

NUEVAS MIRADAS A VIEJOS PROBLEMAS: DIVERSIDAD Y LIBROS DE TEXTO

AUTORES: Vilma Pruzzo de Di Pego¹

María Graciela Di Franco²

Claudia Forgione³

Silvia Elizabeth Siderac⁴

Norma Di Franco⁵

Eduardo Mendoza⁶

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de la Pampa. Gil 353 2° Piso (6300) Santa Rosa –La Pampa- Argentina. E-mail: jsomacal@cpenet.com.ar

RESUMEN

La formación de profesores en la universidad está sostenida por argumentos de perspectivas críticas que aspiran a la construcción de sujetos reflexivos. No obstante, puestos los estudiantes en contacto con las prácticas de educar, parecería que explican lo que allí sucede y las decisiones que se toman desde certeza naturalizadas, como “olvidando” los aprendizajes provistos por la formación de grado. En este sentido se inicia este proyecto de investigación, intentando que a través de la investigación con análisis de casos, se pueda indagar lo que sucede en el aula triangulando: desgrabación de clase y registro de observación de un tema; las carpetas de los alumnos y la evaluación, los libros de texto y la voz de los actores. En el transcurso del análisis se encuentran/enfrentan las propias biografía, la práctica y la teoría ayudando a pensar algunos intersticios de reflexión que favorezcan la autonomía docente.

INTRODUCCIÓN

“La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros” (Kemmis, 1990:7). Este trabajo tiene por objetivo el someter a escrutinio crítico de los colegas, unos quehaceres cotidianos de los profesores,

¹ Doctora en Educación. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII). Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

² Directora de la Revista Praxis Educativa. (ICEII). Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

³ Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. 3 Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

⁴ Secretaria de la Revista Praxis Educativa. (ICEII). Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

⁵ Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. 3 Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

⁶ Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. 3 Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

que trabajamos en la docencia universitaria, conscientes justamente de que es en la cotidianeidad, en el sentido común y en la acción acrítica donde nos interpela la ideología hegemónica y reproducimos en las acciones lo que negamos en los discursos críticos, agudos y posmodernos. Nuestro objetivo como equipo de trabajo se centra en el esfuerzo permanente que implica desocultar en nosotros esas hegemonías que se traducen en nuestras concepciones personales, nuestras biografías escolares, nuestras opiniones de conocimiento de mundo, tanto de docentes como de alumnos y pensar a partir de allí en la posibilidad de reconstruir la práctica educativa para provocar mejoras.

El ámbito institucional en el que nos desempeñamos todos los autores de esta ponencia pertenece a la asignatura Curriculum del Departamento de Formación Docente⁷ de la Facultad de Ciencias Humanas. En el transcurso de la cursada se organiza una resolución de problemas a través del análisis de casos que permite imbricar la teoría con la práctica observada en un curso de 3° de EGB o Polimodal, coordinándola con el análisis de la carpeta y evaluación de los alumnos, los libros de textos y una entrevista al docente que permite la mirada a su práctica. En el presente trabajo se analiza el caso de alumnos del profesorado de química que cursaron en el año 2000, cuya voz está presente transversalizando la producción. La investigación aspira a impactar en la propia biografía y la práctica como fuentes de escrutinio crítico para la toma de conciencia de lo arbitrario en la formación y profesionalización docente y las posibilidades políticas de la autonomía docente.

La formación actual pone especial énfasis en posturas críticas, atendiendo a la actualización bibliográfica de autores que alientan la posibilidad y la esperanza de formar docentes intelectuales transformativos, que a partir de un trabajo auténtico y cooperativo desoculten la ideología entramada en la teoría liberal, porque a partir de estas comprensiones convierten a la escuela en esferas públicas que posicionan el debate en el análisis del conflicto social, resignificándolo como bolsillos de resistencia en pos de la emancipación y la justicia social (Giroux, Freire, Mc Laren, Aronowitz, Popkewitz, Carr, Kemmis, Stenhouse, Apple).

En este contexto las cualidades del profesor deben ser las de enseñante comprometido, que pone a disposición instrumentos de trabajo y recursos que faciliten el aprendizaje significativo. El elemento clave de proceso de enseñanza es la permanente reflexión sobre la práctica docente y el análisis e investigación de los problemas prácticos. El modelo de referencia, es el de un profesor reflexivo, que investiga los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en

⁷ El Departamento de Formación Docente a su cargo la formación de los profesados que se dictan en la sede Santa Rosa de la UNLPam (Letras, Inglés, Geografía, Historia; Matemática, Física, Química, Biología y Computación). La Formación Docente incluye: Problemática Filosófica, Psicología; Problemática Pedagógica, Didáctica, Elementos de investigación social y educativa; Curriculum, Política; Práctica Educativa I. Esta organización deviene de las prescripciones de la Ley Federal de Educación (1993) y de las decisiones curriculares que de ella emanaron.

