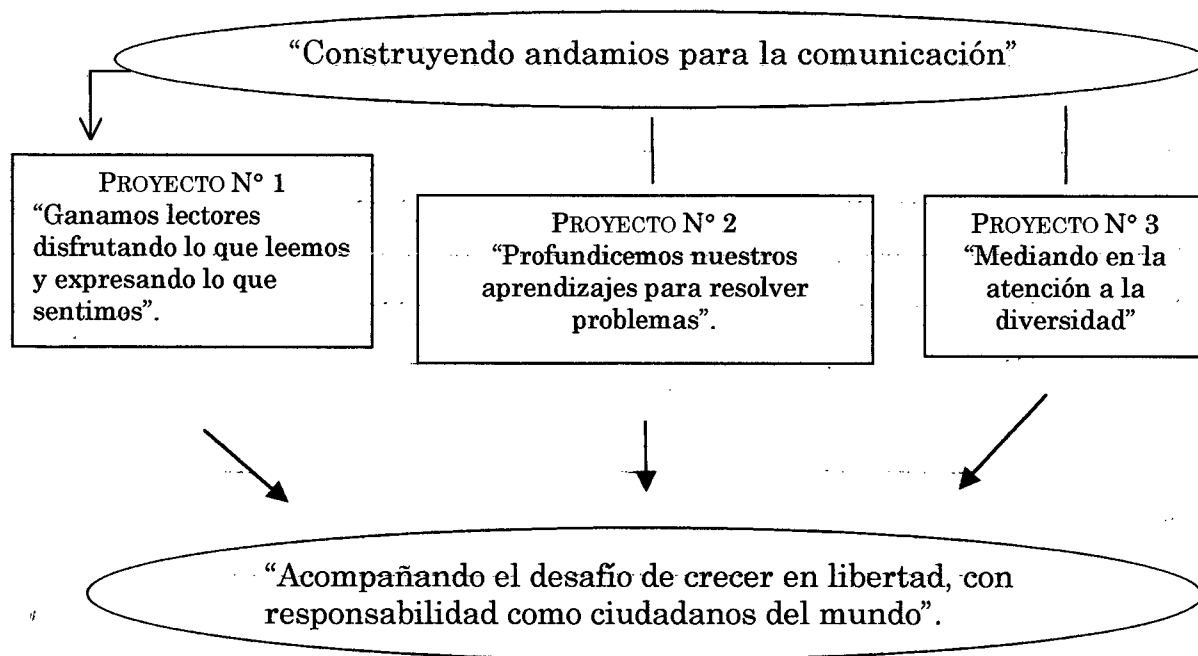
resolver problemas.

desarrollo de capacidades que permitan plantear y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

recuperación de alumnos con dificultades.

desarrollo de hábitos lectores tendiendo a mejorar la comunicación oral y escrita".

La comunicación racional, como virtud ética necesaria para debatir los problemas de fondo que percibe la escuela y arribar a acuerdos que la transformen y mejoren paulatinamente, que se cultiva a través de espacios de encuentro y temas concretos, se diluye en un contenido de Lengua. Queda como título articulador de los proyectos específicos relacionados que da una buena presentación al esquema:



Fuente: Documento del PEI 2001

La categoría 'andamios' de J. Brunner, ampliamente difundida a través de la capacitación del módulo *Sujeto del Aprendizaje* de la Red Federal de Formación Docente Continua, es utilizada aquí para para expresar en el PEI una relación y un resultado difuso. Recordemos muy sintéticamente que el significado fundamental de "andamiar los aprendizajes" se refiere a las estrategias con las cuales el docente impulsa el desarrollo cognitivo del niño a través de 'andamios' que, apoyándose en los saberes de 'la zona de desarrollo

próximo', le sirvan para la construcción de conceptos más complejos. Los andamios que la institución construiría aquí no establecen estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia racional comunicativa y de la calidad del juicio moral. En el Diagnóstico el P.E.I. menciona los problemas percibidos, lo cual es por cierto un paso importante. Pero, para ser consecuentes con con la categoría teórica utilizada, se debería identificar claramente 'la zona de desarrollo próximo', es decir los saberes de que ya dispone la institución para comunicarse en aras de *crecer en libertad y vivir con responsabilidad como ciudadanos del mundo*, pues sólo así los 'andamios' servirían para ascender en la dimensión ética del desarrollo de los niños y de la institución en su conjunto. En este P.E.I. ya el modo como son presentados los aspectos referidos a la comunicación y a la ciudadanía impide visualizar el punto de partida (la elipse superior) y diluye el punto al que se aspira (la elipse inferior) porque la comunicación entre proyectos de áreas disciplinares no presenta ejes transversales que aseguren aunque sea la articulación teórica de los saberes, por no mencionar la más lejana posibilidad de un trabajo epistemológicamente interdisciplinar como sería el de incluir contenidos del área de la Etica. En realidad, el punto de llegada es ya difuso, porque la expresión *ser ciudadanos del mundo*, creemos que expresa el temple de ánimo en que se halla sumida nuestra sociedad y la cultura escolar en los últimos años donde, como lo hemos comentado en el apartado 3.3., la ciudadanía adquiere un carácter abstracto y alienado pues los sujetos se perciben como súbditos de un mercado invisible y sin fronteras, mostrando así los perfiles más crudos del individualismo.

El primer proyecto parte del área de Lengua y la institución lo pone en práctica mediante el hábito de leer 10 minutos todos los días al iniciar la jornada escolar, cualquiera sea la asignatura. La lectura es en general libre, aunque en algunos casos puede ser sugerida por el docente según las necesidades detectadas en el aula y también según sus propias capacidades e iniciativas. La escuela tiene en el primer ciclo un mismo docente para las área 'teóricas' (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y uno diferente para estas áreas en segundo ciclo. En algunos casos, la lectura sugerida puede estar orientada a la reflexión sobre los valores por iniciativa particular del docente, situación que comentaremos más adelante. En otros casos en esos 10 minutos los alumnos leen cualquier material sin la intervención o sugerencia del docente. Hay docentes que se inclinan más por

un área aunque estén en primer ciclo o que prefieren priorizar el área que les toca en el primer módulo independientemente de la exigencia de leer 10 minutos. Tal situación hemos observado en un aula de tercer grado, donde la lectura al inicio de clase era cumplida como una obligación más por la docente y no se acompañaba del estímulo ni de comentario alguno. Por el contrario, la docente manda a los niños a leer ante cualquier mínimo desorden o en algún tiempo restante luego de concluidas las actividades previstas, como forma de evitar el bullicio y la caída en la informalidad respecto a las reglas sociales de la escuela. Así, un proyecto educativo que supuestamente según lo establecido en la L.F.E. transformaría la escuela y formaría ciudadanos responsables y protagonistas críticos, termina usando los saberes como 'sanción normalizadora', 'medio de encauzamiento' o 'disciplinamiento de los cuerpos, los discursos, los saberes' (Foucault, 1974, 1976). Paradójicamente, el aula donde observamos este hábito o costumbre (ethos) es una de las recomendadas como ejemplares por la directora, la misma persona que armó el P.E.I. sobre ejes que aluden a la libertad y a la comunicación.

El segundo proyecto del P.E.I., "Profundicemos nuestros aprendizajes para resolver problemas" (Ver gráfico de p. 54), se refiere al área de matemática y ciencias naturales y se limita exclusivamente al desarrollo de este tipo de técnicas. No se observó en las clases ni en el PEI ningún aspecto que guarde relación con la comunicación en el sentido que fuera detectado en el PEI.

El tercer proyecto "Mediando en la atención a la diversidad", alude a la atención de necesidades diferentes en los ritmos de aprendizaje de los niños y consiste básicamente en la *articulación de acciones entre docentes de grado y maestra a cargo de la recuperación* aclarando que se *busca fundamentalmente el desarrollo de capacidades elementales y del pensamiento con estrategias adecuadas a cada alumno*. La referencia que antes hemos hecho a cómo una madre de clase social baja debió enviar su hijo a una maestra particular para evitar que repita el grado, nos exhime de mayores comentarios. Recordemos que la escuela tiene la mayor parte de su matrícula en el turno mañana, donde los grupos son de más o menos treinta alumnos, mientras que a la tarde son de 20 a 25 alumnos. Si bien nuestras observaciones se centraron en el turno mañana, indagamos aspectos generales del turno del tarde a través de la observación de la población en los horarios de salida y la charla informal con la vicedirectora de este turno, la docente recuperadora y dos madres. Gran parte de estos niños son

hijos de empleados de los supermercados cercanos o hijos de empleadas domésticas en esta zona residencial. La maestra recuperadora es una activa participante del gremio de docentes que, si bien da muestras de interés por la calidad de la educación que debe brindar la escuela, prioriza las actividades relacionadas con la situación salarial y las condiciones del trabajo docente. La atención a la diversidad, que podría canalizar contenidos formativos en los aspectos presentados como ejes del PEI, no escapa así a la tendencia individualista propia de la cultura institucional.

4.3.3. Acciones explícitas o implícitas de formación ético-cívica en las aulas

Mary y Alicia, docentes de Lengua y Matemática respectivamente en cuarto y quinto año han sentido la necesidad de reflexionar sobre asuntos que hacen a la formación integral de los niños. Desean abordar la situación de discriminación hacia una niña peruana que se viene notando en quinto grado desde el año anterior. En la primer visita del año a la escuela, la directora nos había anticipado este problema: *"Observá cómo no se quita el sombrero cuando izamos la bandera, - nos decía señalando al padre de la niña - ¡claro!, él dice que no es su bandera, pero nos tiene que respetar, y si no, ¿para qué viene a la entrada?"* (Registro N° 2, p. 1). Se trata de un problema complejo donde toda la escuela estaría implicada, ya que evidentemente la conducta de este padre es una reacción ante lo que experimenta como una discriminación de la escuela a su hija. Nos interesó observar cómo trabajan el problema las docentes del grupo de clase al que pertenece la niña, siendo las dos docentes antes mencionadas, Mary y Alicia, las que se han preocupado especialmente por el problema.

En una de las clases observadas Mary propone que los niños hagan autocorrección de una prueba escrita tomada previamente sobre el tema "la entrevista y el reportaje". Entrega a los niños una hoja de Actividades bajo el título *"El dar y el recibir entretienen la trama de la amistad"* cuyas preguntas giran en torno al análisis del artículo *Entrevista con un basurólogo* de la revista del diario La Nación. (Ver copia de esta actividad en Anexo 2 y Video). La iniciativa de que los niños corrijan lo anteriormente trabajado es interesante, siempre y cuando se profundice a partir de una reflexión que resignifique lo antes realizado. Pero la corrección, en este caso, se limita a los contenidos teóricos del área que deben evaluarse como aprendizajes acreditables: *marca las partes que tiene esta entrevista; ¿cómo te das cuenta que se trata de un reportaje?; ¿a quién*

va dirigida la presentación?; ¿quién la realiza? El último punto se refiere a morfología y sintaxis y propone "extraer y copiar del texto" determinadas clases de palabras y oraciones. No se realizan preguntas de reflexión sobre el título ni se solicita la opinión o comentario de los niños sobre el tema o su relación con un conocimiento similar. El artículo se presta para articular con otras disciplinas (Ciencias Sociales, Tecnología, Ciencias Naturales) y para trabajar valores relacionados con el Bien Común como la solidaridad y el cuidado del medio ambiente.

La observación en las aulas muestra que la docente tiene muchas dificultades para motivar a los niños. Evidentemente para trabajar estos temas, Mary necesita articular acciones con docentes de otras áreas y encuadrar los contenidos de Lengua en objetivos formativos de mayor alcance y significatividad para los niños. En base a las charlas mantenidas, interpretamos que también ella lo considera así, y es probable que por eso se interese por trabajar textos relacionados con valores y busque alternativas más atractivas. Pero como casi todos los docentes, muestra una preocupación casi obsesiva por la fijación de los contenidos acreditables de la asignatura a su cargo, perdiendo esfuerzos en un tipo de enseñanza que, por lo observado en las aulas, fastidia a los niños. En el caso de Lengua, la insistencia en que se fije los nombres técnicos aparece a los niños como algo tedioso y carente de significatividad. La atención al tema del artículo o texto objeto de análisis, les resulta interesante como punto de partida para relacionarlo con otros temas o trabajarlos en una actividad compleja donde ellos puedan intervenir con sus saberes extraescolares, sus experiencias, su opinión. Pero para la docente todo texto es soporte para la fijación de taxonomías y caracterizaciones.

Como señalábamos, Mary articula algunas actividades con Alicia, la docente de Matemática. Para hacer más significativos los aprendizajes han buscado un punto de trabajo en común en las dos salas que comparten de cuarto y quinto año. Han decidido trabajar con Propósitos. Éstos, en principio, se refieren a las normas de comportamiento en el aula y en los espacios comunes de la escuela y se formulan ya sea diaria o semanalmente. En el cuaderno de un alumno del curso observamos los siguientes Propósitos:

"Trabajar sin molestar a los demás"; "Mantener la limpieza en el aula" (del 20/3);

"Trabajar con disciplina" (del 26/3);

Tratarse bien entre compañeros" (del 3 / 4;

"Trabajar en silencio" (9/4);

"Trabajar y respetar al grupo"(17/4);

"Entregar las tareas a tiempo" (18/4);

"Trabajar con atención" (23/4);

"Trabajar silenciosamente"(24/4);

"Tener disciplina"(" 30/4);

"Formar correctamente al toque de timbre" (07/5);

"Aceptar los resultados del trabajo y tratar de superarse" (21/5). (Registro 2, p. 4)

Además de estos propósitos semanales, hay algunas normas de la institución como que en los recreos todos los niños dejen el aula y uno se responsabilice de echar llave. El conflicto entre los niños observado un día de clase ⁴⁸ es una típica situación para abordar a partir de las normas de la escuela y de los Propósitos. Requiere del docente no sólo capacidad de argumentación y de mediación en las discusiones de los niños, sino también saberes prácticos que le permitan mediar desde una autoridad basada en la experiencia en el juicio ético. Se ha incumplido la norma institucional de que en los recreos el aula se desocupe y un niño se encargue de poner llave. Un alumno ha quedado encerrado en el aula y varios discuten si fue uno o varios los que hicieron esto y por qué motivos lo hicieron. Es una situación oportuna para guiar a los niños en la discusión y ayudarles a crecer en su capacidad de argumentación sobre juicios morales. La docente, lejos de mediar en la discusión de los niños, de interiorizarse de los distintos puntos de vista y de contribuir a clarificar los valores implícitos, se limita a formular preguntas desde los contenidos conceptuales y procedimentales de la asignatura, más precisamente desde el difundido 'respetar los turnos de habla' (*Entendimos lo que hablamos? ¿Hubo una buena comunicación? hay que hablar uno por uno, levantar la mano*), y a recordar la norma institucional de "no quedarse en el aula". Frente al conflicto con la norma de la institución expresado por una niña, la docente decide cortar el debate, como se muestra en el siguiente fragmento:

Doc: Lo primero que no cumplieron con el propósito de no quedarse en el aula y un encargado que debe poner llave.

Niña: Pero... ¡ay seño! (en tono de incomprendida, algo fastidiada) ¡ Algunos chicos no tenían la tarea y se tienen que quedar a copiar!

Doc: Bueno, pero tenemos que cambiar de actitud. Hemos ocupado 15 minutos en aclararlo y si cumplimos las normas de convivencia, podríamos trabajar.

Niños: ¿Ponemos el mismo Propósito?

⁴⁸ Ver Registro del 23 /05/01.

Doc: Bueno, ahora nadie más habla del tema. Lucas, decime cuál es el Propósito.

L: "Aceptar los resultados de los trabajos y tratar de superarse".

Doc: Este es el Propósito de la semana. Tenían que trabajar en la carpeta. Tenían que leer y separar en párrafos. a ver, a ver Nahuel ¿en cuántos párrafos?...

(Registro N° 2, p. 5-6)

En la columna Comentarios del Registro habíamos anotado como "actos de habla" la expresión y el tono de la docente (*bueno, ahora nadie más habla del tema*), puesto que para los niños estos gestos tienen una carga performativa: son gestos de un adulto que representa autoridad; por otro lado se da en una situación de conflicto de normas y en condiciones contextuales validadoras del orden en la institución (*hemos ocupado 15 minutos en aclararlo y si cumplimos las normas de convivencia, podríamos trabajar*). La norma implícita es que hablar de estos temas no es 'trabajar' en las cosas que corresponden a la escuela. Para reforzar esta norma, la docente decide que no tomará el propósito de la semana que había solicitado leer al alumno Lucas. Reafirma que no se continuará con el debate como podría insinuar el propósito *tratar de superarse* colocando en el lugar del propósito del día una tarea de la asignatura (*Este es el Propósito de la semana. Tenían que leer y separar en párrafos*).

Intuitivamente los propósitos se perciben como compromisos morales y se suelen mencionar al iniciar la clase. La sustitución que realiza la docente de un Propósito por una tarea traída de casa, no sólo transmite la idea que las discusiones de ese tipo son pérdida de tiempo, sino que torna contradictoria o meramente formal la iniciativa de fijarse Propósitos. Se patentiza una tensión entre el rol del docente como enseñante y los deseos del grupo de alumnos de discutir y decidir sobre asuntos que hacen a su vida en común. Este deseo, falta o carencia facilitaría el aprendizaje y le daría mayor significatividad. Pero la docente, si bien se implica emocional y afectivamente, no dispone de conocimientos y herramientas didácticas para abordar estos temas con el alumnado. Se refugia entonces en su lugar de *autoridad delegada* y en las normas fundantes de la escuela como institución homogeneizadora y disciplinante (*nadie más hable del tema*).

Una situación similar a la analizada se plantea en el mismo grupo con Alicia, la docente de Matemática. Al terminar los 10 minutos iniciales de lectura, invita a los niños a cerrar los libros e inicia un diálogo sobre la discriminación.

Los comentarios de los niños tienen un rico contenido y reflejan madurez para el debate en la mayoría de ellos, como se advierte en este tramo de la clase:

Doc: A ver, ¿qué es discriminar?

Niño 1: Hacer diferencia.

Niño 2: Hacerle burla por el color, por ser gordo.

Niña 1: Siempre tenemos que discriminar una parte, que sea gordo, siempre hay una parte donde discriminamos.

Doc: ¿Alguno lo entendió?

Niño 3 (explicando): Que siempre se le encuentra algo para discriminar. Siempre hay un motivo para discriminarlo.

Doc: ¿Qué tenemos que hacer para no caer en eso? A ver, Milagros.

Milagros: A veces un chico tiene una religión y lo discriminan.

Niña 3: Si una niña no come muy bien hay que enseñarle, no discriminarla.

Niña 4: Es como si uno habla más o menos y yo digo: bueno, la voy a corregir, no discriminar.

M: Ayudar, no criticar.

Niño 4: No fijarse en la personalidad del otro, sino en el corazón.

Doc: No aceptar tal cual la persona, sino decirle "no me gusta cómo hablás". O cuando se ríen de los que tienen aparato.

Ñupi (la niña peruana): No discrimino. En la Semana de la Paz dijimos: "a veces algo en un paquete lindo y adentro no tiene nada". Hay que ver en el interior de cada uno.

Niño 4: Para Dios todos somos iguales.

Niña 5: Una amiga de mi tía tiene aparato y la discriminaban, y otro le dijo: "no te riás, a vos te puede pasar algo feo". (Registro N° 2, p. 8)

Ante tanto interés y participación, la actitud de la docente, aunque positiva y contenedora a nivel afectivo, evidencia la falta de instrumentos para trabajar esos saberes y de actividades articuladas con la institución y con otros docentes. Las frases de los niños denotan la existencia de diversos 'enfoques' disciplinares del problema, a pesar de ser expresadas en un lenguaje coloquial, pero la articulación con otras áreas que ha realizado la docente es mínima, se limita a los comentarios en los recreos con la docente de Lengua sobre la discriminación en el curso. Por eso, al igual que Mary respecto de la enseñanza de la lengua, Alicia prefiere retornar a una situación donde se sienta más segura, antes que la participación y la situación comunicacional que está emergiendo lleve a la 'indisciplina'. Rápidamente controla la situación mencionando lo propio de su

disciplina, la matemática, y sin ninguna explicación sobre el sentido del diálogo y su continuidad en la hora de Lengua, gira la clase: *'Bueno, ahora vamos a volver a los números'*.

En la prosecución de esta hora de clase pudimos observar que la pobreza de conocimientos y herramientas didácticas no se limitan sólo al abordaje de problemas éticos como el de la discriminación. También se fijan límites 'escolares' al pensamiento crítico en general y a la curiosidad de los niños en el tema sobre números romanos. Hace un año y a esta misma altura del ciclo lectivo han visto este tema (la docente en el mismo día da el tema "números romanos" en cuarto y en quinto año) y no desean verlo de nuevo tal cual, sino en todo caso investigar algo más. Prestemos atención a este fragmento del diálogo:

"Doc: Bueno, ahora vamos a volver a los números. ¿Qué diferencia vieron el año pasado entre números romanos y arábigos?"

Niño 1: Que los números romanos se escriben por descomposición.

Doc: Que ellos tienen 7 símbolos y nosotros 10.

Niño 2: Señor, ¿cómo hacemos una cuenta en números romanos?"

Doc: Eso yo no lo tengo que enseñar a eso. Pero puedo hacer un cálculo. (Escribe en el pizarrón 31.343) ¿Qué diferencia a cada 3?"

Niños: La posición.

Doc: Los números romanos no tienen valor posicional, se escriben por descomposición, se abre el número... (Inicia gestos y acciones que indican a los niños que van a escribir en el cuaderno.)

Doc: A ver, ¿cuál es el Propósito de hoy, la fecha?"

Un niño lee: No tener vergüenza de preguntar algo". (Ibidem)

Para las docentes los saberes que deben enseñar son los establecidos como acreditables. Las preguntas que van más allá de esto, son evitadas mediante actos y gestos que cortan el diálogo y limitan el pensar, como se observa en la respuesta dada al niño interesado en saber cómo se hace una cuenta con números romanos. Creemos que es principalmente por inseguridad frente a las preguntas de niños que ya no tienen en la escuela la fuente exclusiva ni más valiosa del saber, que las docentes se muestran autoritarias. La escritura en el pizarrón de lo que los niños ya saben y ahora deben grabar mejor viéndolo escrito y escribiéndolo en el cuaderno, es la parte más tediosa del ritual de enseñanza. En este caso, el gesto ritual que señala el orden de la clase, es la escritura del Propósito del día en el pizarrón por parte de la docente para que los niños inicien

la copia en el cuaderno de lo repasado oralmente y escrito en el pizarrón. La docente invita a los alumnos que le recuerden el Propósito. Tiene que ver justamente con la pregunta: *"No tener vergüenza de preguntar algo"* ⁴⁹ La pregunta del niño que ella ha eludido flota en el aire sin que el niño ni sus compañeros vuelvan a preguntar. Una vez más la escuela ha ratificado su función disciplinadora, pues estos niños ya no se atreven a cuestionar la autoridad del maestro en forma directa. El lenguaje en todo caso será la indisciplina.

En la hora de Lengua la situación no es sustancialmente diferente, como podría pensarse por el hecho de que esta disciplina trabaja contenidos como el diálogo, la comunicación y procedimentales como 'respetar los turnos de habla', 'escucharse'. Si bien es cierto que de esta área parte un importante proyecto referido al valor de la lectura (Ver el gráfico del PEI en p. 101) y que el gobierno escolar, los técnicos capacitadores y los propios docentes han apostado mucho a la Lengua, para contribuir a la formación de un ethos ciudadano en los niños, es necesario trabajar contenidos específicos, cultivando la lengua como el instrumento para desarrollar valores como la racionalidad comunicativa y la argumentación moral. Es la falta de conocimientos el principal obstáculo de Mary para un tratamiento exitoso del tema de la discriminación en quinto año. Con buen criterio ha solicitado la colaboración de los padres con artículos o frases alusivos. Pero es probable que su percepción de la moral como una 'moralina' que impide el surgimiento del potencial constructivo de la ética ⁵⁰, sea lo que le lleva a iniciar el tratamiento del tema enfatizando en el cumplimiento de mandatos:

"Acá tengo de los chicos que cumplieron. Era una responsabilidad traer lo que se les había solicitado. Ahora vamos a pensar en lo que hicieron. Voy a empezar con los que no lo trajeron.

Ante la pregunta de un niño: *¿lo puedo traer mañana?*, la docente responde: *Sí, pero hoy no lo trajiste, y lo que importa es la responsabilidad, pero son ustedes los que se están engañando. Yo cumplo, ustedes cumplen, en la casa cumplen, y así hacemos un país responsable. ¿Qué sería si no cumplimos lo que tenemos que hacer!. Sería un caos".* (Registro N° 2, p. 10)

⁴⁹ Ver en Anexos, Registro Láinez, p. 9

⁵⁰ A. Cortina (1997) contrasta la 'moralina' con la 'moralita'. Asocia la primera a la denunciada por Nietzsche como 'moral del camello', moral de la negación, del castigo y la debilidad de la voluntad. La segunda en cambio, evoca la 'dinamita', cuyo poder, mediante potentes 'paquetes' de moralita, destruye la moral del mezquino individualismo que se halla enquistada en las instituciones económicas, en el derecho, en la política y permite la construcción de una moral pública.

La actitud de la docente es ambigua: por un lado rígida y apoyada en su rol de autoridad delegada con los elementos disciplinadores clásicos como 'anotar' quien no trajo lo solicitado; pero por otro lado entiende que la actividad a realizar es esencialmente comunicativa. Los escasos recursos conceptuales y metodológicos sobre un tema controvertido como el de la discriminación le permitirán apenas coordinar el diálogo, transformándolo más bien en un interrogatorio sobre concepciones del mundo y del hombre. Por la edad de los niños estas concepciones son asunto privado de su ámbito familiar. El trabajo sobre estos aspectos de la persona requiere gran cantidad de saberes didácticos y disciplinares en torno a la formación en el pensamiento crítico. Las intervenciones de los niños constituyen una desafiante invitación al debate: *'Que yo muchas veces he sido discriminado. Me dicen cara de zapallo, y a veces me da ganas de tirarle un ladrillazo en la cabeza'; 'cuando me discriminan es como que el corazón se me empieza a arrugar' 'Lo estamos hablando ahora y lo hacemos'; 'Yo discrimino porque es un vicio que no se puede sacar'; 'La discriminan por su raíz indígena'. 'por su apellido la quieren discriminar'*. (Frasas de distintos niños tomadas del mismo Registro)

Las acusaciones mutuas y los ricos aportes de los niños muestran que, si bien se hallan en un estadio de moral individualista o instrumental ⁵¹ donde la relatividad dificulta ordenar prioridades, también ofrecen una situación ideal para clarificar los valores en juego, para el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades para el diálogo sobre asuntos prácticos. Sin embargo el rol de la docente se traduce sólo en nuevas preguntas (*¿qué pensás de la discriminación?; ¿Te han discriminado alguna vez?; ¿Te sentiste muy mal?*) las cuales más que brindar aquellos 'andamios' que permite crecer en la construcción de la ciudadanía, tienden a naturalizar la existencia de víctimas y victimarios (*¿Y qué te dio ganas de hacer?; ¿te contuviste?, ¿te controlás? ¿Y cómo te das cuenta cuando discriminás?; Y vos discriminás también. ¿Te gusta, sentís placer?; ¿Y cómo te sentiste?, ¿triste, alegre?; ¿Vos sos conciente cuando discriminás?*) o en

⁵¹ Recordemos que desde la perspectiva de L. Kohlberg, el desarrollo del juicio moral atraviesa por tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, cada uno de los cuales se subdivide en dos estadios. Los niños de EGB se encontrarían en el segundo estadio del primer nivel, caracterizado por una orientación hedonista. Consideran que lo justo es seguir las reglas en beneficio propio y aceptar que también lo hagan los demás, relegando la obediencia a un medio para lograr lo deseado y el castigo a un instrumento pragmático para restablecer la igualdad. Si bien consideramos que la teoría no debe tomarse como verdad acabada, creemos conveniente tener referentes de investigación básica que orienten el aprendizaje y el desarrollo del juicio moral de los niños.

todo caso crea en los niños representaciones de fatalidad y sentimientos de incompreensión, ratificando un ideario según el cual se puede sólo hablar del carácter y los conflictos humanos, pero no cambiar: *¿Qué podemos hacer?, ¿A vos te parece que nosotros vamos a cambiar?* pregunta la docente a niños que, por la etapa de desarrollo en que se encuentran, necesitan superar el relativismo y ordenar sus prioridades. Así, al lado de la respuesta esperada *No discriminar*, un niño responde *Yo discrimino porque es un vicio que no se puede sacar*.

La clase termina de un modo frustrante para los niños que a nuestro entender, la docente, conforme por el aceptable clima de comunicación alcanzado, no llega a percibir: *Tengo muchas cosas para darles del programa, pero muchas personas se dan cuenta que en quinto pasa algo, y me he propuesto que esto no puede seguir así. Empezamos por poquito. Hoy no vamos a discriminar a Joanna, no voy a discriminar a Luis...*; comenta. Frente a una percepción general de que el tema no ha sido 'trabajado', algunos alumnos se animan a expresarlo: *Pero ese propósito a veces lo hablamos y después ...* Para la docente ya es bastante lo que los niños han expresado. A pesar de que la lectura realizada en la clase siguiente permitía articular lo charlado con el tratamiento de normas y los valores, no se decide cómo continuar esta línea de trabajo.⁵²

Nos preguntamos ¿qué enseñanza se llevan los niños de esta serie de contradicciones que se dan en el aula? ¿Qué posibilidades tienen de plantear lo que perciben y de ser oídos y tenidos en cuenta? Gestos y miradas, comportamientos que salen de la disciplina pretendida por el docente, constituyen la única forma de expresión de su malestar frente a una cultura escolar que dosifica los saberes, disciplina el pensar y les sustrae el derecho a formarse como ciudadanos capaces de dirimir los problemas de interacción humana y de construir acuerdos. Ninguna encuesta recoge su opinión. Ninguna actividad los construye como miembros partícipes plenos de la comunidad escolar. Su participación se limita a responder a consignas dadas, a actividades solicitadas.

Una reflexión conjunta de los docentes sobre los Propósitos, consensuando su significado y su alcance puede constituirse en un punto de partida estructurante del tratamiento de asuntos que vayan formando el *carácter cívico* que nuestro país necesita de sus habitantes, a saber competencia para ser sujeto de una democracia participativa, interviniendo en las decisiones comunes o

⁵² *Ibidem*. ps. 13-14

públicas. Por preguntas a algunos niños de quinto año sobre los Propósitos, advertimos que ellos los perciben como compromisos morales, aunque a veces las docentes les den contenidos procedimentales de sus respectivas áreas o de normas disciplinarias, y diferencian propósitos correspondientes a ámbitos comunes de toda la escuela y a ámbitos comunes en el espacio del aula. Por lo tanto en ambos niveles de lo público podrían participar a partir de acuerdos y de algunas pautas organizativas. Cuando frente a nuestra pregunta sobre cómo se deciden los propósitos, un niño responde *los decidimos nosotros*, mientras otro por el contrario sostiene que *la maestra los elige*, no están simplemente expresando puntos de vista diferentes, sino una necesidad de establecer acuerdos donde ellos participen. Para que los docentes puedan interpretar estas necesidades y encontrar puntos de encuentro con los suyos propios, deben permitirse espacios para el pensamiento crítico. Esto implica tener una mirada diferente respecto a la escuela como institución pública y articular acciones con otros de estos espacios. Implica que la ciudadanía sea en sí misma un ejercicio moral y una práctica de compromiso (F. Bárcena, 1997).

4.3.4. Escuela y mundo exterior: La vinculación con la familia

Al observar la institución, vemos que también se construye ciudadanía a través de los modos como la escuela se relaciona con el exterior. Veamos la vinculación con la familia, y con la generación adulta que propone la escuela a los niños en la relación pedagógica concreta de una sala de niños de ocho años.

Chicha, una docente de tercer año de nuestra escuela, con la dedicación típica de la formación normalista tradicional y seguramente con su mejor voluntad, transmite a los niños que el valor de lo que hacen es bueno en la medida que resulte agradable a la mirada de sus padres. Padres que ella 'interpreta' de una misma y homogénea manera por el sector sociocultural de pertenencia: gustosos del orden, del buen pasar, que depositan en esta escuela, ubicada en una zona residencial de viejos grupos de clase media, la educación de sus hijos. Por eso piensa que les agradarán los cuadernos prolijos, ninguna letra fuera de márgenes bien precisos, ninguna circunferencia trazada a mano alzada por niños que -aunque esto les viene bien para trabajar su motricidad- aún 'no saben' usar el compás, y además 'aún no corresponde' en tercer año. Mejor trazarla con una moneda, y si al niño no le queda prolija, ella misma al revisar banco por banco, la borrará y

la trazará prolijamente⁵³. Ella misma es la medida del gusto de los adultos al ver los cuadernos de sus hijos: *¡No me hagas todo junto!; Haceme la letra más grande porque no veo. "Qué feo ha quedado este cuaderno!. Lo vamos a borrar y hacer mejor.* Dentro de su concepción de enseñanza, a Chicha no se le escapan detalles: hojas con el mismo margen y si son de una marca que no trae el margen superior, ha previsto cuántos cuadritos hay que dejar.

Si tenemos en cuenta que los niños de esta edad transitan de una moral heterónoma de orientación a la obediencia en función del castigo o la aprobación de la autoridad, hacia una moral individualista o intrumental, la actitud de la docente no ofrece un modelo de autoridad donde la adecuación a las reglas aparezca fundada en razones objetivas. La idea que transmite es que los niños hacen lo correcto cuando los cuadernos agradan a los adultos, cuando muestran cosas prolijas, aunque haya que ayudarles, como si los niños estuviesen para encantar a los mayores. Sus logros son valorados desde una idea de infancia dotada de propiedades que justifican el moldeado y el tutelaje a la medida de las generaciones adultas. Por ello el disciplinamiento es la clave para esta docente, que no escatima utilizar distintas formas de 'sanción normalizadora' (Foucault, 1975) para moldear al grupo de clase: *Mañana va a haber evaluación oral de la lectura*, comunica en tono severo cuando los niños comienzan a hablar en un tono normal si tiene en cuenta el número de niños y el momento de finalización de la tarea de clase. *¡El que termina se pone a leer!* ordena a los niños que terminaron la tarea, antes que comiencen a hablar. El Proyecto *Ganamos lectores disfrutando lo que leemos y expresando lo que sentimos* (que en la práctica se limita a prescribir 10 minutos de lectura al comenzar cada clase) en manos de la docente pasa a ser un instrumento de sanción que disciplina los cuerpos y arriesga malograr su objetivo de disfrute y de cultivo de la sensibilidad.

Lo preocupante, desde el punto de vista de la institución, es que fue la nueva Directora de la escuela quien nos recomendó observar especialmente esta clase y está orgullosa de los resultados de este curso. Si bien es comprensible la preocupación de la escuela por conformar a los padres, cabe preguntarse desde qué principios básicos se los conforma. Teniendo en cuenta que la acción educadora en la escuela es una acción pública donde circulan y se transmiten valores, advertimos una escasa proyección formativa de la escuela a la familia: la prolijidad de las tareas de los pequeños en el primer ciclo; luego, en segundo ciclo, cuando cesa el entusiasmo por los primeros logros, se los hace participar

⁵³ Ver Registro Escuela Láinez, ps. 19-22. También observar en Video, Escuela "B".

colaborando en la realización de alguna actividad del curriculum. Costumbres como hacer circular entre un cuaderno colectivo, *El amigómetro*, que cada niño lleve a su casa para traer mensajes de interés de familiares o amigos, no se presentan como construcciones que aporten al crecimiento individual y colectivo.

Esta falta de ejes de comunicación con la familia se muestra también en el escaso trabajo de articulación entre los proyectos específicos del PEI y el curriculum en acción. Dicha articulación, aunque los docentes no tuviesen conocimientos técnicos precisos del problema ético, daría coherencia a las acciones, evitando la transmisión de valores contrarios como se observa en el grupo de sexto año y permitiría reemplazar la mera contradicción de la práctica por instancias de comunicación racional.

4.3.5. Valores contrarios en un mismo grupo de clase

El grupo de alumnos de sexto año se caracteriza por las ganas de trabajar y la excelente disposición al aprendizaje. En esta edad ⁵⁴ el trabajo del docente puede o reafirmar el carácter individualista e instrumental de la moral o a cultivar una moral interpersonal de expectativas compartidas por encima de lo individual. Para que la educación moral no sea una mera internalización que 'naturalice' las reglas del mundo social, es importante introducir a los niños en la clarificación de los valores que asume, enfatizando en aquellos valores éticos y cívicos de búsqueda del bien común a través de la participación. Esta acción no es una acción explícita en un docente de Lengua o Ciencias Sociales u otra área al menos hasta ahora. Pero la discusión sobre los principios orientadores del Proyecto Institucional y los modos en que éstos se plasman en el curriculum, favorece la clarificación de valores al realizar las actividades escolares.

Como hemos visto anteriormente, en la escuela que venimos analizando los tiempos no dan para realizar estos procesos de discusión y búsqueda de acuerdos. Cuando se logra concretar una jornada institucional, ésta debe tener un resultado de acción concreta en no más de dos horas, por lo que se limita a relatar lo que

⁵⁴ Kohlberg señala que en el tercer estadio de desarrollo del juicio moral (nivel convencional) no se alcanza aún la perspectiva global de la sociedad, pero se pasa del mero intercambio instrumental a la reciprocidad, a la necesidad de ser correcto ante sí mismo y ante los demás, temiendo la desaprobación.

cada docente ha planificado para el año. No es casual entonces que en sexto año, no obstante el muy buen trabajo en la didáctica de cada disciplina, las docentes de Lengua y de Ciencias Sociales transmitan implícita o explícitamente valores contrarios. En la hora de Lengua los valores principales que se transmiten son los de la competencia y la eficiencia individual. Los niños trabajan rápidamente, compiten entre ellos y corren al escritorio a mostrar la tarea concluida. Se oye a algunos niños de una fila gritar: *¡Ganamos!* Cuando algunos niños hablan, la docente dice: *¡este grupo descalificado!, porque este niño es hiperquinético.* (Se refiere a un niño que dijo los resultados muy rápido). *¡Este otro grupo está descalificado y tiene un punto menos! ¡Me traen las hojas!* grita la docente, dirigiéndose a otro grupo. Cuando algunos niños preguntan porqué están descalificados, pasa a otro tema. Los niños que no son oídos no insisten en la pregunta y continúan participando en la clase en el tema que están viendo, un motivante cuento enmarcado en una leyenda. (Ver Registro N° 2, ps. 27-29). En otra de las tareas realizadas con entusiasmo y gran dedicación en este curso, los grupos compiten por realizar entrevistas a familiares y amigos conocidos en el medio. Los informes están muy bien presentados e incluyen fotos e imágenes escaneadas, pero no son trabajados para una apropiación del grupo completo, sino parecen elaborados sólo para ser vistos como objetos de publicidad, tal vez para la satisfacción de la docente, próxima a graduarse en la carrera de Comunicación Social en una universidad privada de nuestro medio.⁵⁵

En la hora de Ciencias Sociales el mismo grupo de niños se dispone a disfrutar de otro clima: el disciplinamiento al estilo tradicional no es lo más importante. La docente enseña el valor del trabajo en equipo y la colaboración en los grupos de trabajo; se construye un cuadro en pizarrón donde integrantes de los distintos grupos hacen su aporte. (Ver Registro N° 2, ps. 17-19). De todos modos la docente se ve en la necesidad de disciplinar utilizando el propio saber enseñado como sanción *Mañana voy a tomar lección oral de todo esto si no se callan ya!*

Muchas preguntas caben ante las actitudes de los niños, especialmente en la primera situación comentada. Por un lado nos impactó que, a pesar de su notable fastidio frente a la cultura escolar⁵⁶, los niños no mantienen la actitud

⁵⁵ Ver en anexos los trabajos escaneados de las carpetas originales.

⁵⁶ Quino ilustra genialmente este fastidio en algunas de sus viñetas. Por ej. en aquella donde al regresar de su primer día de clase, Miguelito comenta a Mafalda los tres segmentos típicos de una clase: la enseñanza oral de la docente, la escritura en el pizarrón y la escritura en el cuaderno; "te

de resistencia que expresan en algunos momentos. Una conducta similar observamos en quinto año, en cuarto y aún en tercero. En el grupo de sexto atribuimos esto, por un lado a que los niños en su desarrollo moral pueden hallarse transitando de una moral preconventional de carácter instrumental e individualista a la primera fase de la moral convencional caracterizada por Kohlberg como la moral del 'buen chico' que busca complacer y recibir la aprobación de personas cercanas. En el mejor de los casos, en algunos de los niños habría indicios de disposición a un juicio moral posconvencional que objetive el mundo social sobre la base de una actitud crítica frente a las situaciones de injusticia. Pero por otro lado esta actitud puede deberse a que, aunque sobre la base de necesidades diferentes a las que dieron origen a la escuela, el pacto escuela-familia permanece incólume en este ámbito social y los niños se sienten en cierto modo 'atrapados' en este mandato. La escuela se muestra así como un espacio público donde confluyen dos instituciones en cierto modo 'privadas' de la sociedad civil, más que en una institución de formación en una ética pública o ciudadana.⁵⁷

4.3.6. La escuela y su vinculación con otros espacios exteriores

Durante el primer mes de observación en las aulas los niños traían botellas de plástico en el marco de una campaña cuyo origen y sentido nos costó mucho averiguar. Los actores institucionales directamente involucrados en esta actividad (los directivos, los niños que traen las botellas, los docentes que controlan que no se desparramen en las aulas hasta que alguien venga a llevarlas, etc.) no saben bien de qué se trata.

Tampoco han acordado la forma en que se van a juntar las botellas (en algunos cursos están en el aula, en una bolsa grande al lado del pizarrón, en otros cursos se decidió colocarlos en un hall cerca del baño). El sentido de la actividad que cuenta para todos ellos es que los niños tienen la posibilidad de ganar premios: *¡Nos han puesto con esta mugre!!; traer las botellas, las pilas, los diarios hasta Octubre! No sé si de la Municipalidad. Lo hacen algunas escuelas, no sé si será todo el año. Después al primero le dan un premio, un viaje de un día.*

juro que nunca me sentí tan lejos de Von Braun", dice desencantado Miguelito, cuando relata a Mafalda cómo fue la hora de enseñanza de la suma. (Mafalda 7, 1990)

⁵⁷ Cfr. cap. 3, apartado 3.

Nosotros la escuela estamos terceros, nos comenta la docente de segundo grado responsable del área 'Conocimiento del Medio Ambiente'.

En una hora de clase en quinto año, un niño entra y dice, preocupado, a un compañero: *Eran ocho bidones y han sacado uno*. Se refiere a que de los bidones plásticos de gran tamaño y difícil de conseguir que este curso había traído, fue sustraído uno por los niños de otro curso. Ante nuestra presencia en calidad de observadores, la docente siente la necesidad de dar una explicación: *Él me pidió permiso para ir al baño... Pero ya ves, se fue al depósito donde están las botellas. A lo mejor no se lo sacaron, capaz ya vino la Municipalidad a llevar una parte*. (Ver Registro N° 3, p. 9).

En esta acción intervienen las embotelladoras de bebidas y la Municipalidad. Forma parte del conjunto de 'paquetes' que vienen armados desde afuera. La escuela no se siente con la autoridad necesaria para intervenir como institución educadora en esta iniciativa y fijar un sentido educativo e integrado en su P.E.I. a este tipo de irrupciones del mundo exterior. Pensamos que, al no disponer de conocimientos disciplinares (especialmente de ética, filosofía política, historia de las instituciones e historia de la educación) que le brinden una comprensión histórico-crítica de la escuela y del rol docente, nuestros directores y nuestros docentes se mueven con falta de autonomía y de delimitación precisa de su función frente a otros espacios públicos. Estos otros ámbitos (dependencias municipales, organizaciones de consumidores, Consejos Deliberantes, etc.), no son vistos como ámbitos públicos o políticos tan legitimados como la escuela, con los cuales ésta puede establecer vínculos en la medida que favorezca los procesos formativos que le competen. Al faltar esta perspectiva, no se discrimina qué instituciones, qué acciones y de qué modo se han de relacionar con la escuela, dando lugar a la irrupción indiferenciada de demandas provenientes del mundo exterior a la escuela que van desde la visita de funcionarios de organismos internacionales hasta promociones de artículos comerciales como la que se observó en la ocasión.

Si, como hemos comentado en el capítulo 3 al trabajar a partir de ideas de R. Dahl y Dierckxsens, todo adulto, en principio, es competente para participar en la toma de decisiones sobre los asuntos comunes de una sociedad, cabe preguntarse por qué estos docentes no ejercen dicha competencia. Nuestras percepciones de la cultura escolar y de sus comportamientos frente al mundo exterior, fueron referentes empíricos claves para las interpretaciones y

resignificaciones teóricas realizadas en el apartado 3.4. Es indudable que, al cambiar el escenario histórico-social, las funciones específicas de la escuela moderna se hallan en crisis.

La actualización docente compulsiva, las exigencias más tempranas y sostenidas en áreas tradicionales (Lengua y Matemáticas), más que en espacios curriculares que favorecen un trabajo interdisciplinar y crítico (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, por no mencionar Formación Ética y Ciudadana, que, como señalamos anteriormente prácticamente estuvo ausente), junto a administraciones que se sintieron obligadas a seguir un ritmo de transformación educativa que acompañara el ritmo de las partidas de créditos que se ofrecían al país durante estos años, contribuyeron, creemos, a que la escuela no pueda procesar y asumir la *doble demanda* a la que anteriormente hemos aludido: la del gobierno escolar que ha venido prescribiendo los cambios desde una política basada en acuerdos internacionales ⁵⁸ y la de un contexto social que, impactado por esos cambios, presenta a la escuela una demanda tan ambigua como la del individualismo del modelo económico político que sustenta tales cambios.

No es casualidad entonces que una institución escolar reciba como obligaciones exteriores a atender por igual "diario en la escuela", "educación vial", promociones de clubes o gimansios, promociones de supermercados, etc. En muchos casos se realizan negociaciones o tratativas que los alumnos e inclusive los docentes, desconocen. Es frecuente que tales acuerdos cierren la entrada de otros programas o propuestas similares, ya que la escuela prioriza las demandas de sectores de mayor poder, en este caso, acciones que provienen del gobierno municipal, del gobierno escolar provincial y de empresas o instituciones que éstos autoricen.

Así, mientras observábamos una clase de sexto año, vimos cómo una conocida empresa láctea promovía un nuevo producto, repartiendo a cada niño un yoghurt y una regla con la marca del producto. Mientras en la escuela urbano marginal analizada los niños toman leche sin aditamentos que realcen su sabor y un trozo de pan, en esta escuela los niños se daban el lujo de dejar la mitad del vaso de yoghurt o directamente lo rechazaban. A nadie se le ocurre una acción solidaria hacia escuelas donde a niños sub-alimentados o al borde de la desnutrición se les ha reemplazado la leche por un vaso de jugo de manzana, noticia ampliamente difundida en esos días en nuestro medio. Por el contrario,

⁵⁸ Cfr. apartado 3.4.

los docentes y celadores se muestran alegres por lo que reciben los niños y agradecidos a la firma, como si el hecho social de que 'al que más tiene, más se le da', fuese una ley natural.

Conclusiones

Del proceso de análisis y reflexión efectuado pueden extraerse algunas conclusiones respecto a cómo se perciben en la escuela las necesidades que se vinculan a una ética cívica o ciudadana, qué acciones éticamente formativas de los niños en tanto ciudadanos emprende la escuela y qué sentido tienen las acciones que se llevan a cabo en respuesta a las mismas.

⇒ En la Escuela A se analizaron actitudes y representaciones ético-cívicas de los actores institucionales frente a necesidades relativas al currículum institucional y a necesidades y demandas de participación expresadas por los padres.

* Las necesidades relativas al currículum son expresadas por los docentes del turno tarde, quienes no acuerdan con que la enseñanza esté separada por áreas y a cargo de diferentes docentes desde el primer ciclo, como sucede en la actualidad. Para ellos se trata de una decisión fundamental del currículum institucional que implica centrar la atención en las necesidades educativas de los niños que transitan esta edad (seis a ocho años) y establecer acuerdos respecto a las líneas de perfeccionamiento de la planta docente en función de su experiencia previa y de sus preferencias.

* Al acceder a las representaciones que otros docentes, concretamente los del turno mañana, tienen de esta necesidad, se pone al descubierto una cultura institucional individualista, con grandes desajustes entre sus dimensiones y con una notable fragmentación entre ambos turnos. Se observa que el importante proceso de actualización y perfeccionamiento que llevan a cabo los docentes carece de un encuadre institucional que lo canalice positivamente. Un grupo mayoritario de docentes del turno mañana comparten intereses de formación y conforman importantes grupos de estudio, pero sus iniciativas no redundan en beneficios para la institución; el fin que las mueve no es el bien común de la escuela, sino el crecimiento profesional individual mediante el contacto con grupos oficiales, en este caso de la Universidad.

* Algunos docentes que comparten con la directora y la vicedirectora de la escuela el interés de conectarse con grupos de investigación tienen ideas diferentes respecto de lo que debería ser una gestión directiva, sin embargo no es éste un asunto de discusión. Por el contrario, los sujetos, al vincularse, recortan los aspectos del otro que resulten útiles al logro de sus propósitos. La

comunicación es, entonces, instrumental: las reglas morales implícitas están orientadas por el interés de alcanzar beneficios personales, aceptar que otros colegas puedan alcanzarlos, faltando sin embargo normas que regulen su articulación con la escuela. Así, en el turno mañana el punto conflictivo es la diferencia entre los docentes que participan en proyectos de investigación-acción en cuanto a oportunidades y beneficios personales alcanzados (contactos, viajes).

* Otra de las necesidades objetivas que cabe abordar desde la perspectiva ético-cívica es expresada por los padres del turno mañana. Movidos por la desconfianza generalizada de la ciudadanía hacia los responsables de la administración de los espacios públicos, estos padres expresan su demanda a través de la solicitud de información sobre el destino del dinero que recibe la escuela por programas o incentivos para perfeccionamiento, el control del cumplimiento de horario de docentes y directivos o la solicitud de participación en la Cooperadora y en la Comisión de Padres. La directora interpreta esta demanda desde un estilo donde se conjugan el autoritarismo, propio del normalismo positivista en el contexto histórico de constitución del sistema educativo y consolidación del estado nacional, con una concepción individualista en la profesionalización del rol, propio del modelo neoliberal actual. Mientras el primero le lleva a recortar la participación de los padres y a una concepción verticalista del ejercicio de la autoridad, la concepción individualista del rol profesional docente, devela otros aspectos de las representaciones de 'lo exterior' y de la ciudadanía la priorización de metas personales característica de la cultura institucional y la notable desatención al bien común de esta escuela.

* El modelo de ciudadanía que brinda la institución, entonces, es el de un individuo ciudadano del mundo que ejerce su habilidad y su racionalidad pragmática para alcanzar metas de consumo privadas en un mundo cambiante y en una cultura global: las iniciativas más valoradas son el contacto con lo novedoso, con el primer mundo, con la tecnología informática o con otros países. La creación de lazos entre los sujetos que actúan en los espacios públicos no se realiza desde una ética ciudadana que piense y decida sobre lo común. La lógica de priorización de intereses personales no 'derrama' los logros privados en un bien público institucional. Los núcleos de buen sentido que asoman a través de algunos docentes, no logran incidir como norma institucional, sino que se transmite a los niños un modelo de ciudadanía individualista, según el cual el individuo inquieto y de espíritu innovador buscaría espacios virtuales y lejanos de comunicación por encima de los propios de su comunidad. Así, los niños,

replicando lo que realizan los docentes que participan en proyectos de investigación-acción, ejercitan la lectura y la escritura conectándose por correo electrónico con niños extranjeros, de modo similar a cómo los docentes que realizan investigación en el aula, priorizan contactos con colegas de otros países para compartir sus producciones.

* Al considerar esta situación inferimos que en la cultura institucional influyen las políticas educativas llevadas a cabo. El proceso de renovación curricular implementado en nuestra provincia imprimió en las instituciones una dinámica de acción que afianzó la cultura individualista, obstaculizando la posibilidad de que ellas se sientan corresponsables en la construcción de políticas educativas en función de metas de transformación y mejoramiento de su función educadora al servicio de necesidades sociales que puedan considerarse como bien común (en este caso, decisiones respecto a prioridades de capacitación, contactos con distintos organismos, etc.). Por el contrario, contribuyó a consolidar una cultura que acepta y justifica la apropiación individualista de oportunidades que brinda el proceso de transformación educativa como se observa en esta escuela.

⇒ En la escuela urbano margina "C" se da una situación contrapuesta a la anterior. Aquí la vicedirectora a cargo de la dirección y el cuerpo de docentes con mayor antigüedad luchan denodadamente para hacer de la escuela el lugar donde los niños encuentren la posibilidad de alcanzar derechos sociales entre los cuales la educación, no resulta el más importante pese a la insistencia de los actuales slogans en el campo de la educación. Deben lidiar diariamente con dificultades de distinto tipo, como las limitaciones de formación de la planta docente, la agudización de la crisis y de la tendencia a la exclusión social de la franja poblacional atendida, las condiciones histórico-sociales de la institución y la cultura política. Estos aspectos se hallan íntimamente relacionados.

* Las limitaciones de formación de directivos y docentes se advierte en la calidad de la mediación didáctica que realizan los docentes y en la falta de significatividad de los saberes que se presentan a los niños. La observación de clases en distintas aulas evidenció que los mismos grupos de alumnos que se muestran participativos, entusiastas y ávidos de aprender en algunas asignaturas, se ven desencantados y caen en la falta de respeto a las normas sociales mínimas requeribles para llevar a cabo la situación de enseñanza, cuando la mediación que realizan los docentes no evidencian esmero o dedicación;

cuando la enseñanza no muestra tener a los niños, sus intereses y su formación como centro de interés, sino la mera transmisión de conocimientos y procedimientos. En estas situaciones los alumnos se dirigen al docente en demanda de mayor atención y dedicación a sus intereses con frases que en algunos casos llegan a la descalificación total de su trabajo. Interpretamos que ellas constituyen auténticas demandas de mejores oportunidades de educación por parte de los niños.

* Esta situación pedagógica devaluada pone al descubierto la falta de compromiso, por parte de algunos docentes, con valores básicos indispensables para la inclusión ciudadana de los niños; concretamente la falta de compromiso con la igualdad de oportunidades educativas como derecho que una sociedad democrática asume a través de la educación pública; esto debería traducirse en un curriculum institucional con prácticas compensatorias de aquellos aspectos en que los sectores marginales y excluidos que concurren a la escuela se halla en inferioridad de condiciones respecto a las expectativas de logros de aprendizajes que preve el sistema.

* Si bien la escuela tiene doble escolaridad y dispone de personal y de horas para llevar a cabo esta tarea, se observa la práctica de valores contrarios a los deseables desde el punto de vista mencionado en las enseñanzas implícitas del curriculum en acción de la mayoría de las docentes de materias especiales y de espacios propios de esta modalidad; por ejemplo cuando una docente de Lengua permite que lean en clase sólo a aquellos alumnos que, por haber leído en su casa, superan el nivel del deletreo o cuando una docente de Plástica pretende que el grupo de clase, ordenadamente y en silencio, se limite a seguir mediante la mera imitación, la confección de figuras que ella propone.

* También en la institución en su conjunto se pone de manifiesto la impotencia para practicar valores propios de una ética pública cuando no se logra construir un proyecto que articule eficazmente las actividades de los docentes de la mañana con los de la tarde.

* Al respecto inferimos que, si bien hay en esto una responsabilidad de las autoridades de la escuela, el problema de que todos y cada uno de los docentes cumplan con calidad las funciones que le competen depende especialmente de políticas de gobierno con respecto a la educación. Las medidas que se toman desde dicho ámbito no muestran una firme decisión de que esta escuela pública, a

través del programa de doble escolaridad, garantice el derecho a la igualdad de oportunidades de educación a los sectores menos favorecidos. Los docentes más antiguos de la institución y la directora perciben que el verticalismo y la cultura de 'bajar líneas' obstaculizan que aquellos docentes y directivos que sienten esa responsabilidad, puedan contribuir a garantizar esos derechos. La función de la escuela pública como co-responsable de garantizar derechos de ciudadanía, carece de decisiones políticas que avalen su marcha hacia una formación ciudadana explícita, como un verdadero proceso de cambio requeriría, y no implícita como ha venido siendo tradicionalmente. En el caso de esta escuela, tal cambio está ligado a las históricas utopías de mayor justicia social.