el aula, que se cuestiona sus propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional: la propia práctica, la experiencia pedagógica acumulada, las aportaciones de las ciencias de la educación y los modelos de las disciplinas científicas considerando el análisis histórico y epistemológico de los diferentes ámbitos del saber social (científico, ideológico, cotidiano, etc.). Se trata de asumir, por tanto, que el conocimiento profesional que consideramos deseable para los profesores sea el resultado de una construcción progresiva, de carácter individual y colectivo, que se caracteriza por una serie de momentos o fases y en los que la investigación es una vía de acercamiento reflexivo y abierto a la realidad para poder reconceptualizarla y, en su caso, cambiarla (Carr y Kemmis, 1988).

Paralelo a estos discursos, los alumnos del profesorado puestos a observar y reflexionar clases acerca de qué información circula en el aula, quién decide que se tienen que enseñar estos contenidos y no otros, quién y cómo puede ayudar a cambiar la enseñanza en las escuelas, se posicionan en argumentaciones que dan cuenta de que en el aula circulan mensajes que remiten a los saberes de las disciplinas, que los contenidos son seleccionados por el nivel central y por las agencias internacionales, que los profesores tenemos poco que hacer con respecto a las políticas de instalación de las curricula y que habría muy pocos espacios decisionales en la tarea de enseñar. Esto implicaría que para un porcentaje importante de alumnos los aprendizajes provistos por las cátedras de la formación docente han sido “olvidados”, relegando los posibles intersticios de autonomía a otros actores como especialistas, estado, libros de texto, etc. Se ha naturalizado la enseñanza basada en una transmisión de contenidos que deben aceptar tal cual, sin que, entre la transmisión y la recepción, medie ningún proceso de elaboración propio, una biografía escolar en donde han quedado demasiadas preguntas por pensar, por formular y por ser respondidas.

Es decir que pareciera que no hemos podido fracturar las representaciones sociales acerca de la enseñanza que poseen los estudiantes del profesorado. ¿Cómo impactar sobre ellas? Un intento: una resolución de problemas a través del análisis de casos, como investigación para enfocar una mirada que considere lo político, lo ideológico en la práctica de educar, que explicita y cuestione a la recibida en la propia biografía escolar. En el caso podrá ponerse en el lugar del otro, enfrentarse a la realidad de la enseñanza en el aula, buscar la información necesaria para poder explicar la situación, tomar decisiones, etc. El tipo de conocimiento más útil para un futuro profesor es el que resulta de la apropiación del saber, de la praxis. Sólo así estará en condiciones de ligar su experiencia con la de los alumnos y permitir que se den unos cauces de motivación y comunicación adecuados. Cuando el profesor cuenta a los alumnos algo que a su vez le han contado, y que en la mayoría de casos no ha entendido o no le han impactado, se encuentra en una situación de incapacidad para motivarles y mayor todavía para lograr que lo comprendan. Por ello la única salida que tiene es imponer la autoridad y exigir que lo

memoricen. Por otra parte se bloquea la posibilidad de interacción con el alumno, pues si éste plantea preguntas sobre el tema es muy probable que el profesor no sepa aplicar la «teoría» explicada al nuevo problema, y rechace la pregunta o dé una respuesta errónea. Una forma válida de romper este círculo vicioso podría ser plantear el aprendizaje a través de problemas. A través de la experiencia propia, el alumno habrá llegado a unas conclusiones personales, que no tienen porque ser forzosamente válidas pero que debe apoyar, enfrentar y confrontar con los aportes teóricos y con la realidad observada.

Por lo tanto, el esfuerzo de la cátedra no está dirigido únicamente a la adquisición de nuevos conceptos para el futuro desempeño, sino a conseguir cambios sustantivos en las ideas arraigadas por las cuales la formación es de bajo impacto y desarrollar otras, basadas en la reflexión permanente sobre su tarea, que les fueran útiles para las situaciones cotidianas de la clase.

El problema que se le plantea al alumno del profesorado es cómo enseñar determinada disciplina. La respuesta se halla en enfrentar la realidad del aula tratando de responder: qué puedo hacer frente al currículum enseñado, cuánto de instituyente tiene ese currículum enseñado. Y, si bien la situación es artificial, implica aprender en la acción, ubicados en el sitio sobre el que los estudiantes operarán como enseñantes.

La actividad a desarrollar que se presenta a los alumnos considera momentos diferentes, y cada uno de ellos será trabajado en profundidad. Se espera que este tratamiento provoque sucesivas preguntas ante las cuales los aprendices no posean respuesta. Ello implicará la búsqueda de categorías teóricas que puedan iluminar la situación. Pero no se obtendrá así una respuesta final ya que la teoría volverá a ser confrontada con la realidad en el paso siguiente. De este modo, el problema no se limita al planteamiento inicial sino que en su tratamiento se dilucidan algunas cuestiones y se complejizan otras. De esta relación dialéctica entre las categorías teóricas y la realización práctica surgirían las respuestas que fracturan las certezas del futuro enseñante.

A) El inicio de las clases de Currículum El dictado de la asignatura no se inicia con el problema <a secas>, sin realizar aportes teóricos-prácticos sino que hay espacios previos para la adquisición de conceptos, y sucesivas actividades para su análisis, interpretación y aplicación en el trabajo sobre textos que luego serán retomados en el trabajo de investigación. En este tiempo (un mes aproximadamente), los alumnos:

- Sacan a la luz sus preconcepciones acerca de la enseñanza, qué es un buen profesor, cuál es la relación entre la teoría y la práctica, quién decide y cómo sería posible un cambio.
- Analizan las diferentes acepciones del currículum.
- Revisan los diseños curriculares provinciales para el 3 Ciclo de EGB y 1er año de Nivel Polimodal considerando las relaciones con las finalidades planteadas en los objetivos, la cantidad de contenidos, la

selección realizada, la articulación y la coherencia.

- Retoman los Planes de Estudio de las respectivas carreras para clarificar su campo de enseñanza y contrastar con los saberes que se prescriben desde el currículum vigente.
- “Descubren” elementos del currículum oculto (rutinas, normas, silencios) partiendo de su propia biografía.

B) La resolución de problemas como investigación “El currículum es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es en definitiva, el mejor medio para que el profesor en cuanto tal, pueda aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso que el de otros” Esta sugerencia de Stenhouse no podía llevarse adelante porque los alumnos de Currículum no dan clase, ni se han puesto en contacto mayoritariamente con la escuela –excepto desde su propia biografía- por eso la investigación se organiza a partir del análisis de sus propias vivencias y la mirada a la práctica educativa de otro docente de su especialidad a través de :

- la desgrabación de una clase;
- la entrevista semiestructurada al docente;
- el tratamiento de libros de texto y carpetas escolares;
- la evaluación.

La investigación a realizar es planteada por la Cátedra desde el 1er día de clase y se pone a disposición de los alumnos una guía que detalla las sucesivas acciones marcando los tiempos para la presentación de las partes a los efectos de su ajuste y, la teoría aportada será utilizada como marco teórico desde el cual se analizará el currículum enseñado.

Momento 1: Ingreso de la primera información (datos de la realidad del aula) a partir de la observación de una clase y posterior desgrabación de la misma. El grupo de alumnos del Profesorado de Química realiza la observación de una clase de Físico-Química correspondiente a un 9º Año de EGB de una Unidad Educativa. El tema tratado sería “El átomo” según lo expresado por la Profesora cuando se acordó su colaboración. Simultáneamente a la desgrabación de la clase, los alumnos organizan su propio registro de observación. De la comparación de ambas acciones se solicita a los alumnos que realicen una estructura conceptual de la clase. La sorpresa es grande cuando la lectura de la desgrabación arroja la lectura de varias páginas, una estructura compleja de enseñanza con el uso de 50 conceptos, donde se advierten las distintas estrategias que pone en funcionamiento el docente para presentar y consolidar la información. *“De esto se desprende que en una clase de 80 minutos se abordaron más de cincuenta conceptos: elementos naturales, artificiales,*

metales, no metales, gases nobles o inertes, estructura del átomo, partículas, protones, neutrones, electrones, carga, núcleo, molécula orgánica e inorgánica, fórmula química, sustancia simple y compuesta, sustancias orgánicas, elementos biogénicos, carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrógeno, cobre, plomo, plata, estaño, oro, hierro, aluminio, mercurio, argón, helio, tabla periódica, materia, propiedades, entre otros ”.

En el registro de clase acentúa aspectos como el orden de la clase, el lugar de la Profesora – el frente y el pizarrón -, la formación de los grupos y la participación de los alumnos en la clase Advierten que en el registro de observación se hace hincapié en las conductas de los sujetos, (el profesor entra, pregunta, escribe, señala, ordena; los alumnos atienden, bostezan, molestas, entran, salen, etc.) en lo actitudinal y no en los conceptos enseñados (a punto tal que en la mayoría de los registros no está indicado el tema de la clase observada). Se centra en la exterioridad de lo que hace el docente y en las relaciones que establece con los alumnos:

“Se evidencia la tolerancia por parte de la docente con los alumnos y su actitud de no autoritarismo; tiene una intencionalidad manifiesta, fomentando el trabajo grupal, participando de los acontecimientos del aula e implicándose en ellos (cuando motiva a los alumnos más tímidos, se acerca al banco a responder en forma particular, auxilia en la manipulación de la tablas periódico, etc.)”.