* Sin embargo esto no es posible ya que, una vez otorgados los cargos del programa de doble escolaridad, los directivos deben ocuparse todo el año lectivo por garantizar la continuidad del servicio, buscando en diferentes despachos públicos abonos para el transporte de los niños, servicio de comedor y espacios físicos para poder brindar al alumnado las condiciones mínimas de dignidad a la hora de cumplir un servicio no pedagógico sino asistencial.

* Paradójicamente, en pleno siglo XXI y en medio de discursos de transformación hacia una educación con equidad, la escuela no logra renovar el mandato fundacional asistencialista con que fue creada en las primeras décadas del pasado siglo. El gobierno la quiere asistencialista y se jacta de estas funciones; la propia población atendida también la quiere asistencialista, ya que, sin esperanzas de ver en la escuela una promesa de movilidad social, asiste a ella por los beneficios materiales. Agobiados por la falta de compromiso con la tarea específica de educar e imposibilitados materialmente de priorizar su capacitación técnica profesional, los directivos y docentes terminan reconociendo su impotencia para brindar a los niños una educación con igual calidad que sus pares de otras escuelas y reproduciendo, desde la escuela inequidad en la ciudadanía social implicada en el derecho a la educación. Se conforman con hacerlos felices en el espacio y tiempo que permanecen en la escuela y los niños se hacen eco de ese interés, dejando puertas afuera los enormes problemas que traen de sus hogares.

* Una iniciativa de la escuela que contribuye a formar a los niños en procesos de comunicación y de toma de decisiones relativas a intereses comunes en esta escuela es la del Consejo Escolar. Los niños muestran muy buena disposición a participar y tienen adecuada percepción de este Consejo como

espacio público donde pensar el bien común de la institución. La directora cifra buenas expectativas formativas para los niños en él. Sin embargo no hay un acompañamiento entusiasta por parte de los docentes en general, ni la articulación entre ellos como para aprovechar el valor formativo de esta iniciativa. Los docentes más nuevos sólo están dispuestos a dedicar el tiempo mínimo indispensable, siendo habitual en la escuela las inasistencias y las licencias. De este modo, el Consejo Escolar, que podría ser una práctica de ética ciudadana en la esfera pública de la escuela, termina siendo un espacio de administración de la pobreza de recursos y de búsqueda de medios económicos para paliar los problemas que el Estado no puede resolver: en este caso, ahorrar una monedita e ir arreglando los deterioros de la escuela como se pueda. El aporte monetario, por mínimo que sea, parece ser aún en esta escuela, la forma más importante de participación.

⇒ En la escuela urbana "B" las acciones de formación en ética ciudadana analizadas giraron en torno al registro de la Muestra de Experiencias Exitosas realizada sobre la base del Proyecto "Hacia una cultura de participación", el análisis del Proyecto Educativo Institucional del año 2001, la observación de acciones implícitas en situaciones de clase y las acciones institucionales vinculadas al mundo exterior.

* La Muestra de Experiencias Exitosas realizada a fin de año para exponer los resultados del Proyecto "Hacia una cultura de participación" brinda un panorama de su desarrollo y la idea de participación y de ciudadanía de la institución. Constituye un evento sociocultural festivo que convoca a niños, docentes, padres, familiares y amigos. De la observación y análisis de lo allí expuesto, se infiere que la participación ha consistido en el acercamiento de dos o más áreas disciplinares, en algunos casos por simple yuxtaposición, y, en otros casos por colaboración entre dos áreas relacionadas.

* Se observa sólo una exposición cuyo título presenta frases alusivas a temas relacionados con la ciudadanía. No se enuncia como Proyecto, sino bajo el título "Las voces de nuestros niños participaron en Cantapueblo en el Año de la Paz", ubicándose en la muestra al lado de un proyecto de plástica donde los niños muestran una técnica de calcado de imágenes. Estrictamente consiste sólo en la exposición del logo de UNESCO. La falta de un lugar físico y de un proyecto propios, hablan de por sí del reemplazo de contenidos formativos en asuntos éticos por imágenes publicitarias.

* En algunos Proyectos de otras áreas se observan actividades que, por ser el Año de la Paz, aluden a ella; pero el contenido ético del tema se diluye en consignas de las áreas consideradas fundamentales, cuyas Expectativas de Logros, Contenidos conceptuales, Procedimentales y Actitudinales se exponen claramente junto a las actividades que se muestran como resultados.

* Lejos de formar a los niños en una ética ciudadana, en la competencia para argumentar y formular juicio ético, las actividades del proyecto sobre "la cultura de participación" formulado en el Año de la Paz, reproducen fielmente las mismas pautas de ciudadanía que los funcionarios políticos y los técnicos especialistas en problemas sociales promueven desde las funciones que desempeñan: la mera repetición del discurso y la estetización de lo político: en el año de la paz hay que nombrar mucho 'la paz', hacer bonitos carteles alusivos, recibir bien a los representantes de organismos supranacionales como UNESCO y perfeccionar la habilidad para mostrar lo realizado, utilizando estrategias de marketing y de seducción publicitaria.

* El proyecto, más que trabajar desde una racionalidad ética la participación, encierra el interés de incentivar la mayor dedicación en la realización del trabajo de los docentes, presentando como meta final la realización de una muestra que no es más que la suma de las actividades relativas al curriculum de las distintas áreas. También se incentiva el interés de los padres por acercarse a la escuela, pero en realidad sólo se da una participación que no va más allá de una vistosa muestra en el espacio del patio escolar.

* El Proyecto Educativo Institucional (PEI) elaborado bajo la nueva dirección no tiene una lógica distinta, aunque la situación de agravamiento de la crisis económica del país en el año 2001, marca límites observables en el menor uso de tecnología y de materiales y en cierto aplacamiento de la cultura de frivolidad. Esto, unido al estilo más verticalista de la nueva directora, visibiliza más claramente la cultura institucional: El PEI constituye un agregado de las planificaciones anuales que los docentes presentan a la Directora. Para su redacción, se ha usado términos técnicos y frases que desde sus representaciones indicarían una educación ciudadana como "construir andamios para la comunicación" y "acompañar el desafío de crecer en libertad, con responsabilidad, como ciudadanos del mundo". Sin embargo, en la formulación del proyecto, no se

presentan ejes que evidencien articulación entre los subproyectos que servirían para construir los andamios para la comunicación, ni se señala desde qué saberes y prácticas ya disponibles se han de construir los mismos.

* Por otro lado la aspiración del proyecto en cuanto a crecer en libertad y con responsabilidad es difuso e impreciso, no habiendo ningún subproyecto que especifique acciones a través de las cuales se contribuye a ese crecimiento y diluyéndose más aún cuando se refiere a un crecimiento "como ciudadanos del mundo".

* Las situaciones de clase, tampoco muestran desde el curriculum en acción, enseñanzas de formación ético-ciudadana en la dirección que señala el PEI. Por el contrario, cuando se formulan acciones en forma explícita como anotar Propósitos al inicio de clase, se observa la misma imprecisión que en el PEI; pues si bien se han pensado como compromisos morales para abordar problemas éticos como la discriminación, a veces se trastocan confundiéndose con normas de convivencia, con simples órdenes del docente y aún con 'sanciones normalizadoras' que éstos utilizan para mantener la disciplina.

* Cuando se presentan situaciones de debate sobre temas que son de interés para los niños, como los valores para la convivencia, la participación es retaceada y el diálogo interrumpido por docentes que, no hacen esto sólo por autoritarismo, sino también por falta de conocimientos teóricos y didácticos para mediar estos temas, lo cual les lleva al temor de que las situaciones escapen a su control y que su imagen de autoridad se vea afectada.

* Otras situaciones de enseñanza transmiten valores implícitos de que lo bueno y lo correcto para los niños es ser modelados a la voluntad y deseos de los adultos, presentándose como los valores fundamentales el silencio y la obediencia. El uso de formas de 'sanción normalizadora' malogra iniciativas destinadas a cultivar la sensibilidad y el disfrute, como el proyecto de lectura diaria en clase, cuando algunos docentes utilizan el 'mandar al leer' como instrumento de disciplinamiento.

* Se observan prácticas de valores contrapuestos de distintos docentes con los mismos grupos, evidenciándose no sólo la falta de procesos de comunicación y de búsqueda de acuerdos entre los miembros de la institución, cuestión que se

diagnostica como tal en el PEI, sino aún falta de fugaces articulaciones en la institución.

* Los docentes, que en muchos casos trabajan además en otras escuelas y que por su adhesión a las medidas gremiales trabajaron 'a reglamento' desde mediados de ese año lectivo, muestran un interés muy dispar entre sus intereses individuales y su responsabilidad por el derecho a la educación que como ciudadanos en cumplimiento de una función política les compete, viendo en la institución sólo un lugar de trabajo y tornándose ésta individualista en su conjunto.

* Este individualismo de la institución escolar se refleja en su estilo de vinculación con el exterior, puesto que no establece vínculos diferenciados con los distintos sectores en vistas de su fortalecimiento como institución pública para brindar una mejor educación; programas educativos municipales y empresariales y programas sanitarios no se discriminan de promociones comerciales, deviniendo la institución como un espacio social cuyo valor principal estaría dado por ser espacio de encierro de una parte representativa de la población y por lo tanto ser centro de difusiones de todo tipo.

- ⇒ Si la ética ciudadana alude a las vinculaciones que los individuos tienen con la esfera de las instituciones políticas, y se refiere a los buenos y eficaces modos de intervenir en aquellas decisiones públicas que inciden en la vida concreta de los individuos y en su condición de miembros de pleno derecho de la comunidad, podemos decir que las escuelas analizadas, no brindan una formación para ello ni en forma explícita ni a través de las normas que rigen la cultura institucional.
- ⇒ Además de las limitaciones generales que provienen de los desajustes entre su tradicional autonomía relativa frente al poder político y las actuales demandas del contexto, las condiciones específicas de cada institución, marcan problemas y obstáculos específicos para dicha vinculación.
- ⇒ En una época de cambios en materia política educativa, para una parte de nuestras instituciones educativas, representadas en la Escuela A, la escuela mediatiza las oportunidades de cambio desde metas individualistas por parte de sus principales actores (directivos y docentes) que, si bien brindan gratificaciones simbólicas y una mínima movilidad social a nivel personal,

- impactan negativamente en la cultura institucional. Se transmite así a los niños un modelo de ciudadano consumidor, con habilidad para aprovechar las oportunidades adicionales que brindan estos espacios públicos, pero no con competencias ético-cívicas para construir el bien común de la institución, como antesala para construir el bien común de la sociedad.
- ⇒ Otra parte de nuestras escuelas, representadas en la Escuela C, ante la falta de respuestas de la esfera pública donde diariamente buscan incidir, reproducen la desigualdad y la marginación social contra la que luchan. Al conformarse con la contención asistencialista, terminan también dejando de lado la formación de los niños como ciudadanos que se vinculan con lo público.
- ⇒ Finalmente, algunas de nuestras escuelas, representadas en la institución B, se ocupan principalmente por vincularse con el sector de clase media atendido, más individualista que lo que la institución desearía. Aquí es la falta de formación y de decisiones políticas, el principal obstáculo para que la escuela se relacione con la esfera pública y transmita esos valores a niños con excelentes disposiciones culturales.
- ⇒ Es decir que, aún en las mejores condiciones sociales del alumnado y de la planta docente, si no hay una cultura política que impulse a las escuelas para que ellas puedan transitar hacia esa nueva autonomía relativa que demandan los nuevos escenarios mundiales y del país, no habrá reforma ni proceso innovador del curriculum que asegure que la escuela pueda formar competencias ciudadanas, a saber, que enseñe a relacionarse autónomamente con la esfera de las instituciones políticas.

Para concluir nuestro trabajo, y ya como proyección de lo realizado, queremos expresar que sí visualizamos una brecha en la propia escuela a través de la cual se puede tender puentes hacia otros ámbitos públicos y trabajar en la reconstitución de lo público: nos referimos a los Proyectos Educativos Institucionales. Creemos que es posible y necesario 'construir andamios', como intuitivamente lo expresaba en su P.E.I una de las escuelas, que posibiliten construir la escuela como espacio público a partir de esa 'zona' institucional donde se depositan ideales y valores respecto de su deber ser.

Mucho se ha intervenido desde los cuerpos técnicos para capacitar a las escuelas en la confección de sus proyectos educativos. Pero son las mismas

instituciones, el conjunto de sus actores, quienes deben dar el sentido a sus prácticas, pues, como sostiene un conocido filósofo de nuestro medio "el proyecto institucional define a la escuela en tanto sujeto de la acción de enseñar"(Cullen, 1996: 124).

La elaboración del PEI en procesos de deliberación y de decisiones compartidas respecto al quehacer institucional en sus diferentes dimensiones, permitiría que *los principios* que define la institución no se expresen como un legado o ideario estático, sino como compromisos con contenidos ético-cívicos que orienten todas sus acciones.

Entre esas acciones, creemos que la escuela debe especialmente trabajar sus modos de articulación con instituciones del contexto social. El conocimiento del complejo entramado social donde el individuo ejerce como ciudadano, y la conciencia respecto a la necesidad de reconstituir lo público, le ayudarían a modelar un perfil claro en tanto institución pública con la función de educar y a poner límites precisos a las demandas diversas que irrumpen en su cotidianidad y que frecuentemente obstaculizan la posibilidad misma de acordar principios.

Pensamos que con este nuevo posicionamiento, la escuela no sólo cumpliría mejor su función de educar los niños y jóvenes que la comunidad le confía, sino que prolongaría su tarea formativa hacia otros ámbitos sociales y políticos, contribuyendo así a la construcción del bien común de la sociedad.

Lista de abreviaturas utilizadas:

DGE: Dirección General de Escuelas.

CBC: Contenidos Básicos Comunes.

FEC: Formación Ética y Ciudadana.

MCE: Ministerio de Cultura y Educación.

EGB: Educación General Básica.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

RFFDC: Red Federal de Formación Docente Continua.

PNUD: Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo.

ADI: Asociación de Derechos de la Infancia.

PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OEA: Organización de Estados Americanos.

Bibliografía

- Achilli, E., 1994: *Las diferentes lógicas de investigación*.
- Aguareles, M- Buxarrais, M y otros (1994): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Ed. Grao, Barcelona.
- Bárcena, 1997: *El oficio de la ciudadanía*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995: *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Camps, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Ed. Drakontos-Crítica, Barcelona.
- Cerroni, U., 1994: *Reglas y valores en la democracia*, Ed. Alianza, Buenos Aires.
- Cortina, A. (1996): *El quehacer ético*. Madrid, Trotta.
- Cullen, C., 1996: *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- De Zan, J., 1995: *Ética y profesionalización docente. Documento curricular del Programa de Transformación de la Formación Docente*, M.C.E., Buenos Aires.
- Dahl, R. (1999): *La democracia. Una guía para ciudadanos*, Buenos Aires, Taurus
- Dewey, J., 1950, citado por M. T. Sirvent, en IICE N° 14, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1999.
- Dierckxsens, W. (1998): *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía*, San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Publicaciones
- Dussel, I. (1996): *La ciudadanía y la escuela. Una reflexión en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FLACSO,.
- Forni, Gallart y Vasilachis, 1992: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Gentili, P. (coord)(2000) *Códigos para la ciudadanía* Buenos Aires, Santillana.
- Glasser, B. y Strauss, A., 1967: *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Company, New York.
- Gutiérrez Pérez, F. (1992): *El pretexto del discurso pedagógico*. En: Gutiérrez Pérez y otros: *El discurso pedagógico*, San José, Costa Rica, Publicación de R.N.T.C.
- Gvirtz, Silvina (comp) (2000): *Textos para repensar el día a día escolar*, Bs. Aires, Santillana.
- Habermas, J., 1(985): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- Hinkelammert (1999): *La economía en el proceso actual de globalización y los Derechos Humanos*, Revista Web Theoretikos (diciembre).
- Jackson, Ph., 1999: *Enseñanzas implícitas*. Amorroutu, Buenos Aires. p. 66.

- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del Desarrollo Moral*. Ed. Desclée de Brower. Bilbao.
- Mardones, J.M.: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Ed. Anthropos, Barcelona.
- Marshall y Bottomore (1989): *Ciudadanía y clase social*, Ed. Alianza, Madrid.
- Ministerio de Cultura y Educación, *Ley Federal de Educación N°24195*, Bs. As., 1993.
- Morgestern de Finkel, S. (1987): *Crisis de acumulación y respuestas educativas de la nueva derecha*. En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, N°283, Madrid.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989): *Educación moral y democracia*, Laertes, Barcelona.
- Puiggrós, A. (1991): *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Quino (1996): *Mafalda 7*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Sirvent, M.T.: Ficha III: *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación*, Cátedra Investigación y Estadística I, U.B.A.
- Sirvent, M.T., 1994: *Educación de adultos: investigación y participación*, Coquena, Buenos Aires.
- Sirvent, M.T.: Ficha II: *Los diferentes modos de operar en investigación social*, Cátedra Investigación y Estadística I, U.B.A.
- Schuster, F.G., 1992: *El método en las ciencias sociales*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, I., 1992: *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Wainerman, C., 1997: *La Trastienda de la Investigación*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

ANEXO 1

**Registros de
trabajo de campo**

Registro N° 1

Entrevistas y observaciones en una Escuela de Luján

Escuela "A"

Etapa diagnóstica

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA : "Acciones de formación ética y ciudadana en E.G.B. 1 y 2 en dos escuelas urbanas de Mendoza" - Lic. Delia Albarracín
Registros de Trabajo de Campo N° 1: Observación y Entrevistas breves en Escuela "A" de Luján - Etapa de Diseño de la investigación

REGISTRO PROPIAMENTE DICHO	COMENTARIOS	ANALISIS
Entrevista a la Directora de la Escuela de Luján (02/08/99)	Realizada en casa de la Directora, día martes a las 10 hs.	Ref: TE=tema emergente TR=tema recurrente
P- Qué ciclos y años tiene tu escuela?	Se ha resaltado en color rojo los trozos de donde se extraen las categorías empíricas en el Cuadro de Análisis y Reflexión (Anexo 2)	Trabajo reflexivo (T.E.)
R- Hasta séptimo y coordinación en Proyecto con una escuela secundaria nocturna de la zona para el tercer ciclo. Van a hacer un edificio nuevo que queda entre las dos escuelas.		
P- Han realizado algunas acciones en relación con la FEC?		
R- Siempre. Con mucha fuerza, los docentes hacen lo mismo las cosas aunque no hayan directivas como en este caso. Cómo comportarse en clase y el trabajo reflexivo que se viene haciendo desde el '94 después de un recreo.		
P- Cómo responden los chicos?		Normas de convivencia (T.E.)
R- Depende quién lo trabaje. Los chicos saben que un campanazo y tiene que quedarse quietos, depende del maestro. Algunos hacen las reuniones de padres con los chicos, hay normas de convivencia permanente. Ponen a los papás en actitud de docente crítico frente al cuaderno de su hijo.	Ver los padres críticos frente al cuaderno de sus hijos.	padres críticos (T.E.)
P- Mirta, cuántas divisiones tiene la escuela?		
R- 2 de cada año y de sexto, 3; 1 en cada turno y en la mañana hay 2 sextos y 1 jardín.		
P- Qué problemas ves en tu escuela en relación con la FEC?		
R- Tenemos pocos chicos problema. En 500 alumnos, sólo 20 ó 25, porque más que una Escuela urbano-marginal es Barrial y los maestros saben que cuando las tareas no andan bien lo llevan a la dirección y trabajan con uno. <u>No tenemos maestra recuperadora porque nuestra escuela no tiene fracaso escolar.</u>	Significado de no tener 'fracaso escolar'.	Trabajo con los padres (T.E.)
P- Pero así problemas vinculados a la convivencia, las formas de participación.		
R- Lo que no sabemos mucho cómo manejar es el trabajo con los padres. La mayoría de los padres tienen secundario terminado y también estudios terciarios y universitarios bastante. Están los que trabajan todo el día y los que se quedan sin trabajo. Siempre tienen un cuestionamiento nuevo; es muy difícil. Descargan su rabia contra el gobierno en la escuela. Entran a la Dirección gritando y sin golpear. Entran y quieren que se los atienda de inmediato y eso que uno no los hace esperar. Los padres van pero van a observar. Se quedan mirando a ver si están los maestros o no. Nos controlan si estás frente al grado, si se demoraron, por qué la directora no está cuando ellos vienen.	Se nota que lo de los padres es lo más difícil para ella. Siente actitudes de control. [¿No será una demanda de comunicación?] La charla se hace cada vez más distendida.	Control de los padres a maestros y directivos (T.R.)

P- Hace cuánto que sos Directora, Mirta?

R- Desde el '94. Ya saben ahora que cuando está el auto estoy yo.

P- Trabajan esto en su Proyecto Institucional?

R- No, institucionalmente no; sólo reuniones participativas.

P- Cómo ven la escuela- comunidad?

R- Nos sentimos mal. La sociedad es posmoderna y nosotros no. En lo administrativo seguimos lo mismo. Nosotros con la Vice les pedimos información en papelitos sueltos y ver qué podemos hacer con los niños y la familia; y día a día son tantos los informes. En esos papelitos se ve agresividad hacia el docente. Una postura del chico como que yo sé y vos no". Siempre con inseguridad. (las maestras). El otro día una maestra reincorporada después de 10 años (antes había estado en Lavalle) les dijo estas respuestas parecen de niños tontitos". Al día siguiente teníamos un grupo de madres... Tenemos que tener cuidado de todo; informar de lo que vas a hacer, rendir cuentas de todo.

P- Y qué te parece que pueden hacer con este problema de los padres? Está el tema de la participación, la democracia que tal vez ellos lo estén demandando aunque de forma no muy adecuada, pero habría que ver cómo lo trabajan Uds. Te parece?

R- Me planteaban qué hace Ud. con la plata que le dan? En qué invirtió?. Yo creo que en ese aspecto no tienen que meterse. Aparte que generalmente no son los montos que dicen ellos. Salía en el diario que tenía 7 mil y pico de pesos y me preguntaban qué hacía. Esos montos para Escuela Creativa, fondo fijo, para copa de leche, todo. Encima que había sacado una suma equivocada, correspondía a otra escuela.

P- Lo que pasa Mirta es que a medida que nos vamos consolidando, o acostumbrando a la democracia, se nos va diluyendo el orden tradicional, esa disciplina y parece que las cosas se desordenan un poco al principio. A vos los padres se te vienen. Es un poco un control ciudadano inmaduro tal vez. Uds. además de que viene los padres así, se vinculan con Uniones Vecinales, Centros de Salud, Iglesias, etc.?

R- Se daba misa en la escuela. Actualmente no. No hay problema con eso, la mayoría son católicos. Y los testigos de Jehová... no hay problemas. No se nota; si lo averiguamos y nos metemos en eso... Se presta la escuela para ofrecer misa los sábados o domingos. Con la U. Vecinal, también hacen reuniones allí y no dan nada a cambio.

P- Con la limpieza?

R- Cuando va la iglesia queda impecable. Con la U. Vecinal también, pero utilizan elementos nuestros. Les pedimos que aporten elementos de limpieza y lo hacen; han puesto vidrios. También se da yoga, kun-fu, karate. Organizan las madres en forma particular como son ellas, individualistas y les cobran 2 pesos: dan gimnasia modeladora: se usa bastante el edificio. Centros de Salud no hay: vamos

Auto (una señal que viibiliza poder?) [regulaciones]

El PEI se ve que no trabaja sobre Diagnóstico y Necesidades.

Papelitos, volver a verlo. Los piden la Dire y la Vice a través de los administrativos. Quién los ve, qué hacen con ellos?

Mirta va a traer un café. Conversación más fluida.

Ver si va a convenir plantear este tema. En la escuela cuando estuve el viernes nadie me volvió a mencionar estos papelitos.

Inseguridad de maestros, directivos frente a la necesidad objetiva de participación de los padres. (T.R.)

Me interesa ver cómo se vincula la escuela con otras instituciones públicas.

El edificio de la escuela, un lugar para organizar actividades recreativas que se cobran.

'no sacar los chicos'
Difícil abrir la escuela

a Chacras si hay un problema psiquico. Las emergencias nos arregla "Latir" para no sacar los chicos. Y... tantás leyés que hay. Eso para las emergencias. Es una zona que está entre lo rural y lo residencial, no se dan cuenta que hace falta un Centro de Salud acá. No sé.

P- Mirta, más allá de que estén recién en su inicio las acciones en relación con un curriculum de FEC, a vos qué te parece que la escuela tiene que hacer para preparar niños, ciudadanos para nuestra sociedad?

R- Intentamos rescatar valores; una escarapela, llevarla. Las maestras tienen muy buena voluntad, se van rotando, es gente muy preparada, muy capaz y con ganas. Necesitan soluciones para relacionarse con los padres. Pero vinieron unos pocos padres y se fue diluyendo la cosa. Dicen que hay que optar. Piden una punta. Yo les pregunto a las maestras qué optarían y me la devuelven Qué optarías vos Mirta?. Ejemplo ahora han dispuesto la capacitación por sección y quedó como tema la evaluación. Fue idea de la supervisora. Pero cómo? eso ahora? Yo voy a preparar la teoría, lo hice con toda la 'malicia' para ver si la única directora que no conoce el diseño soy yo o es que ninguna lo conoce y no lo dice.

P- Y son, como vos decís cosas que están ya dispuestas.

R- No te dejan; en vez de dejarte que vos te integrés más a la sociedad, tenés que presentar lo que te obligan, los informes. Hice uno el lunes, ayer. Y otro la semana pasada. Por qué? Si piden lo mismo, y yo tengo que volver a hacer lo mismo con otro formato. La supervisora sin problema cumple lo estricto en horario y yo le hago muchas cosas, preparo esa capacitación con ella pero hasta las 19 hs, porque ella se va. Tiene sus amigas que la esperan a las 17 hs para jugar a la canasta.

P- Bueno Mirta, así que así están las cosas en la Escuela!

R- Sí. Cómo será que este año no hicimos encuesta a padres como varios años, porque no estábamos en condiciones de recibir más palos.

P- A vos Mirta, te parece que sería importante que entrevistemos algunos padres para conocer sus puntos de vista, para integrarlos a la comunidad. Tenés entrevistas del año pasado?

R- No. Tenemos los papelitos de este año. Realmente si alguien los mirara! Si querés te puedo buscar los borradores de las encuestas de antes. Y te puedo citar 3 papás de cada año.

P- Ya vamos a ver. Me gustaría por ahora hacer algunas observaciones o entrevistas en tu escuela. Cuántas maestras tenés Mirta?

R- Figuramos 23, + 2 informáticos, + 2 de Plástica + E. Física; 29 que figuran en planta funcional; tengo gente compartida; informar todos los meses las licencias, unos líos!. He optado por llamar a los directores de escuelas que compartimos maestros cuando faltan. Organización de la Comisión de

al exterior. [seguros, derechos civiles, dinero, verlo si va por acá]

'rescatar valores'. (escarapela). Me acuerdo cuando desde el proyecto de CENEDH fuimos a entrevistar a los miembros de la comisión bicameral que trabaja en la Ley de Educación Provincial. Una senadora se refería a que 'se han perdido los valores' (escarapela, bandera, respeto a los adultos)

Rescate de Valores. Surge de un trabajo previo o de una participación? ¿Cuándo se diluye?

Obligaciones a presentar en el gobierno escolar

Que no se condicen con la demanda de los padres de que la escuela se integre a la comunidad.

Mh! Qué metida de pata!
Percibo una pretensión de que los que se acerquen a la escuela solucionen los problemas.

El ofrecimiento de reunirme con los padres; leer sus opiniones de los papelitos esos, me parecían una brasa!

Cuántos problemas con los padres!

Ciudadanía como formación política

Padres, Cooperadora, nos trajeron muchos problemas. Un cargo de presidente de cooperadora o tesorero, se sentían importantes y que les daba derechos a hacer cuestionamientos que no debían hacer. Así que lo dimos por finalizado. Hicimos una comisión de padres, puesto que es legal y los que no estuvieron de acuerdo no participaron y listo; quisieron probar. A veces van, a veces no. Son más o menos 10 personas y es poca representación, trabajan, no molestan. Al abolir los títulos, se acabó el problema cooperadora. No sabemos qué hacer con los padres. Los padres tienen que participar pero nosotros no podemos trabajar el límite.

P- Qué otro personal tienen Mirta?

R- 4 ordenanzas, 2 auxiliares (1 T.M y 1 T.T.); la de la mañana es docente con cambio de funciones por pérdida de un oído y tiene un hijo Down, pero es muy buena, toma decisiones, es voluntariosa. La de la tarde, está con cirrosis y por depresión pasó a cambio de funciones; bien depresiva, a veces está llorando; ayuda a pasar actas de reunión de supervisora con los directivos de la sección; hace el parte diario, atiende la puerta, el T.E., cosas así limitadas; es divorciada con 3 ó 4 hijos, no la pueden jubilar tampoco por el mal de ella. Y con la supervisora, todo le parece fantástico, participa, pero yo le hago el plan seccional, tiene 15 escuelas de la zona. Lo que sí ella la pelea con los padres en esta escuela, a pesar de que dicen que en otras, no.

P- Bueno Mirta, te agradezco muchísimo tu tiempo y tu interés. Cuando te parece que puedo ir a la Escuela para observar y charlar con las maestras?

R- Cuando quieras. Yo estoy tres mañanas y dos tardes.

B- Bueno, podría ser el viernes?. Yo iría a media mañana así me quedo un poco al turno tarde.

R- Sí, encantada, te esperó. Ese día yo voy temprano y te esperó.

P- Bueno, nos vemos el viernes. FIN DE ENTREVISTA. 1

Registro de observación y entrevistas breves en Esc. de Luján (06/08/99 de 10,30 a 15,30 hs).

Es un día especial, ayer hubo viento Zonda (30 grados de temperatura) y hoy llueve y hace cada vez más frío. Hablo con la Directora y me comenta que está previsto tener en la escuela una fiestita por el día del Niño; se iba a hacer en el patio, pero por la lluvia no se hará una fiesta conjunta, sino en cada sala. Están en recreo y la Directora me presenta a las maestras en la Sala. Entramos y dice: esta es la profesora que nos va a ayudar con el tema de los padres.

Me presento ante un grupo de siete, luego ocho maestras, les comento el tema de la investigación; que había realizado una entrevista a Mirta (la directora) y solicité la realización de una observación para conocer la escuela, charlar con algunas de ellas algunas cosas de interés para la escuela relacionadas con la FEC. Por las expresiones de las maestras advierto que receptaron la idea (no sé si de la Directora o que porque ellas vienen trabajando de esta manera) de que se haría una investigación-

Padres que quieren participar en la organización de la escuela, "LA CIUDADANÍA EMPIEZA POR CASA"

(comentar si reaparece esto y ver algo en F. Bárcena)

La cuestión es no dar poder?

Conflictos de poder con la supervisora. ella le da una muy buena mano con el Plan Seccional y ésta 'le soluciona' el tema de los padres.

Qué fuerte la cuestión de los padres!, ¿una obsesión de la directora?

Muy distinto hablar con una directora que con las maestras.

acción. Algunas de las docentes, especialmente dos de ellas, piden plantear claramente la participación de ellas en la investigación; saber cuánto tiempo van a necesitar, cuántas horas y veces van a reunirse.

Yo aclaro que en principio no presento una invest.-acción, sino que mi intención es reajustar o precisar el objeto de una investigación diseñada para el estudio de las acciones que van realizando las escuelas en relación con el curriculum de FEC a través de este trabajo de campo inicial.

Docente A - Nosotros hemos participado en otros proyectos y vemos que trabajamos y son otros los que se benefician y no nosotros.

Docente B - Nosotros hemos tenido experiencia con I-A y queríamos eso. Yo he trabajado en Lengua, pude ir al Congreso de México pero nada más.

Docente C - La única manera en que vale la pena meterse en una investigación yo creo que es la I-A.

Yo - Y... la I-A se propone trabajar para la transformación de un aspecto determinado de la realidad y entonces sí, el investigador promotor se mete con los actores para cambiar ese aspecto que es interés de todo

Yo- No sé si disponen de algún tiempo para que podamos hablar más detenidamente sobre esto ahora o en otro momento.

Docente B: No mucho por ahora porque están los alumnos, pero quisiéramos que a grandes rasgos nos digas de qué se trataría la investigación, qué haríamos nosotras; porque la escuela al menos en la mañana sí tiene una necesidad.

Docente A: Sí, ya hay una necesidad.

Yo - Como les digo mi intención es... está pensado para una investigación exploratoria. Tendría que ver cuáles son mis posibilidades de coordinar una acción de ese tipo. Lo hablaremos.

Docentes en general: - Bueno, ahora nos vamos con los chicos y lo hablamos luego.

[me siento reclamada por algo más implicado que lo que quisiera, por lo que quedamos en que ellas lo hablarían y yo vería cuáles son mis posibilidades de coordinar una acción de ese tipo. Luego casi todas las docentes vuelven a las aulas y hablo con la prof. de Plástica y con una docente suplente de Matemática)

Yo - Qué grados o años tienen chicas?

Prof. Plástica - sexto y séptimo. Las dos estamos en los mismos grados. (Muestra actividades de carpetas de los chicos). A mi no me gusta que copien; yo quiero que sean creativos; los saco del aula para que miren, observen un árbol, cualquier cosa, de distinta manera, que lo miren por atrás, por los costados, desde distintos planos.

Prof. de Matem. - La capacidad de aprender de los chicos es impresionante.

Parece que las maestras creen que vengo a algo preciso que no es lo previsto en la investigación.

Mucho interés en participar en un proyecto de investigación directamente. Investigar ¿da beneficios a otros y no a la escuela?

Huelo que entre el martes y hoy se les ha dicho algo muy puntual y diferente de la intención de simplemente hacer unas observaciones en la escuela.

Se suscita un diálogo en el que ellas manifiestan claramente su interés o intención como investigadoras participantes.

Las docentes hablan un poco apresuradamente porque deben volver a las aulas.

Muy bueno, trabajan la capacidad de aprender de los chicos.

Por conversaciones con una colega tuve conocimiento de la participación de docentes de esta escuela en un Proyecto de Lengua desde el cual se ha conformado una red internacional de investigación en la escuela muy convocante para ellos porque tienen la posibilidad de viajar a distintos países.

Yo – Y qué aspectos relacionados con la ética, con la formación de los chicos como personas, les parece importante ir trabajando en la escuela; o qué cosas va haciendo en esto la escuela?

Docentes – Y vos ves que los padres influyen en las cosas que dicen los chicos; cosas tales que no importa un Muy Bueno en Plástica, pero sí en Matemática. Eso lo traen de la casa.

Yo – Y el respeto, la no discriminación, cómo la ven en la escuela?

Prof. de Matem. – Los chicos de segundo ciclo ya entienden que tienen que respetarse, que tiene que haber un respeto entre ellos. Los chiquitos son crueles a veces. (se refiere a los de primer ciclo).

12.45 a 13.30, Intermedio y cambio de Turno.

En este tiempo hablo con la prof. de Inglés.

Yo- Qué das en la escuela?

Prof. - Yo estoy en Inglés en EGB3, que ahora es obligatorio. Si... Yo trabajo con horas en 3 escuelas.

Yo- Y cómo les va a los chicos en inglés, como te va a vos con ellos?

Prof.. – Hay realidades muy distintas. Por ejemplo en esta escuela los chicos tuvieron media hora reloj de inglés antes de entrar a séptimo, pero en otras, no. En el Barrio de allá de la calle P. de los Andes, frente a las cámaras de frigorífico, yo trabajo en esa escuela. Van los chicos que viven desde hace años en esas cámaras abandonadas; van por la tortita y la leche; tienen hambre; me preguntan para qué necesitan inglés si ellos no van a viajar nunca. Yo les digo que pueden ver un video, estar con una persona extranjera que venga a subir el Aconcagua. Pero no les interesa; tienen dos mil cosas más importantes que aprender Inglés. La otra escuela donde yo trabajo está en la calle Rivadavia en Godoy Cruz; tampoco les interesa; en ningún turno. Yo les llevé canciones en inglés a las chicas; a los chicos unas figuritas que conseguí. Me cuesta conseguirlas. Aparte a ellos les gusta sopas de letra y esas cosas.

Docente Matem. - Yo veo que los padres no son problema a la tarde, los conflictos son a la mañana, a la tarde es muy diferente es como otra escuela. Los problemas que yo veo son otros. Acá se da por área en primer ciclo: Matemática, Lengua, Sociales, Medio Ambiente, etc.

Docente E. Amb. – A mí me parece que siete maestras en primer ciclo.... Yo soy de una idea totalmente distinta; que hay que dar por áreas en el segundo ciclo en todo caso. Pero bueno, acá las cosas se decidieron así desde arriba... Mirá qué hermoso!, lo que envió Ricardito a los chicos de México (muestra a la otra docente un texto donde un niño de primer grado describe la situación del viento Zonda en Mza, luego me comenta)

... lo que pasa que las que fueron a México trajeron mensajitos, saludos y dibujos de los chicos de allá y había que contestarles por E-mail. Pero como muchos han hecho también dibujitos. vamos a enviar

La influencia de los padres en los chicos les lleva a valorar más los saberes científicos que artísticos.

Me pregunto qué actitud tendrían si se trabajaran saberes éticos.

[Horario de salida, nos despedimos].

[muy jovencita, aún no egresada de la Esc. de Lenguas dependiente de la UNC, entró en segundo llamado con carpeta de antecedentes).

[Llegan una maestra del área matemática en primero, segundo y tercero y la docente de Educación Ambiental de los mismos años. Explico el motivo de mi presencia y tomo estas notas]

Las docentes de la tarde parecen en general no ver bien que se trabaje por áreas desde primer ciclo. Las cosas se decidieron 'desde arriba'. ¿quiénes?. Tal vez superv. y directora que siguen bastante al pie las pautas de la Comisión Curricular de la provincia.

Por Proyectos de SECYT. Estas iniciativas con uso de tecnología y contactos internacionales son valorados en los ítems de evaluación (y permiten viajar). Las tecnologías, lo lejano. Por ahí percibo que esto sería más cerca de lo padres y de las docentes de la tarde.

Necesidades distintas son percibidas según los acores (y estilos de gestión directiva?, Ver poder en Entrev. 1, pg. 3) (T.R)

La comunicación con los lejanos para contarles lo propio. ¿Educar para una ciudadanía global?

[Cfr. el origen de la ciudadanía en el estado nacional].

[N] sentidas por distintos actores (subjetivas) distinto a

[N] objetivas o Demandas. Se vincula a estilo de gestión.

un paquete de encomienda con todo.

Docente de Matem., continuando la charla - Yo tengo un librito de donde empéce a sacar los temas transversales, pero no podemos sacar mucho de acá de la Biblioteca de la escuela, no nos dejan, dice que no están inventariados.

Yo (refiriéndome a la docente de Educación Ambiental)-Cuál es tu punto de vista respecto a la formación de los chicos como personas, en el respecto, la convivencia y cuestiones relacionadas con esta área.

Docente de E. Amb.- Piensa, me mira y dice - No sé si te contestaría, si quiero contestarte. No tengo claro de qué lado estás. Acá la Directora nos dijo que vos trabajarías investigación-acción con nosotros; ella ve un problema y ya tiene quien se lo solucione.

Yo - (Aclaro lo hablado a la mañana con algunas docentes). Ella (la directora) señaló que hay como necesidad en la escuela el tema de los padres. Cómo lo han pensado Uds.?, cómo lo ves vos?.

Docente E. Amb. - Y nosotros, se nos dijo que era una inves.-acción.

Docente de Mat - Qué haríamos nosotros, cuál sería nuestra participación en ese caso?

Yo - Y eso se vería; habría que tener una reunión, plantear claramente las cosas; ver si la comunidad educativa está dispuesta a trabajar este problema, capacitarse en algunos aspectos teóricos si es necesario. La invest.-acción en el caso de Uds. como docentes de esta escuela implicaría fundamentalmente una actitud especial y un cambio de perspectiva tal vez en el modo de mirar y hacer las mismas cosas que hacen; es una actitud de reflexión sobre su propia realidad con el propósito de transformarla desde una intervención de investigación que podría contar con mi participación externa (no lo he pensado aún así), pero quienes hacen el trabajo son Uds, mismos. Hay compromisos de acción para el cambio.

Docente de Mat. - Sí, yo creo que acá se interpretó como que el problema de los padres lo arreglarías vos. Yo hablando con la Directora cuando me llevaba a mi casa, de pasada (porque yo vivo en Godoy Cruz), me decía: ahora tenemos esta chica, que nos solucione el problema de los padres...

Yo - No., Eso falta hablarlo en detalle. Yo no pertenezco a esta escuela; no puedo yo meterme con los padres; ellos con razón podrían cuestionar que alguien de afuera intervenga en asuntos de la comunidad educativa. Los docentes, Uds., la comunidad de la escuela son los que tienen que pensar las acciones conjuntamente, traer los problemas detectados a reuniones de reflexión y análisis; las cosas charladas con las maestras de cada grado con los padres, las alternativas que cada uno elabore. Si surgiera un investigación con la intervención de un externo, supongamos que fuera yo, habría que pensar reuniones semanales, mensuales o cada tanto para compartir una mesa de reuniones de análisis

Se advierte conflictos entre docentes y directivos, en este caso por lo que hay en el armario (libros llegados por Plan Social que no se los trabaja)

Una pregunta muy directa a alguien que desconfía ¿de quién o de qué?. ¿Cómo validar la entrada a una institución? Desde arriba para poder entrar (vía supervisión) pero eso no agrada a muchas docentes (¡qué difícil nuestro sistema educativo!).

La escuela tiene una necesidad objetiva

Sentí la necesidad de fijar frente a ellos una posición en el asunto de la Investigación. Aunque a la vez advierto que luego de esto me será difícil tomar esta escuela en la muestra.

Necesita dar una respuesta institucional a la demanda de los padres.

<p>y reflexión sobre las problemáticas que se detectan, las alternativas visualizadas, las medidas que se deciden, etc.</p> <p>En eso entra el prof. de Gimnasia y las docentes más o menos le ponen al tanto de la charla. El se muestra ya conocedor del tema y comenta: -Yo entiendo que en la I-A tienen que ser los propios docentes quienes resolvamos los problemas.</p>		
<p>Yo - Sí y para eso tiene que haber una firme decisión a partir de unos valores, acordados, entre ellos fundamentalmente la voluntad de resolver o de dirimir las cuestiones por la vía racional. es decir mediante la escucha, el diálogo y las razones que se acuerden. Voluntad y razón, las dos cosas. Porque a los chicos les va a tocar actuar como ciudadanos en dos, tres, un año; es más ya son ciudadanos en tanto conocen, sienten hablar y se van concientizando de sus derechos.</p> <p>Docente de Gimnasia - Sí porque tenemos que proponernos ser mejores. Nosotros somos de una generación que quien más quien menos estamos todos corruptos, por decirlo así; hemos mamado una cultura del egoísmo. Nos tenemos que proponer ser mejores los que ya somos grandes para poder sacar a estos chicos bien distintos.</p> <p>- Yo me despido y quedo en volver a mantener una charla con la Directora para ver cómo continuamos.</p>	<p>“somos de una generación que quien más quien menos estamos todos corruptos, por decirlo así; hemos mamado una cultura del egoísmo. Nos tenemos que proponer ser mejores los que ya somos grandes para poder sacar a estos chicos bien distintos”. (para epígrafe!)</p>	<p><i>‘sacar a estos chicos bien distintos de los adultos’</i></p> <p>Habría una suerte de conciencia culposa de los adultos, que deben ‘sacar a estos chicos bien distintos’. Ética: ‘Astillas de diferente palo’</p>

Registro N°2

**Entrevistas en una Escuela
de Capital**

Etapas diagnóstica

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA : “Acciones de formación ética y ciudadana en E.G.B. 1 y 2 en dos escuelas urbanas de Mendoza” - Lic. Delia Albarracín
Registros de Trabajo de Campo N° 2: Entrevistas en una escuela de Capital - Etapa de Diseño de la investigación

REGISTRO PROPIAMENTE DICHO	COMENTARIOS	ANALISIS
Entrevista a la Directora de una escuela urbana de Capital (03/08/99)		
<p>P- Qué tal Alba? Qué escuela grande! ¿Cuántas secciones y alumnos hay?</p> <p>R- Bien, acá estamos. Tenemos más o menos entre 900 y 1000 alumnos, 31 secciones, 28 de EGB y 3 de N. Inicial; 14 de T.M. y 14 de T.T.</p> <p>P- Cuánto hace que estás en la dirección?</p> <p>R- Acá en esta escuela hace 5 años.</p> <p>P- y cómo se fueron integrando los docentes?</p> <p>R- La planta funcional es estable, la mayoría son titulares o suplentes que ya han pasado por la escuela, sólo una minoría son nuevos.</p>	<p>Realizada en la Dirección de la Escuela, con presencia de la Vice-D.</p>	<p><i>Directiva bajada (T.R., verlo)</i></p>
<p>P- Qué necesidades, qué problemas ves en tu escuela en relación con la FEC?</p> <p>R- Se trabaja PDI a través de los acuerdos institucionales, en jornadas; se ha ido trabajando la integración, base de acción de la institución con el agregado que trae el acuerdo: compromiso. Lo hacemos si bien no es una “directiva bajada”. Acordamos metodología, evaluación, conocimientos significativos. Trabajamos el mismo lenguaje en cada área: qué es constructivismo, qué lenguaje matemático; perfil institucional que nos identifica; muy buenos resultados a la hora de evaluar.</p>	<p>Parece que lo que no es una directiva ‘bajada’ se siente como una iniciativa creativa. Constructivismo.</p>	<p><i>Acuerdos institucionales en el PEI.</i></p> <p><i>‘perfil institucional que nos identifica’</i></p>
<p>P- Las cosas son más o menos parejas en los 2 turnos?</p> <p>R- El T.T. siempre es nivel más bajo. Acá los chicos no provienen de una comunidad propia, es de paso al trabajo de los padres; son de Las Heras, de Maipú, de Godoy Cruz, ... Los acuerdos son entre docentes, directivos y administrativos, no docentes, no. Y padres... La resolución 545 dice que los padres sí pueden participar en todo menos en lo pedagógico. Intervienen en la conformación y construcción del contrato de convivencia. Los papás pueden venir por cualquier motivo. Lo que menos vienen es por lo pedagógico. Nosotros procuramos decir que lo invitamos para ver qué podemos hacer juntos. Hay un importante número de padres separados. Nos dicen a veces “no quiero que venga el padre y lo vea” o cosas así. Tenemos que ser consultorio sentimental, psicólogos, de todo. Nuestra planificación es bastante atípica. Seguimos los elementos de una planificación periódica, más o menos como el documento 9 y el 12; sin embargo trabajamos por mapas</p>	<p>Pedir esa Resolución y verla.</p> <p>Consultorio sentimental. Me parece que influye mucho el carácter de la Directora en la vinculación con el tipo de padres.</p>	<p>La resolución habla de la participación de los padres en todo excepto en lo pedagógico.</p>

conceptuales y por centros de interés (Iniesta). a partir de los contenidos significativos que son distintos según las regiones; en las zonas rurales los intereses son distintos a los de acá. Partimos de un Diagnóstico con varias partes: el niño como persona (y familia y salud) y sus intereses: intereses de T.V., si leen; si leen en grupo, en familia. No lo tenemos por sección. A los efectos reales decimos simplemente "de sexto grado". Todas las maestras son ya acá terciarias. Es un plantel muy bien formado, con perfeccionamiento docente. Hay vicedirectora de T.M. y de T.T., secretaria y aux. administrativa. Todos los directivos rotan. Cada uno de los directivos a su vez coordina un ciclo; yo coordino tercer ciclo y el proyecto interinstitucional. Luisa, segundo ciclo y Mirta G. el primer ciclo.

P- Y cómo es la convivencia?

R- Perfecta. No hay problemas serios. Nos concientizamos. Contenido significativos por área y por año. Nosotras 2 (se refiere a ella y la Vice del T.M.) con 12 docentes conformamos la Comisión Pedagógica. Cada docente trae dificultades por área y la comisión asesora.

P- Han iniciado algo en relación con FEC?

R- Se está trabajando en forma incipiente. Hay verticalismo y autoritarismo en el S. E. Es una utopía la descentralización y la autonomía.

P- Y cómo hace entonces la escuela?

R- Aprovechamos cuanto intersticio haya. Lo no prohibido está permitido. Acá no entran a la dirección como el ogro. Saben que pueden hablar. El agua horada la piedra. No es que en la posmodernidad todo vale.

P- Y cómo es la relación con la supervisión?

R- Acá la escuela es sede de la supervisión 2. Tiene 14 escuelas porque ahora le sacaron la del Cerro de la Gloria. Enseguida te presento a ella o a la secretaria. Acá los maestros especiales integran centros de interés. Se hace recuperación. Es muy baja la repitencia. La retención la trabajamos en el proceso. Lo hace cada docente, no hay maestra recuperadora porque para eso tiene que haber un 25% de riesgo.

P- Han detectado la necesidad de trabajar en relación con diferencias, discriminación, o cosas de este tipo?

R- La religión se respeta; un testigo de Jehová no pasa a la bandera; lo trabajamos en las actitudes. Discriminación, no tenemos problema. A nivel de las diferencias tenemos muy buenas experiencias con niños integrados (sordos, down y una niña casi ciega). Lo trabajan en forma integrada sus maestras con las instituciones especiales, se lo incentivó al esfuerzo, la voluntad.

P- Alba, te parece que podemos hacer observaciones o alguna otra forma de bajada?

R- Yo encantada, pero me gustaría que hables primero con la supervisora.

FIN DE ENTREVISTA 2 -----

Ver en Mco Tco

Mucha lectura.

Alguien entra a decir que viene una persona de parte de un legislador y ella dice: ves? hay que educar a los padres que son políticos, legisladores, que acá todos los papás son iguales.

Cada uno de los tres directivos coordina un ciclo.

Sería bueno entrevistar maestras para ver cómo tratan lo transversal. TENGO QUE IR DESPACIO.

Todo muy recitado por áreas hasta que llegamos a FEC.

El agua horada la piedra, metáfora para señalar la distancia discurso y prácticas

Aparece la mirada crítica y comienza a referirse a los discursos en contradicción con las prácticas.

Autonomía y descentralización, una utopía.

'Trabajar en los intersticios'.

Trabajar actitudes y valores, resolver problemas posibles como 'testigos de Jehová'.

¡Ojo! Para hacer observaciones, primero hablar con supervisora.

ENTREVISTA A SUPERVISORA DE SECCIÓN 2 , CAPITAL. (Etapa de Diseño de la investigación)

ENTREVISTA EN SEDE DE ESC. DE CAPITAL. FECHA: 23/08/99

I: Qué tal , mucho gusto. Estuve con tu secretaria luego de tener una entrevista con la Directora de esta escuela, para tratar de concertar una entrevista con vos. Me gustaría que me cuentes un poco lo que está pasando en las escuelas con la FEC, si se está haciendo algunas cosas y cuáles, en las escuelas de tu sección.

Sup. [Su rostro es serio y está algo tensa]: No sé mucho, sé que es un área transversal. Los conocimientos son como muchos, pero si los vemos desde el punto de vista de la integración de contenidos, no. ejemplo si vemos un área con el texto constructivo en Lengua, se apela a los contenidos conceptuales de FEC y a las Ciencias Naturales (Ecología, valores, ser ciudadanos hoy), está trabajando con transversales y se toma en Lengua. Yo hago lo que es formación en gestión, no Didáctica, por eso no lo conozco mucho. Cuando les explicamos que los podemos tomar como contenidos integrados, la lengua es fundamental, saber hacer, saber informes, entonces tomamos contenidos de cualquier otra ciencia. Y FEC sirve para la convivencia.

I: Se realizan acciones en relación con la convivencia, la mayor participación...

Sup.: Sí, se hace formación en valores.. y, por la gran violencia que existe.

I: Violencia a qué nivel?

Sup.: Entre pares, entre padres y maestros, se han dado casos que padres pegan a los maestros, frases descalificadoras permanentemente de la labor del otro, enojos.

I: Y cómo lo están trabajando?

Sup.: Hacen Proyectos Institucionales que involucren a otras instituciones del medio, estimulan otras instituciones del medio. ejemplo la Escuela Rivadavia tiene un proyecto de violencia en el que ha involucrado al Ministerio de Justicia y Seguridad, instituciones que se dedican al tema de violencia, plantean aprender a vivir.

I: Con respecto a los chicos?

Sup.: Los involucran (jornadas de reflexión, las jornadas sobre la paz, clases alusivas, exponen conclusiones para el resto, reflexiones sobre los actos del Día...

I: Qué tipo de contacto hacia afuera buscan las escuelas?

Sup.: Los que buscan afuera, no pueden resolver adentro. Hay una diferencia entre agresión y violencia, ésta se genera a partir de...cómo te diría, al no presentarte formas interesantes hay una desadaptación. Veo mejor las instituciones que hacen PEI a nivel áulico, haciendo reducción de

COMENTARIOS

Realizada en la Sede de Supervisión, en compañía de una colega responsable de Prácticas de Residencia, en el edificio de la escuela A. V.

La superv. responde cual si se tratara de una evaluación de gestión.

Los transversales se toman en Lengua.

Papel de la Lengua en los contenidos integrados.

Cualquier otra ciencia puede ser tomada por Lengua y podría ser FEC para la convivencia.

M. C. se ve mucho más tranquila.

El Ministro de Justicia nuevo firmó un compromiso con los distintos partidos políticos para que la reforma que se implementa sea una política de estado, cualquiera sea que gane en Diciembre.

PEI

Es el planteo de algunos capacitadores y

ANALISIS

CONTENIDOS INTEGRADOS

LA VIOLENCIA QUE EXISTE, EXIGE UNA MAYOR PARTICIPACIÓN

¿CUÁNDO NO SE PUEDE RESOLVER O PARA NO HACERSE CARGO?.

HE VISTO QUE LOS PROBLEMAS SON DE LA

jornada escolar. Cuando se desbordan mucho, es medicado con ayuda de DOAP y así se logra un poco más. No sé qué pasará ahora con la mediación, por organizaciones intermedias. Han formado una organización de mediación con sede en las regionales. A ver si puedo redondear. El año pasado no estaba el ministerio de justicia, sino ese donde estaba Pesce, donde estaba la escuela O'Donnell. Hacía jornadas la escuela y población en riesgo. Y ahí hay de toda gente, gente que no se dedica a la delincuencia. No resuelven mucho, simplemente logran más seguridad, pero no resuelven los problemas. Es más positivo el resultado de los proyectos institucionales, el maestro que trabaja valores en el aula. Sería más importante la acción destinada al niño que las intervenciones puntuales. Tampoco, tal vez lo puede resolver la escuela, pero puede dar contención.

I: Resuelve con presentación de afiches, trabajos de los chicos...?

Sup.: Es un criterio y es bueno. Lo más importante es la acción sostenida dirigida al niño. Los casos puntuales (medicación de DOAP).

Sup.: ¿Qué medicación?

I: La impulsividad ya no se controla con palabras y no se puede con psicoterapia, y se usan fármacos.

Sup.: ¿Qué factores o carencias inciden en esta violencia?

I: Es multicausal. La primera es la carencia socioeconómica. No, lo primero es la crisis de valores de la sociedad y en consecuencia las dificultades socioeconómicas. Si se dejan las prácticas tradicionales centradas en lo conceptual y se cambian por prácticas centradas en el desarrollo de competencias, se puede generar una escuela atractiva para el docente y para el niño.

I: Aparte de las diferencias institucionales parece que hace falta diferenciar por niños.

Sup.: Y dicen que si no hay utópicos no dan resultados. Todos buscan la estimulación en la investigación.

I2 ¿Vos creés que esta situación violenta se podría modificar si esta escuela resultara atractiva para los chicos y el maestro pudiera ser motivado?