Por otro lado, la desgrabación mostró la presencia de una considerable cantidad de conceptos complejos como sustancia simple, compuesta, tabla periódica, etc. Esta discrepancia entre lo observado en la clase y lo desgrabado produce los primeros cosquilleos ¿porqué “vieron” lo que vieron?¿qué direcciona la observación?

Lo observado en la clase es explicado con las categorías teóricas adquiridas en la etapa inicial de la cursada, pero esta teoría debe ser revisada, reconstruida en un nuevo contexto: la realidad del aula, en donde se plantea:

- el poder asimétrico determinando relaciones particulares: *“el docente se coloca en el lugar de <el que sabe> y desde el frente, desde donde domina todo el escenario”.*
- la aparente incoherencia del Profesor respecto de los temas de su disciplina:
- *“debemos advertir que si bien el tema era <el átomo>, el mismo no fue el eje de la clase...”.*

Con temor, advierten el sin sentido del tema tratado durante la clase: “Los elementos Químicos”, no corresponde a los CBC explicitados en el diseño curricular provincial para el 9no año de EGB sino que ya han sido considerados en el 7mo año de EGB. El curriculum prescripto no se sigue al pie de la letra en lo que respecta a la inclusión de este tema, sí lo hace con los otros pero no se evidencian motivos, argumentos que sostengan la necesidad del tratamiento del tema. Parece que esta inclusión no obedece a razón alguna

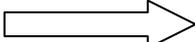
y la pregunta que se hacen los alumnos es: ¿sólo porque está en el libro de texto? Pasado el primer momento de “sorpresa” ante lo realizado por el Profesor comienzan a hipotetizar sobre ello luego de haber vuelto a analizar, con mayor detalle, el diseño curricular provincial para 3er Ciclo de EGB. El impacto es muy grande, este es el primer golpe a sus certezas, el Profesor muestra incoherencia en su accionar. También advierten:

- El control en el cumplimiento de la tarea importa más que la enseñanza: *“se van controlando las respuestas de un cuestionario en el pizarrón...”*
- El moldeamiento: *“esta libertad podemos interpretarla como una manera de mantener el orden de la clase... establecer una rutina de trabajo, seguir las normas establecidas”*.
- Las normas en la institución: *“... al entrar el bibliotecario con los libros de texto comenta que a la directora no le gusta que los alumnos salgan en horario de clase”*.
- Interpretan que *“la Profesora no intenta modificar la realidad del aula”* y que sostiene que, si algún alumno fracasa, es *“porque no tiene interés o no presta atención”*, es decir que la causa es externa a ella.

La clase está fuertemente centrada en la teoría, que prescribe la práctica que sólo se limita a repetir lo expuesto sin reflexionar. Esto se evidencia en el cuestionario presentado por el Profesor como tarea para la adquisición de los conceptos químicos. Las respuestas correctas se obtienen de la exposición del tema en el libro de texto:

“... sus respuestas aparecen en relación lineal con el libro de texto”.

Los conceptos se introducen sin indagar lo que los alumnos conocen al respecto, no hay rastreo de ideas previas, sólo se vinculan los nuevos conceptos con lo ya visto en clases anteriores. Podría sintetizarse la clase en:

CONTENIDO/TEORÍA  RESPUESTA/PRÁCTICO

Se estaría reforzando la idea de control de la perspectiva técnica, que debe controlar que lo aprendido corresponda lo mejor posible a lo que se espera que el alumno sepa, establecida previamente (en los objetivos, en las expectativas de logros), al eidos. Los problemas se resuelven una vez que se conoce la teoría. El control sobre el producto se evidenciaría cuando el profesor se acerca para verificar si las respuestas son correctas, buscando más bien una verdad que debería ser hallada, externa al sujeto, más que una construcción, lo que favorecería la valoración implícita de la transmisión de los que es elaborado por otros.

En la clase la comunicación es radial, y aunque están formados en grupos de trabajo, la clase no parece funcionar como grupo donde todos los miembros se comunican, sino que el Profesor es el centro de la acción. En el diálogo/interrogatorio con los alumnos, de repaso de temas ya vistos sobre el cual el

Profesor va estableciendo algunas relaciones que necesita para la enseñanza del tema del día, se evidencia la confianza del Profesor en la teoría. Algunos elementos químicos (tema tratado) se los reconoce como de uso prehistórico, se indica el origen del nombre:

“Pregunta del cuestionario: ¿Cuáles son los elementos prehistóricos? ¿Para qué se los utilizaba? Respuesta: En el cercano Oriente, 5000 años antes de la era cristiana, se conocía y usaba el cobre que dio origen a la llamada edad del cobre. Objetos encontrados en Irán, de esa antigüedad demuestra la utilización del cobre, plomo y plata. El uso del estaño y su aleación con el cobre determinó la aparición de la edad del bronce. Alrededor del segundo milenio, en esta etapa también aparece el uso del oro. La edad del hierro que necesariamente involucró la conquista de su fundición es bastante posterior, 2000 años antes de Cristo. Y bueno... El azufre como piedra inflamable o por el uso en medicina es mencionado en la Biblia y en los documentos más antiguos. De la misma manera que el Carbono, ya sea como carbón fósil o como diamante, se menciona en antiquísimos textos hindúes”.