Sup.: Hay escuelas que tienen buenos docentes, hay maestras recuperadoras para primer ciclo. Las maestras recuperadoras hacen una tarea bellísima. En esta sección hay cinco. A los chicos les encanta, trabajan cinco o seis alumnos. Pero la función de la maestra recuperadora a veces es criticada, genera competencia, incomprensión de los otros docentes de grado. Y los docentes dicen "Claro, cinco alumnos es cómodo." Si se involucra a los profesores de educación física para este proyecto, el docente se enoja porque claro, para él es una hora libre. Los docentes no se mueven si no está la normativa "dónde está escrito". En la hora especial tienen que ayudar a la institución, pero hay una

de algunos sectores del gbo escolar. ¿y entonces las articulaciones con el médico? Violencia: al no presentarse formas interesantes, hay una desadaptación, Mejor: PEI áulico. Crítica a la rotulación del gobierno escolar, 'población en riesgo'. Ahí hay de toda gente, gente que no se dedica a la delincuencia.

Bueno para indagar desde otro proyecto!

Necesidad de una escuela atractiva para el docente y los chicos

la investigación...

El trabajo de la maestra recuperadora con 5 ó 6 chicos genera competencia entre las docentes.

Los docentes hacen estrictamente lo obligatorio según la normativa.

Hora especial es una hora libre para los docentes del grado, no la utilizan.

ESCUELA, Y SE RESUELVE LLAMANDO ESPECIALISTAS EN MEDIACIÓN, SE DA PUNTAJE POR ESOS CURSOS. HAY MÁS GENTE QUE COMIENZAN A DICTARLOS., Y...(Y...?). ES LA LÓGICA DEL SISTEMA. PUEDA SER QUE PARA EL HAMBRE DE LOS CHICOS NO TRAIGAN UN NUTRICIONISTA. NO ME QUISE METER EN ESTO, ES GROSSO!

MULTICAUSAL, COMPLEJO: LO ECONÓMICO, LA CRISIS DE VALORES. LA ESCUELA TENDRÍA QUE CAMBIAR, HACERSE ATRACTIVA EN ESE CONTEXTO, PRESERVANDO LO SUYO. LA INVESTIGACIÓN ESTIMULA.

LO SINDICAL, LA NORMATIVA, LA COMPETENCIA POR EL NÚMERO DE ALUMNOS POR DOCENTES, LA FALTA DE PROYECTOS CONJUNTOS EN LAS HORAS

falta de compromiso y de un proyecto en común con ellos. Eso sumado a que... bueno, vos ya sabés.

I2: Sí, nos han contado cosas que no se pueden creer. Cosas que la maestra sabe, que se entera. El caso que nos contaban de una madre que deja al niño encerrado en su casa el viernes con la comida, todo y se aparece el domingo a la noche.

Sup.: Cuando el maestro comienza a tener síntomas en los barrios del oeste encuentro poco compromiso con los docentes. Hay maestros que manejan con habilidad esas problemáticas y les gusta, lo sienten como un desafío. Pero luego se cansan, se desgastan y no se van por miedo a los cambios y esto se transforma en algo dañino para el resto de los colegas y niños y para la institución.

I2: ¿Cómo anda la disciplina?

Sup.: No la veo así, rígida, de formación, pero los padres quieren eso: pelo atado, ropa acorde, te comparan siempre "En mis épocas..."

I: ¿Qué padres tienen esas actitudes? ¿Qué tipo de padres ves en esta sección?

Sup.: Acá en el microcentro tenemos la Normal, Patricias, Villanueva, Bombal y Mitre. Los padres, clase media baja, pero se preocupan. Son los que se quejan si hay un chico de barrio marginal, quieren disciplina rígida. Estos otros son chicos de los departamentos periféricos cuyos padres buscan un mejoramiento del entorno, buscan una mejor escuela que la de su barrio, que por ahí son marginales. Huyen saliendo de la violencia, buscan una mejor oportunidad, esperan mucho de la escuela. Ejemplo: un tercero de cada escuela al azar eran veinte de Las Heras, cinco de Godoy Cruz y tres de Capital. Esta escuela (la Villanueva) es más grande que la Quintana, que tiene lo que buscan los padres periféricos (barrio San Martín) a saber, cruzar el puente (dicen "Si lo dejamos ahí me lo van a matar."). En la escuela urbano-marginal, los padres se desvinculan de los chicos. Yo tengo nueve urbanas y seis urbano-marginales. Otras del centro son la Lainez, la Videla Correa. La Videla Correa es por dentro tan sin vida como por afuera. Una directora quedada, pero es la que más hace. Vos te imaginás las maestras. El nivel de deterioro de lo edilicio refleja la concepción de Dirección. Están en el control de las pasadas, el color de la tiza...

Una institución que funciona es la Mitre, funciona la Dirección, no como otras que delegan mucho y son pura palabra. En la Videla, están encerradas tomando mate.

I: Los desórdenes de conducta de los chicos, vos pensás entonces, que no son sólo por la casa sino por el desinterés de los docentes.

Sup.: Sí, y por el abandono de los directores de algunas escuelas.

I2: No son los problemas de antes. Hay en los chicos una violencia por la situación de los padres, pienso yo también, un abandono.

Usa bastante un lenguaje médico esta supervisora.

Desde su p. de v. un docente se debe ir de estas escuelas al cabo de un tiempo para no dañar a la institución.

Padres que no se amoldan a los cambios. Se preocupan cuando hay un chico marginal y piden disciplina rígida.

Padres de barrios periféricos que buscan una 'oportunidad' para sus hijos.

'cruzar el puente'

'una directora quedada'

'estar en el control de las pasadas, en el color de la tiza'

'están encerradas tomando mate'

'en la forma de cuidar el edificio se manifiesta la gestión de la directora'

'delegar' a veces deja a la dirección en pura palabra'

indisciplina y desorden 'no son sólo por la casa', sino por el desinterés de muchos docentes.

Directores que 'abandonan la escuela'

Los problemas graves se darían por 'la

EN LAS HORAS ESPECIALES.

EL TERRIBLE HECHO NOS LO COMENTÓ LA DIRECTORA DE LA ESCUELA A.V. AL FINALIZAR LA ENTREVISTA

MIRADA CRÍTICA A LAS ESCUELAS URBANAS, MARGINALES, A LOS DIRECTIVOS, A LOS DOCENTES Y A LOS PADRES.

ESCUELA EN CRISIS DE SU FUNCIÓN. ACTORES INSTITUCIONALES QUE NO PERCIBEN QUE ELLOS SERÍAN NECESARIAMENTE LOS PROTAGONISTAS DEL CAMBIO.

DIRECTORA QUE NO SE PERCIBE Y SE PONE A SÍ MISMA COMO PROTAGONISTA.

DIRECTORES QUE DELEGAN Y SE ADJUDICAN PARA SÍ EL ROL DE HABLAR CON LOS PADRES.

'ENCERRADAS TOMANDO MATE' LA GESTIÓN DIRECTIVA NO SE ABRE A LAS NECESIDADES DE SU COMUNIDAD.

Sup.: Hay abuso sexual, abuso y maltrato físico y psíquico que no lo encuentro en relación con lo económico.

I: ¿Por qué se dan estos problemas, en tu opinión, y cómo repercuten en la escuela?

Sup.: Por la problemática posmoderna, la existencia como consumir. Los barrios carenciados reciben mucha ayuda.

I: Si vamos más allá, vamos a la equidad percibida, esta falta de democracia que se caracteriza por inequidad, mala distribución de la riqueza y políticas compensatorias, eso ¿vos creés que influye?

Sup.: Sí, eso le da rabia a la gente. Se hace daño porque sí, se destruye porque sí, mal uso de lo que les dan; hasta en la educación deben percibir que hay inequidad, varios docentes que están allá y que no contienen. Se resisten a cambiar las prácticas educativas convencionales

I: ¿A qué te referís con contener?

Sup.: Cuando hablo de contener hablo de contener integralmente.

I: Claro, sería lo que vos le llamabas una escuela atractiva.

Sup.: Sí, ejemplo: eso de "primero abrir el número polinómicamente; segundo, descomponer; tercero...; cuarto, razonar." En Lengua igual ¿qué le puede interesar al chico marginal eso! Hay una inequidad también en el conocimiento que se les da, sería. Yo creo que cuando hablamos de acciones, hablamos de un conjunto de actores que pueden potenciar y responsabilizarse de esto que nos pasa. No es problema de la LFE o de la directora, a veces se participa exigiendo pavadas y no exigiendo que no le den tonterías a los chicos. Hay un conjunto de adultos que tiene que ver las cosas de otra manera. Una escuela que construye su currículum desde su realidad, no puede haber quién la toque.

I: Vos pensás en un currículum si no por escuela, por lo menos regionalizado o contextualizado. El docente de población marginal debe tener un perfil.

I2: Sí, pero no está en la normativa.

Sup.: Es una de las tantas fallas del sistema educativo y del sindicalismo. Yo pensé que los niveles de educación se iban a elevar con este sindicato y hay prácticamente demagogia, nada más. El gran problema es que regionalizó los títulos.

I2: La capacitación ¿produjo transformación en las prácticas?

Sup.: No fue muy bueno, no siempre los cursos estuvieron en las mejores manos. Otra que el maestro sigue desconociendo la LFE, no fundamenta ni por qué y dicen "Permite que la gente suba por vejéz." y eso es por el esta tuteo del docente. Ahora, si me dicen "La lev no me gusta porque pertenece a un

problemática posmoderna', 'la existencia como consumir'.

'inequidad en la educación' percibida por los chicos, provocaría violencia. Se evitaría con docentes que 'contengan' 'contención integral' 'escuela atractiva'

Inequidad en el conocimiento que se les da y en la forma de darlos.

Una planificación muy secuenciada y sin contenidos ni problemáticas significativas.

¡Para un epígrafe la frase!

normativa vs. innovación
sindicalismo e innovación.

Por ignorancia se atribuirían todos los males a la LFE.

la LFE 'no plasmó en los maestros

NO TODO SERÍA ECONÓMICO. UNA CULTURA QUE HACE PASAR TODO POR EL CONSUMO. [TRABAJAR CIUDADANÍA LIGADA A DERECHOS CIVILES, PTCOS Y SOCIALES] UN DERECHO SOCIAL DENEGADO DESDE LOS PROPIOS ÁMBITOS PÚBLICOS PROVOCA VIOLENCIA.

CONTENCIÓN INTEGRAL COMO SERVICIO SOCIAL Y DERECHO (VERLO EN EL TRABAJO)

LA FORMACIÓN CIUDADANA PLANTEA LA NECESIDAD DE COMPROMISO CON LO PÚBLICO EN TÉRMINOS DIFERENTES AL SINDIC. TRADICIONAL PARA BRINDAR CONTENCIÓN INTEGRAL HACE FALTA UNA FORMACIÓN INTEGRA

sistema neoliberal que compensa lo que el sistema económico desequilibra...” No sabemos lo que pasará el año que viene, si la van a sacar. Un error fue no comenzar por Sugeto del aprendizaje y luego montar las Didácticas, no ha habido consenso en el tratamiento de las temáticas. El otro problema que el maestro titular de grado no adhirió a la capacitación. Pienso que la LFE ha generado procesos importantes a nivel directivo. Los directores por concurso han crecido mucho por la ley. En otros casos han crecido las aulas, pero no los directivos. Hay docentes que lo han hecho por puntaje, hay de todo.

I: ¿Qué has visto en las escuelas respecto a la FEC como contenido transversal?

Sup.: Frente a esta capacitación, cada escuela se armó su proyecto de valores, hizo lo que pudo.

titulares. ¡Ojo a nivel de supervisores y directores/ hay muchos suplentes. Recordar que los circuitos eran gratuitos y obligatorios para los que estaban frente al alumnado.

(DISTINTA A LA CAPACITACIÓN DADA)
LA CAPACITACIÓN DE UNO Y OTRO SECTOR FUE DISTINTA (VERLO EN EL TRABAJO).
VALORES: ANALIZARLO EN RELACIÓN CON LOS REFERENTES TEÓRICOS DE FEC.

Registro N°3

Entrevistas y observaciones en la Escuela urbana "Manuel Láinez"

Escuela "B"

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA : “Acciones de formación ética y ciudadana en E.G.B. 1 y 2 en dos escuelas urbanas de Mendoza” Lic. Delia Albarracín
Registros de Trabajo de Campo N° 3 — Esc. urbana “Manuel Láinez” (Escuela “B”)

REGISTRO PROPIAMENTE DICHO	COMENTARIOS	ANALISIS
<p>Observación 23-05-01. Horario de entrada Turno mañana.</p> <p>Luego de saludar a la directora y a varias maestras, nos paramos en el patio mientras se iza bandera y se recita “La bandera blanca y celeste...” Varios padres presencian la ceremonia. Señalando a un señor con rasgos coyas, la directora me comenta: “Observá cómo no se quita el sombrero cuando izamos la bandera, ¡claro!, él dice que no es su bandera, pero nos tiene que respetar, y si no, ¿para qué viene a la entrada?”</p>	<p>¡Qué intriga!. Obsrvaré qué pasa en ese grado.</p>	
<p>Observación 3° año “B - 8,15 hs. Hora de Lengua. Docente: Graciela Turco</p> <p>La directora me acompaña a un aula de primer ciclo, tercero que están con su maestra. Me presenta y se retira. Saludo a los niños.</p> <p>Doc: atención, vamos a repasar. Hoy vamos a empezar un tema de historia. (Dirigiéndose a mí): así que no se si te va a servir.</p> <p>(Yo respondo explicando muy suscintamente el objeto del trabajo de investigación: qué del relevamneto de escuelas realizado el año anterior sobre escuelas, surgió que ésta por su modalidad planificada de trabajo podría ser de interés investigativo a través de un registro de la vida cotidiana de la institución en vistas de posibles decisiones sobre el área transversal de FEC)</p> <p>Doc: Ah! Yo siempre trabajo sobre valores; no sé si hoy habré traído el librito tan lindo... (Busca material en su portafolio, me muestra la Planificación de conocimiento del Ambiente). Luego, dirigiéndose a los niños pregunta:</p> <p>- ¿Ayer qué trabajamos?</p> <p>Niños: El plato nutricional. Menú.</p> <p>Doc: ¿Qué tuviste en cuenta de la pirámide nutricional?. a otro niño: ¿Qué tuviste en cuenta?</p> <p>Un niño contesta: Preparé pastas.</p> <p>Doc: (a otro niño) ¿Qué elegiste como entrada?</p> <p>Niño: sopa.</p> <p>Doc: ¿Qué contiene?</p> <p>Niño: muchas cosas, fideo, arroz.</p> <p>Doc: y qué contiene?</p> <p>Niño: hidratos de carbono</p>	<p>COMENTARIOS</p> <p>Busco generar confianza, no romper la espontaneidad. Por momentos quisiera ser invisible, pero también siento como un desafío el poder comunicarme con todos los actores escolares.</p> <p>La explicación da buen resultado parece.</p> <p>Preguntar otro día por el librito, parece que no lo tiene.</p> <p>¿Se tiende a transversalizar aunque no muy claramente?. Ver nuevamente y filmarlo o pedírsela.</p>	<p>ANALISIS</p> <p>La noción de ‘transversalidad’ flota en la escuela. A pesar de no haber directivas, los CBC llevan 6 años. Esta actividad se vincularía con el cuidado del propio cuerpo, reconocimiento de estas necesidades en sí mismo y en otros.</p>

<p>Doc: ¿Qué hiciste de plato principal Javier Ignacio? J.I.: ensalada mixta Doc: Bien, muchas vitaminas Otro niño: Yo tarta con espinaca Otro niño: yo fideos con salsa y queso rallado. Doc: Lucas, qué pusiste de postre? L: fruta. Otro niño: Yo, helado con ensalada de frutas Otro niño: Yoghurt</p>		
<p>Doc: ¿Tenemos que comer muchos chocolates? Niños a coro: ¡No! Doc: ¿En qué lugar ubicamos los chocolates? Niños a coro: Es lo que menos se puede consumir. Doc: De bebida ¿qué han puesto? Un niño: No gaseosas. Doc: Por qué? Niño: Porque tiene mucha azúcar. Otro niño: Jugo y agua. Otro niño: Jugo de frutilla. Otro niño: Un vaso de leche.</p>		<p>Hay una comunicación de la escuela con Espacios comunes en el aula, serían 'públicos', preguntas, en este caso sobre lo común. nutrición. ¿Lo habrá también en otros aspectos?. Verlo</p>
<p>Doc: A ver Antonella! Antonella: Jugo de naranjas. Un niño: Seño, a mi mamá cuando era chica le hacían tomar leche. Doc: Teníamos que averiguar de qué nos vacunamos. Un niño: Le pregunté a mi mamá y no se acordaba, así que llamamos al CIPPI Otro niño: Sí, es contra la tuberculosis. Doc: a ver Bruno, la triple. Bruno: difteria, tétanos y tos convulsa. Doc: Bien. Esas enfermedades por la vacuna ya no existen, ya no las padecen las personas. (Interrupciones. Entra una maestra y pide un papelito para ver quién encarga empanadas) Doc: ¿Quién conoce de la poliomelitis? (Algunos contestan. La Maestra explica. Luego se dan una serie de diálogos para cambiar de situación).</p>	<p>CIPPI, una institución sanitaria de vacunación. Es conveniente mostrar conoc. y ciencia tienen que estar al servicio del hombre. Supe por charlas posteriores que madres desde la Cooperadora venden empanadas.</p>	<p>Es visto como una fortaleza en el PEI, como protagonista del accionar de la escuela. (Fotoc. PEI, p. 8)</p>

Doc: (a todos en otro tono): Escúchen que les voy a contar una historia de atrás en el tiempo, "Las travesuras del negrito Domingo". ¿De qué se tratará?

Un niño: De que venía a la Escuela, le pegaba...

Otro niño: Me parece que como es travieso es uno del C 9.

Doc: Bueno, vamos a escuchar un poquito y luego trabajar.

[lee el relato referido a una negra gorda que hacía empanadas ricas. El negrito salía y gritaba "Comple aguita fresca". Luego gritaba de escobero "¡¡escobeló!!". De lechero: "Si la leche fue la negra, seguro que la tomaba". El relato termina con una intriga referida a que el negrito fue un día de campo y cuando volvió, encontró un revuelo raro]. A esa altura, la docente pregunta: A ver Alexis, ¿en qué época ocurre?

Niño: en la época colonial.

Doc: ¿Cómo eran las casas en esa época?

..... (Varias preguntas y respuestas sobre el tipo de casas, se describe que había un patio central, árboles).

Doc: ¿Qué más había?

Un niño: ¡aljibe!

Doc: Las personas ricas tenían aljibe. ¿Y los pobres?

Un niño: compraban el agua.

Doc: ¡Se encuentran con algunos vendedores!

(Coloca recortes de personajes en el pizarrón (empanadera, escobero, etc) y un valde). Luego pregunta: ¿De dónde traería ese balde el aguatero?

Un niño: del aljibe.

Doc: ¿Qué será esto? (señala las velas de un vendedor)

Niños: velas.

Doc: ¡Para qué vendería velas?

Niños: Por que no había luz eléctrica.

Doc: Y ¿por qué habían faroles?

.....

Un niño es colocado al frente mirando al pizarrón. [Se nota que es una norma habitual de la docente. No hubo comentarios ni gritos] Penitencia

Doc: En aquella época los que se vestían así (damas, caballeros) eran hijos de españoles. (Se arriman niños al escritorio y alcanzan figuras para pegar en los cuadernos. La docente hace sentar)

Si queríamos una tela linda ¿dónde teníamos que ir?

Observo que hay un tarro en el escritorio que dice "Cosas perdidas". Los niños buscan allí lo extraviado.

Seguramente el C9 es el curso de niños más grandes.

Servicios- derechos sociales. Se puede analizar como 'conquista' de derechos.

Se dialoga para sacar "el aljibe"-

Presenta la diferencia. Permite trabajar comparaciones: que los ricos tienen primero los servicios (agua, gas, luz). Ej hoy, los más carenciados, garrafas.

La docente me muestra Planificación, Plan Diagnóstico.

(Tendría que justificar porqué observo 3º y no 1º o 2º del primer ciclo)

Observo que hay botellas de gaseosas vacías adelante.

Niños: A España!

Doc: ¿Si quériamos algo lindó para la casa?

Niños: A España.

Doc: Las puntillas que se colocan en el cuello, se llamaban jabot, las damas llevaban el peinetón y el paraguas. ¿Por qué al negrito le llamaba la atención ir al campo?

Niños: Porque...

Doc: En qué iban?

Niños: En un auto de moda.

Doc: ¿Cómo se llama?

Niños: es una galera, cuatro ruedas y más caballos.

Doc: Los bueyes eran toros viejos, lentos. ¿Y qué era la pulpería?

Niños: donde venden pulpos.

M: ¡Nooo!. Hemos escuchado hablar de los vendedores. ¿Qué pueden decir?

Niños: ¡empanadas calientes...!(se completan con distintas frases jocosas, lo mismo para "velas", "mazamorra")

Doc: niños van pasando al frente uno de cada vendedor que supo el verso y pasa por los bancos recitándolos.

Entra alguien al aula con botellas en bolsas, pilas.

Doc: (dirigiéndose a un niño): El papá te trae una cosita. (un padre entrega una carpeta a un niño).

Un niño: ¡Seño, mire el Nicolás. (se refiere al niño que está en penitencia).

Un nene de Jardín que estaba con su hermano, se retira a las 9,20 hs. El hermano lo acompaña hasta la puerta. (Hay espontaneidad en el trato de cosas de este tipo.)

[La maestra en voz baja envía al niño que estaba en penitencia a sentarse en su banco.

Otro niño pide llevar las botellas.

Doc: (dirigiéndose a mí): ¡Nos han puesto con esta mugre!!. Traer las botellas, las pilas, los diarios hasta Octubre! No sé si es de la Muncipalidad... Lo hacen algunas escuelas, no sé si será todo el año. Después al primero le dan un premio, un viaje de un día. Nosotros la escuela estamos terceros.

Doc: (dirigiéndose a los niños): Yo ayer les dije que traigan información sobre el 25 de mayo. Las completan a las preguntas con ese material. El trabajo es en grupo, no uno solo. ayúdense unos con otros!

La docente me comenta también que traen botellas sucias: ¡Nos ponen en un peligro!. La otra vez un niño trajo una botella que había tenido no sé si kerosene o bencina. Mirá si con un fósforo sin querer provocamos un incendio acá. Yo les recomiendo que las aplasten, pero no todos lo hacen.

Recreo de las 10.15. Comparto con las docentes un café. Advierto. luego de un rato. la norma que

Mucho diálogo de la docente con los niños más que con las niñas. [Me voy del objeto; aunque género siempre puede ser pensado en la construcción de ciudadanía.

No entiendo el asunto de las botellas, (seguirlo)

El niño de penitencia dibuja en el pizarrón, mientras la docente trabaja el tema con el resto del grupo. Da la impresión al resto que 'la pása bien' adelante. Tienen a resaltar que lo de Nicolás si es castigo, no puede estar 'pasándola bien'

Municipalidad, espacio público. organismo de gobierno: Escuela: función de educar.

Distinto ambiente a la esc. P. de V., donde todas las docentes toman café con tortitas.

Parece que esto de las botellas se recibe de afuera como una obligación, no se ve la posibilidad de influir en las decisiones o al menos preguntar bien de qué se trata

rige: cada una de ellas lleva lo que desea tomar y comer. La celadora tiene el agua caliente.

y opinar.

Registro de observación del 23/05/01. 10,40 hs. , 4º año (división única). Docente: Alicia.

Están en hora de Matemática con la docente Alicia.

Doc: Unidades de distinto orden, cuáles son? 1,2,3,4,5,6,7,8,9. ¡Hay que seguir la regla como en todo juego!

(Enseña los números romanos, los niños van armando los números y levantan la mano cada tanto para hacer una consulta).

Mientras los niños trabajan la maestra me explica que trabaja **Propósitos**.

Doc: Cada semana, un Propósito, según cómo vayan siendo las clases. Yo lo propuse y lo trabajamos con la maestra de 5º; ahí hay mucha discriminación, yo los tuve el año pasado. Por ejemplo: 'mantener la limpieza en el aula' (me muestra un cuaderno donde se ve que al colocar cada la fecha, debajo colocan 'Propósitos' y dos casilleros con SI y NO donde ella luego tacha lo que no corresponde.

(Solicito una carpeta para mirar los distintos propósitos) y leo lo siguiente por semana:

19/3, Lengua: "Trabajar sin molestar a los demás" (propósito del día); 20/3: "Mantener la limpieza en el aula"; 26/3: "Trabajar con disciplina"; 3/4 "Tratarse bien entre compañeros"; 9/4: "Trabajar en silencio"; 17/4: "Trabajar y respetar al grupo"; 18/4: "Entregar las tareas a tiempo"; 23/4: "Trabajar con atención"; 24/4: "Trabajar silenciosamente"; 30/: "Tener disciplina"; 07/5: "Formar correctamente al toque de timbre"; 21/5: "Aceptar los resultados del trabajo y tratar de superarse".

[Al finalizar la hora dialogo informalmente con dos alumnos y les pregunto sobre los Propósitos]

COMENTARIOS

ANALISIS

¡Qué interesante, seguiré el asunto a ver de qué se trata!

Preguntar qué se hace con los Propósitos anteriores. ¿Se recuperan?

Observaré 5º grado otro día porque hubo un incidente a la entrada con el padre de la niña peruana, que no se sacó el sombrero cuando se hizo la bandera.

Reconstrucción del breve diálogo con los alumnos en el recreo:

Inv: Qué bueno me pareció eso de que trabajen con Propósitos cada semana o cada día!

Un niño: Sí, lo que pasa es que el año pasado uno jugando a la pelota perdió un diente

Otro niño: A uno le pegaron en la cabeza con pelota

Otro niño: Se fracturó el tabique de la nariz

El niño anterior: Sí y siempre nos golpeamos en la cabeza, algunos se han pegado fuertísimo!

Inv: Ah! y ¿cómo eligen el Propósito?

Un niño: "Los decimos nosotros"

Inv: ¿Los dicen Uds. según lo que les pasó?

Otro niño: " la maestra los elige".

COMENTARIOS

ANALISIS

Conocer el sentido de esta acción, trabajarlo la escuela con la casa y demás instituciones (o empresas) implicadas que hagan encuestas por zonas, por barrios. ¡Los PEI!

También interrogo a un niño sobre la cuestión de las botellas, quién se los solicitó, cómo fue el inicio de esa actividad.

Un niño: "Una señora que anda por las escuelas vino acá".

Inv: Pero, ¿qué señora?, ¿de dónde era?.

El niño: ¡Nos podemos ganar una entrada para ir a comer todos!

Aunque trato de que él pueda explicitar algo más, no lo logro.

Registro de observación del 23/05 . 11,50 hs. Ingres a la misma aula de 4º año. Hora de Lengua. Docente: María.

Mary me presenta a los niños del grado.

Uno de los niños: ¿Ella nos viene a controlar la conducta?

[Se suscita una conversación con la docente respecto a un niño que fue encerrado en el aula.]

Un niño: ¡Ella me encerró!

Doc: ¿Se pueden quedar en el aula?. ¿Quién se quedó encerrado?. ¡Ezequiel! ¿Quién te dejó encerrado? (los niños se pelean)

E: la Paula.

Otro niño: la Nadia!. Vos también lo hiciste.

Doc: Entendimos lo que hablamos?. ¡Hubo una buena comunicación?

Niño: Hay que hablar uno por uno, levantar la mano.

Una niña cuenta y los otros escuchan.

Otro niño también cuenta y se escuchan: El Rodrigo empieza a decir la Paula, la esta, pero él no dice que él también lo hizo.

Otro niño: ¿Y por qué lo tienen que encerrar?

Doc: Julia, ya hablaste.

Otro niño: (da su versión sobre el encierro)

Otro niño: ella me empujó y me decía cosas.

Doc: Bueno, 1,2,3. (Los niños hacen silencio)

Un niño: Yo y el Ezequiel estábamos jugando a los muñequitos con unos de 5º y les ganamos, pero ellos no nos quisieron dar. Lucas y él cuando sacaban las personas ... ¿cuál fue la actitud que estuvo mal?, ¿eh?

Doc: Lo primero que no cumplieron con el propósito de no quedarse en el aula y un encargado que debe poner llave.

Una niña: Pero..av señó!.(en tono de incomprensión. algo fastidiada) ¡ Algunos chicos no tenían la

¿Qué es el afuera para este niño? y Qué para la institución?

La maestra de 3º me había dicho que es un pedido de la municipalidad de la capital como modo de controlar o clasificar residuos.

COMENTARIOS

ANALISIS

El comportamiento de los niños con esta docente es distinto, mayor disposición a hablar.

Es necesario analizar más allá de esta perspectiva

'buena comunicación': la docente recurre a lenguaje técnico

En la filmación de la muestra ví que la directora anterior usaba esta técnica para pedir silencio.

Es una norma que cuando la docente cuenta al llegar a 3, hacen silencio. (¿y los Propósitos?)

Indispensable: tener conocimientos teóricos sobre saberes prácticos trabajo interdisciplinar y metodologías para el

El niño pide justicia (considerar justicia como imparcialidad, justicia dinámica, etc (A. Heller)

tratamiento de pensamiento complejo

Hay un problema con esta norma; no condice con esta necesidad de algunos niños.

actos de habla

tarea y se tienen que quedar a copiar!
 Doc: Bueno, pero tenemos que cambiar de actitud. Hemos ocupado 15 minutos en aclarar lo y si cumplimos las normas de convivencia, podríamos trabajar.
 Niños: ¿Ponemos el mismo Propósito?
 Doc: Bueno, ahora nadie más habla del tema. Lucas, decime cuál es el Propósito.
 L: "Aceptar los resultados de los trabajos y tratar de superarse".
 Doc: Este es el Propósito de la semana. Tenían que trabajar en la carpeta. Tenían que leer y separar en párrafos. a ver, a ver Nahuel ¿en cuántos párrafos?
 (Nahuel explica que no estuvo)
 Doc: Ezequiel, en cuántos párrafos?
 E: En 3.
 Doc: Pablo, decime cómo me doy cuenta cuándo empieza un párrafo.
 Niños en general: Hay antes un punto aparte y empieza con sangría.
 Doc: Muy bien, me dan las hojitas al final del texto que hicieron.
 Un niño: Señor, yo no entendí muy bien.
 Otro niño: Yo hice 5 párrafos.
 Doc: Pero eran oraciones, 10. Vamos a ir a pá. 135 del libro "El punto y la sangría". Fernando, decime la primer consigna del libro, qué tenemos que hacer.
 Niña: yo sé.
 Doc: Dije Fernando.
 (Fernando lee): "En el siguiente texto, las oraciones no están separadas. Coloquen con un color los puntos seguidos y con otro los puntos aparte"
 Doc: Empezá a leer. ¿Entendieron lo que tienen que hacer?
 Algunos niños: No.
 Otros niños: Colocarle las mayúsculas.
 Otro niño: Tenemos que poner punto seguido y punto aparte.
 Doc: ¿Cuál es la primera palabra que lleva una mayúscula? Si está así (escribe en el pizarrón "d") lo tachan con color y colocan la mayúscula y dónde va el punto.
 Un niño: En construcción va punto aparte.
 Otro niño: Señor, ¿Por qué no está la sangría?
 Doc: Vamos por partes ¿cómo nos damos cuenta de otro párrafo?
 Un niño: Cambiar "l" minúscula por mayúscula.
 Doc: A ver, Ezequiel (Ezequiel lee hasta el final).
 M: ¿De qué están hechos los párrafos?

'Bueno', 'Bueno, ahora nadie más habla del tema'

Los Propósitos serán transversales a los contenidos de la disciplina.

La docente no tiene claro el sentido formativo de los propósitos. Semanal ¿alude a algo abstracto, declamado?

La percepción de una necesidad por parte de los niños, que no puede ser formulada como 'demanda' (por su edad, por los límites propios de la actividad escolar) se manifiesta en formas que 'cuestionan' su AP. 'autoridad delegada' por los sectores de gobierno. Creo que los chicos demandan, 'per se', a la persona del docente, autoridad moral.

La docente, parada exclusivamente en su disciplina.

Decir que no entienden es una demanda a la docente, ¿sólo de lengua? [Ver autoridad pedagógica, autoridad delegada]

La enseñanza de saberes éticos y públicos se muestra declamada y sus contenidos imprecisos, generales. ¿Los dos son construcciones humanas!

La enseñanza de Lengua se hace precisa en los detalles.

Los niños quieren que los temas sean trabajados. Saben realizar una 'demanda' al docente. Pertenecen a familias que les transmiten eso.

Un niño: De oraciones.

Doc: A ver, Lucas.

L: Lee el párrafo como le quedó.

Otro niño: ¿A dónde va el punto?

Doc: Señalando, acá y empezamos con mayúscula.

Un niño: Acá iría coma.

Doc: y vos, ¿hiciste la entonación de coma?

Niño: Sí. Y ahí va punto. Empezamos con mayúscula.

Doc: ¿Y donde termina?

Niño: En construcción.

Doc: A ver la oración Micaela, luego Ezequiel. Ceci, vos decime dónde tenemos que poner sangría.

Ceci: Donde comienza el párrafo.

Doc: ¿Cuántos párrafos tiene ese texto?

Un niño: dos.

Doc: ¿y cuántas oraciones?

Niño: A ver, cinco.

Doc: ¿Qué más, qué dice? ¿qué más nos queda del texto ese? ¿terminamos ya las consignas?

Un niño: Señ, controlémos las páginas 133, 134.

Doc: (al niño) A ver, no sé por qué no terminaste la tarea. A ver la última parte de la hoja, de franjita amarilla.

(Un niño lee la consigna). Es una tarea para la casa del texto Lengua 4 de Santillana.

Doc: Para terminar, vamos a página 136 y damos por finalizada esta parte porque fue lo que tuvieron dificultades en las evaluaciones. No tiene sentido seguir si no lo entendieron. A ver, Estefanía, ¿cuál es el título?

(Estefanía lee): "Lean el siguiente texto, luego respondan" "Lío en la ciudad"

(Leen un párrafo cada uno, algunos muy bien)

Doc: A ver, Lucía ¿cuántos párrafos hay en este texto?

L: Tres.

Doc: Bueno, hay tres párrafos. Seguimos.

Un niño: ¿Cuántos punto aparte?

Doc: Agustín.

A: Tres.

Doc: Porque hay tres sangrías, porque hay tres párrafos y empiezan con sangría.

(Se dan varias preguntas y respuestas para aclarar párrafos, punto aparte y sangría)

En este grupo, los niños se preocupan por fijar los saberes que no andan muy bien y se responsabilizan.

(Uno de los niños lee lento)

Doc: ¿qué te falta a vos?

Niño: lectura.

Doc: ¿Nos pusimos de acuerdo cuántos puntos aparte y seguidos hay?

Un niño: Sí, dos (lee las dos oraciones).

(La docente explica que los puntos seguidos están en el mismo párrafo)

Doc: ¿cuál es la conclusión que sacamos de esto?

Un niño: Hay tres sangrías, tres párrafos, tres puntos aparte.

La hora finaliza. Un niño se arrima y pide a la docente un CD de Santillana 4. La maestra le explica cómo grabarlo en su computadora.

Los niños comentan sobre el libro, la edición nueva viene con un CD. La docente presta el suyo para que lo graben. e. d. los niños no sólo tienen computadora y los elementos usuales, sino grabadora de CD (buen nivel socioeconómico)

Registro de observación 5º año 24/05/ 01., 8:15 a 10:15 hs. Docente: Alicia, (la misma que observé en 4º año). 30 alumnos

La maestra saluda, me presenta a los niños. Un grupo de 7 a 10 niños están afuera, colocando rótulos a las bolsas con bidones plásticos grandes y botellas. Al cabo de unos minutos la docente, bastante molesta, les solicita que entren.

Doc: ¿qué tenemos?

Un niño: Lectura.

Otro niño: Lectura silenciosa.

(Los niños leen: algunos Lengua 5 de Santillana y otros, libros como Julio Verne: Un capitán de 15 años.)

Doc: A ver, vamos a cetrar los libros y comentar.

Un niño lee: si no nos gusta que nos discriminen, no debemos discriminar.

Doc: A ver, ¿qué es discriminar?

Un niño: Hacer diferencia.

Otro niño: Hacerle burla por el color, por ser gordo.

Una niña: Siempre tenemos que discriminar una parte, que sea gordo, siempre hay una parte donde discriminamos.

¿Alguno lo entendió?

Un niño (explicando): Que siempre se le encuentra algo para discriminar. Siempre hay un motivo para discriminarlo.

COMENTARIOS

En segundo ciclo la enseñanza es por área. Esta docente me había comentado su iniciativa de trabajar con la docente Mary en forma articulada los Propósitos. Además me había comentado que en este grupo había problemas de discriminación porque hay una niña peruana. Son los 10 min. de lectura que la escuela tiene como proyecto de Lengua en el PEI y es considerado transversal. (ver fotoc. 8 a 10)

La niña reconoce una actitud frecuente e 'invita' a la docente a debatir el tema. La docente con la pregunta, 'no toma el guante'

ANALISIS

La falta de prescripciones para la educación ética y cívica se procura cubrir con este tipo de iniciativas, pero hace falta capacitación desde el área de FEC para el desarrollo del pensar crítico y creativo.

No tiene elementos técnicos para mediar en este debate.

La falta de articulación horizontal es percibida por la escuela (PEI).

Pueden construir estos conocimientos porque son significativos para ellos.

Doc: ¿Qué tenemos que hacer para no caer en eso? A ver, Milagros.

Milagros: A veces un chico tiene una religión y lo discrimina.

Otra niña: Si una niña no come muy bien hay que enseñarle, no discriminarla.

Otra niña: Es como si uno habla más o menos y yo digo: bueno, la voy a corregir, no discriminar.

M: Ayudar, no criticar.

Un niño: No fijarse en la personalidad del otro, sino en el corazón.

M: No aceptar tal cual la persona, sino decirle "no me gusta cómo hablás". O cuando se ríen de los que tienen aparato.

Nupi: No discrimino. En la Semana de la Paz dijimos: "a veces algo en un paquete lindo y adentro no tiene nada". Hay que ver en el interior de cada uno.

Otro niño: Para Dios todos somos iguales.

Otro niño: Una amiga de mi tía tiene aparato y la discriminaban, y otro le dijo: "no te riás, a vos te puede pasar algo feo".

Doc: Bueno, ahora vamos a volver a los números. ¿Qué diferencia vieron el año pasado entre números romanos y arábigos?

Niño: Que los números romanos se escriben por descomposición.

Doc: Que ellos tienen 7 símbolos y nosotros 10.

Un niño: Señor, ¿cómo hacemos una cuenta en números romanos?

Doc: Eso yo no lo tengo que enseñar a eso. Pero puedo hacer un cálculo. (Escribe en el pizarrón 31.343) ¿Qué diferencia a cada 3?

Niños: La posición.

Doc: Los números romanos no tienen valor posicional, se escriben por descomposición, se abre el número.

(un niño muestra su tarea y la docente le explica que sólo se repiten hasta tres veces. Inicia los gestos y acciones que indican a los niños que van a escribir en el cuaderno.)

Doc: A ver, ¿cuál es el Propósito de hoy, la fecha?

Un niño lee: No tener vergüenza de preguntar algo.

(los niños se levantan a mostrar su cuaderno y preguntar. La docente se muestra molesta, pide que se sienten, que luego va a pasar por los bancos)

Doc: Yo puse los símbolos que no se repiten (...) son V, D y M. Para siete mil, escribo VII y una rayita. ¿A partir de qué número tiene que poner una rayita?

Un niño: A partir de cuatro mil, porque eso no se puede repetir.

Doc: ¿A dónde están las tablas? Yo les he pedido que la mamá firma y da fe que se la saben. Yo por

Los niños hablan con gran interés, se escuchan.

AVERIGUAR CUÁNDO FUE

Otro tema a trabajar.

'Bueno,..', otro acto de habla: Acción de orden: "terminar la charla y pasar a al apzje escolar; éste no permite tanto" Pero, ¿este niño pregunta algo que se va de su plan!

La docente percibe la falta de elementos metodológicos y técnicos en esta situación. Se sentirá más segura en 'su' disciplina. Si bien tuvo iniciativa e interés por abordar un problema emergente, fija los límites que le aseguren mejor cumplimiento de su función. El Propósito es ahora el que pone los límites a un pensamiento matemático que se va de lo planificado y del lugar del saber en que ella se coloca.

Averigüé en otra escuela, fue en el 2000 como acción extraordinaria, conmemorativa. Varias escuelas vieron la necesidad de trabajarla desde sus necesidades.

Hay implícitos en el apzje escolar que indica a los niños cuándo no se puede seguir preguntando, investigando. Son actos, gestos. En este caso pizarrones que cortan diálogo y limitan el pensar (control del discurso). En los cuadernos, al lado de la tabla de multiplicar las madres han firmado, la docente lo toma como un 'dar fe' que el niño lo sabe. Es una enseñanza ética.

eso les pongo gracias, porque ella no va a mentir. (Está pasando por los bancos y mirando las tareas).

Un niño se levanta a preguntar.

Doc: Están preguntando como si nunca hubiesen visto una consigna.

(El niño se sienta. Otros dos se levantan y preguntan, la actitud es distinta

(La maestra aún no termina de transitar la fila de la derecha)

Un niño entra y dice: Eran ocho bidones y han sacado uno. (Se ve muy ofuscado por el hecho)

Otro niño comenta: Deben ser los de sexto.

Solicito a la docente el nombre del niño y permiso para hablar con él. Le pregunto: Dante, ¿qué pasó con el bidón?

Dante: Estaban ahí afuera y nos sacaron uno.

Yo: ¿qué podés hacer?, ¿podés hablar con alguien, con la maestra o la Vice?

Dante: Bueno, voy a ir.

(Sale)

La docente se arrima y me dice: Él me pidió permiso para ir al baño. Yo, como tiene problemas de riñón, no le puedo decir que no. Pero ya ves, se fue al depósito donde están las botellas. A lo mejor no se lo sacaron, capaz ya vino la Municipalidad a llevar una parte.

El niño entra y me dice: Ya le avisé a la Señorita Coty (es la Vice). Hablo con él: Bueno, ¿cómo fue que viste que faltaba un bidón?

El niño explica: Es que fui al baño y el depósito está ahí al lado, y vi dos bidones afuera caídos, los guardé y los conté. Falta uno.

Yo: Bueno, fijate ahora si tenés toda la tarea lista para que la señorita no vaya a pensar que por andar con el tema de los bidones no hiciste la tarea.

Niño: No, si yo ya lo terminé todo. (Verifiqué que sí, había terminado antes de salir)

La docente agrrega una tarea para casa "porque hablan".

Registro de observación de 5° año. 24/05/01 11.30 hs. En la misma aula. Hora de Lengua.

Docente María

Doc: (mientras ingresamos al aula, me comenta sobre una niña peruana que padece discriminación): Ayer estuvimos hablando con la señora Directora sobre la discriminación. Voy a hablar con alguien de la familia.

Entramos al aula. Ahora me siento atrás entre medio de las dos filas, cerca de la niña (del lado de la puerta y central). Todo un submundo en la clase.

Observo que unos niños hablan sobre amigos, niñas que les gusta, etc.

Observo el aula, pienso en la necesidad de que el maestro sea creativo, generoso en el diálogo para Frases que no son comentadas ni

¿distinto trato según el niño?

La Municipalidad pasa a llevar las botellas clasificadas. No he visto un aviso por TV de campaña sobre esto en Capital (sí en algunos departamentos de la provincia).

Hablan menos sólo porque están escribiendo.

La escuela puede ser un agente educativo al lado de otros ámbitos públicos. en este caso intervendrían las embotelladoras de bebidas, el Ministerio de Medio Ambiente, la municipalidad, organizaciones de consumidores. Pero los espacios públicos entran en la escuelas por carriles diferentes y en forma indiferenciada como 'lo exterior': Diario en la escuela para el diario más tradicional; educación vial para la municipalidad de la capital, etc.

COMENTARIOS

ANALISIS

escuchar inquietudes y abordar temas más allá de lo prescripto. El cculum real ¿es sólo bajar lo prescripto, sólo la clase preparada?. Leo en los pizarrónes que adornan atrás: "Debo llenar mi mente de buenos deseos"; "Todos los días debo fijarme una meta"; "Nunca dejaré para mañana lo que pueda hacer hoy"; "Debo estar entusiasmado con mis logros"; "Todo lo puedo lograr si intento hacerlo"; "Todo tropiezo me dejará una enseñanza".

Doc: Tenían que traer una frase sobre la discriminación, algo con nombre y apellido.

(Dos niños juegan y anotan al margen de todo.

La maestra anota niño por niño quiénes trajeron la frase. Varios la trajeron.

Un niño: lo hice y se me perdió.

Otro niño: bueno, mentira.

Un niño busca el papelito con el mensaje en la carpeta, en la mochila. Finalmente lo encuentra y entrega.

La docente anota los que no trajeron.

Doc: Uno, dos, tres (cuenta). Ayer se trató un tema muy especial, sobre la discriminación. Una de las tareas era traer ustedes y de sus padres una frase, colaborar. Acá tengo de los chicos que cumplieron.

Era una responsabilidad traer lo que se les había solicitado. Ahora vamos a pensar en lo que hicieron.

Voy a empezar con los que no trajeron.

Un niño: pregunta: ¿lo puedo traer mañana?

Doc: Sí, pero hoy no lo trajiste, y lo que importa es la responsabilidad, pero son ustedes los que se están engañando. Yo cumplo, ustedes cumplen, en la casa cumplen, y así hacemos un país responsable. ¡Qué sería si no cumplimos lo que tenemos que hacer!. Sería un caos.

A una niña: ¿Qué pensás vos de la discriminación? (niña segundo banco izquierda)

La niña no responde.

Doc: A ver, Ale, ¿qué pensás de la discriminación?

Ale: Que es mala, cuando decimos: yo no me junto con vos porque sos tal cosa.

Doc: ¿Te han discriminado alguna vez?

A: ¡Sí!

Doc: ¿Y cómo te sentiste, triste, alegre?

Niño Lucas: Sí, cuando me dijeron laucha.

Doc: ¿Te sentiste muy mal? ¿Y qué te dio ganas de hacer?

El niño: Cagarlo a piñas.

Doc: Recuerden que hay una señora que está tomando nota de lo que ustedes hacen. ¿Y qué le

discutidas. A los niños creo yo que les interesaría, siempre que se tengan contenidos que puedan mediar.

Proponer después algo a la docente. Los chicos participan, hablan, se sueltan, relacionan, pero al parecer, la docente no tiene recursos teóricos para continuar.

Creo que el niño pregunta porque se ha dado cuenta que es interesante buscar la frase. La respuesta se siente dura.

¿diálogo o interrogatorio?

Con esta aseveración el niño 'invita' a un debate

Se podrían trabajar muchas técnicas teniendo claro algunos contenidos que se quiera trabajar (ver películas, clarificación de valores. el lenguaje solo no basta. Ver Proyectos transversales.

Importante: tener como referente las etapas del juicio moral.

La respuesta de Lucas también es una desafiante invitación al debate. Los niños perciben que es difícil trabajar estos aspectos de la persona, perciben la complejidad. [En los CBC se propone

dijiste? Te dieron ganas de pegarle, pero ¿te dieron ganas de decirle no hagas eso?

El niño: Él creía que con eso me iba a ofender, pero ...

Doc: A ver, Federico, ¿qué pensás de la discriminación?

F: Que es mala. Se tienen que dar cuenta que nosotros queremos cambiar y que ellos cambien.

Doc: ¿A vos te parece que nosotros vamos a cambiar?

Lucas: ¡Nunca jamás! Señor.

Doc: ¿Por qué?

L: No discriminar más.

Doc: De palabra. Pero ¿qué pasa en las acciones? ¿Vos sos conciente cuando discriminás?

L: No.

Doc: ¿Y cómo te das cuenta cuando discriminás? Decime una acción que podés hacer para no discriminar más.

L: No pelearse más con ellos.

Doc: ¿Te lo proponés vos por día o así. A ver... (tratando de llamar la atención de otros niños que hablan): él dijo que una de las acciones que va a tomar para no discriminar es no pelear.

Maestra a otro niño: ¿Qué significa la D?

Otro niño: Decirle cabeza de rodilla, como le dice el Francisco.

Doc: ¿Cómo se sienten?

Un niño: Yo me siento mal.

Doc: ¿Y qué hacer?

El niño: No pelear. Que yo muchas veces he sido discriminado. Me dicen cara de zapallo, y a veces me da ganas de tirarle un ladrillazo en la cabeza. Pero a veces pienso que si hago eso me voy a hacer daño y voy a tener problemas yo. Cuando estábamos en el recreo el Bruno de sexto me quitó la pelota y tenía ganas de agarrarlo del cuello.

Doc: Pero te contuviste. Vos Francisco te sentiste discriminado. ¿Qué hacés?

N: Le digo a la señorita.

Otro niño: Se pone a llorar.

F: Lo ignoro.

Otro niño: ¡Mentiroso!, ¡le pegás!

Doc: Y vos discriminás también. ¿Te gusta, sentís placer?

N: Me dan ganas de decirle lo mismo que me dijeron.

abordar pensamiento crítico, pensamiento creativo e inteligencia estratégica. ¡Qué bien vendría!

La fila de la ventana, en general, hablan despacio, están en otra. Las filas del medio preguntan a veces, copian lento. En general, se aburren, bostezan, lo primero del día les gustó más.

¿Cómo hacer para mantener la atención y el interés del comienzo? ¿cómo integrar en el Propósito y la cuestión puntual de la discriminación, que es tema del curso, a los distintos temas que se ven.

¿Diálogo y debate o interrogatorios culposos?.

Las acusaciones mutuas de los niños indicarían la presencia de una moral instrumental (estadios de Kohlberg)

El tratamiento de temas tan delicados sin elementos teóricos y metodológicos deja en los niños la sensación de fatalidad o de naturalización de la existencia de víctimas y victimarios.

‘te contuviste’, ‘te controlás’.

¿La represión es la regla?

La frase de la niña expresa una

‘una palabra muy grande’, ser mejor persona es una construcción continua. Los propósitos apuntan a eso. La docente trata de transmitir esa idea.

Doc: Y te controlás.
 N: Pero, bueno, señor.
 Una niña: Y lo que pasa, que es difícil controlarse.
 Doc: ¿Y qué podemos hacer?
 Varios niños: No discriminar.
 Doc: Pero eso es una palabra muy grande, hay que empezar a portarse bien. A ver, Luis, ¿te has sentido discriminado?
 L: Todos los santos días.
 Doc: ¿Cómo te das cuenta?
 Otros niños: Porque le dicen Gotzilla.
 L: Porque cuando me discriminan es como que el corazón se me empieza a arrugar.
 Otro niño: Bueno, a él el corazón, a mí se me arruga el cerebro.
 Un niño: Yo discrimino porque es un vicio que no se puede sacar.
 Otro niño le dice: Está bien, Luis, no te voy a decir más bueno.
 Doc: Se habla mucho, pero ...
 Una niña: Lo estamos hablando ahora y lo hacemos (alguien habla de que discriminan a la niña peruana)
 La niña peruana cuenta algo que le dijeron, por lo que se sintió discriminada.
 Doc: La discriminan por su raíz indígena.
 Un niño: Y es lindo ser eso.
 Otro niño: Es verdad.
 Doc: La discriminaron sin conocer. Le dijeron que era india.
 Un niño: Claro, mejor para ella, la conocen todos.
 Otro niño: No hay que ver las razas, el color.
 Doc: Francisco, ¿por qué menospreciás a tus compañeros?
 Luis te escuchamos, vos te sentís totalmente discriminado.
 L: sí, a veces yo también.
 Otro niño: Sí, y vos insultás como los mejores.
 Doc: Les decís cómo te sentís.
 Otros niños: Decilo!!
 Doc: Yo tengo muchas cosas para darles del programa, pero muchas personas se dan cuenta que en quinto pasa algo, y me he propuesto que esto no puede seguir así. Empezamos por poquito. Hoy no vamos a discriminar a Joanna, no voy a discriminar a Luis.
 Un niño: Pero ese propósito a veces lo hablamos y después ... Mire señor, él tiró el papelito.

autoobservación.

'cuando me discriminan se me arruga el corazón'
 'discrimino porque es un vicio que no se puede sacar'

'Mientras hablamos una cosa, estamos haciendo otra.'

La niña peruana es discriminada; el padre ha hablado con la directora. Conflicto con esto, el padre no se saca el sombrero al izar la bandera.

es lindo ser eso; (seguramente padres de sectores que adoptan esta posición; intelectuales, artistas, etc.)

mejor para ella, la conocen todos. (valor de ser visto, conocido, aparecer en TV)

Son concepciones de los niños: que se puede hablar una cosa y ser de otra manera en esta charla parece una conclusión necesaria. [las palabras no valen nada]

Esta adhesión a lo indígena suele ser una moda de atracción por algo pintoresco en sectores sociales a veces muy contradictorios con sus prácticas.

Necesitan trabajar el tema desde algo que o sea la fatalidad, sino la construcción de sí mismos.

Los niños de distintas maneras ponen de La naturaleza compleja

Otro niño: Hay que tratar de hablar bien con las personas, sin pelear, sin insultarnos.
 Ñupi (la niña p'uruta): Yo pensaba que una de las formas que podrían llegar a hablar de este tema es hablar del apellido.
 Un niño: ¿Cuál es tu apellido?
 Doc: ¿Y eso qué tiene que ver?
 Otro niño: Seguro que por su apellido la quieren discriminar.
 M: A mí no se me hubiera ocurrido.
 Una niña: Sí, a mí porque soy Pérez me discriminan. Yo trato de no discriminar y me discriminan a mí por eso, y a veces delante de mí.
 [La niña que está cerca de mí, me comenta que la discriminan porque su apellido 'es común' y porque su mamá trabaja de planchadora y son muchos hermanos]
 Doc: Una forma de no discriminar es ponerme en el lugar del otro. Lo que importa es la persona.
 Un niño: Tiene todo negro adentro.
 Otra niña: También discriminan por la forma de ser. (alto, bajo) Al Maxi le dicen Gotzilla.
 L: Señor, a mí me dicen Olga.
 Un niño: Hay algunos que no se pelean a patadas ni piñas, sino con las palabras.
 Maxi: A mí por mi altura.

manifiesto sus actitudes contradictorias. del hombre, no mala ni buena en sí, pero necesariamente
 La pregunta de la docente molesta a los niños, porque evadiría el reconocimiento construable.
 conjunto que ellos están haciendo de sus propias actitudes. Sería faltar a una norma dentro de una moral doble cuya regla 'se puede discriminar, pero no decirlo ni hacerlo delante de la persona afectada'. La diferencia es entre 'moralina' (modales cuidadosos, sutiles) y transgredir esta norma.
 Hay familias y familias numerosas. 'me discriminan delante de mí'.
 Olga sería un nombre que no corresponde al de un niño de clase social media alta.
 Las palabras son armas tan terribles como los golpes. Los niños desean trabajar esto.

Registro de observación de 5º Año. Lunes 28/05/01- 8, 15 hs. Lengua. Docente María

La docente devuelve prueba. Explica el puntaje que ha colocado. Lee: "Lo que sigue es la reproducción de una entrevista realizada por la revista La Nación de los chicos, Lee todo el texto en silencio y luego marca las partes de la entrevista...". La entrevista tenía partes, esta de acá tiene un nombre, esta tenía otro nombre, le tienen que poner de qué se trata... Bueno escuchén, Agustina ... de la entrevista al reportaje. En la entrevista que hemos visto antes, no tiene una introducción, va directamente a la entrevista. Pero en las otras sí hay una introducción, ¿para qué sirve ese texto? (lee la consigna de la prueba señalando): 'Relee antes de contestar'
 (continúa explicando las consignas): Recuerden que la Introducción está referida al entrevistado y después.. va dirigida la presentación del entrevistado a... a quién va dirigida?.. mh?, cuando Uds. presentan a su entrevistado quién va dirigida y quién la realiza. Uds. acá en la evaluación se han confundido porque lo han hecho sobre esta entrevista, pero era sobre la presentación de toda entrevista.
 N:entonces...
 Doc: Sh!.. (pide silencio). Explica cómo analizar la entrevista de la prueba y las actividades sobre ella (extraer palabras, oraciones, etc.). ¡Eso es todo lo que tienen que hacer!

COMENTARIOS

Me facilita una copia de la prueba tomada que contiene una entrevista a un basurólogo. La tituló: "El dar y el recibir entretejen la trama de la amistad."

ANÁLISIS

La docente tiene una idea precisa de trabajar este tipo de temas. Faltan metodologías, técnicas y saberes para mediar. He filmado su proyecto "El amigómetro" (Verlo)

Los niños trabajan en la prueba, preguntan hablan. La docente solicita disciplina varias veces. Luego pasan a una actividad.

Al parecer estaba programado hacer algo que fue cambiado

Doc: Bueno... chicos... bueno, no podemos hacer directamente...

Un niño: Uh! justo que me salió bien.

Doc: Bueno.. Franco...¡Shh! (bullicio general) Chicos, me escuchan un momentito. Lo que vamos a hacer sí, es, se van a fijar en la evaluación y van a escribir correctamente... (Luego de un rato que los niños hablan y discuten con ella respecto a la prueba tomada anteriormente, la docente vuelve a tomar a algunos alumnos que no salieron bien.

... [Registro interrumpido, se confundió un poco lo grabado con lo tomado nota a mano, pero es el mismo año y docente.]. Retomo.

La docente coloca la fecha en el pizarrón y el Propósito: "Respetar turnos de habla". Indica la actividad de lectura silenciosa de todo el grupo del Libro Santillana (ps. 68-71) "Poco juicio en Berlín".

Al cabo de unos minutos pregunta: ¿De qué se trata la lectura?. Respetamos los turnos de habla.

Se suscita un diálogo entre la maestra y los niños sobre qué pasaría si hubiera juristas en el aula y la escuela: "Si nosotros trasladamos eso, por ahí el grado sería mucho más... práctico.

Un niño: más copado.

Doc: Sería por ejemplo en vez de tener que firmar el libro de disciplina..

Un niño: ¡Yo lo firmé!

Doc: Podríamos inventar otros códigos, otras penas, otras experiencias. ¡Shh! (pide silencio porque hay bastante desorden). A ver, Maxí, escuchémosnos. Por ejemplo, supónganse que yo soy el juez y no me escuchan cuando yo hablo, eh...

Unos niños: nos pega!

Doc: A ver, ¡shh!, porqué siempre la agresión, eh. Supónganse si hablan, deben ir a darle un beso a la Directora".

(Los niños se ríen y hablan). Uno pregunta: ¿un beso en la boca?

La docente luego se dirige a un niño (Franco, el aburrido del primer banco fila de la derecha) y a una niña: Flavia, podés comentar, qué pondrías vos??. a ver, a ver. (Fuerte, casi gritando en medio del bullicio): ¡Nos escuchamos chicos!

F: El que mehos sentencia tiene... puede pasar a ser juez.

Doc: ¡Ah!, ¡Perfecto!

(Varios niños hablan y dicen cosas chistosas o ridículas)

Doc: Flavia ha dicho algo y no la estamos escuchando. ¡Flavia!

Parece que como algunos niños salieron mal en la prueba, la docente vuelve a tomar lo mismo.

Para ser Propósito, habría que formularlo de manera diferente, cargarlo de otros contenidos.

Los niños leen la lectura.

"Respetar turnos de habla" es un contenido de Lengua Oral, no un transversal.

Los niños se ven desconformes, molestos no sé si por la asignatura, por la docente...

'nos pega' expresa un estado de ánimo negativo frente a la docente y tal vez la necesidad de que ella sepa poner bien los límites, haga la enseñanza más atractiva (creativa).

El grupo se le ha escapado de las manos. ¿Cómo recuperar el diálogo, el interés? Un trabajo grupal muy interesante con este clima. Crear

Mucha necesidad de poner límites. Se hace fastidioso trabajar en este clima. Crear

(la niña repite la propuesta)

Doc: ¿Eso está bien?, ¿qué les parece? (Se dirige a Alan, un niño del primer banco fila de en medio, que según la docente me comentó es canadiense).

Otro niño: Señor, no están cumpliendo con el Propósito!

Doc: A ver Alan! ¿Qué propondrías vos? (Bullicio permante y pedido de silencio por la docente). No estamos cumpliendo con el propósito chicos, me duele la garganta.

Alan: Que coma puré de cucarachas. O le saque las patitas a la araña y se las coma.

M: ¿A vos te parece posible eso? ¿Vos podés comer eso?

A: No, sí, mi primito, el agua sucia, todo!

M: Chicos respetémosnos, cada uno tiene derecho a hablar. Alan, basta!, no estás cumpliendo con el propósito. La lectura es fácil para el grupo.

Varios chicos levantan la mano para opinar. Proponen distintos castigos:

Un niño: no salir al recreo.

Otro: borrar el pizarrón.

Otro: cinco vueltas alrededor del patio.

Otro: una semana no jugar los varones a la pelota en los recreos.

(Pelean, discuten niñas y niños)

Una niña: O las chicas no jugar al elástico, o quedarse sin recreo si juegan.

Otra niña: mandarle una nota a los padres.

Otro niño: Tomarle prueba.

M: Bueno, a ver, eh!. Ahora tienen que... Por favor!...eh... (solicita silencio en forma permanente, los niños proponen distintos castigos, la docente no logra clima de respeto sobre todo entre los varones. Muchos preguntan a ella pero en el clima de desorden ella no logra establecer un diálogo). Bueno vamos a hacer la tarea de la pg. 71 cuál es la palabra que no va, que no es de la misma serie. ¡Chicos!, por favor Gaspar!. La consigna y la respuesta la colocan en la carpeta.

N: Uh! ¡pero eso es aburrido!

M: Multa, prenda, folio, castigo, sentencia. ¡Cuál es la palabra que no va?

Varios niños: ¡folio!

M: Franco, Franco

Un niño: Yo no tengo ganas de hacer la tarea.

M: Franco, ahora tenés el libro y qué mejor que completes la tarea?

técnicas adecuadas sería oportuno.

Los niños demandan a la docente desde el Propósito las condiciones para poder trabajar en el tema.

sanciones conjuntamente a la falta a los Principios. Tener claro el contenido de los propósitos, recuperar los anteriores, evaluarlos de una manera apropiada.

Sería productivos continuar trabajando en torno a normas y articular con normas del aula, de la escuela, etc.

La cuestión de las normas quedó allí-

Franco: y ¿porqué me reta a mí?

M: A ver otra: reglamento, ley, ordenanza, infracción, decreto.

Niños. Infracción.

M: ¿Por qué? Porque creen Uds. que no va infracción.

Un niño: Porque de esas palabritas... (explica)

M: claro, la intrusa es infracción

(van sacando así las otras series de palabras)

(Un niño que ahora atiende, pregunta la consigna, la docente indica que a lea)

Pregunta: Poco Juicio en Berlín Berlín, ¿por qué?

Una niña: Porque los juicios no eran justificados.

Otro, no eran justos.

M: ¿Porqué a los berlineses les encantaba asistir a los juicios?

N: Porque los juicios eran lindos.

M: ¿Qué pasó durante un partido de fútbol.

(El niño que no atiende): Se murió un jugador.

M: ¿Por qué no se pudo concretar una prenda para los equipos?

Un niño: Porque se insultaban

Otros: Porque.. (los niños inventan)

M: Tienen que leer la lectura.

M: ¿Qué significa pasar a u cuarto intermedio?

Un N: a otro paso.

M: Por ejemplo si nosotros estamos en una prueba y toca el timbre, les digo yo, vamos a pasar a un cuarto intermedio.

N: A otro tiempo, como a una recesión.

M: sí, y después continuamos. Y cuál fue la prenda que correspondió a cada refrán? (dirigiéndose a un niño distraído): Franco!

El niño: ¡Presente!

M: A ver, ¿qué refrán conocen Uds.?

Otro N: 'al que madruga Dios lo ayuda!

M: ¡Muy bien!

(Los niños dan distintos refranes conocidos y hacen chistes.)

M: ¡Chicos!. A ver, Luis lee la consigna 4. A ver, esperen un momento. Lee bien Luis y que los chicos te atiendan.

(Hay mucho bullicio y habla sin escucharse). Algunos se tienen que acercar a preguntar de cerca de la

Actitudes de los chicos que muestran su disconformismo.

Son acciones formativas de los niños. Su importancia sería valorada si se trabajan como un contenido claro.

docente debido al ruido.

Vamos a inventar un código y respetarlo. Por ejemplo, a la tercera vez que alguien interrumpa sin aportar una idea positiva... Por ejemplo personistas que interrumpan y no dicen cosas positivas... No vale la pena. O a la tercera vez que lo hace, no come golosinas. Van a inventar Uds. un Código, van a enumerar Uds. y vamos a poner en práctica aunque sea uno por semana. A ver!, realicen en su carpeta la tarea.

Código, normas.

Registro de observación en 3° año "A". Martes 29/05/01. Docente del grupo: Chicha

Los niños están en prueba de matemática.

M: Terminen ya. Ahora vamos a hacer Lengua.

Los niños entregan la prueba.

M: Lectura!, ¡saquen los libros!

La docente lee: "Los sueños de Florencia". Termina la lectura y comienzan las preguntas. Los niños tienen buena comprensión.

M: Bueno, ahora vamos a sacar el cuaderno. ¿Quién quiere contar la lectura?. A ver, ¡Iván!

Iván, un niño con acento extranjero lee.

Un niño: Señó, ¿ponemos la banderita?

M: Bueno, ponela, hasta que termine mayo podemos ponerla.

La docente escribe en el pizarrón. Hace que los niños lean la consigna y aclara: Leer la pregunta del libro!, no copiarla en el cuaderno, sino responder directamente!. "Leer las preguntas de la pg. 54 y responder". Muestra cómo poner viñetas una debajo de otra para responder directamente.

Los niños se levantan y habla de cerca con la docente, alguno le pide permiso para ir al baño.

M: No!, ¿porqué no fuiste en el recreo? La Directora no quiere que vayan al baño.

Entra una celadora para llenar datos urgente solicitados de Dirección. La docente le dice que en el recreo va a ver todo. Se trata de Fordecap. Mientras firma, hace silencio a unos pocos niños que hablan. Los niños se levantan ordenadamente a sacar punta en el basurrín de adelante. El libro que usan es "De viaje", 3° EGB Lengua, Santillana.

M: ¡Cerrando los libros!. Esto hay que contestarlo con libro cerrado.

Un niño: No Señó, estamos leyendo las preguntas.

M: Matías, tomá tu cuaderno. Vamos Juan! Recordemos con qué se empieza.

Niño: Con mayúscula y termina con punto final.

Otro niño: Señó, ¿la respuesta la pongo en el cuaderno?

La docente controla el número de pruebas y verifica si falta alguien. Los niños hablan hablan un poco e inmediatamente la docente hace silencio. Su estilo es rígido,

COMENTARIOS

ANALISIS

Me recomendó observar estas clases como muy buenas. La docente es una mujer de aprox. 50 años, elegante, seria. Su estilo pone distancia en el trato con los niños.

Es un niño ruso, tiene un hermano en otro grado.

La docente controla el tiempo de las actividades, busca rapidez, que los niños no se distraigan con nada y que estén todo el tiempo realizando tareas.

El Gbno escolar realiza averiguaciones sobre docentes que se quieran capacitar en esta área por el Programa de 1 MCE donde conocidos técnicos brindan capacitación a docentes de nivel superior.

Ver técnicas sobre esto.

La consigna de no copiar las actividades sino resolverlas directamente. luego de

<p>autoritario y fuerte para los niños. M: ¡Shhh! ¡Silencio!, toca el timbre y la tarea tiene que estar terminada! Pasa por los bancos, indica modos de trabajar más rápidamente a algunos, por ej. a un niño dice: No vayas letra por letra, lee toda la palabra y copiala, si no, no vamos a terminar nunca. Un niño: Señor, ¿'hacer' va con 'h'?</p>	<p>Leer el texto resulta de difícil control. Habría que proponerse trabajar sobre autocontrol, honestidad, etc.</p>	
<p>M: Sí, va con 'h'. La docente sigue pasando banco por banco. Dice a un niño: Haceme la letra más grande porque no veo. A otro, severamente: ¡Sacate ese alambre de la boca!. El niño se lo saca inmediatamente. Varios niños comentan cosas: Yo tengo una amiga que se llama Florencia. Otro: Señor, a él se le ha salido un diente! (La docente no contesta, parece que no escuchó, el niño no lo repite. El respeto a la docente es evidente. como niños de 3º grado, está vinculado al temor al castigo).</p>	<p>Rapidez, prolijidad. A pesar de la seriedad de la docente, los niños buscan comunicarse con ella.</p>	<p>La cuestión es tener claro cómo se construye a los niños.</p>
<p>Los niños trabajan en silencio en el Libro y en el cuaderno. O hablan muy bajo. M: ¡Cerrando los libros chicos!. (Los niños parece que saben que si no terminan ahí en clase la tarea, tendrán mala nota, trataré de preguntar a Chicha) En el recreo las docentes conversan sobre la capacitación, llega una lista para ver qué docente quiere anotarse para fordecap. Las docentes comentan las diferencias entre las capacitaciones, que hace unos días fueron a una que dio un matemático y se fueron, era un vergüenza, ir a perder el tiempo. Nada ver -dicen - con J. A. ni con las de Lengua (están refiriéndose a dos notables capacitadoras de la gestión anterior).</p>	<p>[Ver etapas del juicio moral, Kohlberg] Es una norma de disciplina que en primer ciclo puede funcionar.</p>	
<p>Registro de observación en 6º año. Martes 29/05. 11.55 hs. Docente de Ciencias Sociales: Estela La dinámica de la clase es distinta a los grados observados hasta ahora. M: ¡Vamos a trabajar en grupo!. Chicos, hay demasiados grupos. Tengo juegos de fotocopias y yo dije de 4 ó 5. Vamos chicos, abrimos ya la carpeta. Vamos preguntando las preguntas que dejamos la otra clase. ¡Martín, la carpeta! Martín: ¿En qué, en Ciencias Sociales? El curso se ordena y se dispone a trabajar. M: Ya les doy la fotocopia. Vamos a repasar las preguntas que quedaron media inconclusas. A ver, Janet, lee las preguntas! ¿Porqué se llama argentina colonial a este período?. ¿Qué período de tiempo comprende? Un niño: Desde la llegada de los españoles hasta la Revolución de Mayo. Otro niño lee otra pregunta: ¿Qué hecho pone fin a la dominación española? y lee la respuesta: La revolución de Mayo.</p>	<p>COMENTARIOS Los niños tienen 11 a 12 años, están en una etapa diferente.</p>	<p>ANALISIS</p>

<p>M: A ver, Tamara. T: ¿Cómo llegamos a conocer los documentos de esa época? Otro niño: A través de leyes, testimonios. M: ¿Qué había de diferente entre estos testimonios y la Argentina antigua? Un niño: Que ellos dejaban jarrones. M: Uds. van a ver actas de bautismo bajo la religión de los españoles. Los indígenas no tenían esa religión, no hacían eso. También certificados de defunción, claro, un niño que se moría, era difícil. También había actas de matrimonio, se casaban indígenas con españoles. Criollos eran hijos de españoles nacidos acá. Ahí tenemos fuentes ¿de qué tipo? Niños: escritas.</p>	<p>El conocimiento como construido, obtenido.</p>	
<p>M: Antes ¿de qué tipo?. Materiales y orales. En esta época también orales se suman a las escritas. Vamos a ver lo que les expliqué; en la otra época, cómo llegaron y cuparon el territorio. A ver, coloquen título: Ocupación del territorio. (A una niña que está sola): a ver, no podés estar sola, sentate allá con Estamos en Sociales, ¿cómo les dice la Señora que tienen que ser? Niños a coro: ¡sociales! M: A ver, Iván, contame por qué ocuparon, qué necesidad tenían. Niño: para que no lo ocuparan los ingleses. Esta era una tierra muy rica y para cuidarla y dejar algo fijo donde se quedaran españoles y no se volvieran todos. Una vez dr fueron, volvieron y lo encontraron destruido.</p>		<p>Es un tema ligado a la formación cívica, se puede considerar la construcción de ciudadanía, el derecho a la propiedad. Estos chicos hijos de intelectuales la mayoría investigarían con gusto estos temas.</p>
<p>M: Recuerden que había indígenas que no se doblegaban a los españoles, por eso fue fundada dos veces Buenos Aires. Vamos a poner un "recuerda". Hace un poco de calor, chicos, a ver, abran una ventana allá. Comienza a dictar: "La ocupación del actual territorio argentino se realizó a través de la fundación de ciudades. Para fundar una ciudad"? ¿quién tenía que dar permiso? Niños: El rey. M: ... "se requería la autorización del rey" y ¿cuál era la autoridad máxima acá? Niños: El virrey Un niño comenta: Señora, no existía el celular.</p>	<p>Indígenas que no se doblegaban.</p>	
<p>M: Ellos iban colonizando de a poco. Vamos a ver cuándo fue fundada cada una, Temiendo que otros europeos se apoderaran del territorio, el gobierno español decidió fundar ciudades y organizarlas de acuerdo a las leyes de España. [Buen clima de clase]</p>	<p>Los niños son comunicativos, se expresan, participan. La clase es agradable, dinámica y el clima de confianza mutua.</p>	
<p>M: a ver, ¿cuántas corrientes vinieron a fundar ciudades? Niños: tres, de Perú, de Chile y de España.</p>		

M: si venían de España, ¿por dónde entraban? [Saca un planisferio]

Un niño: desde el Este

M: Si venían del Perú?

Niños: del Norte

M: del Norte, y ¿adónde está en los mapas? Por convención, arriba. (Señala los otros puntos cardinales, el sur): Le llamaban el desierto pero no porque no había nadie.

Un niño: si, ahora también medio desierto, porque la Patagonia..

Otro niño: Y luego venía otra de una gobernación de Chile, atravesó la Cordillera y fundó Mendoza, San Juan y San Luis.

Otro niño (malhumorado): ¡Bueno, que las diga él solo!

M. Bueno, decí vos las del Este.

El niño y otros van mencionando distintas ciudades.

M (señalando la mesopotamia): Recuerden que acá no, porque estaban los ataques y no podían entrar ahí. ¿Se ve bien acá, esta parte del pizarrón?

Niños: ¡sí!

M: Bueno, escriban "Complete" y yo les voy a escribir unas cositas acá. (escribe en el pizarrón unas frases para completar referidas al tema que acaban de ver o repasar)

Alguien entra para entregar autorizaciones si se hacen socios de un Club. La docente dice: ¡Ahora lo guardan!, ¿qué hablamos de la charla?. Se terminó!. Mañana voy a tomar lección oral de todo esto si no se callan ya!

Realiza un cuadro de doble entrada sobre las corrientes: en horizontal: "Entró por", "venía de" y "Fundó". En vertical las corrientes Este, Oeste y Norte. Los niños quieren trabajar y van completando; recordando las fechas de fundación. La docente va haciendo pasar para completar, luego dice: Me van a escuchar la tarea para mañana.

Un niño: Falta el Sur.

M: Pero esa zona no se colonizó. Para mañana van a traer un mapa político físico y van a hacer el ejercicio que les voy a proponer acá. Acá hay una línea histórica en el ejercicio. Acá abajo hay unos hechos, que lo averiguan en cualquier manual y lo van ubicando en esta línea. Todo eso lo pueden tener en la carpeta del año pasado.

Un niño: en la memoria de mi mamá.

M: Sacan las cuentitas. ¿Cuántos años pasaron desde el descubrimiento de América hasta la fundación de Bs. As? y así. La sopa de letras no la hagan, la vamos a hacer acá.

Finaliza la hora.

Es formativo recuperar producciones de los alumnos de años anteriores.

En el recreo conversé con la docente. Pensé que sería prof. de Historia. Era egresada del plan P.E.P de las Normales.

Registro de Observación en 3º grado "A" día 29/05/01 - 8.15 hs. Docente del grado: Chicha. (hay 21 varones y 10 niñas).

La docente entra, me presenta, alumnos de pie, saludos. Se dirige al grupo de niños: Tenemos los 5 de lectura silenciosa. (Los niños leen Santillana 3, p. 61. Otros leen otros libros)

Evidentemente es una costumbre diaria de toda la escuela leer.

Al cabo de un rato se pasa directamente a Matemáticas.

M: Vamos a recordar (Dibuja sucesivamente un cuadrado, un triángulo y un rectángulo, luego hexágono y pentágono. Luego un pentágono irregular. Va preguntando a los niños, que responden correctamente).

La unión de 2 lados ¿cómo se llama?

Niños: vértice.

M: La abertura de 2 lados ¿cómo se llama?

N: ángulos

M: Y ¿qué diferencia hay entre figura y cuerpo?. Esta por ejemplo es una rueda (hace rodar un cilindro). el movimiento se llama revolución. Se acuerda cómo se llama?

N: ¡cilindro!

M: Tiene una cara curva y dos planas por donde se puede apoyar y parat. Acá tenemos otro (saca de una caja, un cono), ¿cómo se llama?

N: ¡cono!

M: También tiene una cara curva que le permite rodar. Rueda en redondo. Si yo a esta cara del cilindro, la apoyo... (toma un cilindro y mancha la base con polvo de tiza y lo apoya en el pizarrón mostrándolo) ¿qué tengo?

N: Un círculo!

M: Acá tenemos otro (toma de la caja una pelota)

N: ¡Una esfera!

M: Esfera! ¡Tiene caras?

N: ¡No!

M: ¿Tiene vértices?

N: ¡No!

M: Si yo lo corto por la mitad me queda una semiesfera, o sea la mitad de una esfera. Hoy vamos a prender 3 cuerpos de revolución. ¿Qué otros cuerpos conocen Uds.?

N: pirámide

M: No, no, dejame terminar. De esta forma (toma un cono)

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Responde a un proyecto promovido desde el área de Lengua.

<p>N: Un bonete de cumpleaños. :: ¿y de ésta? (toma una esfera) N: Una pelota, un globo. M: Acá en el conito tenemos también vértices, ¿cuántos vértices? N: ¡Uno! M: Cómo se llama este? (toma un cono) Niños fuerte a coro: ¡Cóno! M: ¿Y éste?.. (los niños a coro esfera y luego igual para semiesfera).</p>		
<p>La docente borra el pizarrón y escribe la fecha, preguntando: ¿Hoy qué día es? N: martes 29 La docente escribe: Martes 29. cuerpos geométricos. Los niños dibujan con regla en los cuadernos. La docente indica exactamente cómo hacer: “6 cuadritos desde acá a lo alto y 3 de ancho” (para el cilindro mientras dibuja en el pizarrón.) “Hacer la curvatura de la base así, que llegue a la mitad del otro cuadrito de abajo, y lo mismo hacemos en la base de arriba con línea de puntos. ¡Sin llegar al otro cuadrito!” Colocan debajo ‘cilindro’. Vamos al otro! Marcamos un puntito... Contamos 1,2,3,4. Marco otro puntito sobre el mismo renglón. Contamos 1,2 cuadritos, que es la mitad..para arriba... ¿la mitad de 4, cuánto es? N: 2. Luego la docente pasa por los bancos y controla. Se dirige a un niño que escribe con un lápiz oscuro: ¿Porqué este lápiz tan oscuro?. Yo te di uno más clarito, ¿dónde está? N: en mi casa. M: Hay que traerlo, esto está muy oscuro. Indica a un niño el trazado: “unimos este puntito con el otro”. Continúa por los bancos y verifica tamaño, prolijidad. Pregunta: ¿Han traído monedas para la merienda? Porque todavía no vamos a usar compás para hacer el círculo. ¡El que tenga una moneda de 50 centavos lo puede hacer! Un niño: ¿Seño, con una de un peso se puede hacer? Otro niño: ¡Yo tengo una de 25 centavos! M (a un niño): ¡Mire con el lápiz que está escribiendo!, ¡sáquele punta!. ¡Ninguno se para! (dirigiéndose a todos).</p>	<p>Son los cuadernos prolijos que tanto satisfacen a muchos padres. Percibo que la docente trabaja para esos padres.</p> <p>Se transmitirán actitudes. El niño que no puede ‘todavía’ usar compás, usa moneda.</p> <p>Algo valioso como logro del niño, si no ‘se ve’ prolijo, borrarlo. Niño es el ‘no adulto’ (‘infante’)</p> <p>La docente parece tener ojos por todos lados, detecta cualquier ruido y se da vuelta para pedir orden y silencio.</p>	
<p>Un niño: No, Seño, yo tengo una moneda... M: ¿Porqué está hablando? ¿Porqué está parado?. ¡No se paren! Yo voy por fila. Observo: la docente traza el círculo en el cuaderno de varios niños con la moneda. En algunos casos borra lo anteriormente hecho por ellos. La clave: que quede prolijo. A un niño borra un círculo bastante bien hecho y ella lo hace con una moneda de tamaño mayor. Borra algunas semiesferas para hacerlas más grandes.</p>	<p>Motricidad fina... si el niño aún no la ha logrado, ella pacientemente lo borra y lo hace con la moneda. Lo importante es que ‘se vea prolijo.</p>	

M: ¡Si no está callados no puedo seguir!. (está pasando por uno de los bancos y se dirige a un niño):
¿Esas manos están transpiradas o la goma sucia?. ¿Qué feo ha quedado este cuaderno!. Lo vamos a borrar y hacer mejor. (Borra la semiesfera que el niño trazó manualmente y ella la traza con una moneda de 50 centavos).

Se dirige al pizarrón y escribe, mientras dice: ¡Copien sin errores!. Se da vuelta y pregunta severamente: ¿Quién está hablando?. De Rigo!, después no terminamos la tarea!. Crier!, Te vas a ir a la Dirección. a trabajar a la dirección te vas a ir.

M: ¡A ver!, vamos a leer acá. (Leen todos juntos el pizarrón: “El cilindro es un cuerpo formado por una superficie curva y dos bases que son círculos. El cono tiene una superficie curva y una base que es un círculo”: “La esfera es un cuerpo redondo sin vértices ni aristas”. “La mitad de una esfera se llama semiesfera”).

M: ¡Bueno!. Escriba Luciano!, ¡parece que no tenemos ganas de trabajar! ¿A qué hora te acostaste anoche?...

[He filmado un cuaderno que me muestra Chicha y panorámicas del curso. No mostraron conductas especiales por ser filmados, la disciplina está incorporada en el grupo].

Una niña se arrimó a la docente y le dice: “Seño, díce Paula que...”

M (interrumpiendo): ¿Y vos sos la secretaria de Paula?. ¡No sabía que Paula tenía secretaria! (La niña se sienta)

M: En una hoja aparte van colocando la fecha, Evaluación de Conocimiento del Ambiente. Sucesos de Mayo. Nombre.

Observo: Todos los niños tienen sus útiles, las normas son claras. Hay un clima de trabajo y orden llamativo. Ninguno parece estar resfriado, no tosen, no se ven ansiosos por el recreo...).

La docente señala en una hoja los márgenes a dejar en caso que las hojas no traigan el margen de arriba marcado.

Una niña pregunta: Seño, Ud. ayer nos iba a enseñar un nombre, un nombre de un señor... (La niña no recuerda bien, mientras ella habla la docente vigila el curso y se dirige a otra niña): ¡Emilia sentate bien!

(La pregunta quedó atrás, la niña no vuelve a preguntar).

M (dirigiéndose a un niño de quien observa la tarea): ¡Cuadrito por medio!, ¡No me hagas todo junto!

Un niño: Seño, ¿Cisneros empieza con ‘c’?.

M: ¿Sí! y calladito.

M (a otro niño): ¡Haceme el favor! (El niño se había enderezado para ver la última línea del pizarrón).

M (a otro niño que habla bajo, solicitando una hoja a una compañera): ¡Agustín! ¡Tiene que traer hoja

¿Crea hábitos, normas? ¡disciplina?. Los niños tienen 8 años.

La cuestión de Paula quedó allí.

[Preguntar a Chicha si ella tuvo el año pasado los del cuarto de Alicia).

Chicha está orgullosa de los cuadernos de sus alumnos.

¡qué rigidez!

Filmo el paso de Geometría a Conocimiento del Ambiente)

Las condiciones están dadas para el disciplinamiento: chicos sin problemas... Dentro de su concepción de enseñanza, a Chicha no se le escapan detalles: hojas con el mismo margen y si son de una marca que no trae el margen superior, ella ha previsto cuántos cuadritos hay que dejar.

¡No me hagas todo junto! ¡Háceme la letra más grande!

¿disciplinados?.

(Recordar que están en un estadio de moral heterónoma, los chicos obedecen al adulto)

Regla: no preguntar algo que no sean aclaraciones de la tarea que se está haciendo.

Mejor aún, no preguntar.

Lo que hacen los niños, para la maestra y tal vez para los padres, para los adultos. (mientras esto se puede hacer. ¿No será que cuando los niños lo ‘descubren’ en el segundo ciclo, ‘se vengán’?

de carpeta!

Otra niña: ¡Yo tengo Señor, yo le presto una!

M: No, ya le doy yo, si no se van a quedar sin hoja.

Los niños realizan la breve prueba de 5 preguntas sobre la Primera Junta. Se los ve tratando de recordar, no saben bien el tema y se ven preocupados. Un niño acusa a otro de que mira en el cuaderno. La docente se acerca para recriminar al niño. el niño le dice que no tenía la tarea de la prueba. La docente le recrimina: "¿Y no tenía a quién pedirle los deberes?". El niño se sienta. Otro niño pregunta algo cuando la docente está cerca de su banco.

M: ¡El que termina se pone a leer!

Un niño: ¿Podemos poner dos secretarios? (en una de las preguntas de la prueba)

M: Los que vos querás, yo quiero uno.

Un niño que entregó la prueba: Señor, cuándo nos va a dar la prueba?

M (que ya las está corrigiendo): Bueno, bueno, bueno (haciendo señas de orden). Y Ud. más bien sentado, no estamos en un boliche! (Para procurar que lean y no hablen dice): Mañana va a haber evaluación de la lectura (oral). Ya lo vamos a anotar como tarea. (analizar esto)

Dos niños se levantan y llevan los cuerpos geométricos a la Dirección, son dos cajas. (La directora me recomendó este tercero como especialmente bueno).

¿Se lee en todo momento flotante?

yo quiero uno (y vale lo quiero yo)

Dar tarea, fijar evaluaciones son formas de colocar normas (más bien sanción normalizadora).

Registro de Observación en 2º Año "B" 10.30 hs. Docente del grado : Silvia (22 niños)

Los niños comentan una lectura realizada en la hora anterior. La docente se refiere a la frase del texto "Me aturde la nariz", ¿la nariz se aturde?

Los comentarios evidencian que están viendo también "texturas". Para ser completos tenemos 5 sentidos; si nos falta uno, desarrollamos más otro sentido. El ciego desarrolla más el oído. Por ejemplo a una moneda le toca el dibujo. Si ve que tiene el Cabildo del 25 de mayo... En cambio la de 50, que tiene... La moneda de un peso, ¿qué símbolos tiene de cada lado?.

Niños: Un sol y un escudo.

M: Bien, ¿la de 5 qué tiene?

Entonces, si yo soy ciega, puede ser que por mi tacto.. Por ejemplo en un lugar público que se llama Dirección de Rentas de Capital, atiende un ciego el kibsko. Y él tiene su mercaderría tal que si yo voy y le digo, 'deme una galletita Rumba', él sabe si a la derecha, la izquierda, abajo o arriba están las galletitas Rumba, por el tamaño y por la forma. Si la rumba es cuadradita, él no va a ir a tomar un paquete de forma cilíndrica, porque esa qué podría ser?... Una Oreo. El para darme el vuelto, me dice: ¿qué me entregó?. Y yo le digo. por ei. 1.50. Y después en su bolsillo tiene la clave. El tiene en uno

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Tranmite la importancia de la honestidad como requisito en las relaciones

las del 5, en otro las de diez, así y los billetes en otro lado.

(Los niños y la docente recuerdan una actividad sobre los sentidos que hicieron, consistente en que debían reconocer lo que comían sin mirar, porque se les tapaban los ojos).

M: ...pasó Bruno, le tapamos los ojitos y yo en mi platito había puesto de mi merienda un poquito de café, otro de chocolate, otro de azúcar...

Un N: y un poquito de.. hojitas de té de durazno

Otro N: Señó y también un pedazo de mosca.

M: eso era un chiste para despistarlo, fui a la cocina a buscar polvo limpiador y cuando vine le dije que había un trozito de mosca para despistarlo.

(niños hacen gesto de asco)

Cuando yo lo despisté el no reconoció nada, porque la vista no le ayudaba, y el gusto, como él no está acostumbrado a probar el café en polvo solo.. entonces. Pero cuando después le dije 'esto es lo que utiliza mamá para torjar la leche, otros con chocolate...? Entonces ya su cerebro asociaba, funcionaba lo que yo le había dicho, su tacto, olór, y lo que pensaba.

Habíamos hecho la otra tarea referida a la orientación espacial. El ciego en sí, lo hicimos entrar en el aula, lo mareamos un poco..

Una niña: la Sólé

M: . y le decíamos que su función era hacer un recorrido por las mesas.

Un N: Señó, pero le hizo una trampita la Señó porque le estuvimos moviendo las mesas así para que se mareara.

M: Claro, esa fue la otra, que la hizo Marcelo, que fue la noción espacial, él en su memoria, en su cerebro, tiene registrado como si fuera una computadora, cómo es el diágrama del aula, tiene un plano mental donde tiene las mesas, que están en forma de U. Entonces yo a él lo tapé sus ojitos... lo mareé, lo dí vueltas, vueltas... y le dije poné tus manitos adelante porque te vas a chocar con varias cosas, esas cosas que y yo me choco, me sirven de referencia para saber. Ah! entonces, choqué en la pizarra... quiere decir que me tengo que dar vuelta..

Una niña: ¡Yo también le....

M: Uds. lo orientaron de otra manera. Frío, caliente..No, eso fue en general, eso es otro, otro ejercicio. Todo lo que estaba a la izquierda, a la derecha, atrás, adelante. Uds. le estaban dando nociones espaciales.

Un niño: Pero con el Marcelo, no.

M: Con el Marcelo hicimos una trampa muy grande. Marcelo también tenía una orientación espacial. Pero ¿qué fue lo que hizo Marcelo?...

Niños: ¡Se transformó!

cotidianas de comunicación.

Otros: Se transformó en el Nicolás que..

M: ¿Cómo fue? Con Marcelo fue diferente. Él tenía que entrar, tenía que hacer un recorrido especial.. salir de la hora. O sea allí ya trabajamos lo que es región interior y región exterior. Se acuerdan que primero cuando trabajamos el ratón que estaba dentro de su casita que era la región interior y Uds. que formaban el interior.. Y el exterior es donde estaba el gato. Y el gato tramposo lo quería convencer, para qué?. Para que le convidara queso. Bueno, lo que hicimos nosotros fue más o menos.. él entró a la región interior, pero después de allí tenía que salir al exterior que era el patio, fuera del aula. Y qué hicimos, ¿le presentamos qué?.. Obstáculos. Le fuimos cerrando, porque él tenía su mapa mental.. Ibamos corriendo.. y ¿qué hizo él?..

(Luego de recordar docente y niños la actividad, se pasa a la lectura)

M: Ahora vamos a tratar de hacer una lectura colectiva donde está el tema... Vamos a empezar..)

dirigiéndose a mí, dice: va a notar que hay diferencia de lectura hay corriente, silábica, corriente expresiva y hay otra previo al deletreado)

(a todos): Vamos a empezar por Nicolás.. y¿cómo se lee acá?... yo digo ¡basta! y continúa el de al lado. Y ¿qué debemos tener?... ¿qué?, ¡a ver! ¿qué sentido debemos estar utilizando?

N: ¡el cerebro!, ¡la mente!

M: No, ¡sentido!, el cerebro siempre lo vamos a estar utilizando

N: Los ojos!

M: La vista, ¿y cuál otro?

N: El oído.

M: La vista para ir continuando con mi dedito por el renglón que va, y el oído para ir escuchando por dónde va. Vamos a usar los dos sentidos. Si a mí me cuesta ir observando los renglones, también voy a usar el sentido del tacto, porque el dedito va a marcar en qué renglón estoy. Otra cosa, la boca la vamos a utilizar...?

N: Para hablar!

M: al que le corresponde en el turno que le corresponde, como dice allá.. (señala un cartel en una pared). Los demás nos callamos y nos escuchamos. Empezamos Nicolás, con título... pág. 93 donde están las flores amarillas.

(Los niños hablan, se indican la página, dicen algunas frases graciosas como 'cuando un burro habla, el otro se calla'. El niño comienza a leer y cada tanto la maestra indica quién debe continuar. La docente indica que 'no se sople', porque a veces un niño completa la palabra que otro deletrea. La docente controla bien que se escuchen. Finaliza la lectura conjunta).

M (indicando): En este cuadro que se llama 'tabla de doble entrada', ¿se acuerdan cuando hicimos en la computadora la formación de cien...

La docente va integrando distintos contenidos.

Trabaja mucho la lectura en casa, con cintas de grabación de la lectura que le van trayendo y ella hace el seguimiento.

<p>(Los niños hablan sobre una actividad realizada en la hora de computación)</p> <p>M: Buénó, en la última hora. Dice, sensación, donde da la columna de sensación dice: 'el cuento de un pájaro'</p> <p>Niños: ¡el canto!</p>	<p>Me prestó varias cintas para escuchar.</p> <p>El clima es de confianza.</p>	
<p>M: Ah, es que estoy leyendo al revés! El cuento de un pájaro</p> <p>Niños: ¡el canto!</p> <p>M: Vamos a leer derecho: el canto de un pájaro, abajo 'el olor de una comida', 'la forma de una nube', 'la suavidad de una tela', y el gusto de un helado'. Vamos a pensar antes de escribir. La rmano es lo último que se utiliza. Primero vamos a pensar ¿qué sensación yo siento al cantar un pájaro?, ¿cuál es la sensación que está funcionando en mí?</p> <p>N: el oído</p> <p>M: el oído. Muy bien. Si yo siento, tengo la sensación del olor de la comida...</p> <p>N: el gusto!</p> <p>Un niño: al canto de un pájaro le tengo que poner...</p> <p>M: Todavía no llegué ahí, todavía no escribimos, estamos usando el cerebro.</p> <p>Un niño al que se adelantaba: estamos usando el cerebro.</p>		
<p>(La docente continúa uno por uno de los sentidos enfatizando que es distinto por ej. 'el órgano nariz' al sentido 'gusto', la mano que 'el sentido del tacto'. Los niños siguen muy rápidamente todo, la docente da la secuencia y regula el tiempo para cada actividad. Finalizada la explicación de la tabla de doble entrada, recién 'debe comenzar' la escritura). Los niños terminan rápido la tarea y buscan distraerse con otra cosa:</p> <p>Los niños me muestran útiles, dibujos, etc. Dos niños se muestran fotos. Uno muestra fotos de su jardín, porque es repetidor. Necesitan comunicarse. La docente se acerca y me explica que mañana van a trabajar con un cartón donde van a pegar con alfileres, lentejas o bolitas de papel, números, letras para leer. Los niños trabajan la tabla en el cuaderno, escriben, preguntan. Otros se ayudan entre ellos, se dictan. Alguno explica respecto a la palabra 'oído'. Me preguntan si los voy a filmar. Les digo que cuando estén sentados trabajando. La docente dice ¿escucharon?; la hora está por terminar, se paran, se acercan a mí que estoy en una de las pequeñas mesas al lado de los niños. Me paró y filmo en general.</p> <p>M: Yo voy a pasar por las mesas a corregir.</p> <p>Un niño: están filmando. No saludés!</p>	<p>Hay un clima de trabajo y de confianza, de alegría. Muy buena relación con los niños.</p> <p>El grado es activo. Son niños pequeños. La docente tiene mucha experiencia y se dedica al parecer con muchas ganas.</p>	<p>Una forma de vinculación de por sí formativa. La docente se preocupa por sus clases, utiliza muchos recursos no tanto materiales, sino estrategias de comunicación que renueva según las situaciones que se presentan. Integra saberes escolares, ciudadanos y privados.</p>
<p>M: Yo empiezo con la hora de Matemáticas. Para eso debemos sacar el material de códigos.</p> <p>Un N: Yo no tengo código!</p> <p>Otro N: ¿No tenés?</p>		

N: no, pero me lo robaron.

M: ¿quién te lo robó?

N: ¡qué se yo!. No porque estaba en el grado, salí al recreo.. y después.. vos nos pediste el material y no lo encontraba y no lo encontraba y, y... se me desapareció, no sé.

Otro N: ¿eran redondos?..

La hora continúa con bullicio general. Se está corrigiendo la actividad de Lengua, otros con los códigos.

Pregunto a un niño: ¿ese código es de matemática? y dialogo un poquito sobre los materiales concretos que utilizan

N: ¿qué título?

M: Primero debemos colocar la fecha...

Un niño canta bastante fuerte y otro le dice: ¡Hay una persona mayor!

M: ¿sacaron el código?

Un N: sí, señor, pero cierre la cortina que no puedo ver por el Sol.

(la docente cierra la cortina): ¡queda muy oscuro chicos!

N: ¡no Importa!. trabajan un poco en esto referido a abrir el número en forma polinómica. Luego, se dirigen a la sala de Informática. (tocó el timbre de cambio de hora)

Filmé la entrada y una parte del Laboratorio.

El robo no es indagado.

Algunos niños me saludan, se preguntan si he filmado, etc.

Lunes 04/06/01. Relato de charla informal con la Directora (Realizado apenas salí de la escuela)

Pregunté a la Directora sobre novedades de la Escuela en la semana anterior en que no había podido concurrir a continuar con observaciones. Le pregunto respecto al PEI, cómo va, cuándo tienen reunión de docentes.

La directora me comenta que el PEI está prácticamente listo. Que han reformulado algunas cosas en Lengua y Matemáticas y hay innovaciones en la Recuperación con la docente E. N. Averiguo horarios en que concurre: Todas las tardes menos Jueves que va a la mañana.

En las áreas de Sociales y Naturales realizarán una actividad especial consistente en reuniones a nivel de toda la escuela una vez al mes, en que una madre que trabaja en la Comisión de Curriculum de la provincia se reunirá con el personal de la Escuela de 18 a 20 hs.

También comenta respecto al voluntariado de madres en el Gabinete Psicopedagógico. Basándose en la Resolución general sobre Voluntariados han organizado la participación de madres con formación idonea para trabajar en el Gabinete en beneficio de la escuela y de los chicos.

Otra actividad es el Taller de Periodistas en 6° y 7° años, coordinado por la prog. de Lengua S. R. quien invitó a un profesor suyo en la carrera de Comunicación Social para organizar dos instancias:

COMENTARIOS

En una de las visitas hablé con ella. Está en la actividad gremial, por lo que varias veces pide Licencia. Por averiguaciones a una madre ex vecina mía, pude saber que es difícil la articulación con la maestra recuperadora en el turno tarde. Su hijo recién en octubre, cuando estaba a punto de repetir y por intervención de la madre, fue enviado a recuperación. Además a maestra particular para 'salvar el año'

ANÁLISIS

El rol de la docente recuperadora

Reflexionar sobre esta situación desde Derechos sociales y ciudadanía. La escuela como institución que brinde igualdad de oportunidades. A la tarde van niños más humildes, el nivel socioeconómico es muy distinto. (no es la

una de radio sobre todo tipo de noticias y otra sobre ecología. También se organiza actividades referidas a los abuelos.

Me pongo en contacto con S. R. la docente de Lengua en 6° y 7° años. Quedo de acuerdo con ella para ir a verlo y filmar el evento sobre el Día del Periodista. Trataré de conseguir información sobre organización de los Talleres, entrevistas a personajes conocidos de nuestro medio que realizaron los chicos.

Registro de Observación en 7° año (última hora de clase). 11/06/2001 - Docente: S. R.

Están en la hora de Lengua, lectura silenciosa. Leen el cuento "La Trampa".

M: Quieto oír el silencio de la lectura silenciosa. (El grupo está en rueda).

Mientras tanto preguntó a la docente respecto a los Proyectos. Me comenta del Taller de los Abuelos. También respecto a la salida que tienen prevista con este grupo para una actividad en la Peatonal. Me muestra las carpetas que realizaron por grupos de niños. Observo las entrevistas.

Yo solicito las carpetas para fotocopiarlas. La docente muy gentilmente me las presta para llevarlas. Percibo que tanto en esta como en otras actividades, la escuela procura mantener contacto con el medio, con personajes importantes del medio, con lugares e instituciones. 7° de la mañana, a la Peatonal, 7° de la tarde a un Hogar de Ancianos.

La docente a los que van terminados invita a comer algunas cosas de copetín que hay colocadas en el escritorio (papas fritas, palitos salados, miasas, jugo). Es un pequeño festejo por lo que salió muy bien el acto del Día del Periodismo. Los niños se sirven. Toca el timbre y la docente dice: Vamos chicos, antes de irse, ¿porqué no le ordenan a la Irma? (celadora). Los niños acomodan las sillas y colocan sobrantes en una bolsa.

A la salida hablo con la docente y le solicito ir al otro curso a su cargo al día siguiente, a lo que accede gustosamente.

Registro de Observación en 6° año. Día 12/06/2001. Docente: S. R.

Converso con la docente a la entrada del curso. Está en el último año de la Licenciatura en Comunicación, Univ. de Congreso. Ingresamos, me presenta, saludamos.

La docente comunica a los niños la actividad a realizar: Vamos a hacer lectura de un cuento. (Reparte una fotocopia). A medida que vamos leyendo, les doy un tiempo controlado por reloj, hasta dónde llegaron. Las palabras que no entienden las van a ir subrayando con lápiz. Cuando yo les digo ¡minuto Odol!..

Un niño: ¿empezamos a leer?

Si bien debo repartirme entre muchas muestra, ¡joj!) actividades 'dentro' de mi trabajo, 'estoy' teniendo suerte para conseguir información sobre varias de las actividades que realiza la escuela y trato de aprovechar los espacios o 'huecos' para arrimarme.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Lo de la Peatonal no se hizo por lluvia y mucho frío

Escané las carpetas con entrevista a periodista, meteorólogo, tititiritera, campeón de ciclismo).

Ordenar a Irma: acción de respeto y solidaridad hacia quien cumple la función de mantener el orden y la limpieza.

Por ej. pautar en un Proyecto este tipo de hábitos

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Min. Odol, es de su época, de la de los padres, ¿lo habrán hablado?

M: (entrega a unos niños de adelante un grupo de fotocopias): Chicos, ¿podrían guardar esto en el armario?, así no ando con tanto peso.

Un niño le recibe las hojas y las guarda en el armario al final.

M: ¡Y acuérdense que las tenemos ahí!

(La docente, dirigiéndose a mí): Nosotros en la escuela tenemos un plan de lectura, porque tenemos que leer 10 min. Todos los grados cualquier maestra que sea. Me comenta que le pagan \$360 en un área donde van haciéndose cosas distintas en cada grado y viendo cómo avanzan. Dice "hay otras que presentan los mismos planes cada vez y cada año porque manejan 'un librito', son viejas y se lo saben de memoria. ¡¡Una que pone todo lo que va aprendiendo!!

(M dirigiéndose a los niños): ¡Minuto Lainez!! ¡Va la primera nota del segundo trimestre. Yo coloco Excelente por el trabajo y la dedicación, se me puede pasar algún error. Pero para mí la excelencia está en lo que Uds...

Un niño: Señó, ¿con la regla?

M: sin regla y sin dedo!! Vamos, empieza Aldana.

(Aldana lee un párrafo y continúa el compañero, el 3° párrafo otro niño y así sucesiva y ordenadamente, leen un párrafo o dos, según el tamaño. Leen muy bien, con muy buena entonación).

(Entra una ordenanza): ¡Permiso señorita!. Ud. va a estar acá? Porque tenemos que repartirle leche a los chicos. La docente le responde que sí y la celadora avisa que pasará después.

De las 6 filas de niños, leyeron el cuento tres filas. Los otros se quejan y la docente les dice: A Uds. les toca la semana que viene.

M (a todos los niños): Uds. habían visto un cuadro grande con qué tipo de textos?. ¿Qué texto será este? Será una fábula?

Unos niños dicen 'sí', otros 'no'.

M: ¿Qué es una fábula?

Un N: Lo que deja una moraleja.

M: ¿Y qué característica tiene el relato este? ¿eh? ¿qué es un mito?

Un niña: Los mitos hablan sobre el origen de las cosas.

Otro N: son creencias, dioses antiguos,...

M: ¿y la leyenda?

Un N: Un cuento con partes de fantasía

M: y ¿qué otra cosa?

Una niña: tiene partes reales

Un niño: son anónimas.

Analizar las entrevistas de las carpetas scaneadas.

Es cierto que hay diferencias y el nivel socioeconómico también. ¿Transversales?

Pienso que lo dice porque vi las carpetas corregidas

Se nota el Proyecto Institucional de lectura. En 2° año la docente me prestó cintas grabadas en la casa para ver la evolución.

La lectura 'un transversal. Hay muy poca formación en la escuela sobre el tema y el contexto de la escuela no presenta una demanda clara.

<p>M: ¡Se entremezclan realidad y parte de fantasía. Ejemplo lo del Puente del Inca, cómo el dios para beneficiar a ese hijo bueno le dedica, le hace un puente. Y ¿esto qué es?</p> <p>Niños: Un cuento!</p> <p>M: Bien. Un cuento. y ¿porqué el compañerito se lo ha confundido con una leyenda?</p> <p>Niños: porque es un cuento donde los personajes cuentan una leyenda. (Otros niños dicen otras cosas sobre el material leído)</p> <p>M: Es un cuento enmarcado. Tiene un marco, un soporte que lo mantiene. Dentro de la historia del cuento aparece otra historia. Por eso él dijo que era una leyenda. Porque había un señor que,... ¿qué hacía?</p> <p>Un niño: Fue a recoger mazorcas.</p> <p>Otro N: a las 12 del día, seño. (Los niños quieren hablar, comentar)</p>	<p>vinculación de la actividad con una leyenda autóctona.</p>	
<p>M: No, no, no, está Lorena, vos ya hablaste mucho.</p> <p>Un niño cuenta la parte de la leyenda del cuento.</p> <p>M (aclarando): Empieza a contarle a la esposa y ve que a ella se la han contado de otra manera. Si Uds. escuchan la leyenda del Puente del Inca, van a ver que se la cuenta de distintas maneras. O sea que este es un cuento enmarcado que tiene en su interior una leyenda. Y ¿cuáles son los personajes?</p> <p>Niños: el abuelo... (mencionan los personajes)</p> <p>M: Hay términos que no son comunes a nuestro lenguaje pero que Uds. lo escuchan en novelas.</p> <p>Un N. Fijate, pues...</p> <p>Otro n: platicar</p> <p>M: Platicar. y ¿qué quiere decir?</p> <p>Otro N: quedito</p> <p>Otro: figúrate.</p>		
<p>Entonces ahora me van a decir qué palabritas fueron viendo que quedaron sin conocer el significado, a ver si los podemos sacar entre todos.</p> <p>Un niño: ¡elotes!</p> <p>Otro: ¡milpas!</p> <p>M: A ver qué palabras son?: milpas, elotes, mazorca... (los niños van mencionando palabras)</p> <p>Otro niño: seño, repique</p> <p>M: el repique de la campana. Vamos a sacar por el contexto qué será 'milpa'. Lee: "Una vez, un vecino del poblado...</p> <p>Un niño: ¡choclo!</p>		

M: entonces, el elote ¿qué será?

Un niño: choclo, maíz

M: Eso es lo que creemos puede ser. Seguimos leyendo "con su burro se introdujo en medio de las milpas ..." ¿qué son para ustedes?

Un niño: pastos largos, altos.

Otro niño: cercos.

La docente anota los significados posibles: milpas: pastos altos, cercos, elote, choclo, fruto, mazorca, plantas, verdura, frutas.

M: ¡Grupo 1 busca milpa, grupo dos, elote; grupo 3, mazorca.

Los niños sacan el diccionario y buscan.

Un niño: Señor, acá está elote (varios niños lo han encontrado)

M: Pase y escriba. Uno lo dicta y otro lo escribe con color.

Los niños pasan y escriben los significados. Unos dictan y otros escriben.

Un niño: ¿Qué es pirú?

Otro niño: ¡Un árbol!

M: Nosotros habíamos dicho: milpas, pastos altos o cercos, y ¿qué pasó a ser ...? Una tierra donde se cultiva, algo parecido a cerco. ¿Qué era el elote?. Nosotros dijimos: choclo, fruto. Sí le hemos pegado. Y la mazorca dijimos que podía ser planta, verdura, y en realidad es esa forma de la planta que se caracteriza por ser más o menos como la espiga ... Dibuja en el pizarrón una espiga.

M: Hoy no hemos hecho comprensión, más bien hemos visto vocabulario.

(El bullicio en el aula aumenta y entonces la docente dice ¡me llevo las hojas!)

M: Colocan Lengua, y les voy a dictar primero. Este cuento lo vamos a anexar a la antología que tenemos.

Un niño: Señor, ¿vamos a leer lo de los vampiros?

M: No, por ahora no. Empezamos a escribir con negro ... Siempre trazamos línea... "leemos y comentamos el cuento 'el árbol encantado'"

Un niño: ¿Con color?

M: No, con negro. Si es la orden que te estoy dando (sigue dictando lo que ya han escrito en el pizarrón)

Un niño: ¿Con azul lo ponemos?

M: Lo que ustedes pensaban que era estaba con tiza blanca, nosotros creíamos que era: pasto alto, cercos...

Un niño: Lo ponemos a eso.

Regla: las filas están más o menos caracterizadas en forma homogénea por la docente

grupo 1, 2, 3, son las filas

una sanción normalizadora que interrumpe los aprendizajes, las situaciones de diálogo.

¡me llevo las hojas!, una amenaza.

M: Irían lo de blanco. Eso tenés que poner. (señala en el pizarrón los significados imaginados por los niños). Ahora ponemos Punto C con negro.

Un niño: ¿Y si son consignas?

M: Buscá en el diccionario... Y escriben lo que está en color.

Un niño: Sigue siendo negro.

Otro niño: No, color, verde, azul.

Otro niño: Señó, ¿se puede escribir con rojo?

M: (dicta) Explicá con tus palabras...

Un niño: ¿Con negro?

M: Y, sí. ¿Qué significa "paró la oreja", "ya me dieron las doce"?

Los niños escriben rápido, compiten entre ellos y corren al escritorio a mostrar la tarea concluida.

Algunos niños de una fila: ¡Ganamos!

M: Colocar sinónimos... Dicta consigna.

(Algunos niños hablan, y la docente dice: ¡este grupo descalificado!, porque este niño es hiperquinético. (Se refiere a un niño que dijo los resultados muy rápido))

M: Este otro grupo está descalificado y tiene un punto menos. Me traen las hojas.

Un niño: Señó, ¿por qué estamos descalificados?...

La docente pasa a otro tema mientras algunos niños piden explicación por su descalificación.

M: Bueno, autocorrección, porque este grupo me ha puesto verbos y no en la misma categoría gramatical. Vamos a hacerlo todos: oculta=esconde; miedo=temor; burro=asno; encantado=maravillado, explicación:...

Una niña: Enseñanza.

M: Yo diría justificación. A ver, busquen en el diccionario.

(Otro niño lee el significado.)

M: Ven, no siempre es enseñanza, también es justificación, como cuando uno llega tarde y la mamá le pregunta por qué, y entonces le dice: se me pasaron cinco colectivos, y ustedes estuvieron charlando.

Un niño: Mintiendo.

M: Colocar a la siguiente expresión un antónimo. Lo vamos a ir haciendo juntos, y ahora sí colocan con azul "de pronto el hombre se quedó quieto, muy quieto"

(Los niños van diciendo distintos antónimos, hasta que en el pizarrón queda la frase: "de a poco, la mujer se quedó un poco inquieta"

M: "Se armó de valor y decidió acercarse poco, a poquito"

Un niño: Se desarmó de temor ...

(Los niños trabajan con distinto color según sea consigna, significado conjeturado y significado del diccionario. No entienden bien la norma implícita.)
Corridas al escritorio para mostrar las tareas a la maestra. Me recuerdan una escuela... (la de mi infancia)

Necesidad de normas construídas conjuntamente, que todos los niños las conozcan
¡cuanta sanción normalizadora!