Presentados fuera de contexto, alejados de su sentido en tiempo y espacio, usos y posibilidades no adquieren significación y los contenidos adquieren un carácter ahistórico.

Respecto de los contenidos enseñados, cabe preguntarse: ¿porqué se los enseña aquí y no en otro lugar del programa?, ¿cuál es la lógica de esta secuenciación de contenidos? Son interrogantes que no se responden desde el Profesor. Éste sigue la lógica secuencial preestablecida por el C. Prescripto y/o por el libro de texto:

“La selección, organización ritmo y tiempo del contenido que se enseña... tomando como guía u organizador de la clase el libro de texto...”.
“Debemos destacar que la docente adhiere fuertemente a una única propuesta editorial, valiéndose de ella para el desarrollo de la clase”.

El tránsito de un tema a otro se hace estableciendo mínimas relaciones que logren la integración entre conceptos a los efectos de ir trazando una red semántica en las clases:

“La profesora por medio de una pregunta los hace relacionar...”

Esto refuerza la idea de “fragmentación”, es decir que hay una clasificación fuerte entre los contenidos, en palabras de B. Bernstein se estaría en presencia de un currículum tipo agregado.

El análisis de la desgrabación de la clase presenta para los alumnos del profesorado muchas dificultades, más aún que el análisis de la observación. Significa enfrentarse a la realidad de la práctica, verse en el lugar del otro, que en este caso particular es un colega. Por ello es doloroso: <cuando lo veo al otro, me estoy viendo a mí mismo>. Y, hasta este momento esto era lo habitual, lo natural: “así se da clase” pero cuando al analizar esa realidad cotidiana, forzadamente a través de unas categorías teóricas de las que no es posible

deshacerse, la visión de siempre se rompe, se advierten elementos que no estaban pero que empezarán a formar parte de esa realidad cotidiana apprehendida porque se han hecho explícitas en la reflexión. Es de resaltar lo doloroso de la situación porque los alumnos de este grupo son Licenciados en Química que se hallan trabajando como Profesores en la EGB y/o Polimodal. La cursada de la disciplina obedecía a la necesidad de contar con el Título de Profesor para ejercer la docencia, según establecen las normas legales provinciales. Por lo tanto, la expectativa inicial de la cursada había sido de descuido, como diciendo que había poco por aprender en virtud de que contaban con experiencia docente y “ya sabían” como eran las cosas en el aula.

En el transcurso del trabajo, se advierten diferentes matices en el impacto que provoca la resolución del problema acerca del currículum enseñado en el grupo de alumnos. Se destaca una integrante, Licenciada en Química proveniente de una de las Universidades Nacionales más “doctas” en la disciplina. Esta alumna se permite pensar y modificar su rígida postura inicial que decía la realidad está dada, las causas del malestar en los alumnos es ajena al que enseña, que no estudian porque no quieren, etc, explicaciones imbuida de hegemonía que saturan el sentido común, se instalan como certeza y se naturalizan.

Los alumnos de Profesorado buscaron la ubicación de la temática enseñada en la clase observada en su formación de grado:

“La temática de la clase observada se enseña en primer año de la carrera Profesorado de Química, en la asignatura Química General ... “En química Inorgánica se vuelven a recuperar estos conceptos para darles mayor profundidad ...”.

Respecto de su formación, analizan que:

“Las clases son expositivas y explicativas, con contenidos académicos que se desarrollan con mucha profundidad...”

“... Prevalece la teoría, la cual determina a la práctica”. “La formación universitaria es fragmentada,... Los contenidos, en la universidad,... se enseñan desarticulados entre sí”.

En este sentido, reconocen que esto actúa determinando que:

“... enseñar en forma integrada, sin haber adquirido esto en la preparación se hace difícil..”

A modo de reflexión esperanzada agregan:

“...difícil aunque no imposible (diseño de estrategias didácticas que articulen diferentes conceptos disciplinares)”.

Momento 2: Se debe contar con la carpeta de clase y libro de texto , fotocopias, etc. de uso de los alumnos participantes en la clase observada a fin de revelar las concepciones explícitas e implícitas y ver la coherencia en el currículum enseñado.

Tipos de actividades propuestas:

1. Análisis de las actividades de las clases y de la evaluación del tema enseñado.

La carpeta a analizar corresponde a un alumno de 9no año que cursa la asignatura Físico-Química. Llama la atención de los alumnos que la Profesora no se ajusta exactamente al curriculum prescripto, debe realizar una selección de contenidos, entonces, le da prioridad a unos temas sobre otros:

“... Confiamos en el buen criterio del docente para recortar”.