Descalificar, descontar un punto, ¡ganamos!

Hiperkinético (un componente orgánico)

La diferencia de matices está dada por el contexto de la palabra.

Sería conveniente que esta docente en este grado trabaje principios éticos y que lo realice juntamente con Ciencias Sociales.

M (entusiasmada): ¡esos son mis pollos!! (escibe en el pizarrón): "Se desarmó de temor..."

Niño: y decidió alejarse.

Otro niño: Y no decidió.

M: (Con tono enojado) ¡Me llevo todas las hojas! ¡Consigna última: prohibido entrar en la edad del pavo! porque ya bastante con los tontos de séptimo para tener dos grados de pavos!. Luego dicta y escribe en el pizarrón: "Buscar 6 palabras que pertenezcan a la familia de... 'árbol'"

La misma persona regresa al final de la hora con una bolsa de supermercado conteniendo cajas de yoghurt bebible y vasitos descartables. Se reparte a los niños un vaso de yoghurt y una regla con publicidad del producto.

Recuerdo la merienda de la otra escuela, comparo los contextos, es notable la diferencia: allá la celadora con la enorme pava de aluminio con leche pura hervida y una tortita. Los niños con su servilleta y su vaso, esperando lo que en la mayoría señala un antes y un después en la mañana. Acá muchos niños vienen a dejar el vaso tal cual en el escritorio...

La docente me explica que antes se le daba la copa de leche al que necesitaba. Los chicos a veces no querían tomar porque sentían vergüenza frente a los demás, así que por eso se sacó. Ahora traen yoghurt del supermercado, la regla y eso sí lo reciben todos.

(Continúa la actividad). M: ...de árbol: arboleda, arbusto, arbolito...

Un niño: ¡arbolito!

M (en tono burlesco): ¡Ah, ahí está, 'arbolito', de primer grado. A ver, ¿qué pusieron?

Niños: arboricultor, arborícola.

M: A ver, ¿qué quiere decir?

Niño: que vive en los árboles.

Otro niño: arbolito, ¿puede ser?

M: Si les falta, pónganlo. (Prepara otra clase, de 7º grado).

Niños: Señor, terminamos.

M: Pongan también antónimos, ¿para qué hemos estado viendo eso?

La clase finaliza con la recomendación de tareas.

Comentario: Cuando volví a la escuela para entregar las carpetas que esta docente me había prestado, estaba de Licencia por una semana.

A la semana siguiente volví y había renovado su Licencia por problemas de una hija suya.

La docente comienza a verse muy impaciente ¡Me llevo las hojas!, 'edad del pavo'. 'los tontos de séptimo'...

¿Cómo es la vinculación de la escuela con el exterior? Analizar: la madre de la comisión curricular, la municipalidad, el supermercado, la marca de lácteos.

Hay un tono burlesco muchas veces en la docente

'arbolito', de primer grado es ridículo, pero si hay que completar el número fijado en la tarea...

Tengo la impresión de que no vale la pena continuar observando clases donde las cosas que se hacen son más o menos del mismo tipo.

Analizar cómo se está construyendo ciudadanía con estas acciones.

Día 22 de Junio- 9 hs.

Vuelvo a la Escuela para comentar a la Directora que me han solicitado de la Dirección de Transformación del gobierno escolar a dictar unos cursos de F.E. y C en tercer ciclo. La Directora me comenta que la prof. Estela, de Ciencias Sociales en 6° y 7° grado se había anotado para ir a la capacitación para 1° y 2° ciclos. Pero que el problema de todos estos cursos de capacitación por fordecap que se estaban dictando es que a las maestras no se las libera de ninguna hora y tienen que hacerse otro viaje o dejar sus niños a la hora que los dan, tan tarde. Que además tiene que ser un grupo determinado de docentes para que el curso se dé y no se ha alcanzado.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Reconstrucción del relato con Estela:

Yo: Me dijo Norma (la directora) que te has inscripto para el curso de Capacitación en Formación Ética en 1° y 2° ciclos!

Estela: Sí, pero al final no se va a dictar, es una lástima porque yo estoy en Sociales y el tema me interesa, además tengo que dar todas esas cosas.

Yo: Bueno, mirá Estela, a mí me han invitado a presentar una propuesta para 3° ciclo. Si bien yo estoy investigando qué pasa con la transversalidad en 1° y 2° ciclos, me parece que es una ocasión para pensar un poco en esta área, vos que estás en 6° y 7° años, no sé si te interesará ir.

Estela: ¡Sí!. ¡Me interesa muchísimo! ¿Cuándo es?

Yo: Comenzamos ahora el primer lunes de julio, el 2, y yo en base a los materiales que la gente lleve, durante las vacaciones preparo una devolución para cuando para el lunes 23 de julio y desarrollamos el tema teórico que surja como más importante de ese Diagnóstico. Me dijeron que se convocó especialmente a Escuelas de EGB completa, así que seguramente habrá gente en tu situación.

Estela: Bueno regio, nosotros acá articulamos con la "Químicos Argentinos" (es una escuela secundaria que funciona en el edificio de la UTN, donde en general prosiguen el tercer ciclo los alumnos de esta escuela).

Yo: ¿Qué título de base tenés Estela?

Estela: Y, yo soy profesora de enseñanza primaria. No soy de media. Así que no sé si puedo tener horas en octavo y noveno. Me interesa la capacitación, porque yo tengo muchos cursos en sociales y lengua. Todo lo que se relacione con esto, me interesa. ¿Vos hablaste para ver qué va a pasar con la Químicos?

Yo: No, en realidad, con Norma hablamos sobre la importancia de la articulación para el tercer ciclo. Ella me dice que hay una muy buena comunicación en cuanto a las diferentes áreas, pero viste como en Ética no se ha avanzado mucho...

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Siento cierta decepción por la dinámica de la escuela, no entiendo por qué me han dicho que era tan buena escuela, entre tanto he sentido de escuelas que hacen cosas que parecen mejores. Procuro hablar con la mencionada docente para invitarla al curso. Pienso que esto podría darle más sentido al trabajo en terreno, aunque implique otra forma de intervención en la escuela y en el aula.

Estela: Bueno, yo de todos modos voy porque me interesa.

Comentario: En la primera semana de julio empezaban dos cursos, en lunes y viernes cada uno. Al día Lunes concurren el primer día una gran cantidad de docentes de primaria que afirmaban haber sido convocados por la Comisión Curricular de la provincia con carácter obligatorio para las escuelas de la región de capital avisadas. El encuentro derivó en disconformismo de la mayoría por malos entendidos con el Gobierno Escolar sobre la obligatoriedad en horarios fuera de la escuela. Se mostraron ocupados en las capacitaciones referidas a los espacios curriculares fijos. No entendían ni estaban dispuestos a entender sobre un área transversal porque “no se asignó horas ni funciones especiales para que alguien se hiciera cargo de esto”. Al segundo encuentro sólo regresaron los profesores de media que están en el espacio de 8° y 9°, preocupados en general porque al haber sido ‘reubicados’, provienen de las más distintas formaciones de base. Entre ellos no se encontraba Estela, la docente de la escuela donde realizó el trabajo de campo, lo cual distanció la relación.

[Ultimamos detalles sobre dónde debía dirigirse para la inscripción].

Día 9 de agosto. Registro sobre el PEI

Muy buena presentación. La Directora tardó en tenerlo listo, porque estaban imprimiendo y encuadernando. En la segunda página se presenta un esquema bajo el título “Construyendo andamios para la comunicación”, de donde se desprenden tres proyectos titulados respectivamente: “Ganamos lectores disfrutando lo que leemos y expresando lo que sentimos”, “Profundicemos nuestros aprendizajes para resolver problemas” y “Mediando en atención a la diversidad”. El gráfico luego une estos proyectos con el título hacia abajo “Acompañando el desafío de crecer en libertad, con responsabilidad como ciudadanos del mundo”

Luego se coloca una breve reseña histórica. La escuela se crea por Resolución 129 de abril de 1914, en el convento de Hermanos terciarios.

Aparece un Plan Diagnóstico. La planilla de resultados de lo intelectual (áreas de conocimiento) y de los aspectos socioafectivos. Luego, las Estrategias remediables.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Día 10 de setiembre 16, 30 hs.

En nuestra provincia como en todo el país el clima laboral en la docencia es muy tenso. el grado de desconformismo y falta de horizontes crece día a día. Me he sentido incómoda en las dos visitas anteriores

La escuela está muy ligada a la actividad gremial. La Directora, con quien he conversado varias veces brevemente sobre la escuela me brinda un panorama sombrío, desalentador. Trato de no hablar mucho con ella, pero a la vez la escuela está movilizadora gremialmente, lo que me condiciona la charla con las docentes. Se encuentran docentes de otras escuelas que no concurren a su lugar de trabajo, pero para

COMENTARIOS

ANÁLISIS

evitar los descuentos cumplen horario en esta institución. Los comentarios giran en torno a decisiones partidarias, corruptelas, acciones administrativas de la gestión política provincial que perciben como 'arreglos'. La Directora adopta una actitud de apoyo a todas las medidas de los docentes- "Demasiado con que vienen a dar clase" comenta al comunicarme que:

"Este año año vamos a hacer la muestra. Pierden mucho tiempo en organizarlas, muchos recursos. No, no. No estamos para pedirles nada a los docentes. Suficiente que den clase. Demasiado"

A la salida me encuentro con otra ex vecina que es docente de terciario y tiene una hija en la escuela. Aprovecho para preguntarle en general su grado de conformidad con la escuela: "Y esta directora no da pie con bola. Como ella viene de la Escuela Hogar, cree que todos nos tenemos que achicar. Al final era lo mejorcito que teníamos y.... ¡Pero los padres empujan mucho en esta escuela!

Es una directora que yo conocí como Coordinadora de Prácticas de Residencia en uno de los institutos privados de Formación Docente.

La muestra de fin de año-

Registro N°4

**Entrevistas y observaciones
en la Escuela urbano-marginal
"Garmen Ponce de Videla"**

Escuela "G"

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA: "Acciones de formación ética y ciudadana en E.G.B. 1 y 2 en dos escuelas urbanas de Mendoza" Lic. Delia Albarracín
Registros de Trabajo de Campo N° 4 – Esc. urbano-marginal "Carmen Ponce de Videla" (Escuela "C")

REGISTRO PROPIAMENTE DICHO

Registros de observación Turno Tarde: 21/05/2001.

En el momento de ingresar en el patio de la escuela se oye música y niños con una docente.
 Ingreso a Dirección, saludo a la Vicedirectora Gloria, en estos días a cargo de la Dirección por Licencia de M. H. G.G. se muestra gustosa de que vaya a hacer un trabajo de registro para investigación, ofrece todo cuanto pueda serme útil, comentando "nosotros necesitamos mucho de la ayuda de Uds., de todo lo que nos puedan aportar para bien de la escuela". Me explica que durante la tarde están con materias especiales y con la docente de recuperación. Que la escuela entró con las de doble escolaridad. Hablamos sobre las características del alumnado, cómo los chicos quieren a la escuela, la sienten como suya. Relata que eso es notable en el hecho de que los chicos que ya han concluido sus estudios, pasan a veces por la escuela a saludarla.
 Gloria luce un elegante delantal blanco, con detalles de bordados, vestimenta cuidada, zapatos de tacos finos y muy altos, aros y maquillaje vistosos. Su carácter es atento y cordial, muestra un amplio conocimiento e interés por todo lo que se refiere a la escuela.
 Me muestra la escuela y caminamos por el patio de adelante, un poco entrada y un poco playa para estacionar muy pocos automóviles (hoy se ven tres). En su mayor parte es un patio de tierra, con un árbol grande del tipo de los del parque. Es un lugar agradable, huele al aire de esta zona muy forestada de nuestro Parque Gral San Martín. Llama la atención la pared oeste. que se nota de construcción mucho más reciente que el resto.
 Gloria me comenta que la mayoría de los niños provienen de la Villa cercana, un asentamiento vecino al campus de la Universidad Nacional de Cuyo donde habitan personas llegadas hace treinta años, sus descendientes y otros que fueron ocupando los terrenos a lo largo de estos años. Algunos niños provienen de barrios modestos de más al Oeste y más al Norte de la Escuela. Muchos de ellos fueron 'llevados' a esas construcciones desde distintos asentamientos. Luego de esta breve charla, gloria me ofrece entrar y observar cualquiera de las aulas que están en clase. Ingreso a 6° año.

Observación de clases en 6° Año- Hora de Tecnología

En el pizarrón se observa un listado de preguntas referidas a Ciencia y Teconología. Hay un ambiente de trabajo. mesas y sillas ocupadas por 7 niñas y 12 varones. En el aula se observan carteles con estas

COMENTARIOS

Es Turno Tarde de escuela de doble escolaridad, es decir que se realizan actividades diferentes a las de la mañana.
 La investigación es vista como una ayuda que aporta al bien de la escuela.
 Percibo que Gloria es una directora muy particular. Me parece que su carácter y figura son valorados por esta escuela, si bien es Vice- Directora.

Me da la impresión que Gloria confía en sus docentes y se ocupa de los problemas generales muchos y de grueso calibre de la escuela.

COMENTARIOS

Trataré de preguntar cómo llegan a

ANALISIS

LA ACTITUD DE G. ES FAVORABLE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTOS. SU 'SENTIDO COMÚN' ESTÁ FORMADO POR SABERES, EMPÍRICOS, COTIDIANOS QUE COMPARTE EN 'SITUACIONES DE COMUNICACIÓN' TIENEN UN INGREDIENTE PRÁCTICO. [VER LUEGO DOBLE HERMENÉUTICA]

LO CONCEPTUAL, LO COGNITIVO POR UN LADO, LO DELEGA O CONFÍA EN EL CUERPO DOCENTE, PERO SABE QUE LO PRÁCTICO ES INDISPENSABLE: TOMAR DECISIONES.. (H. Brown)

ANALISIS

AVERIGUAR CON MIRYAM

inscripciones: "Para vivir mejor Normas de Convivencia". Están anotadas 7 normas, entre ellas escribirse estos carteles sobre 'respetar al compañero', 'no comer chicle'. Otras inscripciones son: "Me gustaría..."; "Yo convivencia. cambiaría...", "Mi libertad es..."; "Vamos a crear, imaginar, sonreír, jugar, aprender, soñar".

En la clase los niños copian en sus cuadernos y van comentando el cuestionario:

- ❖ ¿quiénes hacen Tecnología?;
- ❖ ¿para qué creés que sirve?;
- ❖ ¿qué tratan de lograr con ella?;
- ❖ la tecnología va en aumento, ¿porqué?;
- ❖ ¿qué es la ciencia?, ¿tiene algo que ver con la tecnología?;
- ❖ ¿qué es la técnica?, ¿tiene algo que ver con la tecnología?;
- ❖ ¿qué se necesita para hacer Tecnología?
- ❖ ¿qué cosas a tu alrededor tienen tecnología?
- ❖ ¿qué cosas a tu alrededor no tienen tecnología? (Escribe 5 de cada una)
- ❖ Dibuja los ejemplos que escribiste.
- ❖ Ahora ¿podés decir lo que es tecnología?

Los niños se ven tranquilos. Uno de ellos pregunta: ¿antes jugaban con piedras en vez de bolitas? Hablan sobre 'los Digimon'. Un niño explica a la docente: ¿no vio que antes las bicicletas eran así? (dibuja una bicicleta con una rueda grande y una chiquita).

La docente: ahora las dos son iguales y tienen cuadro.

El mismo niño: ¿vio que antes se pagaba para subir al micro?. Ahora, sólo en el Trole y es más barato!. 50 centavos!. (El niño se refiere a que ahora se marca una tarjeta de 55 centavos en el ómnibus, en cambio en el servicio de trolebuses se paga al chofer, como antes).

(La docente a propósito de una pregunta que le hace un niño): Nunca les pregunté qué es, sino desde cuándo. (Tal vez se refiere a 'tecnología').

Docente: es una clave de avance para el futuro.

Un niño: En el Discovery pasan...

Otro niño: ¡Los celulares son una tecnología!

(Hablan de celulares, de cajeros automáticos, etc).

En una mesa tres niñas trabajan en el cuestionario.

Un niño: ¿Vio que antes para calentarse había que poner chimenea?

Doc.: Sí, y tenían brasero.

En otra mesa un niño piensa y dice: a ver, algo que no tenga tecnología.

Otro niño: ¡la pared!

Los chicos están bien dispuestos para hablar sobre el tema. Captaron la idea y desean ampliar la conversación sobre tecnología, incluyendo temas de su interés.

La docente procura seguir los pasos de la técnica que ella ha preparado. Los niños deben esperar los pasos.

ES UNA DOCENTE QUE LLEVA BIEN EL GRUPO, QUE MEDIA CONOCIMIENTOS DE SU ÁREA. POR INICIATIVA DE LOS CHICOS SURGEN EJEMPLOS QUE LLEVAN AL CONTEXTO, QUE PERMITEN OPERAR CON OTROS SABERES (DE LENGUA, DE CIENCIAS SOCIALES). EL ÁREA TECNOLOGÍA ES TAMBIÉN UN ESPACIO INNOVADOR QUE SE PROPONE A LA ESCUELA.

Doc.: ¿no tiene tecnología? ¿con qué la fabrican?

Otro niño: ¡Lás letras!

Otro: ¡los ladrillos!

Otro: La puerta no puede ser porque es parte de la casa.

(Entra una niña niña con el pelo mojado como recién lavado. se acerca al lado de otra que mira al patio por la ventana). Ambas se arriman a una niña que está sola en una mesa y le dicen: 'todas nos juntamos con vos'. Varios niños terminan la tarea y salen al recreo. Algunos rápidamente, otros tranquilos y otros se quedan en el aula.

Un niño: seño, ¿puedo poner 'tecnología es enseñanza'?

La docente no lo oyó. Sonó el timbre del recreo.

Recreo: Tomo el té con las docentes y con la Vice-D: mensualmente obtienen abonos para el óminibus de 120 chicos que vienen de los barrios del Oeste, a través de un centro de ayuda dependiente de una conocida legisladora; la escuela está bajo un programa para la obtención de almuerzo para los chicos. Los padres eligieron de qué lugar traerían y acordaron el menú semanal dentro del presupuesto asignado.

Las docentes en general comentan el gusto de los chicos por venir a la escuela y que los padres utilizan como un castigo posible el hecho de hacerles faltar. También comentan que 'cuando matan a uno del grado todos sufren por igual'. Relatan acerca de la muerte de un niño de 3° grado en enfrentamientos de bandas en un barrio de los conocidos como peligrosos y de gran inseguridad.

El interés por el tema permitiría abordar muchos otros temas en forma articulada. Los tiempos podrían manejarse con flexibilidad en función de proyectos interesantes que nucleen varios temas.

Institución-contexto social (Verlo)

Es el de Doble Escolaridad, coordinado desde una función política creada especialmente hace poco.

A pesar de que escucho cada tanto este tipo de noticias en T.V., me conmueve escucharlos en la escuela.

SERÍAN PROYECTOS TRANSVERSALES. ACÁ INTERVENDRÍA NO SÓLO LO CONCEPTUAL, SINO TAMBIÉN LO PRÁCTICO (KANT, HABERMAS)

PRIMERO, LO PRIMERO: LA DESIGNACIÓN DE LA PERSONA EN EL CARGO POLÍTICO Y EN FUNCIÓN DE SU DEDICACIÓN, LOS PROBLEMAS DE LAS ESCUELAS. RECUERDO UNA 'LOGICA' SIMILAR ANALIZADA EN EL SEMINARIO DE TEORÍA DEL CURRÍCULUM. INSEGURIDAD, EXCLUSIÓN DESDE LAS DECISIONES POLÍTICAS SE RESUELVEN CON MAYOR TIEMPO EN LOS 'LUGARES DE ENCIERRO'. PARA LOS DIRECTIVOS Y POR LO MENOS ALGUNOS DOCENTES DE ESTA ESCUELA, SIGNIFICA LA OPORTUNIDAD DE DIGNIFICAR A LOS NIÑOS HUMILDES.

Observación en 3º año – Hora de Plástica

Entró y los niños me saludan, algunos se acercan y se sienten incómodos porque el aula está con papeles en el piso y desordenada.

Un niño se dirige a mí: Esta no es la sala de nosotros; tuvimos que cambiarnos con primer año para tener la hora de Plástica. Nosotros la tenemos siempre bien limpiita.

Docente (hacia mí): Estamos esperando que les den la merienda, si no, no podemos trabajar.

Entra una celadora con la leche. Los niños rezan el Padre Nuestro.

La docente me dice: Yo estoy haciendo la Licenciatura en Artes Plásticas. Esto te destroza psíquicamente (se refiere a las clases en la escuela). Y los terceros son los grados más difíciles.

Los niños terminaron su merienda, se paran, caminan, salen, hablan, gritan algunos. La docente solicita a los gritos silencio. No parece esperar que se haga silencio, que los niños entren y se cree un clima de grupo de trabajo. Toma unos papeles e inicia la clase, dirigiéndose a los niños que la escuchan.

Doc.: Titeres de dedos (muestra los titeres). Son muy fáciles de hacer. Yo les voy a dar una hojita y Uds. los van a hacer.

La docente reparte unas hojitas y grita: ¡Yo cuento hasta 10, si nadie está sentado... ya saben! (cuenta)

Entre el desorden total se escucha a un niño: y ¿qué me importa?. Otro golpea el armario. Un niño permanentemente entra y sale del aula. Se sube a varias mesas, se sube a la ventana.

La docente (al niño terrible): ¡Bajate de ahí!

El niño camina por las mesas, se baja, grita, canta. No quiere que los otros trabajen, golpea cada uno de los bancos. Saca cosas de las mochilas. Es un niño con buena ropa, guantes. En un momento le muestra algo a la docente. Esta le indica la tarea de los titeres. El niño se va. Otros también salen y vuelven a entrar. La docente parece no registrar (o lo prefiere).

Un niño (en medio del total desorden): Señor, Ud. no explica nada!

Doc.: ¡Ah! ¿no?

Alguien sacó la tijera al niño terrible (Angel) y él la quita violentamente. El niño grita: eh! Angel!

Angel: ¡Entonces no toqués mis cosas!

Un niño muy fastidiado por el clima de la clase dice: ¡Yo lo rompí al papel!

Otro niño pregunta: ¿cómo lo tenemos que hacer? ¿Lo tenemos que hacer todos juntos?

Otro niño: Ud. Señor no me hace nada.

COMENTARIOS

ANALISIS

La docente no oye el lenguaje de la indisciplina. Voces, gritos, malhumor que piden una forma de vinculación diferente. ¿En qué curso de capacitación se adquiere esta capacidad? ¿Cómo hacer para que los intereses profesionales de una docente se articulen con las necesidades de las escuelas?

‘no explicar’ para los niños es ante todo no lograr un canal de comunicación entre docente y grupo de clase.

FORMACIÓN DE GRADO,
FORMACIÓN CONTINUA,
DOCENCIA-
INVESTIGACIÓN,
PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN
CENTRADOS NO SÓLO EN
LA ESCUELA, SINO EN LA
ESCUELA COMO INST.
SOCIAL, REPENSANDO SU
FUNCIÓN Y LA DEL
SISTEMA EDUCATIVO.
TODO ESTO NOS ESTARÍA
DANDO EL PERFIL DE
DOCENTE CAPAZ DE
AFRONTAR LAS DEMANDAS
Y A LA VEZ DISTRIBUIR LA
ATENCIÓN DE DEMANDAS
SOCIALES EN LAS
DIFERENTES
INSTITUCIONES PÚBLICAS.

<p>Doc.: ¿Y quién tiene que hacer las cosas?. ¿Quién tiene que aprender? ¿yo o vos? Una niña: ¡Usted!, ¡Usted no sabe nada!. Eso me lo enseñaron en primer grado!. ¡En Jardín! (burlonamente) Un niño viene y me muestra su títere de dedos. Otro niño quisiera terminarlo y dice: ¡Seño, le faltan los ojos! Otro niño (fastidiado): ¡Yo no voy a hacer nada! Doc.: ¿Porqué estás enojado Nahuel? ¿con quién? Otro niño: ¡Con Usted está enojado! Una niña: ¡Yo voy a hacer todo! Niños y docente parecen aliviados porque la clase va a concluir. dos o tres niños muestran el títere. Doc.: ¡Qué bonito!, ¡no tiene ojos!. La próxima clase les traigo papeles de colores así les ponemos ojitos y quedan más bonitos!</p> <p>Hora de salida: Gloria (la vice) se para frente a todos los niños formados, habla sobre hábitos, los alienta con frases afectuosas. Recitan la oración a la bandera. La jornada ha concluido.</p>	<p>Cuánta necesidad tienen los chicos de comunicarse de otra manera. La docente no capta el lenguaje de los gestos y la desobediencia. Hay clamores de diálogo en este desorden. La 'autoridad delegada' no 'funciona' acá, no es funcional.</p> <p>Al final de la clase algunos niños me regalan el títere que realizaron. Muy pocos lo han terminado. Otros me prometen pintarlo y dármelo mañana.</p>	
<p>Martes 22 de mayo . Observación en 4º Año en T. Mañana. Docente: M.S. (37 alumnos)</p>	<p>COMENTARIOS</p>	<p>ANALISIS</p>
<p>Doc.: ¡Vamos a hacer un breve repaso!. ¿Alguien ayer escuchó, leyó o miró alguna noticia? Algunos niños: novedosa, verdadera... Un niño: que anteayer se robaron dos niños en la Plaza Independencia. Doc.: ¿Quién la dio? Un niño: Canal 9</p>	<p>Gloria es la figura contenedora, llega 'al corazón'; pero ¿y la función de la escuela?</p>	<p>LOS CHICOS NO VEN SATISFECHAS SUS NECESIDADES (FORMULACIÓN DE LA DEMANDA SOCIAL, A. Roig). QUIEN REFORMULA ESTA DEMANDA DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA, NO ATIENDE A LA FORMULACIÓN DE ESTAS DEMANDAS (¿A CUÁLES ATIENDE?) [COMPLETAR EN CUERPO DEL TRABAJO]</p>
<p>Doc.: Entonces el periodista ya fue a verificar. Un niño.: Entonces es verdadera. D.: Desconocida para mucha gente, importante para mucha gente. Un niño.: novedosa, actual. D: ¿Qué hicieron con la lectura?</p>	<p>Sería una típica situación donde los propios chicos presentan temas sociales emergentes.</p>	<p>HAY CONFLICTOS ENTRE LAS DEMANDAS SOCIALES, Y LAS NECESIDADES QUE ATIENDE ADMINISTRACIÓN POLÍTICA</p>

Niños: La leímos toda.

D.: A ver... ¿qué hay? (muestra a los niños un diario). Los titularés, el cuerpo... ¿a ver? ¿quién trajo el diario?

Una niña: ¡Yo!

D.: Bueno, yo sé que algunos no pueden traerlo de su casa porque no lo compran. Pero... ¿qué les dije? Lo pueden pedir a un vecino.

Doc. a un niño: Muy bien Arnaldo, miren lo que ha hecho (muestra el cuaderno con una hoja de diario pegada y señala partes para que los niños vayan identificando: el copete, la volanta). Ahora hagan una lectura silenciosa de lo que tienen en los cuadernos.

Algunos niños muestran distintos diarios. La docente mira los titulares en uno de ellos y dice al niño: acá no está muy claro, acá mirá, le falta algo, busquen adentro. Los niños se sientan y miran el interior del diario.

Un niño: Mi abuelá tiene diario.

Doc.: Lean la Lectura de Arturito.

Varios niños: (muy desencantados) ¡Ah! yo creía que había que leer el diario!

Doc.: No, eso es otra actividad, vamos a ir leyendo por párrafo para hacer la comprensión oral. A ver, comiencen por la volanta. ahora hay que ver en el lenguaje adecuado: copete, volanta, cuerpo, noticia.

Lee un niño, luego otro y completan la lectura del copete.

Doc.: ¿qué es el copete?

Un niño: un resumen de toda la noticia.

Doc.: Son las ideas principales. Chicos, recuerden que lo importante es ir aprendiendo a leer, lean, vamos a ir aprendiendo. Ahora empezamos con el encabezamiento.

¿Qué pasa Vani? (a una niña)

Otro niño: ¿No sabés por donde vas? (le ayuda a buscar).

Doc.: El otro párrafo lo va a leer Gise. Tenemos que leer todos, si no, no tiene sentido.

Los niños van leyendo el artículo lentamente, la docente no tiene paciencia para esperar cuando deletrean y cuando un niño termina de leer dice: Léanle a la mamá mientras ella cocina. A ver, quién ha leído. A ver Ulises que habla tan poquito.

Ulises lee. Otro niño atento le dice al rato: Ahí no más Ulises.

Doc.: Vamos a tomar un color, una regla. Ayer clasificamos las partes. Hoy vamos a marcar el primer párrafo, que sería el encabezamiento de la noticia. Uds. lo marcan con una flechita y le vamos a poner 'Encabezamiento'... No es flecha, no me sale. Es una llave de cuadro sinóptico. O le podemos hacer una nubecita de color como hacemos siempre. Y lo vamos a poner en el cuaderno así (coloca la fecha). Y colocamos así el título, con exclamaciones. ¿Cómo lo ponemos nosotros?

[COMPLETAR EN CUERPO DEL TRABAJO: NECESIDAD/ DEMANDA]

LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

NO ESTÁ DEFINIDA A PARTIR DE LA CRISIS DE LOS

SISTEMAS ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL

[ANALIZAR DESDE LA CUESTIÓN DE CIUDADANÍA

Y DERECHOS CIVILES, POLÍTICOS Y SOCIALES]

Los niños se ven entusiasmados por comentar diferentes noticias de los diarios. Hay clima de comunicación. Es cuestión de saber aprovecharlo y pueden aprender muy bien.

TRATARÉ DE NO DECIR EN TÉRMINOS TÉCNICOS

ACADÉMICOS LO QUE TAL VEZ 'SABEN' EN ESTA

ESCUELA (MERO REGISTRO ETNOGRÁFICO). ESTO

PUEDE SERVIR DE 'VALIDACIÓN RETÓRICA'

(J. SAMAJA), PERO LOS DOCENTES ADEMÁS DE

DESCRIPCIONES NECESITAN ALGUNAS PRESCRIPCIONES.

ESO ES PROPIO DE LA FILOSOFÍA, LAS DOS

COSAS: LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO, CONOCER Y

HACER.

La docente me facilita una copia de la lectura. Se trata de un recorte del diario Clarín del 27 de marzo de 1996 sobre la noticia 'El yacaré bebé está otra vez en el Zoo'.

Un niño solidario. Me acuerdo de otras situaciones similares en que los niños se burlan. ¿Hasta dónde intervienen en estas actitudes lo individual, hasta dónde lo social?

Niños a coro: ¡Con exclamaciones!

La docente escribe en la pizarra: 'Aprendo a leer el diario'. Mientras tanto aclara a los niños: Porque chicos, éste es el trabajo que continúa de ayer. Debajo escribir 'Encabezamiento' y va formulando preguntas para escribir el encabezamiento de la noticia: ¿qué información nos da?; ¿adónde fue a parar el yacaré?, etc... Explica lo que es el cuerpo o desarrollo de la noticia: '¿qué detalles nos da ahora?'. Los niños van dando detalles.

Entra la Celadora con la merienda.

Doc.: ¿Qué pasa que no sacan el mantel y el vasito?

Los niños sacan un mantel y una taza. La celadora sirve la leche.

Mientras la docente cuelga un mapa en la pizarra dice: Vamos a ver mientras tanto los lugares donde puede haber nacido Arturito, yo les voy a mostrar en el mapa. ¿De dónde y cuándo se escapó del zoo?

¿Qué ocurrió si había llovido tanto?

Un niño: Se inundó.

Docente (señalando en el mapa): Acá está Rosario en la punta de la botita de Santa Fé. Pero ¿de dónde proviene?

Niños: De Chaco!. Otros: De Formosa!

Doc.: ¿Qué pasó con el baqueano y otra personita?

Niños: Lo intentaron agarrar con una red.

Doc.: ¿De qué lugar? ¿Quién los encontró y adónde?

Niños: Dos camioneros.

Doc.: ¡Miren todos los detalles que tiene el desarrollo!. ¿Y qué ve la directora del zoológico?

Un niño: La posibilidad de dejarlo en libertad.

Doc.: Con esto recién vamos al otro tema, que es cómo puedo leer el diario por partes. ¡A ver como atendemos!

Los niños levantan la mano.

Doc.: ¿Qué estás haciendo Ramón?

Ramón: Nada.

Doc.: Sí, estás moviendo la lapicera y no estás atendiendo. ¡Hay un orden! No todos podemos comprar un diario. Yo lo compro los domingos. Yo quiero ver todos sus ojitos puestos en mí. (muestra un diario) Este diario está completo, está pesado. Quiero leer así y no puedo, se me cae todo.

Un niño: ¡ está todo despegado!

La docente (muestra la parte 'Espectáculos') y explica: Saco una parte y miren, salen todos los espectáculos y atrás está el horóscopo, los datos del tiempo... Vamos a ver qué otra parte. (Saca 'Clasificados'). Ustedes saben que cuando el papá o la mamá buscan trabajo... Después yo los voy a

'Didactismo': algo así como un mecanismo de defensa frente a la impericia para atender a demandas complejas del grupo de clase. Lleva a desatender intereses de los alumnos que harían significativo al aprendizaje.

Es un trato muy infantil, ¿hay que seguir construyéndolos como 'infantes'?

Este aprendizaje, más que analítico es fragmentado y lento.

Observo que la docente extrae el texto y las preguntas de una carpeta que se ve vieja. Seguramente es una actividad que ha dado otros años y ella la maneja bien. Los niños captan muy rápidamente. Comprendieron rápido y bien todo el texto.

Pero les hubiera resultado mucho más interesante analizar los textos que trajeron...

La docente sigue el curso de su planificación, bastante cerrada. Ahora va a los diarios. Pero el momento de mayor entusiasmo para muchos niños pasó.

LAS INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARES, LAS MIRADAS TEÓRICAS COMPLEJAS SE APROXIMAN A ESTAS PREGUNTAS.

Y POR SUPUESTO QUE EN LOS GRUPOS DE TRABAJO TIENE QUE HABER DOCENTES. RECUERDO ALGUNAS CATEGORÍAS LOGRADAS EN UN TRABAJO ANTERIOR SOBRE [VER EN "GÉNERO Y ROL DOCENTE...° PARA COMPLETAR REFLEXIONES EN CUERPO DEL TRABAJO]. 'INFANTE' (ETIMOLOG.)= EL QUE NO HABLA

RECUERDO QUE ESE DÍA INTERPRETÉ QUE PARA LA DOCENTE, FRENTE A LA CHISPA Y RAPIDEZ DE LOS CHICOS, BUSCÓ ASEGURARSE CON UN TEXTO MUY BIEN MANEJADO POR ELLA. EN UNA ENTREV. POSTERIOR, HUBO ELEMENTOS PARA

separar en grupo y Uds van a ver cada uno una parte. Miren, acá motos, autos..., gente que busca empleo. Otros se ofrecen para exterminar ratas... Acá tenemos la económica, si hubo mayor o menor venta de uva, la cosecha, la venta de ajo, de cebolla; la competencia entre los supermercados. Continúa hojeando el diario: ¡Miren lo que dice aquí!: '¡ni un peso más!'. ¿Con qué contamos? ¡Con los supuestos!. Habla acá de recaudación a nivel provincial y nacional, contribuyentes. (Lee): 'Hemos extranjerizado nuestro país'. ¿Porqué será?

Niños: Porque entran muchos extranjeros empresarios.

Doc.: ¿Entienden la parte económica?.. Acá tenemos otra parte. Cultura. Nuestra y de otros países. (pregunta) ¿qué diarios hay en nuestra provincia?

Niños: Los Andes, Uno, clasidomingos, el Diario del Bolsillo, El Sol.

Doc.: El Sol es una revista. ¿Cuál es la diferencia?... Que sale una vez por semana. O puede salir una vez por mes. Vamos a ver las partes del diario.

(Docente a una niña que tiene dificultades para pegar la noticia) : Vanina, ya te ayudo a pegar la noticia!

Otro niño: ¡Ya la pegó!

Un niño muestra el Diario del Bolsillo.

Doc.: En este diario no están claras las partes.

Entra alguien al aula, los niños se alegran, algunos se paran. Es la docente de Música que los solicita para el ensayo del Acto del 25 de mayo. La docente indica que terminen la tarea y salen ordenadamente al patio.

Recreo: En la sala de maestras hablo unos minutos con M. del V., una de las docentes de quien la vicedirectora me había dicho que comenzó a concurrir a una capacitación sobre Formación Ética y Ciudadana para ciclos 1 y 2. En un momento dice: 'Perdemos el tiempo en ir a aprender y que me pregunten de qué forma mejorar la convivencia en el grado. Uno busca soluciones a los problemas. No teorías. No palabras. Te dan una herramienta allá lejos..'. Comenta que ella había trabajado antes en escuelas urbano-marginales en el interior de la provincia. En el tema de valores -dice- hay que incorporar algunas palabras: respeto, gracias, por favor.

La docente es responsable de la Ludoteca en primer ciclo y de Lengua.

La respuesta del niño quedó ahí.

La docente busca 'alivianar el diálogo'.

Tal vez tiene miedo de que irrumpian temas sociales muy candentes: términos como 'cultura', 'parte económica' alejan la posibilidad de reflexionar y acercarse a los conceptos. La tarea que emprende la docente está sólo centrada en la disciplina Lengua. [Ver datos sobre capacitación de los docentes (cursos de la red, otros en las distintas disciplinas)]

No logro comprender bien la preocupación de la docente.

CONFIRMAR ESTA
INTRPRETACIÓN (VER
ENTREV. DEL 09/08)

OBSTÁCULOS DIDÁCTICOS,
(POR ANAL. A LA
EXPRESIÓN DE
BACHELARD): LA PROPIA
PLANIFICACIÓN, LAS
PROPIAS
REPRESENTACIONES DE
SU ROL.

CUÁNTO SABER POLÍTICO,
CUÁNTOS SABERES
PREVIOS PARA RETOMAR,
ANALIZAR, REFLEXIONAR,
FORMAR!
LA PERCEPCIÓN DE LA
CRISIS 'SISTÉMICA' LLEVA
A
'ALIVIANAR EL DIÁLOGO'.

FORMAR A LOS NIÑOS
PARA SER 'LECTORES
CRÍTICOS' PERMITIRÍA
VINCULAR LA DISCIPLINA
CON LA FORMACIÓN EN
ASPECTOS ÉTICO -
POLÍTICOS. ÉSTO
REQUIERE UNA FUERTE
FORMACIÓN FILOSÓFICA
DE LOS DOCENTES.

Martes 22 de mayo - Observación en 3° Año A - 12 hs. Docente S. - Hora de Lengua

Doc.: Lectura. "Un negrito mentiroso". ¡Atención!. ¡Atender!. Estamos en 22 de mayo. Cerca del 25. Este negrito vive cerca del Cabildo, es un vendedor. ¿Qué venderá?

(Se suscita un diálogo donde los niños van idiciendo algunas cosas: cómo se vestían las mujeres, cómo se vestían los hombres, que en el cuello los varones se colocaban un jabot.

La docente pregunta lee el cuento, acerca de Palmiro, el negrito. Los chicos atienden cada vez más tranquilos. Luego dibujan sobre el tema del cuento. Algunos se acercan y me muestran el dibujo.

Lunes 4 de junio - 8,30 hs. Observación en 6° Año Docente: M. del V. Hora de Lengua

Trabajan sobre el cuento "El ladrón de cuentos".

“¿Dónde te imaginás que sucede la historia?”

Nombrá todos los personajes. Describí cada uno como vos te lo imaginás.

¿Qué sucede al principio de la historia?

¿Cómo se resolvió el problema?

Dibujá el final.

A las 9,45 hs los chicos reciben una tortita y la leche. Suspenden las actividades 15 minutos. Son chicos más grandecitos,. Algunos en forma muy ordenada y rápido guardan las cosas, sacan un manteliito pequeño, la taza, toman la leche y luego guardan la taza y retoman. Otros sólo toman rápido la leche, no guardan nada y retoman la actividad ahí no más. Algunos esperan algo así como una pequeña ceremonia.

Desgrabación de la charla con la docente:

Bullicio de los niños que toman la merienda.

Yo [le pregunto sobre algo, no se oye bien]:que leían, que leían.

Doc: O sea, un poco que la escuela los estimula... Y a veces, cometemos errores nosotros de decir... Lo que pasa es que por ejemplo yo tengo este chico, que tiene problemas en la lengua oral, (señalando) ese que está ahí, que está con la chica de recuperación.

Un niño: Señor, ¿rezamos?

Doc: (A los alumnos) Bueno, chicos, pueden hacerlo. El que quiera hacerlo... El que quiere rezar reza.

(A un alumno): Guardá un poquito la carpeta y desayuná, y después seguís. Aunque sea la tortita sola que te dé.

(Doc, dirigiéndose a mí) Es la primera vez que me tocan grados tan puntuales, de muchos problemas. Porque cuando el año pasado Salud Escolar creó. (), que hizo una revisión que nosotros teníamos que llevar a los chicos ahí a la Escuela Hogar... Los pesaban, los medían... Y ahí se detectaron varios

COMENTARIOS

Esta semana del mes de mayo el 'jabot' es la prenda de vestir más nombrada en la EGB.

ANÁLISIS

DESPUÉS OBSERVÉ UNA DE SUS CLASES Y GRABÉ PARTES DE CONVERSACIÓN CON ELLA. [VER REG. 4/06]

COMENTARIOS

[Está grabada charla con la docente mientras los niños trabajaban]

ANÁLISIS

UN DOCENTE DE LENGUA TIENE UNA HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA CLAVE, PUEDE TRABAJAR TODO TIPO DE TEXTO Y MOTIVAR LA REFLEXIÓN, EL DIÁLOGO, EL DEBATE ARGUMENTATIVO

Me parece que algunos se sienten incómodos por la merienda, mi presencia,...

COMENTARIOS

[Realizada en diciembre/2001]

ANÁLISIS

IMPORTANTE CONSIDERAR LAS DIFERENTES NECESIDADES SEGÚN EDAD EN UN MISMO GRADO. APRENDER EN LA DIVERSIDAD, SERÍA IMPORTANTE RECUPERAR ESTA IDEA Y TRABAJARLA EN RELACIÓN CON LA 'CRISIS' DEL S.E. Y DE LOS OTROS SISTEMAS. RECUPERAR ANÁLISIS CRÍTICOS DE EXPRESIONES

que llevar a los chicos ahí a la Escuela Hogar.... Los pesaban, los medían... Y ahí se detectaron varios problemas, los papás tenían que hacerles el seguimiento a los problemas. Así es que..., ahí fue la primera vez que yo tenía chicos a los que les recetaron lentes...

Doc: (A un alumno) ¡Alejandro! Tomá la leche.

Yo: Y en esta semana pasada, no sabés si ha habido algún problema en particular... Porque yo la otra vez que estuve, habían muchos problemas... ¿No ha habido en esta semana?

Doc: No, acá con ellos, no. El consejo surge como propuesta de una psicóloga de...(DOAP) Nosotros teníamos serios problemas de conducta, pero muy fuertes. Y bueno, entonces a partir de... hicimos una reunión donde los chicos participan, se encargan de ver qué cosas les conviene y qué cosas les van mal y proponen qué se le puede hacer. Y entonces, ¿Cómo lo hacemos? Bueno, tenían que salir de cada grado elegidos los niños que iban a participar por ellos mismos.

Yo: ¿Todo el grado elegía a dos compañeritos?

Doc: A dos, que se iban a presentar en esa reunión.

Yo: ¿Y con qué criterio más o menos los elegían a los chicos? ¿Ellos a quién elegían? ¿Al que querían?

Doc: Sí. El criterio era que ellos eligieran. A veces, el problema...

(A los alumnos): ¡Chicos, el que terminó...! Yo no puedo hablar con la señorita por los gritos de Uds. O sea, me parece que acá no se puede seguir así! El que terminó la leche, ¿Qué tiene que hacer? Guardar sus cositas y empezar a trabajar otra vez. Y el trabajo es individual.

(A una niña): Vane, no te voy a poner ahí, ¿Eh?

(A mí): Bueno, y entonces el Consejo trataba en esa reunión lo que había pasado, y a veces...

Yo: ¿De todos los grados?

Doc: De todos los grados, sí, de todos los grados.

Yo: ¿Incluyendo primero?

Doc: Hasta jardín. Lo que pasa es que al principio no funcionaba muy bien. O sea sí funcionaba, porque iban los chicos, pero es como que iban a acusar al que se había portado mal, al que había hecho rabiar a la maestra, y ellos mismos ponían el premio, digamos, y el castigo.

Yo: Claro.

Doc: Tenían que hacer carteles para la escuela, que dijeran que no iba a ser más tal cosa, o... Y bueno, y lo hacían. Cumplían. Después, todo lo que se trataba en esa reunión...

Pesar, medir, medicar, me recuerda la escuela clasificadora de los sujetos (A. Puiggrós)

DIRECCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASISTENCIA PSICOPEDAGÓGICA

Me siento muy expectante por esta acción, estaría relacionada con la formación de los chicos. Puede ser una iniciativa muy potente para directivos, docentes, alumnos e inclusive más allá.

Mi interés es cada vez mayor.

COMO 'ALUMNOS CON EXTRAEDAD' DESDE ESTA POSIBILIDAD QUE 'ABRE' EL DISCURSO EDUCATIVO ACTUAL.

REVISAR DER. SOCIALES Y 'SERVICIOS SOCIALES'. ¿QUÉ TIPO DE CIUDADANÍA SE CONSTRUYE CUANDO A TRAVÉS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SE BRINDA SERVICIOS SANITARIOS? (MARSHALL-BOTTOMORE)

ES UNA ACCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDADANÍA EN EL EJERCICIO DE DERECHOS POLÍTICOS REPRESENTATIV.) ¿SE ENSEÑA TAMBIÉN EJERCICIO DE DERECHOS CIVILES?

Yo: Eh..., disculpame, ¿ahí se juntaban con niños de otras escuelas de la misma edad, o los juntaban a todos... Por ejemplo trataban paréjós, juntos a los de jardín con los de sexto, con los de quinto, o por separado?

Doc: Sí, todos. Todos juntos.

Doc: (A los alumnos) ¿Quién tiró eso?

[El bullicio de los chicos aumenta. Han terminado la merienda y algunos muestran a la docente la tarea terminada y el dibujo ilustrativo. Me siento incómoda, la docente tendría que revisar las respuestas de los niños. Cuando le manifiesto esta preocupación, ella me tranquiliza]: No, no!, ¡quedate tranquila! Esta es la actividad que yo tengo planificada para hoy y para mí es importante charlar esto con vos, total yo los trabajo se los veo bien después.

Doc: (A un chico) Alejandro, andá y levántalo que acabás de tirar. ¿Qué cosa es esto?... Si es una figurita me va a venir bárbaro, tengo una colección de figuritas ahora... Estamos trabajando, vamos. Miren que..., acuérdense que a las diez y media termina esta hora y yo tengo que tener el trabajo terminado...

Doc. (continúa la charla): Hace como tres años que empezamos con este proyecto, y cada año fuimos salvando las diferencias, las dificultades, fuimos mejorándolo... El proyecto se volvía a plantear a principio de año y se decía bueno, qué resultó, y qué hay que modificar... Y bueno, el primer año, fue demasiado castigo... entónces de lo único que se hablaba era de lo malo. Entonces decíamos, no se puede.

Yo: No se puede, no es productivo.

Doc: No, porque aparte, seguíamos con el mismo tema de violencia...

Doc: (A un alumno, explica una consigna) Pero yo te he puesto como creés vos que es físicamente, describílo.

Doc: (A mí) Entonces, al otro año cambiamos.

Yo: ¿Vos no sabés si eso venía por un programa de la Nación, de la UNESCO, de UNICEF

Doc: No.

Yo: ¿Era auspiciado directamente por DOAP?

Doc: No, tampoco. O sea, ella! (refiriéndose a la Vicedirectora a cargo de Dirección) propuso. No estaba auspiciado. O sea, ella propuso que como nosotros teníamos tantas dificultades de...

Yo: Claro.

Doc: A ver de qué forma podíamos salvar el tema, y como nos dio resultado, ellos, como directivos, lo expusieron en el Consejo de Directores, y creo que hay escuelas que también lo están haciendo en estos momentos. Escuelas con la misma problemática nuestra. Porque ellas también lo expusieron y nosotros, digamos, como que hicimos una experiencia en lo nuestro. Como fue dando resultados

Pienso en lo que siempre hay un 'costo' al observar lo que otros hacen. La comunicación tendría que ser con los chicos. He hablado con varios chicos de la escuela, me han expresado afecto, se acercan. Pero observo que los de este grado son menos comunicativos en ese sentido. Pienso que sería mejor involucrarlos de lleno, con una encuesta por ejemplo. ¡Qué dilema esto de las 'lógicas' de una investigación! La docente se siente involucrada en el proyecto y esta charla le permite *objetivar* lo realizado, dar su interpretación.

[La pregunta es porque he oído Programas de estos organismos].

La docente siente orgullo por esta iniciativa de la Escuela, adaptada a necesidades de la escuela y que va mejorando.

EL TRABAJO DE CAMPO MOSTRÓ QUE LA INICIATIVA ES DEL AÑO 1998. EN 199 ESTUVO A CARGO DE ESTA DOCENTE. LA SESIÓN FILMADA MÁS ADELANTE MUESTRA EL PASO DE COORDINACIÓN DE 2000 A 2001.

LA 'VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA' ES INEVITABLE POR MI PROPIA FORMACIÓN. PIENSO EN LA GRAN DIFICULTAD DE VALIDAR LOS CONOCIMIENTOS CUANDO EL 'OBJETO' SON SUJETOS, NO SÓLO LOS DOCENTES SINO LOS SUJETOS DESTINATARIOS DE SU ACCIÓN: LOS SUJETOS ALUMNOS (¿INFANTES?)

PUDE COMPROBAR QUE LA IDEA SURGIÓ DE LA ESCUELA, NO SE TRATA DE UN PROGRAMA UNESCO O SIMILAR.

positivos, porque dentro de todo... Pero claro, al otro año, lo que hicimos fue, que ahí me tocó a mí ser coordinadora de proyecto, que yo veía que por ejemplo, los chicos llegaban a la reunión, la reunión era de una hora, porque es la hora especial que tenemos... y no se puede hacer más por el tiempo, y llegaban muy así, como esperando, y lo único que el docente, o sea... la función que tiene el docente que va a acompañar a los chicos es de dirigir, o sea de guiar la reunión, ni siquiera ella ser disparadora de temas, ni nada.

Yo: O sea que los mismos chicos...

Doc: Sí, los mismos chicos tienen que ir planteando las cosas, o viendo qué sucedió. Entonces, yo les pedía, a las maestras, bueno, que cada maestra en el grado, trabajara. Entonces que fueran con la propuesta ya.

Yo: Claro, claro. ¿Cuándo pueden tener una reunión de estas?

Doc: Claro, que fueran ya con una propuesta para la reunión. Entonces ya eso era más ágil. Bueno, así íbamos...

Yo: Claro, a lo mejor aparte se soltaban un poco.

Doc: Y ahora, dicen que el día martes... Porque toda esa parte administrativa pasó a la tarde. Porque como nosotros a la mañana tenemos todas las áreas curriculares,... esa parte de los talleres,... lo que serían comisiones, pasaron a la tarde.

... (Habla con algunos alumnos que se acercan a mostrarle el trabajo).

Doc: (A mí en voz baja) Vos no sabés lo difícil que me resulta a veces buscar textos que les interese, que los motive. Yo les busco textos que yo tengo en mi casa, pero... Porque a veces las lecturas son interesantes para mí pero no para ellos. Entonces, buscar un texto que abarque todos los intereses, que ellos puedan expresarse y comunicarse.

Y: Claro... y que a lo mejor diga algo del mundo que a ellos les interese. ¿Qué tipo de lectura has visto que les interese?

Doc: Bueno, este tipo de cuentos, estoy notando mucho interés en ellos. Porque... como que les agrada el tema de que los animales se personifiquen y que tengan vida.

Yo: claro.

Doc: Esta lectura es un cuento que..., pero también eso también a ellos les ha causado gracia para trabajar. Trabajo mucho el tema de la lectura, desde todo punto, o sea...

Yo: entonces, M. del V., vos me decías, ¿estás en el Consejo ahora?

Doc: No, ahora, no. Yo estuve el año pasado.

Yo: ¿Quién está?

Doc: Ahora está... la maestra de sexto de la tarde, con las chicas de cuarto y de quinto de la tarde.

Yo: Mh!, aja! O sea que vos decís que este martes?, ¿mañana?

Los Consejo de Directores nuclean a directores de una misma sección de supervisión.

El trabajo previo en el grado se buscó como una salida por el tiempo escaso.

SU IDEA DE QUE LOS CHICOS CON LA MAESTRA DE LA MAÑANA REFLEXIONEN Y LUEGO COMPARTAN SUS REFLEXIONES CON LOS CHICOS DE OTROS GRADOS EN EL CONSEJO APORTARÍA A LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE ESTE TIPO ('COMUNES' O DE INTERÉS COMÚN) POR PARTE DE TODOS LOS DOCENTES. INVOLUCRAR ES ÚTIL PARA CONSTRUIR SABERES PRÁCTICOS.

Doc: Sí, este martes.
 Yo: Ah!, lo voy a anotar. ¿A qué hora?, ¿no sabés?
 Doc: No, ellas disponen la hora. Ellas nos dejaron un papelito para que nosotras a la mañana trabajemos.
 Yo: O sea que estos mismos chicos van a trabajar con ellas...
 Doc: Claro! Lo que trabajaron con nosotros en la hora de reflexión... entonces después van a ir... Y teníamos que elegir a los chicos.
 Yo: Las maestras, me decías vos que están a cargo ¿de qué grado?, ¿de cuarto y de quinto?
 Doc: Sí.
 Yo: Cuarto y quinto. Yo estuve con la de cuarto, ¿allá al frente?
 Doc: Sí pero vos estuviste a la mañana con Mercedes.
 Yo: Ah!, sí, con Mercedes.
 Doc: No, no, ellas son a la tarde, Gabriela.
 Yo: Ah, a la tarde! Gabriela. Pero entonces son de áreas. Porque a la tarde tienen Tecnología, tienen...
 Doc.: Y tienen Tecnología y tienen apoyo y toda la parte administrativa nuestra, digámos.
 Yo: Y... Gabriela..., está en cuarto, no, ¿dónde está?. Yo estuve a la tarde.... Ah!, en esta aula estuve.
 Doc.: En esta aula, con Noemí.
 Yo: Gabriela. Y la otra, ¿cuál es?
 Dbc: Quinto grado. Dolores.
 Yo: Bueno... Es difícil trabajar en este grado, ¿no?
 Doc: Sí, muy difícil.
 Yo: ¿Cuántos son?
 Doc: 21. Entonces hicimos la elección,... ellos se eligieron. Este chico que está acá ha tenido muchos problemas de...
 Yo: Este nene, el de lentes?
 Doc: No, ese es una nena. Este chico, el que está al lado. Se sienta ahí en una mesita. No sé si lo viste el otro día. Es muy inteligente, pero le pasa algo. No podés dar la clase porque él continuamente está bla, bla, bla. Como que siempre tiene algo que decir, entonces bueno, llamamos a la mamá; con Gloria hicimos todo lo que se necesitaba hacer para llamar la atención, pero la madre lo apañaba al chico, entonces el chico con más razón es como que le falta un poco más de respeto. Entonces bueno, hablamos muy serio con él, o sea, yo he tomado en estos casos especiales de hablar como... Porque el chico se va, es como que se pierde... Y me da muy buenos resultados el hablarles a ellos así para que ellos solos reflexionen. Y lleva una semana, de la semana pasada, que viene bien dentro del grado. Lo que pasa es que a veces se les hace muy dura la doble escolaridad.

Rotar docentes responsables del Consejo hace circular los saberes.

Quería clarificar las actividades de la tarde. Están Tecnología, Plástica, Ed. Física, los Talleres y cuando se hace el Consejo Escolar. También está la maestra recuperadora.