Y, formulan una hipótesis para explicar esta situación:

“El hacer hincapié en unos temas y no otros podríamos atribuirlo al hecho de que la asignatura solo cuenta con un módulo semanal”.

Esta hipótesis implica la vuelta al análisis realizado sobre diseño curricular provincial para el Área de Ciencias Naturales, parece que la cantidad de contenidos de enseñanza allí consignados como lo mínimo está en contradicción con el tiempo otorgado para el tratamiento de esos temas:

“Esto nos daría una idea del status pobre, prescindente de la asignatura en el diseño curricular provincial”.

Queda pendiente la profundización de esto a los efectos de hallar una respuesta satisfactoria, pero permite justificar el fuerte recorte realizado por la docente. También hacen referencia a la relación teoría – práctica que se evidencia en la carpeta: la teoría prevalece sobre la práctica. Las actividades consisten en responder Guías con preguntas cuyas respuesta se extraen directamente del libro de texto sugerido:

“No hay una explicación o presentación de la teoría por parte del Profesor, proporciona el material bibliográfico y una secuencia de interrogantes que llevan directamente al alumno a la idea principal”.

“Las preguntas no alientan la discusión, el intercambio de opiniones, ni promueven la solidaridad y la participación”.

“No provocan la construcción de esquemas propios de pensamiento ya que son preguntas del tipo convergente ... unívocas con el libro de texto”.

...los alumnos sólo copian...sin construcción de significados”.

En la carpeta aparecen algunos ejercicios a modo de aplicación de fórmulas:

“... se incluyen problemas referidos a “Poder calorífico” que implican el uso de algoritmos y un razonamiento deductivo, sin embargo no se constituyen en una situación problematizadora ya que no promueven la investigación en los alumnos...”

También señalan la poca variedad de consignas a lo largo del año y analizan, con categorías teóricas aportadas por otra materia pedagógica de la carrera, la realización de un crucigrama y un ítem verdadero-falso:

“Tienden a ser distractores, constituyéndose en una pérdida de tiempo y esfuerzo para los alumnos ya que no son para la consolidación de conceptos. Extraído de la clase teórica de Didáctica, año 2000”.

Hipotetizan acerca de que la corrección de las actividades es grupal, basados en la desagregación de la clase y en que sólo hay un visado en la carpeta, sin comentario o nota. Los alumnos del profesorado de Química no logran advertir lo epistemológico y lo ideológico subyacente cuando a los conceptos no se los presenta como saberes provisionales, construcciones abstractas de base empírica pero relacionados necesariamente al hombre y su contexto histórico-social.

De ello, sería posible inferir que el positivismo se mantendría en la cultura pedagógica del profesor. Seguramente para él esto sea desconocido ya que es lo naturalizado por la cultura hegemónica. De esta manera, no podrá lograrse la significación de los temas tratados de tal manera que superen la enseñanza de clase, se transformen en significativos para la vida del sujeto permitiendo la reflexión y el desocultamiento de lo que en realidad ocurre en la industria química; la salud mundial, regional, local; la injusticia en el mundo y sus vinculaciones con poder.

En la evaluación no hace un uso constructivo del error sino que se controla si lo que los alumnos saben se ajusta a lo enseñado. Control en la correspondencia entre el producto de la enseñanza y el eidos derivado en Objetivos:

“... como ocurre en nuestras escuelas donde hay hegemonía de un currículum de tipo técnico, la evaluación es utilizada como un instrumento de poder, de control; se controla tanto al alumno como al docente”.

En este análisis se utiliza con mayor abundancia las categorías teóricas a los efectos de echar luz sobre las creencias, situaciones. Consideran los diferentes aspectos de la evaluación: si da cuenta de un proceso entramada en la enseñanza, si provee información de distintas fuentes y momentos, confección de consignas, corrección, normas de excelencia, coherencia, etc. para realizar el minucioso análisis:

“... podríamos inferir que la docente evalúa el tema una vez concluido el mismo”.
“Las consignas que aparecen en la evaluaciones son coherentes con el tipo de consignas desarrolladas en clase: preguntas explícitas de tipo convergentes”. *“El señalamiento del error aparece como una cruz... no aparece ninguna explicación acerca de cual fue el error... se transforma más en una <medición> que en un intento de poder comprender donde está la dificultad... y remediarla de manera que pueda llegar a la comprensión del mismo”.*

Esta concepción pareciera dar cuenta de una racionalidad técnica

“prevalece un intento de control de los saberes adquiridos por el alumno”

También rescatan el tratamiento de J. Torres acerca del currículum oculto en

función de que la Profesora “tiene en cuenta las actitudes a la hora de calificar”

2. Análisis del libro de texto.

El texto analizado es “Química. Para descubrir un mundo diferente” de Laura Vidarte. Editorial Plus Ultra.

Este análisis demanda la constante intervención de los ayudantes de Cátedra porque el libro siempre ha ofrecido la seguridad, tanto en la vida como estudiantes como en la vida profesional.

Inicialmente realizan un a indagación en su estructura:

“está organizada en cinco capítulos...”

En el primer capítulo: “Una aproximación al mundo de la química” presenta a la disciplina, indica cuál es su objeto de estudio y lo sitúa como construcción social. También lo hace en un apéndice: “Los pasos de la química en la historia” que aparece al final de cada capítulo cuyo objetivo es “mostrar que la ciencia es abierta y perfectible, que los conocimientos se van modificando a través de distintos momentos históricos, que genera importantes avances técnicos y tecnológicos”. Estas inclusiones, ingenuas no advierten cuán determinante es lo histórico, cultural e ideológico en las actividades científicas. No hay referencias profundas a las problemáticas humanas ocasionadas por el hacer de los científicos. No se aclara que lo que pasa en el mundo no es per sé, sino que hay determinaciones de los grupos dominantes. En la primera hoja del libro se hace la presentación de los dos adolescentes que acompañarán a los lectores a lo largo de todo el texto.

“Micaela y Lucas, dos adolescentes,..., ambos comparten los mismos intereses, dudas e inquietudes sobre el aprendizaje de la química”.

Los alumnos del profesorado advierten que esta inclusión es totalmente artificial, es un ropaje diferente, atractivo pero que no plantea cambios sustanciales en el tratamiento de los temas respecto de publicaciones anteriores o contemporáneas. Es decir que si bien se facilita, de alguna manera, el abordaje de la ciencia química con el uso de recuadros e imágenes y dibujos más modernos, no es posible precisar que los contenidos sean socialmente significativos.

Al final de cada capítulo aparece un esquema conceptual donde se presentan los temas tratados:

“nos parece sumamente positivo ya que la estructura permite una economía de tiempo y espacio, una visión general y un pantallazo de la misma”.

Respecto de las actividades, en el texto no se contempla lo procedimental propio de la disciplina como la clasificación, formulación de hipótesis, etc. Se presenta con variadas imágenes y fotografías que no se constituyen en sostén del nivel discursivo, pudiendo más bien genera dispersión que dificulta la concentración en las ideas que se plantean. La Cátedra insiste para que los alumnos noten

este aspecto de “las exigencias de un mercado que tiende a satisfacer al consumidor” que rige a las empresas editoriales en la actualidad y, en ese contexto el análisis de la cultura de la imagen, entonces:

“un aspecto positivo es la idea de tridimensionalidad que aparece en los compuestos de carbono...”

Momento 3: Entrevista al profesor observado para el contraste entre las concepciones implícitas y explícitas. Se realiza una entrevista semiestructurada al profesor observado que consiste en 23 preguntas. Este material es provisto a los alumnos por la Cátedra de Currículum. La primera formulación de las primeras preguntas sirve para situarse frente al entrevistado en cuanto a saber acerca de su decisión de ser docente, conformidad con la formación, asistencia a cursos de perfeccionamiento, tipo de instituciones en que trabajo, etc. Por las respuestas dadas, la docente entrevistada no difiere casi en nada con los integrantes del grupo que realiza esta investigación. Cuando se le pregunta: ¿Por qué cree Ud. que fracasan los chicos en la escuela. La respuesta es: *“Es preocupante y el problema creo que está en que cada vez facilitamos más las cosas”*.

Esta respuesta es congruente con lo que los alumnos analizan en el registro de observación:

“... permite que aquellos alumnos que no desean trabajar no lo hagan,... asume el hecho de que existe una realidad en el aula pero no la modifica: existe esta metodología de trabajo y si el alumno fracasa es porque no tiene interés, no presta atención”.

Respecto de cómo enseña un tema y cómo lo evalúa, la Profesora señala la búsqueda de ideas previas y la evaluación de competencias. Los integrantes del grupo hallaron contradicciones en sus respuestas y la observación de clase, la desgrabación y la carpeta del alumno:

“se asume que los contenidos son así (como verdades acabadas y no como construcciones humanas), no se los discute ni se evidencia una intención de provocar inquietudes en los alumnos”. “la carpeta, al basarse fundamentalmente en guías de preguntas de tipo convergente, apunta mayormente al desarrollo de contenidos (teoría) sin que se contemplan actitudes, destrezas y hábitos”.

La respuesta a la pregunta acerca de los elementos que tiene en cuenta para definir las notas dice que son las evaluaciones, el trabajo en clase y el comportamiento.

Reconoce que el comportamiento del alumno es una norma de excelencia para ella pero no advierte que esto no tiene que ver con la tarea de enseñanza que es lo que pretende evaluar. Las normas de excelencia son generadas por todo grupo humano, son una construcción social y dan cuenta de lo valorado por la sociedad que otorga prestigio, poder y distinción. El docente encarna la norma legitimada por el poder de la institución y, cuando evalúa las tiene en cuenta – aún sin tener conciencia de ello – determinando el éxito o fracaso del sujeto.

Los actores sociales involucrados en la práctica educativa se esfuerzan por conseguir la excelencia. Tanto en la observación como en la desgrabación de la clase, los alumnos del Profesorado señalaron la existencia del control docente en todos sus aspectos, en la evaluación y en lo que hace al moldeamiento de la personalidad. Respecto de la evaluación del trabajo en clase, no es posible establecer la veracidad del mismo porque no hay registro en la carpeta analizada. En el análisis de las evaluaciones no se evidencia reconstrucción del error, lo que es coincidente con la respuesta de la Profesora a la pregunta *¿Qué hace con las evaluaciones desaprobadas?* "...se las entrego a los alumnos... informo a la asesora".

Puede inferirse que no advierte la posibilidad de usar al error para construir/reconstruir el concepto. Los alumnos analizan que *"la docente al evaluar distribuye a los alumnos en distintas jerarquía según la distancia a la norma ideal"* e indican que afirmando que *<tiene en cuenta actitudes y habilidades en el desarrollo de las competencias>* para clasificar como muy buen alumno, uno bueno y uno regular, pone de manifiesto en forma explícita el carácter subjetivo de dicha calificación". Si bien la docente hace referencia al uso de varios libros de texto: Ciencias Naturales de Santillana, Química para tercer ciclo de Plus Ultra y otros que existen en la biblioteca del colegio, de la revista novedades educativas, la carpeta da cuenta del uso del libro de L.Vidarte y del de C. Depau para el tema "Combustión". Ante el requerimiento del criterio de selección del libro de texto, la docente indica que *<los selecciona en base a lo que creo es más entendible por los alumnos>*. Los alumnos del Profesorado se preguntan si el libro por sí solo, con tanta información, figuras, esquemas, etc. es realmente entendible. La triangulación de las distintas fuentes, herramientas y voces toma forma de informe final construido a lo largo de los cuatro meses de la cursada y que puede dar cuenta de algunas reflexiones, muchas preocupaciones y nuevos interrogantes.

CONCLUSIONES

El problema inicial de entender lo que sucede en el aula, da lugar a preguntarnos acerca de las nuestras explicaciones ingenuas, casi a espaldas de la formación, se reformula permanentemente: *¿cómo desnaturalizamos el/nuestro proceso de formación? ¿cómo revisamos la práctica lineal, sin conflictos? ¿cómo desestructuramos en nosotros esa mirada ingenua, esa formación fragmentada que impide comprensiones poderosas de la realidad? ¿cómo sostener nuestra vigilancia permanente sobre el proceso de formación y profesionalización? ¿cómo reflexionamos sobre una práctica profesional que aún no se ejerce? ¿cómo ayudo a pensar sobre márgenes de relativa autonomía si recuperamos el poder de formar en el aula, en la institución? ¿cómo repensar la institución como ámbito de posibilidad?*

¿Cómo interrumpir lógicas hegemónicas que me atraviesan y dan sentido/certeza a las acciones? ¿cómo desestructurar sentido común y no generar parálisis e inmovilismo? ¿cómo explicitar en la acción códigos no

advertidos en la representación? ¿cómo aprovechar y generar conflicto con el discurso ajeno? La resolución de problema a través del análisis de casos nos ha permitido apuntar a dos ejes fuertes: la propia biografía y la práctica como fuentes de escrutinio crítico para advertir algunos elementos de lo arbitrario en la formación y profesionalización docente.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. 1986. Ideología y curriculum. Madrid, AKal.

APPLE, M. 1987. Educación y poder. BaErcelona, MEC

APPLE, M. 1987. Maestros y textos. Madrid, AKal.

APPLE, M. 1995. El conocimiento escolar. Madrid, Morata.

BERNSTEIN, B. 1983. Clase y pedagogías visibles e invisibles. En GIMENO SACRISTAN, J. y A. PEREZ GOMEZ. 1985. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal Editor.

CARR, W. 1997. Calidad de la enseñanza e investigación acción. Sevilla. Díada.

ELLIOT, J. La investigación acción en educación. Madrid, Morata, 1990

GIMENO SACRISTAN, J. y A. PEREZ GOMEZ. 1985. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal Editor.

GRUNDY, S. 1994. Producto o praxis del curriculum. Madrid, Morata.

KEMMIS, S, W. CARR. 1988. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Alertes

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

STENHOUSE, L. 1984. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid, Morata.

TORRES SANTOME, J. 1993. El curriculum oculto. Madrid, Morata.

TORRES SANTOME, J. 1994. Globalización e intererdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid, Morata.