M. del V. es paciente para hablar con los chicos y firme en su carácter.

M. DEL V. AL HABER SIDO YA COORDINADORA, SIENTE QUE PUEDE TRABAJAR AHORA DESDE EL AULA Y CONTRIBUIR A LA MEJORA DEL EMPRENDIMIENTO.

LA ESCUELA ES UNA INSTITUCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE INTERÉS PARA LOS NIÑOS. LA DOBLE ESCOLARIDAD LA INVISTE DE ESA FUNCIÓN. POR ESO LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESTÁ BASTANTE CENTRADA EN LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS.

Yo: Sí, ¿No?

Doc: Sí.

..... ¿Fin de la clase? [Grabación cortada, luego sigue]

...y tenían que ver que mejorara, digamos... y qué cosas. qué cosas veían mal ellos. Y qué cosas harían para mejorar.

[...,saludos a otras docentes que pasan, pareciera que es ya en el recreo, preguntan por la docente de Musica, si viene hoy]

Doc: Sí, a la tarde.

[continúa la charla]: Los chicos,..., sí... (habla con otros)

Yo: Vos tenés todas las materias con ellos.

Doc: Sí; no, pero tengo nada más que Lengua y Ciencias Sociales, y el profesor Miguel es el encargado de dar Matemática y Ciencias Naturales

Yo: Y tienen Tecnología con Noemí a la tarde.

Doc: Y apoyo también con la otra señorita de séptimo que es María Eva. Noemí da apoyo de matemática, creo que es, y Tecnología.

Yo: Sí, yo vi la clase de Tecnología de ella, sí.

Doc: Y después, María Eva da apoyo de Lengua. Y nosotras estamos en contacto, o sea le damos la planificación nuestra para ver qué apoyo tienen que hacer, y como yo voy a la mañana y a la tarde le digo a ella cuáles son los casos que yo necesito que me estimulen.

Yo: ¿Y vos a la tarde con qué estás?

Doc: Con Ludoteca.

Yo: Ah! Te acordás, cierto.

Doc: Que estaba con Ludoteca en el taller, que tomé justo el taller. Entonces cioncide que yo las veo más a las chicas.

Yo: ¿Eso es por grado, también? Por grado, ludoteca?

Doc: Ludoteca es hasta tercer grado. Jardín, primero, segundo y tercero.

Yo: Qué bueno, qué bueno. ¿Qué te iba a decir, María del Valle? ¿Quién hace la... digamos coordina que los chicos elijan al representante?

Doc: Yo les dije que ellos tenían que elegir a alguien, o sea para ir al consejo, como ellos ya conocen el consejo cómo es

(A un alumno) Gracias, Gabriel. Podés leer.

Yo: Pero digamos ¿lo hace la maestra de Lengua, de Sociales o cualquiera? ¿Cualquiera que quiera? El trabajo digamos con los chicos para que ellos hagan la elección...?

Doc: No, no. Yo a la mañana me dedico, porque a la tarde ellas van a hacer la reunión, digamos.

El 'encierro'.

LOS CHICOS CRECEN Y LA ESCUELA TIENE QUE PRESENTAR INTERESES PARA SATISFACER EXPECTATIVAS DIFERENTES, UNA ALTERNATIVA VÁLIDA FRENTE A SUS NECESIDADES.

M. del V. es una maestra conocedora de la escuela, de antigüedad intermedia.

POR LAS OTRAS OBSERVACIONES EN ESTA AULA PUDE VER QUE ES M. DEL V. QUIEN COORDINÓ LA ELECCIÓN, EL OTRO DOCENTE LO SABE. Y LA DOCENTE DE TECNOLOGÍA ES ACTUALMENTE RESPONSABLE DEL CONSEJO. EL SABER PRÁCTICO CIRCULA Y TIENE LA POSIBILIDAD DE CRECER

Yo: No, pero digo, pensaba en otros grados, por ejemplo en quinto, en cuarto. Cuál de los maestros...?
Doc: No, eso es de acuerdo a cómo se organiza... Nosotros, este año nos hemos organizado muy bien los 4, digamos. Los maestros de sexto y séptimo de la tarde y sexto y séptimo de la mañana.

Yo: Qué bien!

Doc: O sea, dentro de todo hemos coordinado bien todas las tareas específicas. Porque los otros años, a lo mejor como es todo nuevo, es como que cada uno hacía una cosa, no se sabe qué se hace, o sea la asistencia, por ejemplo, yo tomo asistencia todos los días y ella es la que ha llenado el registro el último mes, por ejemplo. El mes de mayo yo llené toda la asistencia como era día por día porque ella... puede haber movimiento a la tarde y ella entonces completa la parte administrativa del registro. Que para nosotros es... es bueno porque a veces en el mismo día no tenés tiempo de mirar el registro o completarlo... si no tenés hora especial.

Yo: Sí, sí, no te alcanza el tiempo.

Doc: No te alcanza el tiempo. Son dos horas acá y dos horas en séptimo. Entonces es como que no... no te alcanza. (A un alumno) ¡Alejandro! Mirá la tortita que se ha caído ahí.

La docente me informa que el martes hay reunión del Consejo Escolar, que estará a cargo de las maestras de 4° y 5° grado (Gabriela y Dolores).

En el recreo hablo con varias maestras, me comentan sobre una investigación de alfabetización, de la cual se hizo una devolución a través de la Regional de Supervisión. Trataré de averiguar quién es.

LUNES 4 DE JUNIO – 8,30 HS. Observación en 6° Año – 11 hs. Docente H. de Matemáticas y Ciencias Naturales.

La clase se inicia con una revisión sobre el cuerpo humano que he filmado y grabado en algunos tramos.

Doc (mostrando partes del cuerpo humano): ¿qué recorrido hacen?

Un niño: Por acá, y acá baja por la tráquea, y ahí se va a los pulmones.

Doc: Pará, pará. Se va por acá y llegaba hacia dónde?

Otro niño: ¡Laringe!

Doc: A la laringe. Después a la...

Otro niño: Laringe.

Doc: Laringe. Después de ahí a la...

Varios niños: ¡Tráquea!

Doc: Tráquea. Y después llegaba a los...

Un niño: Pulmones.

Doc: Pulmones. ¿Acá para qué han puesto dos bombitas?

Me refería a cuál de los maestros de la mañana coordinaba la elección del alumno representante y cómo lo acordaban entre ellos.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Luego averiguo que se trata de una profesora que estuvo en importante cargo de gestión en la UNCuyo, y que ahora está en un cargo en la coordinación de Capacitación en Centro Regional, que funciona en el local de la Supervisión.

TAL VEZ LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TENDRÍA QUE PROFUNDIZAR NO SÓLO EN LOS SABERES DISCIPLINARES, SINO EN LA PROFUNDIZACIÓN DE ÉSTAS PARA ARTICULAR EN UNA TEORÍA COMPLEJA. [SE ME REPRESENTA LA IMAGEN DE UN VIDEO TRABAJADO CON MIS

Otro niño: Para representar los pulmones.

Doc: Representará los dos...

Varios niños: Pulmones!

Doc: Pulmones. (A un niño) A ver, movélo, a ver, movélo.

(A toda la clase) ¿Qué pasa cuando Alejandro hace hacia abajo esto? ¿Qué es esto?

Un niño: Diafragma!

Doc: El diafragma. ¿Y la botella qué representaba?

Varios niños: La casa torácica!

Doc: Caja, caja. La caja torácica

Un niño: la caja torácica!

Doc: Bien. Cuando hacemos esto: vamos a agarrar esto que es el diafragma, ¿cierto? Cuando lo hacemos hacia abajo...

Un niño: Se hincha.

Doc: ¿Se infla qué?

Otro niño: Los pulmones.

Doc: Los pulmones. ¿Se llenan de qué?

Un niño: De aire.

Doc: De aire, muy bien.

Otro niño: de oxígeno.

Doc: El oxígeno. Es decir que de ese aire lo único que va a quedar en el organismo nuestro es el oxígeno. ¿Y qué es lo que vamos a eliminar?

Un niño: lo que no nos sirve.

[...]

Luego bordan y pasan a Matemáticas.

El profesor explica medidas de longitud: m, dm, cm y mm. Luego revisa por los bancos actividades de medición de distitos objetos y pregunta medidas para verificar uso de la coma.

Se arrima a un banco y acompaña a un niño afuera, y dice dirigiéndose a mí: Este chico es epiléptico; se pone nervioso y empieza...

El niño reingresa a los pocos minutos, permanece sentado con la cabeza contra el banco, se ve descompuesto,

Un niño: ¿Puedo medir otra cosa?

Doc.: No, ya está. Ponén ahora: "Pienso y resuelvo: en un terreno de 24 x 11 plantar árboles a 80 cm.

¿Cuántos árboles?

[... la clase sigue hasta el final con la revisión del problema)

ALUMNOS Y PIENSO QUE 'EN LA PROFUNDIDAD LAS AGUAS DE LOS POZOS SE TOCAN'].

El tramo siguiente de la clase está desgrabado y una parte está filmada] SON TEMAS QUE AGRADAN A LOS NIÑOS.

La clase es dinámica, los niños participan animosamente. El docente se ubica claramente en los saberes de la disciplina al enseñar y desde allí motiva a los niños.

[hasta acá desgrabado, el resto anotado en el lugar]

EN OTRAS OCASIONES QUIZE SEGUIR LA ACTITUD DE LOS NIÑOS Y DOCENTES FRENTE A ESTE ALUMNO. SU DIFERENCIA Y SU PROBLEMA NO PARECEN SER MOTIVO DE DISCRIMINACIÓN.

El resto de la clase fue de resolución del problema.

Lunes 4 de junio – 8,30 hs Observación en 4º Año – 12 hs. Docente: Hora de Ciencias Naturales

Entro a esta aula para ver la elección del representante al Consejo Escolar. Nos saludamos con la docente y me presenta a los niños. Me siento en la fila de el medio, al final, lugar donde está el escritorio. La docente desarrolla la clase parada, caminando o cerca del pizarrón. Le comunico que me gustaría ver la elección de representantes al Consejo Escolar y me comenta que ya han elegido los representantes.

La docente habla animadamente con los niños.

-Entra una celadora y pregunta por los niños que van a necesitar abono escolar.

Un niño: Yo!

Celadora: ¿Se cambió ya?

Niño: No, nos vamos a cambiar la otra semana.

Cel: La otra semana. Tenés el carnecito acá? La fotito con el carnet, ¿lo tenés ah?

Niño: No [... explica algo]

Cel: para mañana, bueno.

(bullicio de preguntas y respuestas sobre el cambio de domicilio)

... Ahora le vamos a contar a la señorita. La señorita quiere ver cómo trabajan Uds. Eh?, Así que. Le vamos a contar..., si han terminado....

Niños: ¡Sí, sí!

Doc: Bueno. Hay algunos chicos que les faltó pintar. Lo dejan para la casa y lo pintan en la casa. Ahora guardamos todo y atendemos acá. La otra tareita la vamos a hacer mañana. Mañana vamos a hacer un poquito de matemática., otro poquito de ciencia. .. Mh?. Mañana trabajamos con números decimales!... con todo eso.

Niños: Sí!

Doc: No se olviden de traer para mañana todas las carpetas. La propaganda que les pedí. O de Atomo, o de Carrefour, esos papelitos con propaganda, no se olviden, vayan juntándolos porque tenemos que trabajar en matemática con eso.

Unos niños: ¿Qué vamos a hacer?

Doc: Tenemos que ir al supermercado, tenemos que ir de compra, eh?, así que ya está.

Un niño: ¿Qué cosa tenemos que buscar?

Doc: ¡Una vez que terminaron todo, guardamos el cuadernito y escuchamos acá!. ¿Quién quiere contarle a la señorita Delia cómo organizaron ustedes la elección de los chicos que van a ir al Consejo Escolar mañana. ¿Quién quiere contar?. ¡A ver!

Varios niños: Yo!, ¡Yo!

COMENTARIOS

El grupo de clase tiene clima de alegría y ganas de trabajar. [Sesión grabada y en partes filmada]

Intentaré hablar con los niños representantes.

Cada tanto algunas familias de los niños del asentamiento cercano, que bordea parte del campus de la Universidad, son trasladadas a un barrio construido en el Dpto de Las Heras. Entonces la escuela debe gestionar abono para el colectivo.

El lenguaje de esta docente no se ve muy influenciado por las últimas capacitaciones. Intentaré averiguar sobre este asunto.

ANÁLISIS

LA DOCENTE ATIENDE VARIAS COSAS A LA VEZ. LOS NIÑOS HABLAN Y SE RIEN EN UN EL CLIMA DE RESPETO Y DE CONFIANZA. LA ESCUELA PUEDE SER UN LUGAR MUY ACOGEDOR Y DE APRENDIZAJE

POR CONVERSACIÓN CON LA CELADORA, SUPE QUE LOS NIÑOS QUE SE CAMBIAN DE CASA PERTENECEN A FAMILIAS QUE HAN PAGADO LA CHEQUERA DE ENTRE 40 Y 60 PESOS DURANTE UN AÑO O MÁS Y QUE SUS PADRES SE PREOCUPAN.

CON MIRYAM

Doc: Carolina, Carolinal, ¡a ver! Todos bien sentaditos sino ya sabemos los problemas que vamos a tener después.

Yo, a la niña: ¿Carolina sos vos?

Carolina: Sí!

Algunos niños: La Johana, la Johana va a ir.

Doc: A ver, a ver!, hay algunas cositas que tenemos que corregir. ¿Qué es esa palabrita que escuchamos? 'la' Johana, 'la' Paula. Esa 'la' la vamos a tachar, la metemos en una bolsa de residuos y la tiramos a la basura. No, vamos a decir, Johana, María, Juanita. Miren como queda si yo dgo 'el'Paco. ¡No! Paco! ¿Cuál queda mejor, lo primero o lo segundo?

Niños: ¡lo segundo!

Doc.: ¡Claro!, entonces todos nos tenemos que acostumbrar a trabajar con corrección.

A ver, ¿quién va a ir al Consejo Escolar mañana?

Niños: Johana y Diego.

Doc.: ¡Muy bien!. A ver Johana, qué es lo que va a decir Johana mañana.. Y Diego.

Algunos niños (luego de un silencio generalizado): Se van a quedar callados.

J: Si pueden arreglar las ventanas.

Docente (dirigiéndose a mí): Lo que pasa señorita es que esta ventana, al abrirse para adentro, le rompe la cabeza al que está sentado acá.

(Risas algunos dicen: A mí seño, otros: ¡Yo me pegué en la cabeza!). Los niños hablan todos al mismo tiempo. El clima es de cordialidad. Me hablan al mismo tiempo.

Yo: No, de a uno.

Algunos niños: ¿está grabando?

Yo: Sí en parte grabé. Enseguida voy a filmar.

Johana: Tenemos que decir si pueden arreglar las cerraduras.

Doc: Muy bien, ¿porqué?

Niña: porque no tienen cerradura.

Do: ¿Qué otra cosita, a ver? Si lo tenemos anotado todo!

La niña Johana lee: que tengamos Ludoteca.

Un niño: ¡que lo dije yo...!

Otro niño: Seño.. y que no dejen... (no se entiende bien)

Otro: y que pinten la escuela.

Otro: que no rayen las mesas.

Otro: y traer el mantel

Los niños atienden especialmente, me observan, me preguntan el nombre, observan que tengo grabador. La filmadora aún la tengo en la cartera. Básicamente se advierte que se alegran por la presencia de otra persona.

Las palabras y gestos graciosos de la docente parecen un ingrediente de su opción pedagógica.

LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN SE CREÓ POR VOLUNTAD DE LA DOCENTE Y MÍA. ELLA HACE PARTICIPES A LOS NIÑOS DE UNA SITUACIÓN DONDE NO SÓLO ELLOS SON 'OBJETO' DE ESTUDIO, SINO SUJETOS CONSTRUCTORES, PERSONAS INVOLUCRADAS PLENAMENTE. ELLA INTERPRETA QUE PARA MÍ ES IMPORTANTE LA COMUNICACIÓN CON LOS CHICOS Y FAVORECE EL CLIMA DE DIÁLOGO.

Se crea un clima de gran calidez.

(Seleccionar imagen para video)

[Filmadas algunas partes de la clase].

Doc: ah! fundamental. Pero yo les voy a agregar una cosita que yo veo, por ahí, por casualidad chicos, yo no estoy con ustedes cuando vamos a tomar la merienda. Les quiero decir una cosita. Queda muy feo por ahí la forma como ustedes van a lavarse las manos!. Tienen que hacer la colita. Eso es respeto!. ¿Respeto para quién?

Niños a coro: ¡para nosotros!

Doc: para ustedes! y ¿para quién más?

Niños: y para ustedes.

Doc: Y ¿no les parece que queda más bonita la escuela así organizada?. ¡Los chicos de cuarto acá!, ¡los chicos de quinto, de sexto, séptimo!

Niños: ¡Si!

Doc: Es como si nosotros cuando vamos a tomar el colectivo!, Uds. entran así todos juntos?, ¿o van de a uno?

Niños: ¡de a uno!

Un niño: ¡y que no rayen las paredes tampoco!

Doc: Esperá que lo tiene anotado ella!

Johana: que se la ven bien las manos.

Un niño: ¡Seño!, que traigan la bolsita de higienel.

Doc: Muy bien, y había otras cositas más.

Un niño: y que traigan las servilletas!

Otro niño: Seño!, Seño!. Y prestarle atención a la señorita, porque después no sabemos nada!

Doc: Les quiero decir una cosa, porque acá hay una cosita que falta!. No somos compañeros. Nosotros no nos queremos, Usted sabe señorita (dirigiéndose a mí) ¿cuántas horas estamos nosotros todos juntos acá!?

Un niño: seis horas y media!

Otros: nueve!

Doc: ocho horas, nueve, casi diez horas! Si somos como medio hermanos ya todos juntos!

Un niño: el gran hermano!

Doc: entonces, nos tenemos que respetar, nos tenemos que cuidar!

Un niño: ¡prestarle atención al a señorita!

Doc: muy bien!, ¡correcto!

Otro niño: ¡no rompet los carteles seño!

Doc: Bueno, esperá porque lo está leyendo ella que lo tiene todo anotado!. ¡Dale!

J: Que tiren los papeles en los basureros!...

Un niño: que no se corra en el patio!

Me llama la atención el carácter de E., su acento bastante 'golpeado' y un modo de vincularse con los niños de familiaridad, cercanía. Logra un 'registro' adecuado, positivo.

Doc: Ah... (una parte interrumpida la grabación)

Doc: entonces van rotando

...Yo: ah!, la chica sos vos (a Johanna) y ¿el varón quién es?

Doc: Acá, ¡Dieguito! y ¿qué otra cosa chicos?

Un niño: cómo nos portamos!

Doc: ¡De cómo nos portamos! Porque nosotros hablarlos acá de que nos tenemos que cuidar, y resulta que cuando estamos allá en el recreo... ustedes están con los chiquitos de primero, ah!, ¿y cómo es el asunto acá?. ¡Lo que decimos, lo hacemos!

....[luego de algunas otras intervenciones de los chicos, la docente, dirigiéndose a mí

- ¿quiere saber algo más señorita?

Yo: ¿Les puedo preguntar algo más?

Doc: Todo todo lo que quiera. (A los niños): la señorita les está preguntando algo.

Yo: Bueno, eh... Van chicos de todos los otros grados al Consejo Escolar?

Niños: ¡Sí, sí!

Yo: Buenos, y porqué los han elegido a él? (a Diego)

Algunos niños: ¡nosotros lo elegimos!

Varios niños hablan al mismo tiempo.

Yo: bueno, a ver de a uno, levanten la manito!, vos, porqué pensás que lo eligieron a él?

Un niño: porque habla bien.

Otro: porque se porta bien!

Otro: porque dice todo lo que le dicen en el grado.

Otro: y nos ayuda a nosotros.

Yo: ah! es re-bueno el Dieguito (a otro niño más apartado): ¿y vos porqué pensás que lo eligieron a él?

Niño: Lo nombramos porque juega con todos los compañeros del grado.

Yo (a una niña): ¿y vos porqué pensás?

Niña: porque se sabe expresar bien.

Yo: Ah, mirá vos, yo no tuve la suerte de escucharlo a Dieguito.

Doc: Sí porque él es así muy cortito para hablar

Yo: A mí me gustaría mucho ir a la reunión del C. E. Mañana voy a ir a visitar a los chicos de quinto..., hoy estoy con Ustedes ya he visitado a los de sexto... y voy a ver si alcanzo a visitar a otros.

Y... Johana y Dieguito: ¿No les va a molestar si yo voy a escuchar lo que Uds dicen en el Consejo?

Porque a mí me interesó muchísimo para investigar. ver cómo Uds se organizan en la escuela. Cómo

Se asoman a la puerta unos niños de quinto que al saber de mi estadía en la escuela, están ansiosos de que vaya a verlos.

Siento que he 'validado' mi trabajo con los los sujetos que son el sentido y la razón del sistema educativo.

ME PARECIÓ IMPORTANTE ESTA 'VALIDACIÓN' EN LA MEDIDA QUE LA DOCENTE Y LOS CHICOS PUDIERON INTUIR QUE EN LA INVESTIGACIÓN NO SE VA A MIRAR DESDE ARRIBA, DESDE UNA TEORÍA, SINO QUE HAY DOS MIRADAS IMPORTANTES: LA DE ELLOS, QUE TIENEN INICIATIVAS PARA RESOLVER SUS PROBLEMAS Y LA MÍA, QUE INTERPRETA LO QUE ELLOS HACEN Y DA UNA EXPLICACIÓN [COMPLETAR REFLEXIONES EN CUERPO DEL TRABAJO]

digamos..., están muchas horas en la escuela y sin embargo hacen estas cosas para llevarse bien. Me parece una idea muy buena esto de que elijan representantes, que vayan a un Consejo..., eh? Si en algún momento Uds. me quieren contar cómo van hacer por ejemplo cómo van a hacer cuando los chicos de algún otro grado planteen su problema.. cosas así. A mí me ha parecido una idea rebuena la que Uds. tienen en la escuela.

Chicos: Sí, sí!

Yo (a la docente): Bueno, si me permitís ahora Elvira, yo me voy a hablar ahora con el chiquito de quinto. Porque él .. como yo no he podido estar hoy en quinto, le dije que iba a ir un ratito para que él me hable... Ah!, ahí me está buscando, ¿ves?

[Se oye que algún chico dice: venga siempre señorita!, se acercan, algunos me dan un beso.]

Yo: Bueno, muchísimas gracias!. Nos vemos mañana!. Yo vengo también a la mañana.

A la salida, los niños se acercan, me cuentan sus cosas. Me preguntan si voy a seguir yendo, me dan besos y caricias. ¡Cuánto afecto expresa este grupo de niños!

Me emociona totalmente ver la calidez y la demostración de afecto de los chicos.

En el patio, grabo una breve conversación con los chicos de quinto.

Yo: (a alguna docente) Voy a hablar un poquito con ellos, que son los representantes al Consejo Escolar, ya le dije a la maestra.

Luego a los chicos: ¡Cuéntenme un cachito cómo los han elegido a Uds., cómo es lo de mañana.

Un niño: a mí me eligieron porque no estaba... Y porque yo había hecho las tareas. Y las había hecho bien. Entonces...

Yo, (preguntando a otro niño): y a vos, ¿te eligieron los chicos también?

El niño: no, la señorita me eligió...

(Voces de varios niños)... (interrupción)

Yo: Bueno, entonces voy un ratito a la mañana con Uds. y después me quedo a la tarde. Yo lo único que quiero hacer es escuchar, ... ver lo que Uds. hacen y ver cómo se han organizado, ¿eh?, conocer lo que Uds. hacen

Un niño: Sí!.. ahora tenemos las paredes pintadas. (no se entiende bien un breve diálogo)

Yo: Claro!, mirá qué bien!...(...) Bueno, regio, nos vemos mañana!.

Breve diálogo con la docente a la salida (reconstruido al retirarme de la escuela)

Yo: ¡Qué lindo grupo y qué buena onda tenés con los chicos!

Doc: Es que a mí me encanta darles todo lo que puedo. Y los chicos siempre te responden con alegría.

Yo tengo este grado y los de quinto y hacemos las cosas siempre contentos. Tanto en Matemáticas

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Esta parte de la entrevista grupal es insertada en el resto el 3 de diciembre del 2001.

ACTUÓ EN CIERTO MODO COMO INFORMANTE CLAVE, Y FUE MUY OPORTUNO QUE ME TUVIERA AL TANTO DE CUÁNDO SE HARÍA LA REUNIÓN DE CONSEJO ESCOLAR. ANALIZAR LUEGO

COMENTARIOS

ANÁLISIS

LOS PROBLEMAS COTIDIANOS DE LA ESCUELA: LA ATENCIÓN DE

Yo tengo este grado y los de quinto y hacemos las cosas siempre contentos. Tanto en Matemáticas como en Ciencias Naturales. Les gustá muchísimo!

Yo: Y a vos te gusta enseñarles.

Doc: Si yo vivo para la escuela. Les hago chistes, los hago reír mientras les enseño y ellos están así, siempre contentos. No hay porqué estar sargentéandolos, no hace falta. Uno les da amor enseñándoles.

Yo: Sí, porque por ahí a veces algunos piensan que como son niños pobres, que piden en la calle, que algunos a lo mejor los padres los mandan a robar....

Doc: Pero son re-inteligentes y les gusta. Ciencias Naturales les gusta. Y yo, les enseño matemática y les gusta.

Yo: ¿ Vos vivís de por acá cerca?

Doc: No, yo vivo en.... Pero yo soy de San Luis, de un pueblito de San Luis.

Yo: ¡Ah mirá vos!, yo soy nacida en San Luis, hace muchísimos años que vivo en Mendoza, pero he nacido en San Luis, ¿de qué pueblito sos?

Doc: ¡De San Francisco!

Yo: Ah, , sos de cuna sarmientina vos!

Doc: Sí, será por eso que yo lo llevo adentro.

También yo he percibido que les gusta mucho ciencias naturales, sociales, matemáticas, tecnología.

LOS PROBLEMAS QUE SURGEN EN FORMA PERMANENTE CON ALGÚN ALUMNO O UNA SITUACIÓN FAMILIAR DE ELLOS, JUNTO A DEMANDAS AL GOBIERNO ESCOLAR POR EL COMEDOR, POR LOS ABONOS PARA LOS CHICOS, POR RECURSOS PARA LOS TALLERES, ETC. OCUPARON CASI TODO EL TIEMPO EXTRA-AULA A LO LARGO DE TOD EL AÑO. POR LO MENOS DOS VECES POR SEMANA LOS DIRECTIVOS Y ALGÚN DOCENTE SON LLAMADOS A DISTINTAS REUNIONES QUE LOS HACE DESCUIDAR LOS PROPIOS TIEMPOS Y URGENCIAS INSTITUCIONALES.

Martes 5 de junio. 15,40 hs. Primera sesión del Consejo Escolar

La Directora y la Vice ya se han retirado. Algunas maestras también se retiran. Algunos chicos están en el patio en la hora de gimnasia. Se suscitan los problemas habituales de esta hora luego de más de media jornada en la escuela. Espero a las maestras Claudia y Noemí que coordinarán la reunión del Consejo Escolar. Llegan a la sala de profesores, nos saludamos y luego dialogan con la docente de 6º año de la tarde, que el año pasado estuvo a cargo de esta actividad.

Noemí responsable durante el año 2000) explica a las nuevas coordinadoras cómo se lleva a cabo la actividad, cómo se va labrando un Acta, mencionando los representantes que están, los problemas que presenta cada uno.

La docente coordinadora del año pasado está sentada con el grupo. De las dos coordinadoras nuevas, una registra los nombres, desde el escritorio va preguntando los representantes por grado y la otra se ha sentado con el grupo.

Luego la docente coordinadora del año anterior (Noemí) pregunta a los niños: ¿Todos me conocen?

Comienza la presentación de problemáticas por parte de cada uno de los delegados.

(Tomar luego escenas de la filmación)

9 de agosto de 2001. Registro del Entrevista a Gabriela sobre la 2º reunión del consejo Escolar realizada en el día de la fecha.

Yo: Bueno, Gabriela, contame cómo te fue en la reunión de hoy.

G: Bueno, fue bastante productiva porque los chicos., o sea, se guió de otra manera, fue más espontánea. Porque en la primera reunión, como que hicimos dos nada más, estábamos un poquito tensos porque ellos no sabían bien cómo hablar, eran nuevos delegados y nosotros nuevas, creíamos que era todo re-formal. Y no, después nos dimos cuenta que podía surgir otro clima, otro tipo de conversación. Entonces hoy,...yo me quedé helada cuando Gloria me dijo 'hacela hoy, no hace falta que hablen tanto las maestras previamente a la reunión'; porque ese fue el conflicto, no pudimos hacer muchas reuniones porque siempre esperábamos que se hablara mucho en los grados. Y como hemos estado locas, porque la doble escolaridad implica un montón de cosas que salen de un día para otro.

Yo: sí, yo las vi como trabajan.

G: Uno tiene que improvisar mucho.

Yo: ¿Vos no sabés Gabriela si esto vino de un proyecto que el año se llamaba de Educación para la Paz, que se hizo en algunas escuelas?

G: No, yo no tengo idea, de eso no tengo idea, porque yo tengo dos suplencias. Creo que no, no me han comentado eso, si, no me han comentado.

Yo: Ah!. te preguntaba porque he sabido de un Proyecto en otra escuela. parecido a este. pero que

COMENTARIOS

[Reunión Filmada completa. Se procesa en Studio DV, seleccionando escenas para la producción del Video final]

ANÁLISIS

EL CONSEJO ES UN PROYECTO PARA RESOLVER COSAS MUY INTERNAS A LA ESCUELA QUE HACEN A UNA MEJOR CONVIVENCIA, A UNA MEJOR CALIDAD DE ESTADÍA EN LA ESCUELA Y NO UNA URGENCIA

COMENTARIOS

Gabriela es alumna del último año de carreras especiales en la Facultad y por lo tanto ex alumna de mi materia en primer año, Antropología Filosófica. A veces nos encontramos en algún pasillo y le pregunto sobre la escuela. La entrevista se nudo acordar en esa época del año tan

ANÁLISIS

La Directora lucha en distintos frentes; cuando las cosas caen en una rutina, mejor tomar decisiones rápidamente, girar a algo diferente.

dicen que el año pasado había iniciado una metodología bastante similar a esta, por eso te preguntaba el origen.

G: Yo no sé mucho porque yo no estuve el año pasado, y es una tarea que a mí se me encomendó este año, junto con Dolores. El año pasado estaba a cargo de otras maestras, de 2 chicas más, creo que fue una idea que surgió de ahí, de la escuela, pero no sé. Bueno, hoy fue muy productivo por eso.

Yo: Estuvieron de todos los grados?

G: ¡De todos los grados!. Primer grado no habla mucho, se limitan a cosas muy simples, por ejemplo, no quiero que me peguen en los recreos, pero también hace a la temática. Entonces, hoy se abordó el tema más candente que es los recreos. Porqué los chicos corren en los recreos y se accidentan otros chicos. Bueno, el tema que correr no se le puede prohibir a un chico porque es natural y es divertido para ellos, pero lo vamos a dejar para deportes, porque se respetan entre ellos. El tema fue qué hacer en el recreo para no aburrirnos. Tampoco no vamos a estar sentados, ¿viste?. Y ellos propusieron en listas de papeles, ellos mismos, qué se yo, jugar a la payana, al tuti fruti, al juego de la oca, los 7 enanitos, a las cartas. Mirá acá lo tengo anotado.

Yo: [Me muestra una hoja y leo]: A las cartas, al ajedrez, la oca, el dominó, tuti fruti, bolitas, música. ¡Qué bien!

G: Se reunieron pequeños grupos y ahí lo hicieron. Eso les encanta. Pero claro, fue muy productivo más que nada ¿por qué?, Porque habían dos cosas sobresalientes estos días: los recreos, estaban un poquito más alterados que otras veces, a pesar de que estábamos poniendo música lenta, pero no siempre da resultado, los chicos vienen desde muy temprano a la escuela.

Yo: Sí, yo la he visto a la docente de gimnasia a la tarde... es fuerte ella, los lleva re bien a los chicos.

G: Sí, trabaja tan bien! A la tarde el trabajo que uno hace para contener los chicos es doble. Es doble sí o sí. Es obligación que seas así. No hay otra alternativa. Estás todo el día hablando y bueno, estar con los chicos. Y ahora acá surgieron dos cosas, porque en los recreos estaban un poquito violentos. No violentos, sino esos días como si todos estuviéramos acelerados. Eso. Y pasa otra cosa. En el taller de carpintería, de costura, también. A los chicos, según ellos les aburre y no estaban bien. Entonces, indagando...

Yo: con qué criterio hacen esos talleres? En qué grados están?, son generales?

G: Eh..., el de carpintería es para segundo ciclo y costura también. No, porque es muy peligroso trabajar con los chicos chiquitos. El tema es que se portan mal en esas horas. Entonces dijimos, bueno, evaluemos qué está pasando. Sí es algo lindo carpintería!. Y costura!, les encanta!. Surgió esto. En carpintería, ellos ven que no están haciendo cosas con un sentido que a ellos les guste. Por ej. hacer un esquinero para el grado, o hacer algo para ellos.

recargada para mí, porque como a las 14 hs. llamé a casa para avisarme que esa tarde se haría la reunión de Consejo. Como me era imposible ir, le dije que yo estaría a la Facultad desde las 17 hs. por si le pudiese hacer una entrevista.

En realidad la doble escolaridad, para cumplir una función de mejorar las oportunidades de este alumnado, debería trabajar mucho los talleres de la tarde.

La preocupación de todo el cuerpo docente es esta: tener medios, recursos para una doble escolaridad, no ser sólo guarderías.

La pregunta es porque supe que antes hubo este Proyecto dentro de las acciones de UNESCO.

La escuela, cotención, refugio.

Yo: Claro, eso es lo que quisieran hacer?

G: Claro, él tenía es que el profesor en un grado les hizo hacer un tablero de... para jugar a las damas. Bueno, vamos a hacer lo mismo en otros grados ahora, que hagan juegos para la escuela. Y en costura que no sea tan larga porque eso de estar quietos, tanto tiempo cosiendo dice que las hace aburrir y portarse mal. Entonces vamos a proponer que pongan un recreo en el medio, que hagan otra cosa.

Yo: Claro!

G: Entonces se relacionó directamente con esto de la disciplina y van a ser juegos para los recreos en esas horas. Títeres por ejemplo, costura, casita de títeres. Uy! estuvo muy lindo, se hablaron de los sobrenombres. Que cada uno de los chicos sufre muchísimo por los sobrenombres. Porque es una forma de discriminación.

Yo: Sí, sí. Y sabés qué es lo que me acuerdo que salió el otro día? La cuestión de los padres, había una cuestión de que los chicos se sentían mal por algunas cosas que otros decían de sus padres.

G: Ah! sí, porque todo lo que es sobrenombre, lo que es insulto, todo lo ven encuadrado dentro de lo que es la discriminación. Que uno haciendo eso, también discrimina, que no solamente se discrimina diciendo un sobrenombre tétrico más común. Este.. por ejemplo, mi gran dilema, que es el tema sobresaliente en esto de los padres, insultaban mucho a las madres de los padres. Es muy gracioso; porque uno... a mí me habían dicho que este nene, este... no tenía mamá. Se ve que lo han dicho rápido, a las apuradas, yo apenas entré a la escuela. Pero el tema no fue ese. El tema es que cuando yo los llamo aparte, les digo: qué pasa que... tu mamá ¿cómo está?. Claro digo, algo debe estar pasando acá. Que lo cuente, que lo exprese por lo menos... No, está bien, está bien! Resulta que la madre no es que se murió. La madre está presa hace muchísimos años, por tráfico de droga.

Yo: Ah! ¿cómo se lo sabe? Eso te lo contarón?

G: Porque me lo dijo una compañera que lo conoce muchísimo y él ha sido una de los que lo ha seguido todos estos años. O yo escuché mal esa vez que entramos a la escuela... porque la escuela estaba muy alborotada, antes de que empezara esto de la doble escolaridad.

Yo: ¿Este año empezaron con la doble escolaridad?

G: No, el año pasado, pero este año parece que resulta que por los fondos y faltaban celadores, y una serie de cosas, se demoró hasta mediados de mayo. Y hasta ahí era un no saber qué iba a pasar. Bueno; la conclusión es que cada chico, el que insulta a la madre de otro, es porque alguna problemática tiene. No es porque sí, no, no es porque sí. Siempre algo ocultan; y siempre son dos o tres y nada más. No es tan común como otros sobrenombres, otras formas que... a mi punto de vista.

Yo: Si, si. Y hallaste que este chico tenía el problema ese.

G: Sí, el problema ese. Y no comía en el comedor escolar. Todo esto yo me fui dando cuenta con el tiempo de conocerlo. Y muy tímido. Entonces..

En la sesión filmada se ve también que a docente pretende abordar con los chicos el tema de la discriminación. El tema de nuestra investigación, influye.

Los niños tienen dificultades para expresar los problemas que viven en su entorno familiar y barrial. No es suficiente expresarse, son necesarias otras medidas más allá de lo que puede hacer la escuela.

Parece que hay voluntad de lograr clima de comunicación y acuerdos.

Títeres, personajes. Se podrían pensar proyectos muy lindos, dentro de los tiempos y problemas cotidianos de la escuela.

Discriminación por hechos delictivos de madres y padres?

Yo: Y de qué grado es el chiquito?

G: Cuarto. Mi alumno. Así que bueno, de a poco yo empecé, qué se yo a estimularlo muy así para que no se diera cuenta, muy disimuladamente. Si comés todo el plato hoy, no sabés, te voy a dejar más recreo, o te voy a regalar algo. Y así de a poquito de a poquito fue soltándose. Hasta que ahora está superintegrado con los chicos, está más tranquilo en ese aspecto. y bueno!

...(interrupciones).

G: Bueno, así que parece que es muy común eso entre los chicos, pero hay sobrenombres y sobrenombres. Es todo una temática para mí lo de los sobrenombres.

Yo: Y lo de este chiquito que tiene la madre presa, ¿qué pasa con el padre?

G: El vive con la abuelita y el padre ... creo que trabaja mucho. Tiene un trabajo que nunca está en la casa con ellos. Generalmente va la abuela a la escuela. Es un tema como que a la abuela se lo vas a tocar y tampoco quiere hablar mucho, no va mucho a la escuela. Se nota que él... que en la casa está contenido, porque... Bah! contenido! Uno lo ve en la ropita y todo, se nota. Pero en realidad no sé si de afectos está contenido, o es que la madre es tan fundamental que no le alcanza. Pero se nota por ahí.

Yo: Y probablemente él escucha por ahí que hablan de la madre...

G: Sí, pero es un dulce!. A mí me parte el alma.

Yo: Cuarto grado. Yo estuve en cuarto. Tiene esa maestra de Naturales ...

G: ¿Elena?

Yo: No me acuerdo en este momento cómo se llama. Pero viste una de pelo negro que es así toda espontánea para hablar, enérgica y los lleva re bien a los chicos viste?

G: Si, sí es Elena de la mañana. Da matemática y ciencia.

Yo: Sí. Es un grado que está contenido por la maestra que es tan amorosa con los chicos.

G: Yo pienso que es un grado que implica un doble esfuerzo, porque son muchos chicos, son 36, ahora son 36.

Yo: Vinieron más entonces porque al principio creo que eran 33.

G: Sí ahora son 36. Y son. Ninguno, o muy poquitos. son así callados y sumisos. Son chicos normales, superestimados, para mí están muy estimulados porque todos se estimulan. Quieren aprender, quieren más, se están encaminando y para aprovecharlo es fantástico. El tema es que terminan ellos agotados y uno destruida.

Yo: Y la maestra en ese sentido tiene re buena onda. Porque los chicos son re inquietos, viste y ella responde a las inquietudes.

G: Aparte, es como hablábamos con ella. Todas las que tenemos ese grado. Preferimos que sean así y no esos grados chatos. Por ejemplo en los juegos se enganchan inmediatamente. Yo últimamente me

Efectivamente, se advierte el esmero de las madres de algunos niños para que ellos lleven sus cosas limpias y se ven bien cuidados. [Los análisis continúan en cuadro borrador y en el capítulo 4.]

Trato de entender por qué dice que se insulta a la madre de los padres.

dí cuenta que haciéndolos escribir mucho o haciendo más cuentas y demás, no dan. Están cansados de hacer lo mismo que en la mañana!. Decidimos implementar más juegos que actividades escritas, y da muchos más resultados.

Yo: Qué lástima que la escuela no consigüé tener aunque sea unas pocas computadoras, un poquito de actividad en ese sentido.

G: Sí eso es una lástima, porque ellos podrían manejarla.

Yo: Sí, porque ellos son chicos que están para aprender todo, que dan para todo. Para muchísimas cosas. Yo estuve una vez a la tarde y vi que los chicos estaban re -informados.

G: Lo que pasa que hay problemas puntuales. Por ejemplo hay una nena que para mí, bah! respecto a todo lo que yo he estudiado y demás.. sacó la conclusión de que es una nena con problemas del desarrollo. Retrasada en algunos aspectos respecto al resto del grupo.

Yo: Ah! sí?

G: Porque para mí todo influye; la falta de un gabinete en las escuelas que pueda orientar bien.. que diga qué chico está en condiciones de pasar, qué necesita, a quién hay que derivar. Muchas cosas influyen para que hayan puntos clave. Esta nena, es una chica Erica, que tiene el pelito así, que siempre está así...

Yo: Sí, pelito lacio, bien pegadito.

G: Sí, bien pegado.

Yo: ¿Es una de lentes?

G: Sí. No veía bien. Y de aquí que le consiguieron los lentes y le detectaron el problema!...

Yo: Sí, sí. Me contaron. Pero no es visual solamente.

G: No es visual solamente. Porque yo la veía cómo agarraba el tenedor y el cuchillo. Ha aprendido a agarrarlo y sigue agarrándolo mal. Para mí es toda una cosa... que ella tiene, un cuadro...

Yo. Gabriela, y en... creo que en tercero, donde había chicos... No sé si surgieron en el Consejo Escolar. Problemáticas de chicos que vivían problemas de muy grande inseguridad en la casa, en el barrio, viste? y que había habido cuestiones de barras en los barrios.

G: Lo viven cotidiano estos chicos. Pero en el Consejo no salió. No fue lo primordial del momento. Es cotidiano para ellos. No pude venir a la escuela porque había un tiroteo en la vereda de mi casa o en la esquina. O había una patota pegada en la puerta y no podían salir. Eso no surgió en el Consejo. Pero es bueno recordarlo para que... para ver cómo actuar ante eso.

Yo: Sí, para ver cómo lo pueden trabajar, porque son cosas muy fuertes.. Una vez me contaba una maestra que a un chico de tercer grado había muerto. ¿Vos supiste de esa experiencia?

G: ¿Del accidente en la calle? De cuando se murió un chico en la puerta de... A mí me contaron que el año pasado, que lo vieron todos.. ¡Lo atropelló el colectivo! Fue fatal.

Así lo había percibido yo en algunas observaciones.

Yo recordaba el poema de J. Martí, "Los dos príncipes" donde se refiere a que el sentimiento de dolor por la muerte de un hijo para un príncipe y para un labrador es el mismo, a pesar de la notoriedad social de uno frente al otro.

Yo: Y los chicos estaban muy mal, muy quedados. Son cosas que, aunque sean muy duras, hay que ver si trabajándolas, viste? se pueda lograr que los chicos no almacenen tanto resentimiento que conozcan normas públicas.

G: Yo pienso que sí. Puede ser que se nos ha escapado un poco el tema, que tenemos que tratarlo un poquito más. Porque uno siempre va a la escuela, a lo que pasa en la escuela, que la escuela crezca, que la escuela esté bien, como que uno por ahí, no es que se olvide, pero nunca tiene en cuenta tratar esos factores.

Yo: sí y que pueden estar influyendo.

G: Ahora, cuando uno habla con los chicos en el grado cualquier tema que tenga que ver con los sentimientos o con las normas de convivencia o las virtudes... se nota que ellos en la casa.. en general tienen un concepto bueno de las cosas. Se ve que les hablan. No todos. Pero, yo noto, porque a pesar de todo lo que ven y que se yo, están contenidos en ese aspecto en la casa, me doy cuenta que no es un grado donde estén dejados, abandonados.

Yo: el cuarto me decís vos.

G: Sí, por lo menos en cuarto; en otros grados he notado como que más...

Yo: Sí, en tercero, es muy bravo, donde está ese chiquito Emmanuel, es terrible.

G: Sí, las maestras que están ahí terminan locas, porque no hay formas de contenerlo. Pero ahora está mucho mejor ese grado. Están mucho más tranquilos. Aparte todas las maestras que han ido pasando por ese grado, porque ha faltado otra, porque le tocó, yo creo que no han dejado de emplear estrategias diversas. Porque siempre comentan: me pongo dura y no pasa nada; le doy juegos entretenidos y no pasa nada; le doy una actividad entretenida y nada, es como que...

Yo: Te quería comentar algo, esto me enteré en el primer cuatrimestre, y me pareció que dentro de la población muy difícil que tiene eran medianamente, digamos con intenciones de hacer algo. Pero viste cuando nosotros hacemos en tercer año un proyecto Transversal de Formación Ética y les hacemos hacer un diagnóstico, habían algunos chicos que habían ido para la inserción 2 a esta escuela, a la Ponce de Videla.

G: ¿Ah, sí?

Yo: Sí, el año pasado pareciera ser. El año pasado. Vos no sabés el diagnóstico terriblemente malo que tenían de la escuela. Pero malísimo en todo sentido, porque, viste, evidentemente es una escuela que trabaja chicos con problemas. Pero me llamó la atención que ellos decían que no tenían normas los docentes, que no habían normas de ningún tipo en la escuela.

G: ¿Normas en qué sentido?

Yo: En todos los sentidos. Lo que ellos diagnosticaban, yo se los pregunté inclusive porque me llamó la atención. pero como que no había pautas que guiaran la vida cotidiana de la escuela entre los

Los docentes tratan que la escuela sea un ámbito diferente al que conocen fuera de ella.

Al escuchar la grabación, recuerdo algunas cosas de gente del asentamiento-barrio de donde provienen la mayoría de los chicos. Madres preocupadas por sentir la exclusión de sus hijos por vivir en determinada zona, por los prejuicios de la policía respecto de todos estos jóvenes y su conciencia de que hijos de profesionales v políticos de barrios

docentes, para la entrada al grado, para la salida. Me llamó la atención porque 3 chicos lo dijeron.

G: Primero hay que diferenciar, para mí, como maestra, en todas partes me ha pasado lo mismo, hay que diferenciar la generalidad. Por ejemplo, turnos y maestras. Obviamente tiene que haber un ente que regule eso. Lo que pasa es que el año pasado, la escuela, por lo que a mí me contaron, por lo menos desde septiembre, no se organizaban bien, o sea había muchas cosas que iban surgiendo con el pasar de los días y que uno las iba viendo. Ahora surgen pero ya sabemos que pueden surgir y ya sabemos cómo actuar. Aparte a nosotros nos dijeron apenas entramos, chicas puede pasar esto, sí o sí, eh!. Nosotras las suplentes que entramos este año, entramos con unas expectativas, 'sí vamos a innovar en esto'. ¡Ojo! que el tiempo es este y estos son los recursos y con esto tienen que trabajar, porque si no..., no soñando tampoco.

Yo: Sí, sí, les hicieron bajar cable a tierra.

G: Exacto, yo pienso que por eso pueden haber hecho un diagnóstico obviamente debe haber influido la violencia o las historias de ese momento.

Yo: Sí, a uno de los chicos yo le pregunté. No les dije que estaba observando la escuela, pero les indagué un poco más porque me interesó la mirada de ellos. Y entonces ví que la falta de normas, ellos la atribuían a...sí. Mi mirada no fue esa. Mi mirada fue... más allá de que haya algunos estereotipos muy fuertes en la escuela, que tal vez hoy son puestos en cuestión desde otro punto de vista. Me parece que eso es lo que la escuela necesita.

G: Lo que toda escuela necesita. Imagen, pero no sólo la imagen, sino la acción...concreta en eso.

Yo: Yo la veo a Gloria con una polenta impresionante.

G: ¡Es admirable! Te levanta así! Tiene una polenta pero terrible.

Yo: Sí, sí.

G: No, ¡tiene una polenta terrible! Lo que pasa es que Gloria tiene muchas cosas en este momento, está sola en dirección, está como loca. Creo que cumple con todo, no sé cómo lo hace...y tiene vocación de maestra. Entonces eso le hace estar en detalles que a uno por ahí se le van. No, para mí en ese sentido...Yo, por ejemplo, he estado en otras escuelas donde la directora ha estado presente, no la vice, pero la directora ha estado ¡presente pero presente!. Y sin embargo, y lo digo porque yo lo sufrí, sufrí muchas cosas, maltratos, esa verticalidad absoluta. Llegué hasta los padres y le hicieron una reunión para decirle que por favor, no...porque ellos iban a ir a un programa de televisión, y así...O sea que no basta la imagen, la presencia, sino que en la escuela se siente ese clima...

Yo: Sí, yo ese clima lo sentí en la escuela, viste, una polenta para resolver por más grande que sea la dificultad.

G: Sí, yo pienso que hay esa consciencia de que vamos para adelante. Yo llego a la escuela y me...Está bien, sé que es un trabajo de locos a la tarde, entonces por ahí voy con pocas ganas, y digo

privados son a veces más 'peligrosos' porque la gente no desconfía de ellos. Seguramente que a estas cosas se debe lo que G. llama 'tener un concepto bueno de las cosas'.

Quize indagar si por preconceptos frente a la escuela puede que se diga que no hay reglas ni normas.

Me refería a la imagen bastante sarmientina de la escuela.

¡Ay! Aparte tener que estudiar, y todo, tengo que dejar las energías acá esta tarde. Bueno, no importa, uno va igual. Pero uno entra a dirección y ve a todos los demás, que tienen tantas pilas... y bueno, uno inmediatamente también...

Inv: Yo estuve en un acto de cierre, cuando bajan la bandera, y me sorprendió tan gratamente como ella les aconseja cosas para la casa, los despide hasta mañana a un lugar bien de ellos.

G: Sí, y que ellos tienen que ser felices en la escuela, porque es siempre su lema, su frase.

Inv: Sí, me pareció importante que los mande a la casa con eso, porque los chicos van a contextos muy duros.

G: Ella los estimula verbalmente a los chicos, los estimula muchísimo, les da mucho afecto, siempre les está dando besos, y no es que haga oídos sordos. Y eso es importante. Y el resto, por ejemplo la historia en la escuela, en cuanto a directivos y demás, yo no tengo conocimiento.

Inv: ¿Y sabés cuál es la maestra más vieja a la cual yo le pueda pedir una historia?

G: Yo pienso que en la dirección, en dirección, ahí los tienen siempre, porque siempre le corresponde hacerlo a una maestra.

Yo: Bueno Gabriela, me ha servido mucho lo que me contás. He estado procesando hace poco las entrevistas y unas cosas que filmé de la escuela, y por eso me acuerdo bastante. Y tengo escenas... de la maestra esa que te contaba de cuarto y de la directora.

G: Sí, Elena, que es la profesora de matemática, es una persona que para mí se dedica todo el día a la escuela. Desde que se levanta hasta que se acuesta.

Yo: Sí, la he visto que sale tardísimo.

G: Ama la escuela. A veces se queda a almorzar con nosotros y se queda en la tarde. Le fascina, qué se yo. No sé más de su vida, pero me imagino que su vida es la escuela. Le encanta, siempre está innovando.

Yo: Qué suerte tener una maestra así.

G: Sí, lo que pasa es que por ahí... a mí me ha pasado que hay épocas donde una está muy entusiasmada y quiere darle a los chicos que esto, que lo otro. Y por ahí hay que respetarle el tiempo del chico. Yo por ahí planifico, digo ¡Ay, voy a hacer un montón de cosas!, y después hice la mitad. Hoy hice otras totalmente distintas, porque me surgieron totalmente distintas.

Yo: Yo lo que veo es que lo que le da la docente en el grado le resulta poco al chico. Esto lo veo también en la Láinez. Que los chicos están por ahí para pasar de una a otra, y otra. Claro, después tendría que venir una instancia de fijación, o de aplicación o de reflexión, o de otra cosa. Y está que podría ser típico de una escuela como la Láinez, también lo ví en la escuela. Que los chicos tienen un ritmo!

Gloria es Vicedirectora. Estuvo a cargo de la dirección la mayor parte del año. sólo al comienzo de año estuvo la Directora, luego estuvo de licencia y retomó en noviembre.

Sí, es así. Pero también no sé si por timidez o por qué, no pude grabar conversaciones con ella. Me dijo una vez: 'entonces no voy a hablar nada'.

G: Lo que pasa es que, por ejemplo. Yo...la maestra de la mañana, da el tema principal y me dice en qué notó las dificultades, yo lo anoté en el diagnóstico también, las dos estamos conscientes, y me dice, en este plan prioriza esto, yo me aboco más a esto. Bueno, perfecto. Ella dio acentuación, primera vez que lo ven los chicos, porque en tercer grado la ven como informalmente. Ahora se da formalmente, con las agudas, graves y esdrújulas. Para que los chicos lleguen a la acentuación tienen que pasar por todo un proceso, lo que es la sílaba tónica, lo que es fuerte, lo que es intensidad, un montón de cosas, para después comprender cuáles son agudas y después ver cuándo tienen tilde o no. No se da todo junto. Y bueno, eso implica un arduo trabajo de todos, todos los días. Ese es un contenido, pero en ese contenido se dieron un montón de procedimentales que el chico necesitaba: comparar, analizar, la memoria, la decisión: Y por ahí uno se demora.

Yo: Yo, Gabriela, no he logrado ni en una ni en otra escuela decir: la escuela hace esto determinado por formar a los chicos en cosas, por ejemplo como reconocer valores, apreciar determinados valores, formarlos con un juicio crítico en algún ámbito. Yo pensé que, por ejemplo en la escuela de ustedes, como es un contexto más difícil, las acciones podían referirse a cosas de ese tipo.

G: Sí, lo que pasa es que tiene que ser algo organizado. Por un lado, si la escuela lo tiene como motivación, me parece perfecto, eso tiene que formar parte del proyecto institucional. Por otro lado, eso corresponde en todos los planes de ciencias sociales tiene que estar incluido, está incluido. El que no lo da, o no se mete en eso, capaz que es porque le da un poquito de miedo, pero les correspondería a las maestras que dan sociales.

Yo: Es un área.

G: No, igual que a mi no me correspondería el Consejo Escolar, pero yo soy la encargada de promoverlo, pero puede estar cualquier maestra. Pero es responsabilidad de todos, eso sí, es verdad. Si es una cosa tan importante, para mí tendría que estar en el PEI. Obligación, controlar eso, no tanto que se haga la cruz roja.

Yo: Sí, tendría que haber proyectos para trabajar esto. A pesar de ese perfil bueno, de la buena onda que ve y las ganas de trabajar, por ahí uno puede pensar que algunas cosas que faltan tienen que ver con...

G: (completando para ella la frase) Tiene que ver con el respeto, me parece, de las opiniones ajenas, porque se supone que la reunión de personal en todas las escuelas tienen que ser igual, es un espacio abierto para que todo el mundo piense, yo pienso esto, esto y esto. Entonces se acepta o no, para mí es importante el mediador en una reunión de personal; alguien que diga bueno, vamos a tomar esto, por esta razón. Entonces cuando se arman todos estos proyectos, por ejemplo, siempre hace falta hablar eso. Por ejemplo, la lectura hace falta, sí, pero ¿qué pasa que la lectura no avanza en las escuelas?, ¿qué pasa que la comprensión no avanza? Para mí es falta de conocimientos de aquel que debe bajar

Hay varias docentes clave: Gloria, Elena, Pepitá, Elsa. Mujeres maduras todas ellas.

Tengo cierta confianza con G. como para plantear esto. Además sentía la necesidad de ir obteniendo algunas conclusiones.

Acciones aisladas tienen que articularse desde una mirada interdisciplinaria analítica, crítica y sustentadora de principios determinados en relación con la formación de los chicos en nuestro mundo actual. en nuestro país y en

lineamientos.

Yo: Sí, por ahí yo veo que los chicos que han leído en la casa, como leen más rápido, leen en la escuela, la maestra los escucha. Pero el que no pudo leer, porque trabaja, porque sale a pedir, sale a lo que sea, o no puede, no, ese... como lee lento... no lee en la escuela. Entonces aquellos chicos que justamente necesitan de la escuela... viste?

G: Pero hay cosas que yo pienso que eso se está... digamos es como íntimo al grado de la maestra, porque si nos ponemos a pensar en las maestras de Lengua, eso lo bajarán de forma tan distinta. Yo por ejemplo tenía una compañera en una escuela que.. ella era divina, ella explicaba re-bien y los chicos calladitos, tranquilitos, no preguntaban nada. Era porque ella decía 'no, ya expliqué una vez'. ¿Quién controla eso? Hay muchas cosas que.. creo que es a nivel macro lo que está fallando y caen en... Tendría que haber una evaluación en todo. Todo lo que es de Formación Ética y Ciudadana, la metodología que emplea la maestra, cómo baja, cómo media los conocimientos, tendría que ser observado continuamente...

Yo: Sí, yo lo relaciono a esas cosas con el principio de igualdad de oportunidades, tengo esa mirada y el principio me dice qué es igualdad de oportunidades en matemática, en lengua. Entonces voy a tener actividades adecuadas a la escuela y al chico.

G: Yo pienso que esto tendrían que saberlo todas las maestras, saber de qué se trata. Tener ética, tener sentido común para guiar al chico. Por otro lado creo que hoy en día en el ámbito educativo, mucha susceptibilidad. No podés ni abrir la boca. 'Yo hago...', 'No, a mi no me digás porque yo...'. Es común eso, me incluyo, yo por ahí también, y digo, claro, guío lo juegos con mis alumnos. Uno no tiene todos los días las mismas ganas. No somos igual, estoy todos los días jugando con mis alumnos, pero un día en la semana dije, ay, no, hoy no les voy a guiar el juego, les voy a decir armen la ronda que Uds, quieran armen el juego que Uds. quieran, hagan el juego que quieran. Y justo cuando a uno se le da por hacer eso, los chicos están solos... porque es como generalizar. Eso y muchísimo más.

Yo: Claro, hay cosas que hay que trabajarlas muy lentamente, viste.

G: Y pienso que tiene que ver con el personal de una escuela permanente. Por ejemplo las suplentes no... digamos que no somos un buen pronóstico en la escuela en el sentido en que no coordinamos. Por lo tanto ellos un año cuentan con cierto nivel de gente, otro año no.

Yo: Sí, pero supónete si vos te volvéis a inscribir en la misma escuela, viste, quedás medio estable.

G: Sí, yo estuve cinco años en la escuela Videla Correa, ya era mi escuela... y decidí cambiar.

Yo: Está bien, está bien. Por lo menos lo decidiste vos, me parece que eso es re importante. No, en esta escuela, en una de esas, le venís muy bien me parecé, Gabriela.

G: No sé, espero que sí. Yo también por ahí... me considero una maestra no constante en muchas cosas. porque a nivel administrativo, por ejemplo, siempre me han retado porque en los registros me

nuestra ciudad.

Yo pensé en términos de que quien articula tiene que tener conocimientos teóricos que los da el área de FEC.

Gabriela pensó en términos de que debe haber una persona que pueda coordinar estas reuniones y tomar decisiones respecto a lo que pasa con lo que se supone son los conocimientos 'socialmente válidos'

Estaba recordando justamente la docente de Lengua de 4º que observé. (Ver Registro del 22 de mayo).

Ella habla de una evaluación en todo. Viene a mi mente que Díaz Barriga analizaba la raíz 'valor' en el término 'evaluación'. Y asocio el 1 tipo de 'evaluación' al que se refiere G. con lo de 'uso público de la razón' (Kant) y la necesidad de que ella se muestre en los espacios públicos, comunes.

"Tener ética, tener sentido común para guiar al chico"

equivoco muchísimo, soy muy despistada en hacer bien los registros.

Yo: Vos necesitarías una asistente en eso (en chiste).

G: Claro, y este año, recién es como que uno se admira, porque digo no me he equivocado casi en nada, en muy poquitito, y uno va aprendiendo, después que le han dicho de todo.

Yo: Sí, sí, porque a lo mejor le pones más en otras cosas, también.

G: Sí, a mí me encanta estar con los chicos. Me gusta mucho estar en frente de ellos, y por ahí, sinceramente, salimos mucho del tema de lengua en el que estamos. No es que nos vayamos por ejemplo a otro tema de otro año...

Yo: ¿Vos estás en lengua solamente?

G: Mi cargo es apoyatura de Lengua y Matemática. Ese es mi cargo. Supuestamente tengo que aprovechar a full las horas que tengo, que son re pocas para apoyar lo que hizo la maestra de la mañana. Pero por ahí uno aprovecha, se va del tema para matemática, o los chicos están motivados con algo... y eso es lo lindo, ver las caras...

Yo: Bueno, Gabriela, re lindo lo que me has contado.

G: Bueno, espero que te sirva

Yo: Sí, seguramente que sí. Yo ya tengo en general un panorama de la escuela, como para trabajar. Pero por ahí digo ¡Ay! ¿Qué otra cosa habrá que me pueda servir? Y a veces me desespero por caerme, viste y ver y bueno, a uno lo agarra todo, las consultas de los finales del año pasado, el fin del primer cuatrimestre, etc, etc, viste, como es el trabajo nuestro.

G: Otra cosa que te puede llegar a servir es que yo veo en estos chicos que la escuela... les da todo. Por eso puede ser que muchos no aprovechen algunos contenidos que se les dan. La escuela realmente los contiene, y ellos están conscientes de que los contiene. Imaginate: entran a comer. Entran a la mañana y les dan la copa de leche. Son todas instancias como familiares. En el almuerzo es terrible como charlan de diferentes temas, y como lo involucran a uno en la conversación... Es increíble, parecen una familia.

Inv: Sí, sí.

G: Yo pienso que no se quieren perder ni de eso... No tanto por la comida, porque hay chicos que por ahí dicen no me gusta, lo comí en mi casa... Buscan eso, están más en eso los chicos. Por lo menos en la tarde es lo que yo capto. O dicen bueno, llegó la tarde...

Yo: Sí, sí, hacemos sociales. Y vos querés enseñar lengua.

G: Sí, hacemos sociales. Por ahí nos cuesta bajarlos y dicen ¡No, estamos en lengua!

Yo.: Bueno, Gabriela, espero que siga bien lo tuyo y que tengas suerte y puedas seguir trabajando.

FIN

Un día que los chicos no estén guiados, es considerado como que están solos. Y la docente, no está haciendo lo que 'debe'.

24 de agosto de 2001. Charla con personal directivo de la Escuela Carmen Ponce de Videla. Relato reconstruido dentro de las dos horas siguientes.

En la dirección, saludo a Gloria, quien me presenta a la directora suplente, que viene trabajando en la escuela desde hace 15 años y que ahora pasa a cubrir la suplencia de dirección. Se encuentra también la Supervisora Seccional, Perla. Hablamos de diversos temas generales de escuelas urbano-marginales. Perla relata sobre escuelas de su zona, de chicos bolivianos que bailan muy bien la saya; son muy discriminados, más que otras escuelas. Comenta que hay un proyecto referido a las murgas que no es aceptado por muchos profesores. "Yo sé que hay distintas posturas en esto", dice, "Vos que sabés quisiera preguntarte cómo puedo fundamentar un Proyecto de esa escuela que rescate lo que hacen los chicos murgueros, porque yo sé que hay otra perspectiva que lo acepta"

Yo: La murga constituye una expresión cultural valiosa, es creativa, pone de manifiesto potencialidades, aptitudes de estos grupos y también las actitudes de ellos frente a la realidad. Tiene también un valor ético la búsqueda de formas de comunicación con el resto de la gente que en general los margina. Ellos son discriminados y sin embargo tienen el valor de la autoafirmación a través de esta expresión cultural. Yo creo que más que 'rescatar' lo que desde las instituciones se debe hacer es conocer, reconocer, dejar ser, posibilitar espacios y tiempos para su expresión y allí acordar normas. Ellos tienen sus normas, las respetan, se interesan por su actividad, quieren que sea aceptada y estarían dispuestos a establecer esos acuerdos.

Perla: claro, porque ellos cuidan sus trajes, muestran destreza. En la escuela Río, los chicos para preparar las murgas vos ves que traen sus tapitas de botellas, de frascos y arman sus instrumentos, tocan los pupitres y con sus ritmos!, ¡esa expresión que tienen!

Gloria: Sí, y es de ellos.

Perla acota: ¡Claro!, ¿cómo voy yo y les digo 'tienen que enseñarle la zamba, la ranchera', cuando ellos están entusiasmados con sus cosas?

En otro momento hablamos sobre la articulación de 7°. Los chicos de esta escuela con la escuela del Cerro y una escuela privada, ambas del Barrio La Favorita (un barrio considerado de 'zona roja o peligrosa'). Se refiere a que hay que trabajar este aspecto, porque los chicos acá están bien, esta es una escuela con seguridad, no es lo mismo que una escuela del barrio San Martín.(*)

Perla y Gloria comentan la importancia de los intercambios y relatan experiencias de encuentros entre chicos de la Escuela Normal y una escuela de Guaymallén. Gloria cuenta de cuando en esta escuela los chicos recibieron la visita de alumnos de otra escuela. Cómo cada uno preparó sus bailes y fue una rica experiencia, el prepararse para ese encuentro.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Contención, lugar donde hablar con tranquilidad, familiaridad no necesariamente estaría reñido con cumplir con a función educativa. ¿Cómo decidir los saberes y metodologías de abordaje significativos?

Me llama la atención que a esta altura del año hayan designado Directora suplente. Pienso que la responsabilidad para Gloria deben ser excesivas.

Le doy mi punto de vista, que trato de reconstruir tal como se dio en la situación.

Yo: Es importante crear vínculos entre los sectores sociales. La *escuela moderna* por ahí colaboró bastante en la clasificación en distintos sectores y en reproducir las clases sociales. Hay vínculos rotos que a veces los padres contribuyen a reproducir. Tal vez *la escuela de hoy* a través de recuperar estas cuestiones desde los chicos, puede trabajar en la creación de lazos. A propósito de que Perla habla de los valores culturales, hablamos nosotros desde la Ética, sobre Proyectos Transversales. La importancia de trabajar con el PEI, trabajar aspectos allí para iniciar algo muy pequeño para el cambio a partir de acuerdos con los padres y que eso esté en los PEI.

Perla se interesa muchísimo, proponiéndome trabajarlo en su sección con los Consejos de Directores.

Gloria y la Directora nueva se refieren a la importancia de que la escuela trabaje por la dignidad de los chicos; a veces piensa en la articulación y consiste en mandar ropa que no usan, ropa vieja, a veces sucia, rota. ¡No!, eso no es articular. Regalar algo así no sirve, es también discriminar.

Gloria comenta: A nosotros nos cuesta lograr un lugar digno para que los chicos coman. Son escuelas de doble escolaridad y tienen que comer en el patio, y si hace frío o llueve, en las aulas. Tratamos de recuperar un espacio de la escuela que está en litigio, porque las monjas han cerrado con una pared el sector de la escuela que correspondería a Preescolar; han puesto latones; no quieren ni siquiera alquilarlas... Lo actitudinal.. desde 1995 estamos con esto que lo venía solicitando la directora (G. L.), y ella solicitaba el lugar que de acuerdo a los papeles de creación corresponderían a la escuela y no nos lo querían ni alquilar!. El gobierno escolar llamó a una monja de Bs. As.. Ella vino acá con su alcancía y pidió que pase por las aulas. Y acá los chicos son pobres, ponían una monedita que a ellos les cuesta conseguirla. Pero no era lo que ellas pretendían. Así que la monja se enojó y ya después de eso hicieron la pared y pusieron los latones de aquel lado. Acá los chicos más que dar, están para recibir. La docente que llevaba ese asunto, la han llamado a declarar a la DGE. Ella lo vino trabajando con el Fiscal de Estado anterior y luego con el actual. Pero no la acompañaron, la dejaron sola. Y ahora ella ha recibido amenazas de que la van a dejar son el cargo de Directora que ganó. Está asustada. y la llaman a declarar y la amenazan con el cargo.

Yo: ¿quiénes la amenazan?

Gloria: Y son gente que tiene poder. Acá vienen la gente del (...) y esto de al lado lo tienen para alquilarlo a gente de otros lados que viene a encuentros, no sé que cosas. Claro, y nosotros no tenemos para pagar lo que ellos cobra, por este lugar...

Yo: Yo quería justamente pedirte hoy, información sobre la fundación de la Escuela, un poco la historia. ¿Me podés mostrar algún libro, un historial o algo así?

G: Sí, ¡como no!, ponete cómoda acá.. Busca unos libros en armario y me los facilita para mirarlos. Veo el primer libro de Actas de la Escuela y otro libro muy viejo también con datos de la época. Solicito a G. una copia de este Libro donde consta la fundación del asilo de niños huérfanos en 1887.

Recuerdo los títulos en negativo que tienen algunos títulos educativos de área FEC como 'educar para la no discriminación'. Pienso que de acuerdo a cada realidad se debe plantear la manera más conveniente, tal vez 'conocer expresiones artísticas diversas'. Preservar la riqueza de la categoría 'cultura'.

(*) Es un barrio más viejo, y en cierto modo, con familias 'peligrosas' de mayor trayectoria)

'escuela moderna' y 'escuela pomoderna' son categorías muy usadas en las capacitaciones que reciben los docentes. A propósito he usado la primera expresión y 'de hoy' en lugar de la segunda.

[Ver otras reflexiones surgidas en el cuerpo del trabajo].

Buena perspectiva de las directivas: *trabajar con dignidad.*

La preparación para concursos que vienen llevando a cabo desde hace varios años, va cambiando su 'sentido común'.

las gestiones de las hermanas dominicas y luego la creación de la escuela por las hermanas (...) en 1913 y el Preescolar anexo. En el viejo libro manuscrito se mencionan los predios del Parque que ocupan y el nombramiento como primera directora de C. Ponce de Videla en abril de 1913.

Registro del 5 de diciembre de 2001. Relato reconstruido a los pocos minutos del retiro de la escuela.

Saludo a las docentes que se encuentran en la sala de Jardín de Infantes, la primera al entrar. Se encuentran las dos docentes de este Nivel con quienes hablo unos minutos.

Yo: ¿Cómo han andado las cosas este último tiempo? Yo venía a buscar unas fotocopias del historial de la escuela que me iba a dar Gloria (la Vice directora). Como es tu nombre?

Pepi: Pepi, Josefina, me dicen Pepi. Y bien, la Directora que estaba de licencia ya se ha reincorporado, vos estuviste con Elsa que estaba de suplente, ahora volvió Liliana. Cuando vos quieras, si a vos te interesa esto del terreno, nos ponemos de acuerdo y las vamos a ver las nietas de doña Adela Ponce de Videla.

Yo: Ah! vos las conocés!

Pepi: Sí, yo soy amiga de una de ellas. Viven acá en Guaymallén, en una casa con todas las cosas de la época, preciosas, tienen los muebles de doña Adela. ¡Ella sí que pensó en los niños como personas, con dignidad igual que todos. No como estos que lo único que quieren son proyectos económicos o políticos, o....

Yo: Sí, yo estuve viendo la otra vez que me mostró Gloria la fundación de la Casa de Niños Huérfanos, y sí, se ve que era una mujer maravillosa.

Pepi: Sí, ella le dio el espíritu que tiene esto. Vos ves que el espíritu de ella está acá y es lo que nos mantiene. Ella donó todo esto pensando en los chicos.

Yo: Sí, pensar que ahora les cuesta tanto tener un lugar para que los chicos coman.

Pepi: Pero la vamos a pelear. Yo conozco a G. L. (una ex directora) y tenemos todos los documentos de propiedad de la escuela. Si, yo conozco bien esa historia, por algo soy la más vieja. ¡Mirá! (mostrándome su foto en un diario local, y una entrevista): Este año estoy famosa, mirá salgo en el diario. Me hicieron reportaje por ser la docente con más años en ejercicio, 34 años. Así que, cuando quieras me llamás y nos vamos a hablar con ella y con las nietas de doña Adela. Yo vivo acá en la cuarta sección, te doy el teléfono y vos e llamás cuando vos podás. [anoto su T.E.]

Nos dirigimos a la Sala de Maestros, donde nos saludamos con varios docentes que se encuentran preparando la fiesta de fin de año del próximo viernes.

Yo: ¿Cómo andás Héctor?

Héctor (el maestro de 6° año. con tono abatido): Acá andamos, viendo cómo podemos seguir. Acá si

COMENTARIOS

ANÁLISIS

No entendí bien, es una orden religiosa.

Mientras la superv. y la directora nueva, dialogan calmadamente, G. se ve algo fastidiada.

Pepi es una de las luchadoras. Me interesaría conocer bien el conflicto por el terreno, pero temo irme por las ramas. Creo que me quedaré con lo que interpreto de todo esto, que pasa por un compromiso por tener los recursos mínimos que pueden dar a estos niños

no nos arreglamos nosotros...

Saludo a Miryam, la docente que vive cerca de casa, agendamos un día de entrevista y luego hablamos con Elsa, la docente que estuvo en suplencia de Dirección. Me cuenta dificultades similares sobre la doble escolaridad

Yo: Y ¿cómo les fue? ¿arreglaron lo del comedor?.

E: Y no, no logramos nada. (con tono abatido). Terminamos viendo que estos Proyectos como el de doble escolaridad se mantienen por el cuerpo de maestros, es el compromiso de nosotros. Porque en sí te dan la doble escolaridad y no te dan nada, ni siquiera un comedor, un lugar para que los niños coman. Se creerán que es decir no más que hay 'escuelas con doble escolaridad', pero sin recursos no se puede, todo termina cargándolo el maestro. Y a nosotros se nos ha enfermado mucha gente. Estamos por ver las licencias y eso vemos, cómo se nos ha enfermado la gente. La de Ludoteca (M. V.) tuvo que dejar, no puede. Se le hace una enfermedad estar con los chicos sin recursos. Porque no tenés juegos, no tenés recursos. A los chicos en la tarde les tenés que proponer otra cosa y uno ve cómo la docente se desgasta. Nos vamos quedando cada día más chiquitos.

Yo: Claro!, tienen muchas dificultades para plantear tareas diferentes para tanto tiempo. ¿Y a Uds. les parece que es bueno para los chicos? ¿qué conviene seguir con el proyecto de doble escolaridad?

E: Y sí para los chicos es bueno porque los sacás de la calle. Es un asistencialismo, pero los sacás de la calle, les podés dar una buena comida. Comen comida balanceada, comida caliente. Chicos que vos sabés que en la casa almuerzan un sandwich de mortadela. Les das una buena comida, pero no podés avanzar, no salís de ahí!. Los que te lo pueden solucionar no lo hacen, no te dan ni siquiera algunas cosas que necesitamos

Yo: Y a lo mejor hay que conocer un poco los programas, cómo nacen con qué fondos.

E: Sí, esto vino de Nación. Estos Proyectos son del año 2000. Capaz que hay gente que quisieron acomodar. Todo es político. A veces lo único que te crean es un problema. Y como saben que el maestro está y está...

Yo: Bueno Elsa, veo que estás ocupada, yo voy a venir después cuando esté G. por las fotocopias.

Día 21 de diciembre de 2001- Visita muy breve

Visité la escuela y estuve durante unos minutos. No pude hablar con nadie, sólo con una ordenanza que me dijo que se trataba de una reunión muy muy importante con los políticos por el comedor escolar.

Salí de la sala de reunión Gabriela, una de las docentes del Consejo Escolar quien me comenta que se encontraba un funcionario que mandaron de Dirección de Primaria, no muy influyente. También comenta que ellos pidieron la reunión porque necesitan saber qué va a pasar el año próximo con el

igualdad de oportunidades al menos en el espacio social de la escuela. Nuevamente una docente habla de dignidad.

En la reunión están haciendo también como un balance del año.

COMENTARIOS

ANÁLISIS

Me retiré de la escuela pensando en lo que cuesta a los funcionarios políticos entender y por lo tanto atender algo que

Comedor Escolar y con la doble escolaridad. "Estamos muy cansados –comenta en tono agobiado- hacemos muchísimo esfuerzo nosotros, pero no te apoyan en nada".

es de su total incumbencia, como facilitar la tarea de quienes por suerte están preocupados por una causa formadora: dignidad para los niños humildes.

Cuadro de análisis y reflexión empírico-teórica

**Fragmentos del trabajo con los datos
de donde surge el Cap.4**

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA : "Acciones de formación ética y ciudadana en E.G.B. 1 y 2 en dos escuelas urbanas de Mendoza" - Lic. Delia Albarracín

CUADRO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EMPÍRICO-TEÓRICA

Extracto de Registros de Campo	Categorías emergentes del trabajo en terreno	Categorías teóricas que sirven de referentes y nuevas preguntas	Resignificación o reconstrucción de categorías
<p>De Registro de entrevista: "...los docentes hacen lo mismo las cosas aunque no hayan directivas como en este caso. Como comportarse en clase y el trabajo reflexivo que se viene haciendo desde el '94 después de un recreo." "Hay normas de convivencia permanente" "Ponen a los papás en actitud de docente crítico frente al cuaderno de su hijo."</p>	<p>Acciones: <i>Reflexiones con los niños</i> que se hacen después de los recreos sobre cómo comportarse en clase. <i>Normas de convivencia.</i> Poner a los <i>padres con actitud crítica frente al cuaderno.</i></p>	<p>Comunicación racional, diálogo, acuerdos, normas, argumentación, debate, consenso. ¿a qué apunta el trabajo reflexivo sobre normas? ¿qué normativizan las 'normas de convivencia'?, ¿la conducta en clase? ¿qué significa ser crítico frente al cuaderno? ¿se canalizar la actitud crítica de los padres hacia lo pedagógico?</p>	<p>"La ciudadanía empieza por casa" La institución escolar se adecua y educa para crecer en el momento histórico que vive el país (reinstitutionalización democrática) si propicia espacios de diálogo, de atención de necesidades sociales relacionadas con la educación de los niños. Para eso debe colocar los derechos en general, las obligaciones de los ciudadanos con lo público, el ejercicio de una ciudadanía participativa en los asuntos comunes.</p>
<p>"La mayoría de los padres ...". "Están los que trabajan todo el día y los que se quedan sin trabajo. Siempre tienen un cuestionamiento nuevo; es muy difícil. Descargar su rabia contra el gobierno en la escuela. Entran a la Dirección gritando y sin golpear. Entran y quieren que se los atiendan de inmediato y eso que uno no los hace esperar."</p>	<p>Necesidad sentida por miembros de la comunidad escolar: <i>Padres cuestionadores que desargan su rabia contra el gobierno en la escuela.</i> <i>Disconformismo, agresividad en la forma de relacionarse con la escuela.</i> Gritos y exigencias a la directora.</p>	<p>Escuela como institución pública. Participación democrática. Ciudadanía como ejercicio de derechos políticos como garantía de derecho social a la educación. ¿Qué necesidades, qué demandas públicas pueden encerrar la agresividad, los gritos y las exigencias de los padres?</p>	<p>Una escuela como comunidad democrática debe abrir espacios 'públicos', comunes,</p>
<p>"Los padres van pero van a observar. Se quedan mirando a ver si están los</p>	<p>Necesidad: <i>padres observadores, controladores</i> del cumplimiento de la</p>	<p>¿Observan, controlan como exigencia de participación?.</p>	

maestros o no. Nos controlan si estás responsable de directivos y docentes Lo público, espacio público. Control pequeñas comunidades de comunicación, frente al grado, si se demoraron, por en la escuela. ciudadano. pequeñas 'repúblicas' donde los asuntos se que la directora no está cuando ellos conocen y se debaten. vienen."

"Me planteaban qué hace Ud. con la plata que le dan? En qué invirtió?. Yo creo que en ese aspecto no tienen que meterse."

Iniciativa de los padres: *controlar los gastos del dinero que recibe la escuela.*

¿Presupuesto participativo en la escuela? Si, el pueblo son acá los padres que, preocupados por la educación de sus hijos y desconfiados de la dirigencia política en general, necesitan el control de quienes son sus 'mandatarios'. [Completar]

¿El pueblo quiere saber de qué se trata en la escuela?

"...se da yoga, kun-fu, karate. Organizan las madres en forma particular como son ellas, individualistas y les cobran 2 pesos; dan gimnasia modeladora; se usa bastante el edificio."

Iniciativa de madres: organización de actividades de recreación en la escuela. Recaudan fondos. Escuela como espacio cultural. Directora que percibe el individualismo (búsqueda del interés económico)

¿qué representaciones tienen los padres de una institución pública educativa?

¿qué representación de las necesidades e iniciativas de los padres tienen los directivos y docentes de la escuela? ¿Cómo ve la escuela?

el asalto ciudadano a la escuela. Interpelación de padres en los espacios públicos ante la falta de apertura de la escuela a las necesidades de orden práctico.

"Nos sentimos mal. La sociedad es posmoderna y nosotros no. En lo administrativo seguimos lo mismo. Nosotros con la Vite les pedimos información en papélitos sueltos y ver qué podemos hacer con los niños y la familia; y día a día son tantos los informes. En esos papélitos se ve agresividad hacia el docente. Una Representaciones: Docentes que perciben cambios profundos en el contexto social, frente a los cuales la escuela sigue igual, se ha quedado."

Matrices histórico-culturales de *funcionario* en docentes y directivos. Obstáculos para integrarse a la sociedad provienen de obligaciones administrativas.

La escuela como *espacio interior dentro del ámbito público* de administración política. (Retomar aspectos del tema trabajado en 1994 sobre rol docente, constructivismo y género)

Iniciativa: búsqueda de respuestas a las demandas de los padres para evitar el disconformismo: papélitos donde ellos se expresen. Vuelcan agresividad al docente.

Representaciones de padres y niños

La escuela como espacio público de ejercicio de la ciudadanía.

Dificultades de la escuela para constituirse en el espacio público de participación democrática que los padres demandan

postura del chico como que yo sé y vos no". Siempre con inseguridad. (las maestras). El otro día una maestra reincorporada después de 10 años (antes había estado en Lavalle) les dijo estas respuestas parecen de niños tontitos". Al día siguiente teníamos un grupo de madres... Tenemos que tener cuidado de todo; informar de lo que vas a hacer, rendir cuentas de todo."

"No te dejan; en vez de dejarte que vos te integrés más a la sociedad, tenés que presentar lo que te obligan, los informes. Hicé uno el lunes, ayer. Y otro la semana pasada. Porqué? Si piden lo mismo, y yo tengo que volver a hacer lo mismo con otro formato."

"Organización de la Comisión de Padres, Cooperadora, nos trajeron muchos problemas. Un cargo de presidente de cooperadora o tesorero, se sentían importantes y que les daba derechos a hacer cuestionamientos que no debían hacer. Así que lo dimos por finalizado." "Al abolir los títulos, se acabó el problema cooperadora."

De Registro de entrevista:
"Hay verticalismo y autoritarismo en el S. E. Es una utopía la descentralización y

respecto de la escuela y del docente: niños que cuestionan el lugar de saber del docente: "yo sé y vos no". Padres que no permiten ofensas verbales a sus hijos. De docentes y directivos que sienten que *no tienen que rendir cuenta de todo ni tener porqué tener tanto cuidado de los padres.*

Necesidad de la institución frente al sistema. Se le pide la misma información con diferente formato.

Escuela que no puede satisfacer demandas de sus destinatarios inmediatos: niños y padres.

Iniciativas institucionales como la Cooperadora que incluyen a los padres tienden a desequilibrar la autoridad y las jerarquías de la escuela. Representaciones de directivos respecto a lo que deben y no deben hacer los padres contrastan con las demandas de participación de padres. Los títulos y los cargos *'hacen sentir importantes y con derechos a los padres'*

Representaciones de la institución frente al sistema de un *verticalismo y autoritarismo que no condice con la*

La autoridad de de docentes y directivos es una *autoridad delegada* por parte de un poder político falta de legitimación por parte de la gente (los ciudadanos). (Ver trabajos míos sobre el temas de rol docente y género)

Burocracia que devino ineficiente. Demandas en el sistema político que no responden a necesidades sociales. *¿de dónde provienen?*

Vida cotidiana escolar como 'fermento' de los hechos históricos. (A. Hellel)

Demandas de participación ciudadana en la escuela.

Derechos políticos denegados. Los derechos políticos y sociales en una ciudadanía democrática. en la perspectiva de Marshall, Bottomore y Barceña.

Matrices histórico-culturales. Condiciones institucionales que determinan la obediencia a mandatos de gobierno

Emergen demandas de otro tipo de autoridad: quizás una autoridad legitimada por su idoneidad profesional y por la capacidad de gestionar un ámbito público de ejercicio de ciudadanía. (Ampliar en cuerpo del trabajo)

Cambios, proceso de cambio que a pesar de la lentitud del sistema, se muestran en la institución escolar.

Escuela como caja de resonancia de problemas de la sociedad. Espacio de la vida cotidiana donde se manifiestan necesidades y procesos sociales emergentes.

La escuela puede ser un ámbito donde se gesté un proyecto público. Educa los niños como ciudadanos cuando forma en hábitos de pensar su propio proyecto como búsqueda de un bien común.

La educación como derecho social debe reformular su concepción de 'contenidos socialmente válidos'. La formación en una ética ciudadana es parte central de tal resignificación.

Desde las matrices histórico-culturales que prevalecen, la escuela constituye un ámbito interiorizado que debe cumplir *funciones*

la autonomía.

P: Y cómo hace entonces la escuela?

R: Aprovechamos cuánto intersticio haya. Lo no prohibido está permitido." Acá no entran a la dirección como el ogro. Saben que pueden hablar".

"Los papás pueden venir por cualquier motivo. Lo que menos vienen es por lo pedagógico. Nosotros procuramos decir que lo invitamos para ver qué podemos hacer juntos. Hay un importante número de padres separados. Nos dicen a veces "no quiero que venga el padre y lo vea" o cosas así. Tenemos que ser consultorio sentimental, psicólogos, de todo.

"La religión se respeta; un testigo de Jehová no pasa a la bandera; lo trabajamos en las actitudes. Discriminación, no tenemos problema. A nivel de las diferencias tenemos muy buenas experiencias con niños integrados (sordos, down y una niña casi ciega). Lo trabajan en forma integrada sus maestras con las instituciones especiales, se lo incentivó al esfuerzo, la voluntad."

política educativa de descentralización y autonomía.

Los docentes perciben que el verticalismo del S. E. obstaculiza lo que entienden como formación moral, que sólo puede realizarse *en los intersticios*.

Necesidades que manifiestan los actores. A esta escuela, que la directora caracteriza como 'de paso', no vienen por lo pedagógico, sino a plantear cuestiones familiares, problemas de padres separados.

La dirección es un consultorio sentimental. A través de la profesora de prácticas superiores que en la escuela circula literatura sobre inteligencia emocional y autoayuda.

Necesidades personales. La atención a las diferencias, ya sea de religión o de discapacidades es compatible con el perfil de la directora. Se prioriza las cuestiones personales por sobre la función pública específica de la escuela.

La escuela se ubica en una zona de la ciudad con muchos edificios de gobierno, educativos y de prensa; no se destaca por la calidad de la enseñanza.

Muchos niños de padres de barrios humildes que aspiran que sus niños 'huyan de esos barrios' vienen a esta

(Apple, 1996), aunque éstos estén en crisis.

¿Cómo se trabajan esos intersticios? ¿qué iniciativas se ponen en marcha en el espacio de 'lo no prohibido'?

Categorías técnicas se mezclan, se resemantizan desde el sentido común. Moral personal, concepciones de vida de los ámbitos privados, ocupan el lugar de 'lo no prohibido'.

Ética de máximos y de mínimos. Lo privado y lo público. Debates, argumentación, acuerdos. Moral convencional y posconvencional

La función de la escuela. La educación como derecho social. (Marshall)

¿Cómo garantiza la escuela el derecho de todos los niños a desarrollar sus capacidades? ¿Cómo se asegura la calidad de la educación a niños cuyos padres 'esperan mucho de la escuela'?

delegadas desde un ámbito exterior. Pero también hay necesidades para las cuales no hay directivas. La escuela responde a ellas desde el sentido común (atravesado por direccionamientos de la cultura dominante)

Las matrices culturales, el sentido común y las *condiciones institucionales* dan lugar a una naturalización de concepciones de vida de la moral personal o privada.

'Lo no prohibido' podría ser el lugar de discusión y acuerdo respecto a 'lo común' y ser espacio de construcción de la ética cívica en la escuela. Al no disponer de saberes, conceptos, problematizaciones sobre una ética pública, y sobre el papel de la escuela en relación con esa ética, afloran significaciones éticas posmodernas.

Formar hacia lo posconvencional. Ideas para reflexionar: la cuestión de los derechos debe ser pensada en su complejidad y vincular los derechos a la ciudadanía y a una ética ciudadana.

El deshecho frente a un discurso como la ética que no condice con las prácticas en los espacios de gobierno, termina produciendo ese desafecto por lo público propio de la cultura posmoderna y el refugio en morales consoladoras.

La formación de los docentes en contenidos de una ética cívica y la creación

escuela.

Cfr. con Entrevista a suervisora seccional: la 'atención a la diversidad' se deja en manos de investigadores, becarios y pasantes de instituciones especiales.

de espacios de experiencias en debates, reflexión y argumentación.

De Registro de Entrevistas flash:

Docente A - Nosotros hemos participado en otros proyectos y vemos que trabajamos y son otros los que se benefician y no nosotros.

Docente B - Nosotros hemos tenido experiencia con I-A y queríamos eso. Yo he trabajado en Lengua, pude ir al Congreso de México pero nada más."

Necesidades e iniciativas individuales en la institución.

Se espera beneficios palpables de la participación en una investigación, gratificaciones económicas (horas reconocidas por participación en proyectos de escuela creativa o investigación en la escuela) y gratificaciones académicas (asistencia a congresos).

El rol docente en relación con la necesidad de formación en una ética ciudadana.

La globalización económica y de los medios de información. La sociedad red. Investigación, investigación educativa. La teoría crítica de la sociedad, epistemología en el campo del conocimiento humano, complejidad. El intelectual hoy.

¿cómo se vinculan los docentes con la escuela para atender necesidades de orden práctico (ético-político) y expectativas personales de crecimiento profesional?

El fenómeno de la incorporación de los intelectuales como técnicos del sistema ha producido una fragmentación social en relación con las esperanzas de transformación de las instituciones sociales hacia una sociedad postconvencional. Una cultura académica colmada de gratificaciones simbólicas y prestigio técnico internacional se ha escindido de los compromisos epistemológicos y éticos que conllevaría la educación en una sociedad hipercomplejizada como la actual. [Ver orden Seminars de Teoría del Currículum y Fundamentos sociopolíticos de la Educac.]

De Registro de Observaciones

"M: Ah! Yo siempre trabajo sobre valores; no sé si hoy habré traído el librito tan lindo... (Busca material en su portafolio, me muestra la Planificación de conocimiento del Ambiente)."

Necesidad social e institucional. Algunos docentes perciben la importancia de trabajar en valores, pero queda librado a iniciativas personales de los docentes con textos curriculares que encuentran.

Por otras observaciones en esta escuela (Ver Amigómetro) y en otras, se vio que los Proyectos Institucionales se conforman con el agregado sucesivo de proyectos de docentes. Esta institución supo cuántos

Las acciones e iniciativas ¿serían individuales y no institucionales?

¿Qué se considera como 'institucional'?

¿Qué se entiende por Proyecto Institucional?

¿Por qué las instituciones no comienzan a hacer efectiva la autonomía a la que tanto se refieren el discurso educativo?

¿Hay principios del PEI? ¿cómo se entienden, qué se acuerda y afirma en

La presión del Sistema Educativo sobre las instituciones, a pesar de que las autoridades adhieren a un discurso de transformación, democratización y mejor vinculación con el contexto de las escuelas, parece *inmovilizarlas*. Hay una gran distancia entre sus matrices formativas y la cultura institucional y el discurso de transformación educativa, que es difícil de acortar debido a las condiciones del trabajo

subproyectos habría para el 2001, recién ellos?
a mediados de año.

docente, que provoca cierta inacción. Se suman iniciativas individuales, se cuenta con lo que quedó en la memoria de unos cursos de 40 horas en total sobre cada disciplina dados en los años '96-98.
[Completar análisis en cuerpo del trabajo]

Observo que hay un tarro en el escritorio que dice "Cosas perdidas". Los niños buscan allí lo extraviado.

Es una norma del aula guardar allí lo extraviado.

Espacios comunes del aula y de la escuela con normas claras.

Proyectos institucionales que integren diferentes iniciativas, favorecen la construcción de vida democrática en la escuela.

Un niño es colocado al frente mirando al pizarrón.

penitencia

Normas, pautas de sanción. Etapa de desarrollo del niño. Papel de las reglas.

Etapa del desarrollo moral en primer ciclo, moral preconventional, heteronoma.

M (dirigiéndose a mí): ¡Nos han puesto con esta mugre!!; traer las botellas, las pilas, los diarios hasta Octubre! No sé si de la Municipalidad. Lo hacen algunas escuelas, no sé si será todo el año. Después al primero le dan un premio, un viaje de un día. Nosotros la escuela estamos terceros.

Iniciativa y acciones exteriores que llegan a la escuela. La campaña de las botellas se recibe de afuera como una obligación. No se ve la posibilidad de influir en las decisiones o al menos preguntar bien de qué se trata y opinar.

¿Cómo ve el exterior la escuela?. Siendo una institución pública al igual que la Municipalidad que viene a promover esta campaña, ¿porqué no se pone en pie de igualdad para tratar un asunto público mediante una acción coordinada?

Las matrices históricoculturales de la institución escolar (autonomía relativa e interioridad o privacidad) lleva a que los docentes estén dispuestos a ejecutar decisiones provenientes de una esfera exterior al espacio escolar.

Observación de los Propósitos semanales anotados en los cuadernos: "Trabajar sin molestar a los demás"; "Mantener la limpieza en el aula"; "Trabajar con disciplina"; "Tratarse bien entre compañeros"; "Trabajar en silencio"; "Trabajar y respetar al grupo"; "Entregar las tareas a tiempo"; "Trabajar con atención"; "Trabajar silenciosamente";

Propósitos: Iniciativa de formación moral en dos docentes que articulan sus acciones en dos años del 2° ciclo.

Ética de mínimos, debates, acuerdos. Contenido formativo de las normas.

La acción de los Propósitos se refiere al cumplimiento de las tareas. Lo adecuado es cumplir con lo establecido en la escuela, pero no se presentan espacios de discusión en vistas de llegar a acuerdos. El tema es visto desde el área de Lengua con el objetivo de que los niños practiquen la lengua oral el diálogo.

Los propósitos tienen la forma de enunciado de una máxima moral, pero se refieren sobre todo al cumplimiento de actividades de cada una de las materias.

Triangulación: La pregunta sobre los Propósitos a los niños dejó ver dos tipos de respuesta: "Los elegimos nosotros? y

Una coordinación de la situación de habla con claros referentes teóricos respecto a las

"Tener disciplina"; "Formar la maestra los elige".
correctamente al 'toque' de timbre";
"Aceptar los resultados del trabajo y
tratar de superarse".

Diálogo sobre la norma institucional de
dejar las aulas vacías y cerradas con
llave en los recreos:

Una niña: Pero...ay señor! Algunos chicos
no tenían la tarea y se tienen que
quedar a copiar.

M: Entendimos lo que hablamos? ¿Hubo
una buena comunicación?

...Bueno, ahora nadie más habla del
tema. Lucas, decime cuál es el
Propósito.

L: "Aceptar los resultados de los
trabajos y tratar de superarse".

Doc: Este es el Propósito de la semana.
Tenían que trabajar en la carpeta. Tenían
que leer y separar en párrafos..."

La maestra saluda, me presenta a los
niños. 7 a 10 niños están afuera,
colocando rótulos a las bolsás con
bidones plásticos grandes y botellas. Al
cabo de unos minutos la docente,
bastante molesta, les solicita que
entren.

M: A ver, ¿cuál es el propósito de hoy, la
fecha.

Un niño lee: No tener vergüenza de
preguntar algo.

Normas institucionales que no se
discuten.

Normas de convivencia institucional son
sentidas por los niños como mandatos
impuestos.

'Entender', 'buena comunicación': la
docente recurre a lenguaje técnico.

Diálogos medidos, limitados. El Propósito
de la semana llevaría a seguir con un
diálogo que la docente desea dar por
terminado.

Representaciones respecto a lo exterior
que tienen la escuela. Lo exterior obliga y
también en algunos casos trae
gratificaciones consumistas.

Propósitos.

Ética de mínimos, debates, acuerdos.

Contenido formativo de las normas.

¿Hay ámbitos de discusión que incluya a
los niños como sujetos competentes para
expresar sus necesidades?

La escuela como espacio público interno,
protegido, interiorizado y obediente a los
mandatos que provienen del exterior
¿niños consumidores?

Ética de mínimos, debates, acuerdos.

Contenido formativo de las normas.

Moral instrumental (Kohlberg). Los
acuerdos no se hacen por lealtad o

posibilidades formativas de la persona,
permitiría presentar esta expectativa de
algunos de niños de elegir los Propósitos.

Los Proyectos transversales constituirían
una herramienta para iniciar un trabajo de
perfeccionamiento en cada disciplina y en el
trabajo interdisciplinar.

La docente se preocupó por fijar el lenguaje
técnico de Lengua, Cuando el diálogo
avanza a asuntos que se salen del aula, la
docente se resguarda en la disciplina. Sabe
que hay Propósitos que se refieren al
cumplimiento de tareas, por eso ha
preguntado cuál es. Pero en este caso, no
muy claramente, por eso remite a los niños
directamente a la tarea en casa.

[Completar análisis y reflexión de fila de
pgs. anteriores en cuerpo del trabajo].

Acá el Propósito se refiere al logro de
autoregulación del propio carácter.

La sociedad consumista que viven los niños

Un niño entra y dice: Eran ocho bidones y han sacado uno.

La docente [dirigiéndose a mí]: Él me pidió permiso para ir al baño... Pero ya ves, se fue al depósito donde están las botellas. A lo mejor no se lo sacaron, capaz ya vino la Municipalidad a llevar una parte.

Niños de diferentes grados se roban entre ellos los bidones más grandes que son difícil de conseguir. ¡Lo importante es ganar!

Desconfianza, estrategias competitivas.

Se tiende a 'comprender' que casi todo vale cuando de alcanzar un beneficio material se trata.

Niños que necesitan reglas claras por parte del adulto.

solidaridad sino por reciprocidad tipo mercantil. La obediencia es un medio para lograr lo deseado y el castigo, un instrumento pragmático para restablecer la igualdad. Justicia es seguir las reglas en beneficio propio y aceptar que también lo hagan los demás (imparcialidad, equidad).

¿Qué hacen la institución ante el cambio de actitud en relación con la moral en el segundo ciclo?

y la falta de líneas de acción formativas frente a demandas exteriores que impactan en la escuela, termina reproduciendo la cultura consumista, el interés meramente competitivo y consumista.

Ante una relatividad que impide al niño ordenar prioridades en base a necesidades personales, el rol del docente sería clave para guiar al autoconocimiento y a un paulatino reconocimiento de lo que realmente el niño valora.

[Observación del aula]: Afiches en pizarrones de atrás: *"Debo llenar mi mente de buenos deseos"; "Todos los días debo fijarme una meta", "Nunca dejaré para mañana lo que pueda hacer hoy"; "Debo estar entusiasmado con mis logros"; "Todo lo puedo lograr si intento hacerlo"; "Todo tropiezo me dejará una enseñanza".*

La necesidad de 'educar' la personalidad del niño, de incidir en la formación de actitudes, se satisface en buena parte mediante iniciativas de los docentes que dependen de su sensibilidad y preocupación por emprender algunas acciones al margen del currículum como adornar los pizarrones con este tipo de frases y escribir Propósitos semanalmente.

Este tipo de frases con que los docentes adornan el aula al comienzo sin una participación de los niños en su elaboración ¿no afianza la idea de que estas cosas son sólo logros personales? El currículum real ¿es sólo bajar lo prescripto, la clase preparada?

La formación en una ética ciudadana ¿no ocupa un lugar?

En los Proyectos institucionales, los acuerdos en base a diagnóstico de las necesidades, debería prever espacios de lectura sobre estos asuntos por parte de los docentes, a fin de poder establecer acuerdos sobre posibles acciones atendiendo a la transversalidad prescripta como didáctica del área de FEC.

M: ¡Uno, dos, tres!. Ayer se trató un tema muy especial, sobre la discriminación. Una de las tareas era traer ustedes y de sus padres una frase, colaborar. Acá tengo de los chicos que cumplieron. Era una responsabilidad traer lo que se les había solicitado. Ahora vamos a pensar en lo que hicieron. Voy a empezar con los que no lo trajeron.

La situación de discriminación a la niña peruana es la necesidad emergente.

Falta de responsabilidad y de cumplimiento sería autoengaño para la docente.

'Yo cumplo, ustedes cumplen, en la casa cumplen y así hacemos un país responsable', parece un salto muy grande porque no está bien determinado qué cosa es lo que hay que cumplir.

¿Qué es 'lo que tenemos que hacer' para la docente, para los niños?

¿Qué lugar ocupa la formación de los niños por parte de los adultos, en este caso adultos con el mandato social específico de formar?

Ciudadanía como ejercicio moral y práctica de compromiso. Práctica compartida que no es medio para alcanzar un fin definido instrumentalmente, sino actividad en sí

El docente debería tener una clara conciencia de la diferencia generacional en *el cumplir*. Como adulto, él ejerce una función pública y educar implica preparar a los niños para la vida. Su responsabilidad es diferente y mayor que la de los niños. Compartir la práctica cívica no es sólo cumplir con traer lo solicitado, sino 'pensar juntos' algunas cosas en común en pos de esa práctica.

Un niño: pregunta: ¿lo puedo traer mañana?

M: Sí, pero hoy no lo trajiste, y lo que importa es la responsabilidad, pero son ustedes los que se están engañando. Yo cumplo, ustedes cumplen, en la casa cumplen, y así hacemos un país responsable. ¿Qué sería si no cumplimos lo que tenemos que hacer!. Sería un caos.

A una niña: ¿Qué pensás vos de la discriminación?

La niña no responde.

M (a otro niño): ¿Te han discriminado alguna vez?

N: ¡Sí!

M: ¿Y cómo te sentiste, triste, alegre?

Niño Lucas: Sí, cuando me dijeron laucha.

M: ¿Te sentiste muy mal? ¿Y qué te dio ganas de hacer?

El niño: Cagarlo a piñas. [...]

Otro niño: No pelear. Que yo muchas veces he sido discriminado. Me dicen cara de zapallo, y a veces me da ganas de tirarle un ladrillazo en la cabeza. Pero a veces pienso que si hago eso me voy a hacer daño y voy a tener problemas yo. Cuando estábamos en el recreo el Bruno de sexto me quitó la pelota y tenía ganas de agarrarlo del cuello.

Doc: Pero te contuviste [a otro niño]: Y vos

Diálogo que más bien es un interrogatorio, ya que no hay un avance en la clarificación de los valores en juego.

Niños que conocen lo que es discriminar y que son capaces de realizar un proceso de autoconocimiento.

Necesidad y motivación de los niños de aprender métodos y técnicas de autoconocimiento, de reconocimiento de valores, de poner en práctica habilidades para el diálogo sobre asuntos prácticos.

'te contuviste', 'te controlás'.

misma buena. (F. Bárcena)

Etapas de desarrollo del juicio moral de Kohlberg como un referente.

Técnicas de clarificación de valores

El tratamiento de temas tan delicados sin elementos teóricos y metodológicos deja en los niños la sensación de fatalidad o de naturalización de la existencia de víctimas y victimarios.

Técnicas de autoconocimiento y técnicas que pongan en primer plano expectativas de comportamiento respecto a los otros, 'cuidado del otro'. Respeto de los derechos propios y de los otros como base de la libertad. Reconocimiento cognitivo y aprendizaje de habilidades. Reconocimiento de la responsabilidad moral inherente a la persona. (Aguareles-Buxarrais, Martínez Puig)

¿Se naturaliza la existencia de víctimas y victimarios en el interrogatorio que hace

Piaget y Kohlberg no como una teoría acabada a aplicar, pero sí como un referente para pensar que hay diferencias entre la actitud moral de los niños de primero y de segundo ciclo.

Fatalidad vs. construcción de sí mismos. La naturaleza compleja del hombre, no es mala ni buena en sí, pero necesariamente construible.

discriminás también. ¿Te gusta, sentís placer?

N: Me dan ganas de decirle lo mismo que me dijeron.

Doc: Y te controlás.

N: ¡Pero, bueno, señor! (gestos)

Una N: Y lo que pasa, que es difícil controlarse.

Doc: ¿Y qué podemos hacer?

Varios niños: No discriminar.

Un niño: Yo discrimino porque es un vicio que no se puede sacar.

Otro niño le dice: Está bien, Luis, no te voy a decir más bueno.

Un N: Pero ese propósito a veces lo hablamos y después ... Mire señor, él tiró el papelito [...]

Una N: a mí porque soy Pérez me discriminan [...]

Nupi (la niña peruana): Yo pensaba que una de las formas que podrían llegar a hablar de este tema es hablar del apellido.

La docente coloca la fecha en el pizarrón y el Propósito: "Respetar turnos de habla". Indica la actividad de lectura silenciosa de todo el grupo del Libro Santillana (ps. 68-71) "Poco juicio en Behlín".

Sentimiento de incomprensión

Concepciones de los niños: que se puede hablar una cosa y ser de otra manera.

Acusaciones mutuas de los niños indicarían la presencia de una moral instrumental.

Experiencias de los niños respecto a discriminación por apellido criollo o conocido como de sectores populares.

Necesidad sentida por ellos de abordar esta cuestión, de dialogar, de sincerarse.

El gesto indica el paso a una actividad en el área de Lengua, pero la colocación del Propósito estaría indicando que éste 'se transversaliza'. La lectura se refiere a normas, reglas, castigos y se vincula al tema. Pero propone como castigos gestos de afecto y gratificación.

la docente?

Técnicas de autoconocimiento y de conocimiento de las expectativas de los otros, 'cuidado del bto'. Respeto de los derechos propios y de los otros como base de la libertad. Aprendizaje de habilidades.

Estadios de desarrollo moral (Kohlberg).

Valores, clarificación de valores. Estadios del desarrollo moral.

Espacio curricular fijo y transversalidad. La FEC como área transversal que determina los contenidos a transversalizar.

Métodos y técnicas transversales. (ver Sitio Web del Proyecto de Desarrollo Curricular de FEC)

Las acusaciones mutuas de los niños indicarían la presencia de una moral instrumental (estadios de Kohlberg)

'transversalización'. 'Transversalización de contenidos' claros de formación en valores ético-cívicos. La docente en este caso relacionó el tema de valores con un texto literario, pero no transmitió los saberes prácticos implicados en la cuestión de los valores ni propició aprendizajes de los mismos.

(Hay mucho bullicio y habla sin escucharse).

Vamos a inventar un código y respetarlo.

Por ejemplo, a la tercera vez que alguien interrumpe sin aportar una idea positiva... Van a inventar Uds. un

Código... y vamos a poner en práctica aunque sea uno por semana. A ver!, realicen en su carpeta la tarea.

Observación del proyecto 'El Amigómetro'

Iniciativas de la docente que responden a Necesidades de la institución, como la creación de un código.

Reconocimiento general de los niños y docentes de esa necesidad y de herramientas para realizarlo.

El Motivación de la docente para trabajar este tipo de temas. Falta de metodologías, técnicas y saberes para mediar. [Vee filmación de proyecto "El Amigómetro"]

Transversalidad institucional y social. Proyecto Educativo Institucional y Proyectos Transversales.

Transversalidad curricular, institucional y social.

explicitando valores y pautas de comportamiento dentro de las instituciones, ya no es posible trabajar contando 1, sino más bien generar compromisos comunes a partir de la discusión conjunta.

Los proyectos transversales pueden surgir de los principios enunciados en el PEI, y transversalizar contenidos formativos de los niños como personas y ciudadanos.

ANEXO 2

Fotocopias y escaneados
de documentos de las
Escuelas "A" y "C"

Materiales de la Escuela "B":

- **Fotocopias de una parte del P.E.I.**
- **Escaneados de Informes de alumnos**
- **Fotocopia de una evaluación**

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- ⌘ Incorporar en la programación curricular contenidos transversales por ciclo.**
- ⌘ Desarrollar acciones de articulación por ciclo.**
- ⌘ Atender a la diversidad en forma integrada considerando estructuras que faciliten su atención, la diversidad curricular, las adaptaciones individuales.**
- ⌘ Promover la participación real de los distintos componentes de la comunidad escolar.**
- ⌘ Desarrollar capacidades de pensamiento.**
- ⌘ Promover la formación y consolidación de equipos de trabajo.**
- ⌘ Generar espacios de reflexión y capacitación permanente.**
- ⌘ Incorporar formas de organización flexible basadas en las capacidades y mejor distribución del trabajo abierta a la comunidad.**
- ⌘ Incluir en la enseñanza estrategias de participación, estrategias para enseñar a pensar y estrategias para la práctica de actitudes.**
- ⌘ En las planificaciones, contemplar las propuestas de enseñanza que recuperen ideas previas y seleccionen experiencias directas.**
- ⌘ Promover el uso de recursos didácticos mejorando su distribución y funcionamiento.**
- ⌘ Avanzar en la definición de criterios de evaluación y autoevaluación.**

La Escuela N° 1-110 "MANUEL LÁINEZ" se inserta en el Sistema Educativo Provincial.

Organizada desde lo institucional y áulico, con objetivos claros y bien definidos.

Activa, dinámica, constructivista, basada en el trabajo en equipo.

Optimizadora del uso del tiempo para hacer mejor aprovechamiento de él.

Donde el aula no sea el único ambiente de trabajo.

Donde los integrantes de la Comunidad Educativa proyecten actividades para interrelacionarse con respecto a la organización, planificación y ejecución de la enseñanza.

Donde se priorice una pedagogía de participación, del saber pensar y del saber hacer.

Donde la comunicación sea una estrategia permanente de trabajo.

El protagonista del aprendizaje partiendo de que el niño sabe, que posee conocimientos que provienen de sus propias vivencias.

El participe activo de actividades acordes con su realidad, con sus intereses, sus posibilidades, sus necesidades.

El niño o la niña con capacidad para:

<opinar, indagar, formular preguntas, discutir, interactuar con sus compañeros y reflexionar sobre sus saberes y errores.

<aprender a aprender.

<desarrollar competencias que le permitan:

- **afrontar incertidumbres científicas,**
- **los cambios celéricos,**
- **comprender la caída de las certezas morales,**
- **convivir con una sociedad de opciones múltiples,**
- **abordar la tecnología como medio y no como fin,**
- **comprender la globalización económica y las consecuencias culturales y educativas.**

† animador de grupo, protagonista de perfeccionamiento permanente;

† capacitado para llevar a cabo el nuevo enfoque de la educación;

† que no se limita a medir aprendizajes sino que emplea estrategias adecuadas para evaluar procesos;

† que en sus prácticas asegura un encuentro, un vínculo entre los alumnos y el conocimiento;

† que eduque a través de una pedagogía del saber, del saber hacer y del saber ser.

MODELO PEDAGÓGICO

Debilidades

Necesidad de avanzar en estos aspectos

- <Presentación de situaciones generadoras de conflicto.
- <Prever situaciones de interacción con el entorno.
- <Ayudar a plantear "el proximo paso".
- <Adaptarla enseñanza a los distintos ritmos de aprender.
- <Promover tareas en equipo.
- <Integrar el contexto comunitario.

Fortalezas

El docente en buena medida

- <Parte de experiencias y conocimientos de los alumnos.
- <Plantear tareas para aprender a pensar.
- <Tiene en cuenta el nivel de competencia cognitiva.
- <Compromete con aprendizajes significativos.
- <Asume que la competencia cognitiva puede desarrollarse.
- <Conoce los conceptos.
- <Selecciona contenidos relevantes.
- <Propone estrategias adecuadas.
- <Contextualiza los contenidos.
- <Organiza el ambiente, el tiempo y el espacio.
- <Incentiva y estimula.
- <Prevé el uso de diferentes fuentes.
- <Plantea variadas oportunidades para usar la información.
- <Alienta a reformular producciones, a reflexionar sobre los propios errores.
- <Estimula a la participación.
- <Selecciona textos y materiales que se adaptan al nivel de madurez e interés.
- <Posibilita el desempeño activo del alumno.
- <Diseña tareas imaginativas.
- <Alienta la fundamentación de los propios argumentos.
- <Selecciona actividades adecuadas.
- <Prevé la articulación y coherencia entre tareas previas, presentes y futuras.

CLIMA ORGANIZACIONAL

Necesidad de avanzar en:

Se ha logrado en buena medida

Relación a la conducción:

- La formulación de mensajes claros, dispuestos a la apertura.
- Propiciar la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones.
- Establecer comunicación en sentido integrado.
- Distribuir situaciones de liderazgo entre sus miembros.

- La comunicación que propicia la Dirección permite el desarrollo de relaciones humanas espontáneas, comprensión hacia el otro y afectividad de modo que posibilite la retroalimentación constante de sí como persona y como profesional.
- El criterio de autoridad permite la co-gestión en un ámbito donde prime la confianza hacia todo el personal de la institución.
- El personal es estimulado por la dirección en sus esfuerzos.
- La dirección se preocupa por crear un clima agradable, de confianza.
- Dirección otorga a los docentes espacios de participación a los diferentes estamentos de la comunidad.
- Se mantienen relaciones con el personal logrando comprensión y colaboración en las metas y procedimientos de la institución.
- Se comunican a los docentes las normas de operación de manera que se sepa qué se espera de ellos.
- Existe un clima de apretura para tratar los conflictos que pueden surgir en los distintos estamentos.
- La dirección propicia el desarrollo motivacional de sus docentes.
- Los sentimientos de todos pueden expresarse con libertad en un ambiente de empatía.

En relación a la conformación del equipo docente:

- Promover la toma de decisiones donde se refleje opinión de la mayoría.
- Generación de ámbitos que faciliten la toma de decisiones.

- La estructura organizativa considera que la conformación del equipo docente es el eje hacia el trabajo creativo y comprometido de todos.
- Hay delegación de funciones como manifestación de trabajo que conduce al logro de metas comunes y acciones conjuntas.
- El clima potencia a la comunicación interior y exterior.
- Se implementan acciones estratégicas que procuran la descentralización de la conducción para la participación.
- Se hace uso responsable de la libertad.
- Existe el respeto al disenso.
- Hay opinión del equipo previo a la toma de decisiones.

ESCUELA QUE QUEREMOS

La Escuela N° 1-110 "MANUEL LÁINEZ" se inserta en el Sistema Educativo Provincial.

Esta considera que debe ser:

- * Organizada desde lo institucional y áulico, con objetivos claros y bien definidos.
- * Activa, dinámica, constructivista, basada en el trabajo en equipo.
- * Optimizadora del uso del tiempo para hacer mejor aprovechamiento de él.
- * Donde el aula no sea el único ambiente de trabajo.
- * Donde los integrantes de la Comunidad Educativa proyecten actividades para interrelacionarse con respecto a la organización, planificación y ejecución de la enseñanza.
- * Donde se priorice una pedagogía de participación, del saber pensar y del saber hacer.
- * Donde la comunicación sea una estrategia permanente de trabajo.

Define al alumno como:

- * El protagonista del aprendizaje partiendo de que el niño sabe, que posee conocimientos que provienen de sus propias vivencias.
- * El participe activo de actividades acordes con su realidad, con sus intereses, sus posibilidades, sus necesidades.
- * El niño o la niña con capacidad para:
 - <opinar, indagar, formular preguntas, discutir, interactuar con sus compañeros y reflexionar sobre sus saberes y errores.
 - <aprender a aprender.
 - <desarrollar competencias que le permitan:
 - afrontar incertidumbres científicas,
 - los cambios celéricos,
 - comprender la caída de las certezas morales,
 - convivir con una sociedad de opciones múltiples,
 - abordar la tecnología como medio y no como fin,
 - comprender la globalización económica y las consecuencias culturales y educativas.

Considera al docente como:

- ✦ animador de grupo, protagonista de perfeccionamiento permanente;
- ✦ capacitado para llevar a cabo el nuevo enfoque de la educación;
- ✦ que no se limita a medir aprendizajes sino que emplea estrategias adecuadas para evaluar procesos;
- ✦ que en sus prácticas asegura un encuentro, un vínculo entre los alumnos y el conocimiento;
- ✦ que eduque a través de una pedagogía del saber, del saber hacer y del saber ser.

-ESCUELA QUE TENEMOS-

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<p>En la Institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> .Diversidad de tareas que desempeña el personal directivo. .Pocas posibilidades para realizar reuniones fuera de horario (personal docente que tiene dos trabajos) .No siempre se han optimizado espacios de reflexión. .Necesidad de avanzar en la implementación de evaluación sistemática y de análisis de resultados. .Necesidad de establecer comunicación en sentido integrado. .Necesidad de aunar criterios con relación a ingreso de padres a la escuela. .Necesidad de organizar y optimizar el uso de los recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> .Necesidad de afianzar hábitos tendientes a mejorar la comunicación oral y escrita. .Conducción que ha coordinado el desarrollo de tres proyectos. .Equipo directivo que asesora por áreas .Fijación de acuerdos Institucionales consensuados. .Presencia de docentes que ejercen liderazgos muy valiosos y que trabajan por áreas en 6° y 7° año durante siete años. .Equipos de trabajo que han avanzado en experiencias varias (por ciclo). .Experiencia en trabajo por áreas. .Docente a cargo de recuperación que ha desarrollado experiencia en coordinación en 1° ciclo y en N. Inicial. .Pertenece a Programa de Informática Educativa. .Creación de gabinete psicopedagógico a través de voluntariados.
<p>En las prácticas docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> .Alumnos con ritmos lentos y dificultades de aprendizajes. .No siempre la práctica docente promueve el protagonismo del alumno en sus aprendizajes. .Falta de hábitos de estudio. .Falta aplicación de metodologías y estrategias que no promueven el pensamiento creativo. .Propuesta de actividades que no siempre recuperan conocimientos previos. .Incumplimiento de los alumnos con tareas áulicas. .Necesidad de incrementar la aplicación de técnicas de trabajo grupal. .Necesidad de continuidad en la atención de los alumnos en los gabinetes. .Dificultad de aplicación de criterios coherentes de evaluación. .Matrícula numerosa en varias secciones que dificulta la atención personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> .Uso que se hace de recursos de: <ul style="list-style-type: none"> -Bibliotecas áulicas y Biblioteca Escolar. -Ludotecas en N. Inicial y 1° ciclo. -Televisor en 1°C, 2°C, 6° y 7° años .Planificación de experiencias directas. .Docentes con especialización. .Formación de sólidos equipos integrados por docentes de cada ciclo. .Actitudes positivas y entusiastas frente al cambio. .Proyecto de Recuperación. .Experiencias previas (de trabajo en grupo) muy importantes, por Ej. : Eventos 1998 y 2000. .Integración entre docente recuperadora y especiales. .Aplicación sobre tema: <ul style="list-style-type: none"> - "Somos niños lectores y productores de textos" - "Aprender a ser" - "Construyendo andamios para la comunicación". .Asistencia a cursos de Red de Formación Docente CAP de CAP. .Acciones de articulación entre ciclos.

X
A
H

Mat. CSoc. Civ. Lerpie

X

X Percepción visiva

X

7

<p>.Necesidad de afianzar hábitos lectores tendientes a mejorar la comunicación oral y escrita.</p> <p>.Necesidad de enriquecer material de Ed.Física,Ed.Plástica y Ed. Musical.</p> <p>.Necesidad de optimizar el uso de recursos de Laboratorio de Ciencia y Tecnología.</p>	<p>.Trabajo por módulos.</p> <p>.Implementación de Proyecto de Tecnología que integran ambas áreas.</p>
<p>En la Comunidad.</p> <p>.Considerado porcentaje de padres que no se comprometen por desconocimiento de la propuesta de la escuela.</p> <p>.Indiferencia frente a problemas planteados.</p> <p>.Poco apoyo para desarrollar y afianzar hábitos de trabajo y estudio.</p> <p>.Concepción de la Escuela como guardería.</p>	<p>.Comisión Cooperadora protagonista del accionar de la Escuela.</p> <p>.Porcentaje en aumento de padres comprometidos con la escuela.</p> <p>.Asistencia regular a reuniones que propone la Institución o cada docente.</p> <p>.Participación en talleres áulicos en los que se comparten acciones con los docentes.</p> <p>.Participación entusiasta para concretar ferias (por Ej. Feria del Libro, feria en eventos).</p> <p>.Padres con capacitación especial que ofrecen su servicio.</p>

X

X

X

-PROBLEMAS PRIORIZADOS-

***Necesidad de afianzar hábitos lectores tendientes a mejorar la comunicación oral y escrita.**

***Dificultad de los alumnos de realizar comprensiones genuinas para resolver problemas.**

***Alumnos con ritmos lentos y dificultad de aprendizaje.**

***Necesidad de continuar en la atención de alumnos en los gabinetes.**

***Falta de aplicación de metodologías, estrategias y recursos actualizados y variados.**

***Falta de capacitación para unificar criterios de evaluación.**

9

-PRINCIPALES LÍNEAS DE ACCIÓN-

1.Desarrollo de capacidades que permitan plantear y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Esta se fundamenta en la necesidad de despertar interés y favorecer trabajo con estrategias que ofrezcan alternativas lógicas intuitivas y en colaboración para solucionar problemas de la vida cotidiana: tanto institucionales, áulicas como del entorno.

2.Recuperación de alumnos con dificultades.

Ésta tiene como fundamentos la atención a la diversidad.

Se organiza a través de la articulación de acciones entre docentes de grado y maestra a cargo de la recuperación.

Busca fundamentalmente el desarrollo de capacidades elementales y del pensamiento con estrategias adecuadas a cada alumno.

3.Desarrollo de hábitos lectores tendiendo a mejorar la comunicación oral y escrita.

Ésta se fundamenta en la necesidad de implementar estrategias que despierten el interés por la lectura.

Se considera a la misma un eje transversal que optimiza la competencia comunicativa.

ENTREVISTA A UNOS GIGANTES

Entrevistamos a los creadores de los Miranda; Gabi Carli y Toni Maslúp. Los Miranda una familia típica mendocina, se presentan en cada evento cultural de nuestra provincia.



La simpática familia, en las calles mendocinas

Gabi es titiritera, maestra jardinera, de grado y de arte. Gabi:

¿Quiénes son los Miranda?

Los Miranda son una familia, grandotes, grandotes, grandotes... y también gorditos, gorditos, gorditos. Es una familia, son mendocinos y son gigantes.

¿De dónde salió la idea de los Miranda?

Y... La idea salió de las ganas de hacer una familia mendocina y la idea así de la imagen y de la forma, un poquito salió de unos muñecos que vi en Francia, en un Festival de Títeres. Esos eran 4 muñecos gigantes e idénticos y me encantó la idea de hacer unos muñecos que aparecieran en cualquier momento y después se me ocurrieron cosas sobre esa idea.

¿Qué técnicas han utilizado para construirlos?

Bueno hemos ido probando... Porque se me ocurrió hacer la cabeza de látex; es látex es un material que primero está así líquido como si fuera leche, tiene un olor puaj!!! asqueroso y después cuando lo ponés en el molde, se pone más durito, como las tetinas de los chupetes y todo eso. Y los pelos... como verás la Sra. Miranda tiene un peinado muy lindo... están hechos con unas soguitas con unos alambres que les puso uno por uno el pobre Leopoldo. Y, esperá, me olvidaba: la ropa se la hizo una modista que se llama Pupi y es igual que la ropa de las personas, pero gigante.

Contanos cómo es el trabajo de titiritera

Muy hermoso: ha mi me gusta mucho trabajar de titiritera, me divierto y me encanta estar con los chicos; y me encanta jugar con mis títeres y verlos a los chicos hacer sus títeres y también... eso: ver nacer títeres, ver cuando se pelean... ¿Hasta a mí misma me pelean los títeres! Cada títere por supuesto tienen su nombre: aquí tengo un títere de

carne y hueso que se llama Clarita, que tiene 2 años... (Le pasa el micrófono a su hijita que dice palabras a media lengua y le pregunta "¿Algo más?")

Los ¿chicostambién pueden hacer títeres, y qué cosas aprenden haciéndolos?

¡Por supuesto que los chicos pueden hacer títeres! y a mí me encanta enseñarles a los chicos a hacer títeres. También los chicos me enseñan mucho a mí. Yo aprendo muchísimo cuando estoy trabajando con los chicos. Ellos construyen sus personajes porque tienen mucha, mucha, mucha más imaginación que los grandes.

Para terminar y volviendo a los Miranda ¿por qué decidiste hacer una familia.?

Porque quería hacer un espectáculo o unos muñecos que representaran precisamente a gente común, a gente como nosotros. Una mamá, un papá y un hijo o sea que cuando los Miranda fueran pasando, uno pensara ¡Uy, se parece a mi mamá, que tiene la grande! O ¡Uy, se parece a mi papá, que es panzón! ¿Algo más?

No, gracias, nada más.

¡Muá! Saludos a todos tus compañeritos

Ahora vamos a entrevistar a su marido, Antonio Maslúp, le dicen Toni. TONY es clown, actor, profesor en escuelas artísticas y talleres municipales.

Toni ¿Quiénes trabajaron en Los Miranda y qué hizo cada uno?

El equipo que armó los Miranda fue formado por: Daniel Díaz que hizo toda la construcción de debajo de los Miranda; Pupi Schlamp, que hizo el vestuario, Gabi Céspedes que hizo toda la parte de construcción y cabeza, la Dirección general la hizo Gabi y la cabeza la construyeron entre todos juntos.

¿Qué dificultades se presentan a quien maneja un muñeco así de grande?

Una de las dificultades que tuvimos fue que todo el peso se apoyaba en los hombros, entonces hacía doler mucho la espalda. Entonces se prolongó todo... ¿viste como las mochilas de carga, las



que llevan los mochileros?.

Bueno, se prolongó todo hacia abajo, se enganchó en las caderas y el muñeco se apoya entre las caderas y los hombros. Y ahora no duele la espalda, es mucho más cómodo.

¿Cómo recibió el público a los Miranda?

Me llamaba la atención porque esperaban que hicieran algo extraordinario... así ¡Ah!...Pero a la vez, se quedaban con la boca abierta porque era lo que hacen todas las familias, todos los días; la familia que va a ver un espectáculo y eso digamos que le apasionó al público. Y bueno, es como ver un ser humano de 3 metros de alto. Uno ve un basquetbolista y se queda con la boca abierta. Imagínate ver uno que es el doble de un basquetbolista, te quedás con 2 veces la boca abierta; te llega hasta el piso, rebota, vuelve a llegar, vuelve a rebotar y se te vuelve a caer la boca.

¿Van a haber nuevos integrantes en la familia Miranda?

"Escencialmente, nunca oculten el corazón... No tengan miedo a decir Te quiero,"

Toni

¡Auch!... No sé. No, no se, en esas cosas de familia yo no me meto, no soy intruso. En unas de esas si, en una de esas no. Qué se yo. Es como decirte, vos cuando seas más grande ¿Qué vas a ser? ¿Abogado? ¡Andá!, ¡vas a ser abogado!... Uno nunca sabe qué va a pasar el día de mañana.

Y... nos gustaría tener un perro... Nos gustaría tener una nena... Son el papá, la mamá y el varoncito; falta la nena.

Toni: vo sabés que los chicos quieren mucho a los payasos: ¿Cuál es tu mensaje para los chicos?

Esencialmente, que nunca oculten el corazón. Si quieren ser un buen payaso, o un buen humano, o lo que sea, nunca oculten los sentimientos. Si quieren a alguien, quíeránlo, no tengan miedo de decir. "Te quiero". Porque es feo, uno empieza así y cuando llega a viejo, nunca dice Te quiero. Y es muy feo. Así que los sentimientos no hay que guardárselos.

Te quiero

¡Yo también Federico!. Bueno, chau a todos, cuidense, un besote grande.

Y nos retiramos de este mundo de ilusión y fantasía, con la sensación de que un mundo más humano y más gigante (por dentro) es posible.

Reporteros:

Federico Sanz, Ignacio Lucentini y Leonardo Carrizo

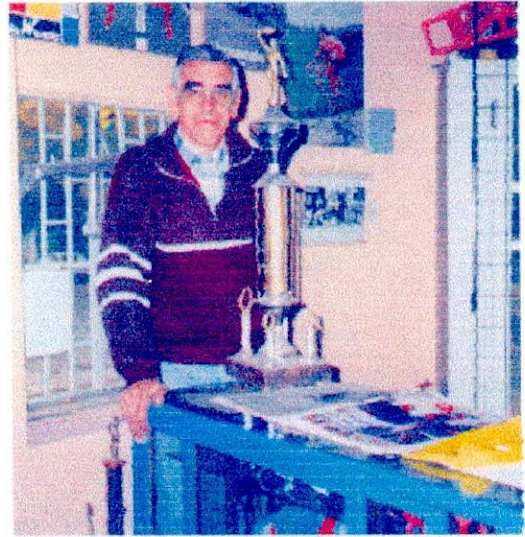
Excelente

ENTREVISTA AL SEÑOR ERNESTO CONTRERAS (CICLISTA)

Aquí estamos con el Señor Ernesto Contreras, uno de los deportistas más representativos de Mendoza y del País. Campeón de ciclismo, lo que le valió el título de “Cóndor de América”.



Pablo junto al Cóndor de América y sus trofeos.



El campeón junto a sus trofeos en su taller.

¿A qué edad empezó su carrera como ciclista?

Yo iba a cumplir 19 años cuando empecé a correr y corrí un montón de años más.

¿Está orgulloso de que el Velódromo tenga su apodo?

Pero, por supuesto querido, si soy una de las pocas personas que está viva y tiene algo a su nombre...

¿Porqué eligió andar en bicicleta?

Tenía un hermano que empezó a correr, me gustó y yo me prendí también.

¿Cuántos años estuvo compitiendo?

Corrí 22 años.

“Soy una de las pocas personas que está viva y tiene algo a su nombre”.

¿Cómo ve el ciclismo en Mendoza?

Bueno, el ciclismo está pasando un momento difícil como todo el país. Hace falta una ayuda económica para que el deporte vuelva a ser lo que era antes.

¿Porqué dejó de competir?

Ya había cumplido 41 años y era tiempo de dejar...

¿Su hijo está compitiendo?

Mi hijo Omar sigue compitiendo a pesar que ya tiene muchos años haciéndolo, lo hace porque le gusta y le gusta lo que hace.

¿Cómo va su negocio en la bicicletería?

¡Bueno! Tengo muchos chicos que vienen a arreglar sus bicicletas. Los tiempos son malos, pero gracias a Dios tenemos trabajo...

¿Cuál fue su mejor competencia?

Bueno yo creo que fue la primera, por que no conocía a nadie y no me conocía nadie. La medalla que más guardo con mucho cariño es la de Sub-Campeón del mundo, lograda en 1968 en Montevideo – Uruguay.

¿Porqué obtuvo el apodo de “Cóndor de América?”

Cuando se inician los cruces de Los Andes allá por el año 1967. Hubo un periodista llamado Marcelo Houline, él me bautizó con el nombre de “El Cóndor de América”.

¿Qué le desea a su hijo si llega a la final del campeonato?

Bueno, lo mejor, siempre le deseamos lo mejor. Por lo menos aunque no gane, nos conformamos en que ande muy bien en el deporte que él ha elegido.

¿Qué personas están capacitadas para competir?

Todos pueden, hace falta prepararse.

¿Qué consejo le daría a las personas que quieren comenzar el ciclismo?

Bueno, si van a hacer ciclismo competitivo lo tienen que hacer bien, hacer un esfuerzo para ver el futuro del esfuerzo que se hace.

Bueno, ¡Gracias! ¡Chau!

No, ¡Gracias a Usted jovencito!

**PABLO EZEQUIEL MARTÍNEZ
6° A Turno Mañana
Año 2001**

Excelente

DESTACADO METEOROLOGO MENDOCINO

El señor Luis Nilo González, destacado meteorólogo mendocino, nos recibió en su casa, explicándonos la corriente del niño, el fenómeno del viento Zonda y la influencia del dique Potrerillos en nuestro clima

¿DÓNDE ESTA TRABAJANDO ACTUALMENTE?.-

- Actualmente estoy trabajando en el aeropuerto "El Plumerillo" y también en la cuarta brigada aérea, fundamentalmente lo que hago es asesoramiento del tiempo, no solamente en la Argentina si no en los países limítrofes de acuerdo a los vuelos que van a realizar las aeronaves, o sea que el comandante de la aeronave tiene una información completa del tiempo ante de realizar el vuelo.

¿QUÉ ES LO QUE MÁS LE INTERESA DE SU PROFESION?.-

- Bueno lo interesante de la profesión es que a uno le guste o sea cómo cualquier profesión, lo importante es que uno siga la vocación, a mí digamos desde el colegio secundario ya me inclinaba por los factores agrometeorológico fundamentalmente por los granizos y heladas.
Lo interesante, lo importante es que a uno le gusta lo que hace.

¿NOS PUEDE EXPLICAR LA CORRIENTE DEL NIÑO?.-

- Bueno, la corriente del niño es una corriente oceánica por que esta en el Pacífico a la altura del Perú y que por momentos tiene agua más fría y a veces agua más caliente y de eso depende que se llame la corriente del niño o de la niña. Hay investigadores que sostienen que tienen una correlación con ciertos

fenómenos que se ocurren en distintos lugares del mundo pero es un tema que esta en el campo de la investigación.



¿Cómo SE PRODUCE EL VIENTO ZONDA EN MENDOZA?.-

Podemos también ampliarlo en Mendoza y en San Juan y a lo largo de la precordillera por que afecta también a Tinogasta la altura de la Rioja y Catamarca, al oeste de Catamarca y todo lo que viene a ser la Precordillera central Argentina. El viento se origina en el lado chileno mal llamado muchas veces viento Zonda que proviene del valle del Zonda en San Juan, es un viento cordillerano que se origina en Chile por una diferencia de presiones, por una presión muy baja en el sector cuyano sobretodo en Mendoza, pasa la cordillera, en donde es un viento blanco. En su origen es un viento húmedo y frío pero a través de todo un proceso de atravesar la cordillera y luego desciende. En el descenso por cada cien metros que desciende se calienta un grado y llueve en Chile, la humedad queda en Chile, nieva en la cordillera con viento blanco en la zona de alta montaña la humedad queda entre Chile y la cordillera y se calienta por compresión del lado argentino por eso cuando llega a Mendoza es seco

¿ CÓMO ESTA COMPUESTA SU FAMILIA?.-

Mi familia esta compuesta por mi señora y cuatro chicos de los cuales uno es varón y tres mujeres

¿ TIENE ALGUN HOBBY?.-

Bueno el hobby mío es preparar conservas caseras a la vieja usanza sin tantos químicos, sin colorantes, sin conservantes netamente naturales como lo hacían nuestros abuelos.

¿ PRACTICA ALGUN DEPORTE?.-

Cuando era joven si, fundamentalmente natación, pero ahora que tengo 67 años lo máximo que puedo hacer es caminar.

¿ ALGUNOS DE SUS HIJOS SIGUIO O LE INTERESA LA CARRERA?.-

No, de los hijos míos están estudiando medicina, contador público o la parte de enseñanza. Por que hay que hacer la carrera en Buenos Aires.

¿ QUÉ SATISFACCION LE TRAJO SU PROFECCION A LO LARGO DE SU VIDA?.-

Muchísimas, hago algo que me gusta, siempre me ha gustado cinto pasión, nunca me aburrió, ni me cansó, hago mi trabajo con gusto tanto en la parte aeronáutica como en la parte televisiva. En la parte aeronáutica llevo trabajando 44 años y en televisiva 32 años y tengo el mismo entusiasmo que el primer día.

¿QUÉ CONSECUENCIAS TRAERA EL DIQUE POTRERILLOS AL CLIMA DE MENDOZA?.-

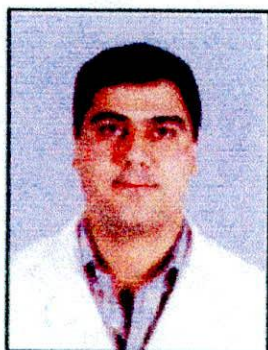
Ninguna, sin tenemos en cuenta estos 10 días que llovió en todo el Mendoza, San Juan, La Rioja, Neuquén, La Pampa, provincia de Buenos Aires, Córdoba y sacamos la cantidad de agua caída vamos a ver que un dique es un fenómeno insignificante comparado con la cantidad de agua que tiene la atmósfera en primer lugar. En segundo lugar una nube de tormenta, una nube granicera, una nube de las tormentas de verano si también sacamos la cuenta o lo medimos por los radares la cantidad de agua disponible, nos vamos a dar cuenta que El Carrizal, El Nihuil o el futuro Potrerillos no tienen ninguna importancia y aquellos que creen que se puede modificar el clima se equivocan muy feo porque la cantidad de vapor de agua que puede evaporar una superficie. Como es Potrerillos, El Carrizal o El Nihuil que son superficies de agua relativamente fría, son valores insignificantes y para producir una sola tormenta necesitan unos centenares de años evaporando. Una nube granicera, técnicamente un cumulus nimbus, tiene muchos metros o hectómetros cúbicos de agua disponible, la cantidad de vapor agua disponible en verano en la atmósfera es de 12 a 14 gr./metro cúbico de aire si sacamos la cuenta nos va a dar una cifra impresionante y vemos que El Carrizal, El Nihuil es una cifra chiquita a comparación de vapor de agua que puede disponer la atmósfera.

Periodista : María Lihué , Janet

Fotógrafa: Janet y Lihué

Muy Bueno

CONSEJOS PARA UNA BUENA SALUD DENTAL



Dr. RICARDO DANIEL ELASKAR
Odontólogo – Centro de Medicina Preventiva “Dr. E. Coni”

Entrevista realizada el 21 de mayo de 2001.

a. ¿Cuánto hace que practica su profesión, dónde se graduó?

Hace 8 años que me recibí en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Cuyo.

b. ¿Trabaja en algún centro de salud?

Sí, trabajo en el Centro de Medicina Preventiva “Dr Emilio Coni”, en la calle Godoy Cruz 182 de Ciudad.

c. ¿Tiene consultorio particular?

Sí, tengo dos consultorios con un colega, en Las Heras y en Ciudad.

d. ¿Considera que es importante la prevención en odontología?

Sí, como en todo el área de salud, la prevención es lo más importante porque no se debe esperar a que la enfermedad esté instalada para actuar, será mayores los beneficios si evitamos que una enfermedad se produzca.

e. De ser así ¿ En qué edades se debe practicar esa prevención?

Desde que salen los dientes en la boca, es decir desde que somos muy chiquitos es cuando los padres tienen que pensar en cuidar la dentadura del niño.

f. ¿Cuáles son las medidas de prevención?

Cepillado por parte de los padres, buena dieta con pocos dulces y control periódico con su odontólogo de confianza.

g. ¿Qué cuidados recomienda para una buena salud dental?

Cepillado con técnica (es decir de la manera que el odontólogo le enseñará) cuatro veces por día , aporte semestral de flúor, dieta con bajos niveles de azúcar y controles periódicos.

h. ¿A quiénes prefiere como pacientes, a los adultos o a los niños?

Se prefiere a los niños porque mientras más pequeños son los pacientes se puede prevenir muchos más problemas que aparecerán en la edad adulta, con lo que conseguiremos que los daños sean menores y las soluciones más fáciles.

i. ¿Le gusta su profesión? ¿Porqué?.

Sí, me gusta mucho, porque desde ella se puede aportar en forma importante a la salud de la población en general.



Excelente

EL MEJOR LOCUTOR DE RADIO Y TELEVISIÓN

Sergio Gras locutor de radio y televisión .
En la Argentina. En una cálida conversación
Nos contó escenas de su vida y su familia.

¿Fecha de nacimiento?

_ Nací el 14 de Agosto de 1964.

¿ Estado civil e hijos?

_ Estoy casado 4 hijos Ignacio de 13, Gilda de 12, Joan de 9 y Florencia de 3.

¿ Su profesión?

_ Soy locutor de radio y televisión

¿Dónde estudio? ¿Y qué?

_ Estudie en MZA y rendí en BS AS a donde conseguí la matricula profesional que te habilita para trabajar en radio o televisión.

_ En la secundaria una carrera técnica y luego en la u.n.c algunos años de la carrera de diseño industrial pero me gustaba más la locución.

"No me siento famoso, la gente piensa que si uno sale en la tele o en la radio es famoso, a mi no me importa eso si es bueno tener el reconocimiento de la gente pero me da mucha vergüenza"

¿ A qué edad comenzó a trabajar en su profesión? ¿En que medio?

_ Empece a los 19 -20 años y profesionalmente a los 21 y comencé en supercanal por cable al poco tiempo me cambie a Aconcagua tv por cable y en radio Nihuil en Montecristo.

¿De qué le gusta trabajar más?

_ Es muy difícil porque puede conducir pude grabar documentales, trabajar en radio animar pero lo que más me gusta es la televisión y animar cara a cara con la gente(espectáculos, fiestas)

¿En qué año fue su primera fiesta de vendimia y que fue?

_ Mi primera fiesta fue en 1989 grabe el relato en 1990 hice la repetición y después desde 1991 la hago siempre con otros compañeros.

¿Todos sus trabajos son pagos o trabaja en beneficencia?

_ Hay trabajos pagos, otros mal pagos y otros en donde no se cobra es para beneficencia, colegios gente que necesita ayuda solidaridad. Y siempre que puedo lo hago.

¿A trabajado alguna vez con niños?

_ Si varias veces. En un programa de la tv de niños pero con chicos en la radio no. Si en fiestas infantiles para los niños, pero no en radio ni en tv.

¿Le interesa trabajar acá o llegar a BS AS?

_ Me interesa trabajar en MZA, hago algunas cosas para BS AS como animación y no sé si me gustaría estar en BS AS todo el año. Mi familia esta acá y no me gusta alejarme y si me toca irme me iría con toda mi familia.

¿De que año está trabajando en Estrictamente Social?

_ Desde 1999 -2000-2001 con el ciclo nuevo.

¿Tiene otra idea para realizar otro programa?

_ Si tengo varias y estoy trabajando en una nueva idea.

Aunque no puedo adelantar mucho, sería un programa muy mendosino, sé parecería a algo que hice antes.

¿La gente lo reconoce en la calle?

_ Si no todo el mundo hay gente que si saluda pregunta cosas me pide que salude a otra gente esto es lo que tiene la tele es como que la gente se hace amigo de uno sin conocerlo.

¿Le piden autógrafos?

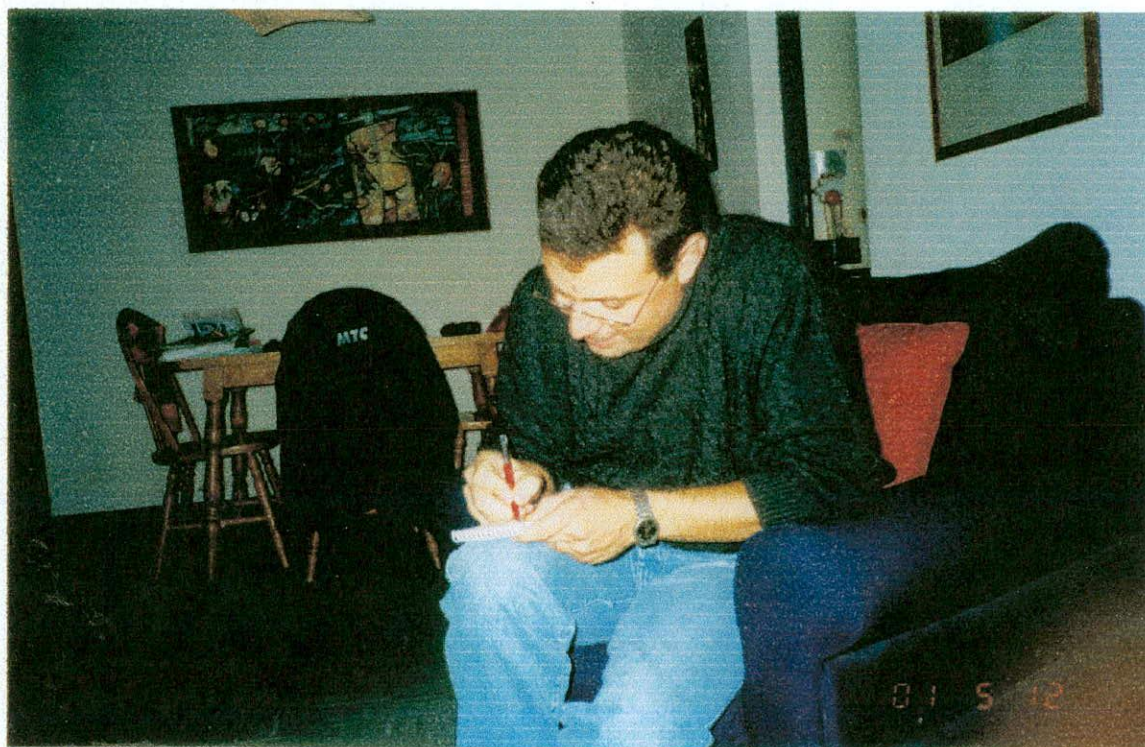
_ Algunas veces sí pero siempre las mujeres grandes nunca las chicas.

¿Ser famoso le dio éxito con las mujeres?

_ No al contrario las chicas por ahí se escabullen porque piensan que sos un antipático.

¿ Trabaja como gente normal tiene vacaciones?

_ Si tengo vacaciones claro tengo trabajo como todo el mundo. Lo que no tengo son vacaciones de invierno como ustedes.



Sergio Gras en su casa . Firmando un autógrafo.

Fuente:

**Periodista: Matías Fernández, Lucas Zarategui,
Javier Delú, Marcos Muñoz , Martín Amaya.
Fotógrafo: Julián Menéndez.**

Excelente

Trabajo de Lengua

Entrevistada: Celia Astargo

Alumnos: Jeronimo Crouspeire ,
Emanuel Monserrat

Escuela: Manuel Láinez

Grado: 6ºA

Excelente contenido
Muy Buena Presentación

CELIA ASTARGO LOCUTORA DE LV 10 Y CANAL 9

Conocemos la intimidad de una locutora ganadora de varios premios.

-¿Cómo esta formada su familia?

- Mama, 2 hermanos una sobrina y vivo en pareja hace 10 años, tengo una familia chica.

- ¿ Es muy difícil trabajar en el noticiero ?

- No es difícil, es un trabajo como todos, hay que estar muy atento y muy informado.

- ¿ Cuántas horas tiene que grabar por día ?

- *En el noticiero se trabaja en vivo, no se graba nada, y en los flashes informativos tampoco.*

- ¿ Cuántos años hace que trabaja en el medio ?

- 11 años

¿ A quién le gustaría entrevistar ?

- Al presidente, a Cavallo para hablar sobre la situación económica en particular, a artistas como Norma Aleandro, Alfredo Alcon y también a Bianchi el técnico de Boca Juniors.

¿Cuál es su mejor parte en el noticiero ?

- No tiene mejor o peor parte, pero lo que más me gusta son las notas con móviles en directo.

- ¿ Qué otro trabajo a hecho ?

- Cuando me recibí en la secundaria trabajé 2 1/2 años en un taller de alta costura y después he estudiado y me dediqué a trabajar en los medios de difusión en distintas radios y canales de televisión.

Alguna vez trabajó en una revista ?

- No, nunca.

- ¿Cuál fue su mejor reportaje ?

- Todavía no lo he hecho, tengo la esperanza de hacer siempre uno mejor del que hice

- ¿ Tiene otro trabajo ?

- No trabajo en L.V.10 y Canal 9

- ¿ Cómo fueron sus comienzos ?

- Yo me presente a un casting en Aconcagua televisión, estaban buscando locutoras para un noticiero, me eligieron y empecé a trabajar en un noticiero, después comencé hacer radio.

- ¿ Alguna vez fue entrevistada ?

- Muchísimas veces

- ¿ Qué programas hace en radio y en televisión ?

-En radio hago un programa de interés general, en televisión hago el noticiero y los lunes en la noche un programa de FM en la radio 100.9

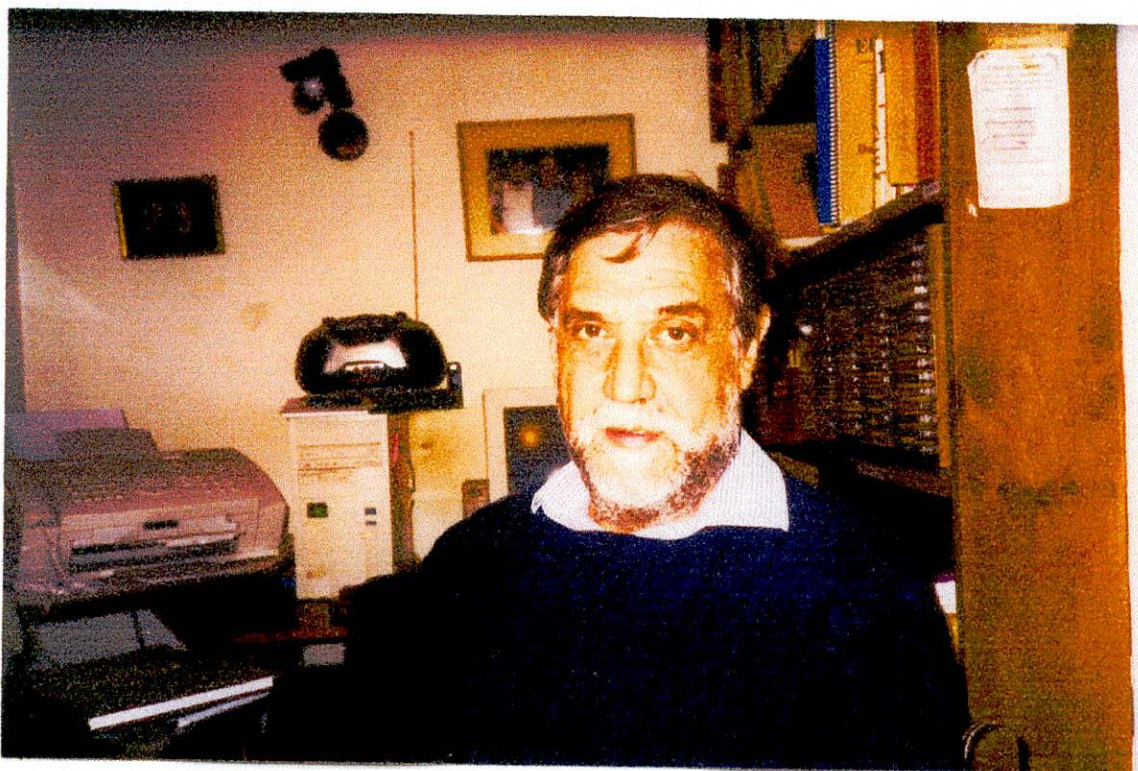


La señora Cecilia Astarco y los alumnos de la Escuela Manuel Lainez en el lugar de flashes informativos.

**Entrevistadores: JERONIMO CROUSPEIRE
EMANUEL MONSERRAT**

Fotografía: Carlos Crouspeire

DIÁLOGO EN "OTOÑO " CON EL HUMOR Y LA POESÍA



El Sr. Jorge Sosa nos recibió en su estudio

Hoy domingo 13 de mayo del 2001 nos recibe en su casa el señor Jorge Sosa y nos permite conocer su intimidad.

Estamos aquí con Jorge Sosa conocido poeta y humorista de nuestro medio.

Tamara – ¿Podrías contarnos un poco de tu vocación como periodista?

Jorge – Yo empecé como periodista hace un tiempo atrás, trabajando en radio, luego en los medios gráficos. Siempre me gustó escribir, al periodista le debe gustar escribir fundamentalmente y es lo que estoy haciendo en este momento en algunos canales y radios del medio.

Daniela - ¿Vos desde chico te inclinaste por esta vocación?

Jorge – Siempre me gustaron los medios de comunicación, pero cuando era chico tuve una confusión, creí que me gustaban las ciencias exactas y comencé ingeniería, carrera que abandoné a poco de recibirme y me dediqué de lleno a la escritura.



Jorge Sosa preparando el diálogo del día lunes

Daniela - ¿Cómo lo descubriste?

Jorge - Yo nací en una familia donde nos inculcaron el estudio de la literatura, la historia y todas las ciencias humanísticas, por eso no sé exactamente cuando la descubrí... desde muy chiquito.

Tamara - Sabemos que tus hijos han heredado tus condiciones artísticas. ¿Nos decís cuáles son?

Jorge - Todos tienen algo de amor por las mismas cosas que yo amo. Nahuel está trabajando conmigo en el área de comunicación, Mariano es un comunicador de Mendoza, Mauco se destaca en la pintura y la plástica, hace ilustraciones en el semanario "El Sol" y Alé recién tiene 11 años a pesar que todavía no se le despierta la vocación, le gusta mucho escribir y dibujar.

Tamara - ¿Cuántos años llevas en tu carrera?

Jorge - Yo escribí siempre, cuando tenía la edad de ustedes ya escribía. A los medios de comunicación entré en 1976 haciendo un programa de radio que se llamaba "Los habitantes de la noche"; en T.V. empecé un tiempo después y en los medios gráficos debe hacer unos 25 años que estoy trabajando.



Premios ganados

Daniela - ¿Te gusta lo que hacés?

Jorge - Sí me gusta lo que hago, me gusta escribir, me gusta mucho estudiar, informarme y sobre todo me gusta mucho leer, para un escritor la materia prima de su trabajo es la buena lectura, estoy haciendo eso permanentemente, como ustedes pueden ver estoy trabajando en mi escritorio hoy, a pesar de ser domingo.

Daniela - A mi me asombra que puedas hacer poesía y humor a la vez. ¿Cómo se logra?

Jorge - Bueno tanto la poesía como el humor son géneros literarios bien definidos, a mi me atrapan todos los géneros: la narrativa, el humor, el radioteatro y la poesía. En definitiva se trata de observar lo que está pasando con tu realidad, con el medio, con el mundo y tratar de contarlo en forma humorística cuando hago humor y en forma poética, lírica cuando me meto a hacer poesía. Ambas te traen satisfacciones y son muy apreciadas por mi.

Tamara -¿Qué es lo que más te inspira?

Jorge - Yo me inspiro fundamentalmente en las cuestiones que tengan que ver con las esperanzas, los dolores, los fracasos y los sueños del pueblo donde estoy viviendo, por lo tanto Mendoza, en especial, y Argentina son mis dos grandes fuentes de inspiración.

Tamara y Daniela – Te agradecemos tu tiempo para esta nota a pesar de ser un día domingo.

Jorge – Yo les agradezco a ustedes, le mando un saludo grande a toda la escuela, a sus compañeros, a vuestros docentes y ojalá muchos de sus compañeros se inclinen por esta vocación que miles de satisfacciones les puede dar. Un beso grande para todos.



Nuestro encuentro

Daniela Espindola
Tamara Garriga
6^{to} Año "A"
Escuela Manuel Lainez

Excelente



APELLIDO Y NOMBRE:
 AÑO: SECCIÓN: TURNO: FECHA:

PARA REFLEXIONAR ANTES DE LA PRUEBA:

EL DAR Y RECIBIR ENTRETEJEN LA TRAMA DE LA AMISTAD.

25 p 1) Lo que sigue es la reproducción escrita de una ENTREVISTA realizada por la revista La Nación de Los Chicos. Lee todo el texto en silencio y luego marca las partes que tiene ésta entrevista.

ENTREVISTA CON UN BASURÓLOGO

LO QUE CUENTA LA BASURA

EDUARDO FILENI SE DEDICA A LA "BASUROLOGÍA". ASÍ COMO LOS ARQUEÓLOGOS ESTUDIAN LOS RESTOS DEL PASADO, LOS BASURÓLOGOS ANALIZAN LOS RESIDUOS DEL PRESENTE.

—¿En qué consiste su trabajo como basurólogo?
 —Trabajo para una fundación que se dedica al análisis de los residuos y a los procesos para tratarlos. Tengo actividades muy variadas, como el estudio de los rellenos sanitarios, de los procesos de reciclaje y de nuevos materiales que se podrían reciclar. Además realizamos visitas guiadas con chicos por nuestra planta de procesamiento para que conozcan nuestro trabajo.
 —¿Cómo trabaja la planta?
 —Está dedicada a un proyecto denominado "Puerto Madero" en el que trabajamos con todo el material inorgánico o reciclable que producen los comercios y oficinas de la zona. Recolectamos su basura todas las noches y la separamos según las distintas categorías (vidrio, plástico, papeles) para luego entregarla a los recicladores que elaboran nuevos productos a partir de allí.
 —¿Cómo afecta la riqueza en la producción de basura?
 —Los que más tienen son los que más consumen. En barrios pudientes, el promedio de basura por día es de 1,2 a 1,7 kilos, con muchas cajas y envases; en las zonas más pobres, la cantidad total de basura es de 600 gramos.
 —Ustedes reciclan, pero, ¿qué se hace generalmente con la basura?

—En nuestro país se entierra como relleno sanitario. Se tira todos los días en grandes terrenos en las afueras de la ciudad, se compacta y se cubre con tierra. Pero por la falta de oxígeno la basura no se descompone y por lo tanto no se incorpora al terreno. Está comprobado que si se hace un pozo en un basural, un diario tirado allí hace 30 años se puede leer perfectamente. La solución preferible es, en primer lugar, reducir la basura. El segundo paso es reciclarla.

Constanza Getcher



Está comprobado que si se hace un pozo en un basural, un diario tirado allí hace treinta años es perfectamente legible.

25 p 2) De la Entrevista al Reportaje.

Ya sabes que los diarios también emplean estos tipos de textos (entrevistas) y luego los periodistas reproducen por escrito la conversación y la convierten en reportaje. Responde a estas preguntas.

• A- ¿Cómo te das cuenta con sólo mirar el texto, sin leerlo, de que se trata de un reportaje?

.....

• B- Antes del reportaje propiamente dicho aparece una introducción o presentación. ¿Para qué sirve ese texto? Relee antes de contestar. Marca con una cruz las opciones que te parezcan apropiadas. La presentación permite:

- presentar al entrevistado y explicar cuál es su especialidad.
- dar a conocer las opiniones del entrevistador o reportero.
- anunciar el tema del reportaje.

25 p 3) ¿A quién va dirigida esa presentación? ¿Quién la realiza?

30 p 4) De la Entrevista extrae y copia:

- Una palabra esdrújula, una grave y una aguda.
- Dos sustantivos propios.
- Cinco sustantivos comunes.
- Un sustantivo abstracto.
- Un adjetivo numeral y otro ordinal.
- Una oración enunciativa, y una interrogativa.
- El epígrafe sin errores de ortografía.

**Fotocopias de una parte
de la documentación
sobre el historial
de la Escuela "C"**

HISTORIA VIVIENTE

1995. Cierra sus puertas la Guardería
Nº 7 Mons. Orzali

1996. Construcción de la pared divisoria
del terreno de las Hermanas del Rosario
y la Esc Nº 1-098 Carmen Ponce de Violeta
la Comunidad la denominó EL MURO
DE LA CARIDAD CRISTIANA

MOVIMIENTOS PARA RECUPERAR

1996. Legislatura: investiga Senadora Stagni.
Solicita Pedido de informe por el cierre

1997. Fiscalía de Estado investiga la escritura
a favor de las hermanas de Pompeya
con CARGO de construir la Casa Cuna
en diez años (1975).
En 1983 elimina el cargo el goberna-
dor Cejuela. (Proceso)

Nos preguntamos

Los títulos legales de propiedad les permite a
las Hermanas dar una función diferente a aquella
que fue donada?

NECESITAMOS RESPUESTA JUSTA

¿Qué ha ocurrido en el Asilo de Huérfanos de Mendoza?

A principio de siglo lo crearon las damas de caridad de Mendoza, para los niños humildes, seleccionando para la administración y dirección a las Hermanas de Nuestra Señora del Rosario de Pompeya ya que tenían como misión estar al servicio de los humildes.

Actualmente se ha convertido en un lugar de recreación de un Instituto Privado Nuestra Señora del Rosario de Pompeya, según figura en un cartel en el lugar, ubicado en el Parque General San Martín.

Me pregunto si existen actualmente entidades como las damas de la caridad, que luchen por los humildes; o seguimos perdiendo lugares en una sociedad paralizante, sin valores, carente de sensibilidad e ideales.

En 1995 Cierra las puertas la Guardería N° 7 "Monseñor Orzalis" la que había sido asilo de huérfanos.

Hacemos historia rescatando nuestra identidad

Las Damas de la caridad

La legislatura: Ley 629-640 Donan a las Damas de Caridad una hectárea para la construcción del "Asilo de Huérfanos" en el Parque General San Martín

Las Damas de Caridad

1899: Ponen a administrar el Asilo en calle Salta y Garibaldi a las Hermanas Dominicanas, luego a las del Rosario de Bs. As

Construyen las Damas de Caridad

*Asilo (1932)
*Guardería N° 7

*Función Social

Comedor
Apoyo Escolar
Atención Psicológica y social

*Escuela anexa (1944)
1-098 "Carmen Ponce de Videla"

Movimientos Sociales para recuperar la Guardería

1996: Visita a la Legislatura: Senadora Stagni (PAIS) Ley Pedido de Infoque
Construcción de pared divisoria del Asilo con la Escuela. La comunidad la llama:
"EL MURO DE LA CARIDAD CRISTIANA"

1997: Presentación a la Fiscalía de Estado para investigar:
Escritura a nombre de las Hermanas del Rosario de Bs. As (con cargo)
Una escritura de gobernación de 1983 en la que el gobernador Cejuela,
Tiempo del Proceso, elimina el cargo. ¿Tiene valor?

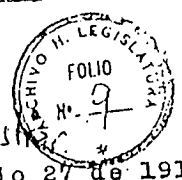
Legalmente les pertenece y pueden hacer lo que deseen ¿Es LEGAL Y ÉTICO? ¿Quién tiene la respuesta?

GOBIERNO DE MENDOZA

SECRETARÍA DE LEGISLACIÓN

13-11-97

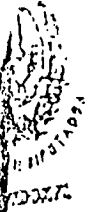
ley de creación del Asilo, donación de 1 ha 1.25
"damas de Caridad" etc. No a las
monjas, son a las que piden a administracion



(6)

MENDOZA, Julio 27 de 1914.

Los únicos herederos del Asilo y de la obra son los herederos de las Damas de Caridad?



1914

Cámara de Diputados

ORDEN DEL DIA N.º 20

Orden de la Cámara:

Nuestra Comisión de Peticiones y Poderes, ha estudiado el pedido de modificación hecho por el Poder Ejecutivo de la Provincia a la Ley N.º 629 sobre donación de una hectárea de terreno a la Sociedad "Damas de Caridad" en el Parque General San Martín para construir un Asilo de Huérfanos, cuya modificación la encuentra muy acertada la Comisión, y es aconseja su sanción por las razones que dará el miembro informante.
Sala de la Comisión, Mendoza, Julio 21 de 1914.

Jorge Céspedes - M. Molina - Facundo Civil

revisión, el ad
rable Cámara e
el terreno do-
edad "Damas de

.....DA
N.º 617 Fecha 30 de Julio 1914
Comisión de O. P. U. L. L. S. S.
MENDOZA

MENDOZA, Julio 27

ARCHIVO H. LEGISLATURA
FOLIO No. 8

El Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, sancionan con fuerza de

LEY:

Art. 1.º—Concédese en donación a la Sociedad «Damas de Caridad» con destino a la edificación de un asilo para huérfanos, una hectárea de terreno ubicada en el Parque General San Martín sobre el costado Norte de la Avenida de los Álamos y hacia el naciente del Hospital Provincial.

Art. 2.º—Comuníquese al Poder Ejecutivo. Dada en la Sala de Sesiones de la H. Legislatura en Mendoza a tres de Julio de novecientos catorce.

RAFAEL GUEVARA

ALBERTO A. DAY

Alfredo Herrera
Pres. del Senado

G. S. Watrond
Sec. de la C. de D. D.

LEY N.º 629.

Mendoza, 15 de Julio de 1914.

Con el mensaje acordado, vuelva a la H. Legislatura.

BARRAQUERO

R.
V.H, en
esta Hono.
cación a
la Soci
rfanos.
rde a V.

SENADO
ENTRADA

N.º 617 Fecha 30 de
Comisión de Ob. P. B.
MENDOZA

El Senado y Cámara de Diputados de la Provincia
de Mendoza, sancionan con fuerza de

L E Y :

Art.1º.- Concédese en donación a la Sociedad "Da-
mas de Caridad", con destino a la edificación de un asilo
para huérfanos, una Hectárea de terreno ubicada en el Par-
que General San Martín, sobre el costado Norte de la Aveni-
da de Los Alamos, teniendo al Oeste el Canal del Estado y
al Sud la última rotonda de aquella Avenida.

Art.2º.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Honorable Cámara de Dipu-
tados, en Mendoza a veinte y siete de Julio de mil novecien-
tos catorce.

Alberto F. Díaz

Ex. Carretero

Nos preguntamos: Los títulos legales de propiedad les permite a las Hermanas de Pompeya dar una función diferente a aquella que fue donado el terreno?

Aclaración el terreno fue donado por la Legislatura Ley 629-640 Donan a las Damas de Caridad una ~~de~~ hectárea para la construcción del "Asilo de Huérfanos" en el Parque Gral San Martín.

Las las Damas de Caridad: ponen a administrar a las Hermanas del Rosario de BsAs. Quienes se adueñan.

Las Damas de Caridad: Construyeron el Asilo (1932) y se crea 1944 la Escuela anexa 1-098 Carmeu Ponce de Videla. que lleva el nombre de la presidenta de las "Damas de Caridad" quien luchó y ~~construyó~~ ejecutó la obra para los niños humildes de Mendoza.

Hay una pregunta que necesita la comunidad de Mza respuesta =

Según la última escritura del año 1983 del gobernador Cevala, Tiempo del Proceso, eliminando el cargo de la construcción de la Casa Cuna.

Tiene valor esa Escritura =

Legalmente les pertenece y pueden hacer lo que deseen. Es legal y Ético?

¿Qué dicen las leyes cuando se cambia la función a una donación?

Antecedentes ^{en Mza:} Hermanas de la Cía de María de Godoy Cruz con la familia Tomba, cambiaron la función de los terrenos y los herederos reclamaron y ganaron.

Eleva "Nota de los familiares herederos de las Damas de Caridad. Ley de donación - Escritura de Eliminación de Cargo (1983).

Autoridades de:
Asesoría Letrada de DGE

Por el Proyecto Doble Escolaridad
ejecutado por el Gobierno de Mendoza en la DGE de
Mendoza en el año 2000. Siendo en Capital la
Escuela 1-098 Carmeu Ponce de Videla la institución
elegida para la propuesta de doble escolaridad de
las políticas sociales, ya que se encuentra en
~~el predio~~ terrenos del antiguo Asilo de Huérfanos
de Mendoza. Ex Guardería N° 7 Monseñor Orzali.
Representante del movimiento para recuperar
el lugar, eleva a Udes fotocopias de documenta-
ción recabada e investigada en los años 1995-96-97
para que sea analizada y que se expidan.

Eleva y sintetiza la Historia Viviente

de Mendoza:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

la Guardería de Bibliotecas Monseñor Orzali.

- Año 1995 Cierra las puertas
- Año 1996. Construcción de la pared divisoria del terreno de las Hermanas del Rosario y la Esc N° 1-098 Carmeu Ponce de Videla la Comunidad la denominó "EL MURO DE LA CARIDAD CRISTIANA".
- Legislatura: investiga Senadora Stagni. Solicita pedido de informe por el cierre.
- Año 1997 Fiscalía de Estado: D^r Aldo Giordano investiga la escritura a favor de las hermanas de Pompeya con cargo de construir la Casa Cuna en diez años (1975)
- En 1982 el: