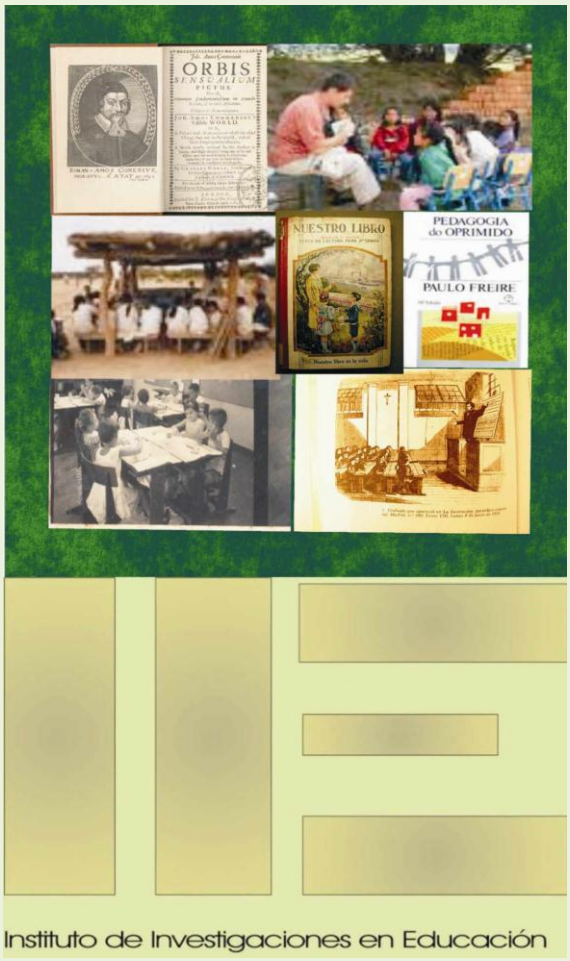
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 6 Número 7



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax Nº (+54) 362 - 4446958: (Int.215)
Correo electrónico: institutoinvestigacionesedu@gmail.com
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	3
Comisión de Referato	4
Artículos	
El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela rural de corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas. Carolina Gandulfo- María Florencia Conde	5
¿Una enseñanza de la ciencia de calidad para todos y todas o para una élite?: Miradas confluyentes desde diferentes perspectivas teóricas. Alejandro Pujalte-Agustín Adúriz-Bravo-Silvia Porro	36
Conocimiento Didáctico del Contenido y modelo didáctico en ciencias naturales. El caso de profesoras principiantes de Educación Inicial Margarita C. Ortiz-Zulema del C. Nussbaum- Johanna L. Cochia	50
Reseñas	
Reseña de Tesis Maestría. *La práctica de la investigación en las propuestas de enseñanza de la Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.* Mariana C. Ojeda	64
Reseña de Tesis Licenciatura. *La vida cotidiana de una escuela secundaria de la ciudad de Corrientes, a partir de la implementación de las TIC, con la llegada del Programa Conectar Igualdad* Leonardo Aquino	74
Reseña Libro. Guillanondegui Mirtha, Alanís Marisa, Cejas Elvira, Rivas Liliana, Hidalgo Brenda y Morales Gabriel (2014). DOCENCIA NOVEL. Un estudio desde los egresados y estudiantes avanzados de los Profesorados de Historia, Geografía, Inglés, Filosofía y Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades-UNCa. Editorial Científica Universitaria Catamarca. Margarita C. Ortiz.	79

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Ana María D´Andrea - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Lic. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Ana Carolina Hecht	*Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina*
Dra. Elisa Cragnolino	*Universidad Nacional de Córdoba. Argentina*
Dra. Elena L. Achilli	*Universidad Nacional de Rosario. Argentina*
Dra. Mercé Izquierdo Aymerich	*Universidad Autónoma de Barcelona. España*
Dr.Eduardo Lozano	*Universidad Nacional de Gral. Roca. Argentina*
Dra. Irene Arriassecq	*Universidad Nacional de Tandil. Argentina*
Dra. Alcira Rivarosa	*Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina*

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº7 - Año 2015. –pág. 1 – 81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

EL DISCURSO DE LA PROHIBICIÓN DEL GUARANÍ EN LA HISTORIA INSTITUCIONAL DE UNA ESCUELA RURAL DE CORRIENTES: TENSIONES Y CONTRADICCIONES EN LA MEMORIA DE LOS PROTAGONISTAS

DISCOURSES ON THE BANNING OF GUARANI IN A RURAL SCHOOL INSTITUTIONAL. HISTORY IN CORRIENTES- TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN THE MEMORIES OF THE PROTAGONISTS

Mg. Carolina, Gandulfo [1] - Prof. María Florencia Conde[2]

Fecha de recepción: 04-08-2015
Fecha de aceptación y versión final: 04-10-2015

Resumen: En este artículo presentamos un avance del análisis acerca del modo en que operó el *discurso de la prohibición del guaraní* en la historia institucional de una escuela primaria rural de Corrientes. Desde un enfoque histórico-situacional y de etnografía en colaboración se pretende analizar cómo se organizaron los usos del guaraní y del castellano, y sus significaciones en los cincuenta años de la vida institucional de la escuela.

En un estudio precedente desarrollado en colaboración con los niños y maestros de la escuela se caracterizó sociolingüísticamente la zona, lográndose establecer que un alto porcentaje de las familias del paraje son bilingües en algún grado (2011-2014). Surgieron entonces interrogantes en orden a comprender cómo se había llegado a la situación sociolingüística actual, ya que inicialmente la consideración de la directora y maestros suponía que *"en la zona no se hablaba más guaraní".* Por lo tanto, intentando responder a estos interrogantes iniciamos un proyecto sobre la historia institucional en el 2014. El objetivo general del proyecto fue comprender los usos y sentidos del guaraní y del castellano en la actualidad, a partir de la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores, así como en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales, y en las fuentes documentales de la escuela.

En este artículo se describe la historia institucional de la escuela en cuatro etapas según las gestiones de los directores titulares, se analizan los usos y sentidos del guaraní y el castellano en cada una de las etapas, y se discuten las tensiones y contradicciones del funcionamiento del *discurso de la prohibición del guaraní* en dicha historia institucional.

Palabras clave: discurso de la prohibición -guaraní – historia institucional – memoria – usos y sentidos lingüísticos.

[1] Profesora a cargo de la cátedra de Antropología Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNNE e investigadora del Instituto Superior San José de Corrientes. Dirige un proyecto de investigación con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UNNE sobre la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües guaraní castellano en la provincia de Corrientes Correo electrónico: carogandulfo@yahoo.com.ar

[2] Profesora en Ciencias de la Educación, pasante de la cátedra de Antropología Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNNE. Becaria de investigación del Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE. Correo electrónico: condeflorencia17@hotmail.com

Summary: This paper presents a preview of the analysis concerning the way in which the discourse of the prohibition of Guarani has operated in the historic institutional account of a rural primary school in Corrientes. Using a historical-situational and collaborative ethnography approach this work analyzes how the uses and senses of Guarani and Castilian have been organized along the fifty years of institutional life of the school.

In a previous study developed in collaboration with children and school teachers the zone was sociolinguistically characterized, being possible to establish that a high percentage of the families of the place are bilingual in some degree (2011-2014). Questions at the time arose in order to understand how the present sociolinguistic situation has come into the picture, since initially the school headmistress and teachers assumed that "Guarani is not talked any longer here." Therefore, trying to answer these questions we initiated a project in 2014 focusing on the historic institutional account of this school. The overall aim of the research was to understand the current uses and senses of Guarani and Castilian at present, based on the memoirs of former teachers, ex pupils and settlers, as well on memoirs and practices of teachers and students nowadays and the school documentary sources.

The historic institutional account of the school is described in four stages according to the management of successive headmasters. Uses and senses of Guarani and Castilian are analyzed in each of those stages and shed light on the tensions and contradictions caused by the discourse of the prohibition of Guarani.

Keys words: discourse of the prohibition – Guarani - historic institutional account – memoir – linguistic uses and senses

1. Introducción[i]

En este artículo presentaremos el avance de un estudio sobre el modo en que operó el *discurso de la prohibición del guaraní* en la historia institucional de una escuela primaria rural de Corrientes. Dicho estudio se enmarca en el Proyecto de Investigación: "Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes"[ii]. Desde un enfoque histórico-situacional y etnográfico se pretende analizar cómo se organizaron los usos del guaraní y del castellano y sus significaciones en los cincuenta años de la vida institucional de la escuela.

Se contó con la participación de una becaria de pre-grado que obtuvo dos becas (2014 SGCYT y 2015 EVC CIN)[iii] para el desarrollo de este estudio, sin embargo es fundamental mencionar que, por un lado hemos respondido a una demanda realizada por la escuela que surgió en el marco de un Proyecto de Investigación previo que se propuso caracterizar sociolingüísticamente la zona en la que está inserta la escuela (2012–2014)[iv]. Por otro lado, considerando que el proyecto de investigación precedente fue desarrollado a partir de una metodología colaborativa y en particular con la participación de los niños (Gandulfo, Miranda & Insaurralde, 2014); en el presente estudio también se involucraron los niños, los maestros, la directora y otras colegas[v] como parte del equipo de investigación.

En trabajos previos hemos planteado que el discurso de la prohibición del guaraní, tanto en su dimensión discursiva como pragmática, opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones del guaraní y del castellano. El mismo expresa un conflicto lingüístico producido entre los hablantes de las lenguas en juego en detrimento del uso del guaraní (Gandulfo, 2007a). En la primera investigación desarrollada en la escuela se logró establecer que una gran mayoría de las familias del paraje son en algún grado bilingües (85%) (Gandulfo, 2013). Sin embargo, al

encontrarnos por primera vez con los maestros en el año 2011 planteaban que *"ya no se habla más guaraní en la zona".* Los resultados del proyecto generaron nuevos interrogantes en la escuela y es en ese marco que surge la siguiente pregunta: *"¿cómo se llegó a esta situación?"* La cuestión suponía comprender qué había pasado en la historia institucional de la escuela para que al inicio del proyecto se considerara que la población de la zona no hablaba más guaraní, y luego, a partir del desarrollo de la investigación empezáramos a visualizar a niños, maestros y pobladores como guaraní hablantes o como bilingües (Gandulfo, 2015).

De este modo, hacia fines del 2013 se formuló el proyecto de investigación de la beca de pregrado y en el 2014 se inició el trabajo de campo del presente estudio. La escuela se ubica a 155km de la ciudad capital de Corrientes y a 25km de camino de tierra del pueblo cabecera del Departamento. Los objetivos de investigación que nos propusimos responden a la demanda de la escuela que fue profundizando su interés por la descripción de su historia institucional y la del paraje. Un objetivo entonces es reconstruir la historia institucional en la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores del paraje, así como en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales; y en las fuentes documentales de la escuela. Pero a su vez, pretende ser un análisis de caso de una escuela primaria rural para comprender el modo en que funcionó el discurso de la prohibición del guaraní en los últimos cincuenta años, identificando y describiendo los usos lingüísticos en ese contexto. De esta forma se constituirá en un aporte para la comprensión de la transmisión intergeneracional del guaraní en Corrientes y el papel que jugó la escuela primaria en contextos rurales en dicho proceso de transmisión lingüística.

En el presente artículo entonces incluimos un breve marco referencial, la descripción de la historia institucional a partir de cuatro etapas, un análisis de los usos y sentidos del guaraní y del castellano en cada una de esas etapas, y finalmente discutiremos las tensiones y contradicciones del discurso de la prohibición del guaraní en la memoria de los protagonistas.

2. Breve marco referencial

Reseñamos los enfoques desde los cuales trabajamos y los conceptos centrales que usamos en este artículo. En primer lugar, los enfoques medulares de nuestro trabajo son la etnografía (Guber 1991; Rockwell, 1987) y los estudios institucionales en educación (Fernández, 1994). También tomamos conceptos centrales de la sociolingüística (Gumperz, 1982; Hymes, 1974) con su particular propuesta actual como sociolingüística etnográfica crítica (Heller, 2002; Codo, Patiño, & Unamuno, 2012; Perez Millans, 2012; Unamuno, 2013). Asimismo retomamos algunas ideas sobre el concepto de memoria en relación con lo planteado en este artículo (Halbwachs, 1950; Pollak, 2006) y finalmente, producimos diseños metodológicos de investigación en colaboración donde los mismos protagonistas son partícipes de los procesos de producción de conocimiento (Lassiter, 2005; Gandulfo, 2015).

Para contextualizar este trabajo como un avance en los estudios sobre los usos del guaraní y castellano que venimos desarrollando, señalamos que en una investigación previa en una escuela rural de la provincia de Corrientes (2001-2005) hemos formulado como hallazgo central el discurso de la prohibición del guaraní –en

su dimensión discursiva y pragmática- (Gandulfo, 2007a) que opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones en ese contexto (Woolard y Schieffelin, 1994). Una de las características centrales de dicha prohibición es que está dirigida central y privilegiadamente hacia los niños, que luego siendo adultos la internalizan. Esto produce que muchos hablantes de guaraní no se reconozcan como tales o cuando se los consulta sobre su competencia en guaraní respondan que *"entienden pero no hablan"*. La prohibición del guaraní, como dijimos expresa un conflicto lingüístico (Aracil, 1965; Ninyoles, 1969) en detrimento del uso del guaraní y a favor de significaciones descalificadoras tanto de la lengua como de los guaraní hablantes. En el presente estudio se analizará el modo en que este discurso se ha puesto en práctica, es significado y rememorado por los protagonistas en la historia institucional de la escuela.

Retomando los enfoques propuestos planteamos en primer lugar que la etnografía requiere una experiencia prolongada en el campo buscando reconstruir la perspectiva de los actores sobre su propia realidad (Guber, 2001). Por tanto, nos proponemos reconstruir la historia institucional en la memoria de los protagonistas, considerando el contexto y situación actual de la escuela y el paraje rural. Asimismo se ha considerado el análisis de fuentes documentales de la escuela, interrogando esos textos y buscando el sentido que esas producciones tenían para quienes vivían en las épocas estudiadas. En este sentido, la experiencia etnográfica es clave, pues posibilita la identificación de pistas para reconstruir los contextos en los cuales dichos documentos fueron producidos (Rockwell, 2009). Finalmente, es central trabajar sobre la reflexividad de todos los participantes de la investigación, lo cual supone incluir la comprensión del vínculo entre los investigadores y los niños, maestros, ex directores, pobladores. Dicho análisis nos permitirá precisar las concepciones desde las cual observamos y describimos la realidad estudiada, sobre todo considerando la relación de la situación actual y los procesos de memoria a los cuáles seremos convocados por el mismo proceso de investigación.

Por otro lado, tomamos los enfoques institucionales (Bleger, 1966; Fernández, 1994; Nicastro, 1997) y en particular recuperamos el organizador metodológico que supone un abordaje histórico-situacional para la comprensión de la realidad socio institucional. Intentamos analizar cómo se producen y significan las prácticas comunicativas aquí y ahora, e identificar claves en la historia institucional para establecer cómo fueron y devinieron en lo que son.

La etnografía nos permite escuchar "lo que se dice" de los usos de las lenguas y observar "lo que se hace" con las lenguas. En la historia institucional escucharemos la memoria sobre los usos lingüísticos, cómo se concebían dichas prácticas lingüísticas y construiremos una cronología de sucesos y etapas que nos permitan avanzar en la comprensión sobre el presente respecto de cómo se ha llegado a la situación actual; y a la visualización de un futuro posible. Ambos enfoques, así como la perspectiva de investigación en colaboración serán especificados en su diseño concreto en el siguiente apartado.

Planteamos algunas conceptualizaciones básicas sobre la memoria en las que nos vamos a apoyar en este artículo. Pensemos, en primer lugar, cómo es que el ser humano puede recordar y qué ocurriría si tal facultad no existiera. La memoria es una facultad universal en el sentido de que un ser humano que no supiera que hizo antes,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

no sabría quién es, no sabría que hacer a continuación. Según Candau (2002) no habría vínculo social posible sin memoria pues no habría promesa. Asimismo, la memoria es dinámica "no es nunca la copia exacta del objeto memorizado, sino que modifica con cada nueva experiencia su propio esquema de organización (Candau, 2002:13)." Siguiendo al autor podemos decir que la memoria es un sistema de organización, de recategorización continua de información, es decir, siempre que se recuerda, se lo hace de algún modo, dando un determinado orden a lo recordado. A su vez, el recuerdo tiene un telón de fondo que es el olvido. Este orden es también selectivo y no lo recuerda todo. El presente, lo que se está viviendo es protagonista a la hora de esta organización del recuerdo, de hacer memoria. Por otro lado, el ser humano tendría a su vez necesidad de dejar una huella, de inscribir una marca. Esto ubica a la memoria no sólo en referencia al pasado y al presente, sino también en relación a una proyección posible. ¿Para qué la marca sino uno no pretendiera de algún modo proyectar hacia el futuro una memoria, proyectar una huella de sí?

Las primeras conceptualizaciones sociológicas importantes acerca de la memoria fueron las realizadas por Maurice Halbwachs[vi]. En sus planteos el autor se interesa por dos tipos de memoria, propuestos por Bergson, una memoria pura y otra memoria-hábito, ambas de carácter individual. Sin embargo, desde un principio señala el carácter social de la memoria planteando que los recuerdos son colectivos y nos son traídos a la conciencia por otras personas, aun cuando se trate de hechos que nos han ocurrido sólo a nosotros y de objetos que únicamente nosotros hemos visto (Halbwachs, 1950). Halbwachs retoma la idea de memoria hábito ya que le resulta significativa en términos de su dinámica. Consideramos que se puede asociar con el concepto de protomemoria, propuesto por Candau (2001) o incluso el de habitus que plantea Bourdieu (1991), tomando en cuenta el sentido de disposición incorporada, se puede recuperar la idea de transmisión que aloja el concepto de habitus (Bourdieu 1991 en Candau, 2001:20). La memoria hábito tomaría del pasado aquellos aspectos que le resultaran útiles para el presente y plantea que la aparición de los recuerdos "no reside en ellos mismos, sino en la relación que tienen con las ideas y percepciones del presente" (Halbwachs, 1925 en Hiuci Urmeneta 2002). El concepto entonces de memoria hábito o protomemoria resulta particularmente interesante porque puede asociarse a todas aquellas cuestiones que se hacen cuerpo, podríamos decir, una memoria que se actúa, más que se expresa o se representa. En este sentido, cobran gran relevancia los aprendizajes de la socialización primaria, aquellos que son transmitidos y adquiridos sin ser explicitados, sino simplemente por estar inmersos en un grupo social que tiene sus códigos, su manera de comportarse, su manera de hablar, sus propias prácticas comunicativas. Como dice Candau "la protomemoria, en efecto, es una memoria imperceptible, sin toma de conciencia: agita al sujeto sin que éste lo note" (Candau, 2001:20).

Volvamos ahora a la idea de la memoria que, según Halbwachs, es siempre social y retomemos su planteo de los marcos sociales de la memoria que nos llevan a considerar los procesos, los vehículos a través de los cuales puede producirse la memoria. Según el autor los marcos sociales más específicos son la familia, la religión y la clase social; y los marcos sociales más generales el espacio, el tiempo y el lenguaje. Siendo éste último "el marco a la vez más elemental y más estable de la memoria (Halbwachs 1925 en Hiuci Urmeneta, 2002:5)."

Finalmente tomamos algunas de las ideas desarrolladas por Kaës (2006) sobre el trabajo de la memoria. El autor plantea que "nada puede ser abolido que no aparezca, algunas generaciones después, como enigma, como impensado, es decir, incluso como signo de lo que no pudo ser transmitido en el orden simbólico (Kaës, 1996:61)."; todo lo que no ha sido procesado, elaborado, tramitado en una generación, es retenido y transmitido en algún sentido a la generación siguiente. El trabajo de la memoria, según el autor, estaría basado en tres aspectos: a. desocultar aquello borrado y reprimido; b. reprimir y de mantener en el olvido y el silencio lo que no ha podido ser tolerado; c. resignificar a partir del presente, poniendo en perspectiva el pasado (Kaës, 2006:175)

Es necesaria una escucha apropiada (Pollak, 2006:21) para poder "desocultar" lo reprimido, pero también para poder "resignificar" los recuerdos del pasado. En tanto que es el sujeto singular el que habla, recuerda, pero es con otros que puedan escuchar, y que en alguna medida compartan los recuerdos, o los códigos en que estos recuerdos son producidos para poder producir el trabajo de la memoria. Como plantea Jelin "la ´experiencia´ es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible (Jelin, 2001:17)." Esos recuerdos silenciados, "no dichos", invisibles, "son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidas por la sociedad en general (Pollak, 2006:24)."

Consideramos que estos enfoques articulados y usados según las necesidades del objeto a construir nos permiten acercarnos a la comprensión de prácticas comunicativas, que al ser indagadas a partir de la memoria de los protagonistas, requieren no solo poner en situación lo que ellos nos dicen cuando mencionan prácticas comunicativas vividas en el pasado, lo que hoy podríamos definir como usos lingüísticos observados en situaciones comunicativas específicas. Es decir, las perspectivas de sociolingüística etnográfica nos ayudan a *re-construir,* a partir de las memorias, lo que podrían haber sido las prácticas comunicativas en la historia institucional de la escuela. En este sentido, siguiendo la propuesta de Rockwell (2009) debemos identificar y resituar aquellas prácticas a partir de la reconstrucción de los contextos comunicativos donde adquirirían sentido. Consideramos a su vez los estudios de la memoria que nos indican que los recuerdos pueden alojar a su vez perspectivas de futuro o comprensiones actuales de la realidad social. En un trabajo previo planteábamos que:

> "El *discurso de la prohibición*, si bien se relata en tiempo pasado, lo hemos podido observar actualizado en las prácticas comunicativas durante el trabajo de campo; y de alguna manera cada referencia a este discurso alojaba a su vez alguna expectativa o deseo hacia el futuro (Gandulfo, 2012: 321)."

Por lo tanto, la etnografía articulada con un enfoque metodológico histórico situacional no solo nos permite la comprensión/reconstrucción de un pasado institucional sino también el análisis situacional de prácticas comunicativas actuales y la resignificación de los contextos en términos diacrónicos en su devenir de continuidad y transformaciones.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

3. Diseño Metodológico del estudio

Describiremos en este apartado, tal como señalamos antes, el diseño metodológico que se fue generando en la medida de las posibilidades de todos los participantes. En este sentido nos parece de interés, por un lado, presentarlo, pues si bien iniciamos este estudio con un plan de trabajo tentativo, fue efectivamente en la marcha que este plan se definió y concretizó. Por otro lado, es necesario hacerlo en términos de validez del estudio en general y de la focalización que estamos haciendo en este artículo.

Considerando la etnografía como enfoque central de nuestro trabajo la observación participante ha sido una herramienta clave (Guber, 2001), por lo tanto, la permanencia sostenida en el campo desde fines del año 2011, con una periodicidad quincenal/mensual de entre uno y tres días de estadía en terreno, produjo información de gran importancia para este estudio. Las visitas a la escuela y al paraje incluyeron no solo actividades desarrolladas en el ámbito institucional sino también en los contextos comunitarios. Se utilizó el cuaderno de campo para los registros escritos siendo compartidos al interior del equipo de investigación. La observación participante permitió adquirir una familiaridad con estos ámbitos, observar a los actores y sus prácticas, los espacios, las interacciones. A su vez, la observación participante llevó a considerar otro instrumento que en este estudio adquiere gran significatividad como lo son las entrevistas etnográficas o abiertas, las cuales no pueden pensarse separadas de las diferentes situaciones donde se realiza la observación participante.

En un trabajo precedente hemos descripto los modos en que se negoció/demandó/contrató la entrada a campo (Gandulfo, 2015). Esta primera gran etapa incluyó reuniones con los maestros y directora de la escuela, así como con los niños y padres, en las cuales se comentaban los propósitos generales de hacer una investigación que los incluyera como partícipes directos en el proceso de producción de conocimientos. Estas instancias además de incluir la presentación de los grandes objetivos que proponía la investigadora, también se pusieron a consideración las demandas que tenía la directora y los maestros respecto no solo de la participación de los niños y la comunidad, sino también de la inserción de esta proyecto en la propuesta pedagógica de la escuela. En este sentido, todo este primer proceso superó las exigencias del “consentimiento informado” ya que al solicitarse la participación activa de niños y maestros, no solo estaba asegurado, sino que fue necesario establecer el diseño metodológico incorporando las demandas planteadas por la escuela.

En estos trabajos “el estar” permite captar de manera más cercana lo que ocurre en el campo de estudio, nos da oportunidad de interactuar y entablar conversaciones que surgen de las características mismas de la situación y que muchas veces son necesarias para entender las dinámicas de las comunidades, instituciones y sujetos. A su vez, tal como habíamos planteado, este estudio se enmarca en un enfoque de investigación en colaboración, en particular los niños participaron en diversas actividades como la realización de un panel sobre el “héroe de la escuela”, entrevistas a los pobladores en sus casas, análisis de transcripciones del panel y entrevistas, y redacción de un material focalizando en la vida del “héroe” que es un soldado caído en Malvinas y de quién lleva el nombre la escuela.

La mayoría de las entrevistas se realizaron durante el año 2014, año en que se intensificó el trabajo de campo, visitando la escuela, el paraje y el pueblo al menos dos a tres veces por mes, y en algunas ocasiones pasando dos o tres días en campo. Las entrevistas fueron ocasionales, abiertas, y semi estructuradas o entrevistas en dos tiempos consultando sobre la historia de la escuela y del paraje según la posición institucional de los entrevistados. Fueron entrevistados ex maestros, ex directores, ex alumnos, primeros pobladores de la zona que no fueron a la escuela, maestros y directores actuales. Las entrevistas en su mayoría las realizaron los niños y las autoras de este artículo. Algunos de los aspectos indagados fueron: hitos significativos de la institución, personajes, fundadores institucionales, problemáticas y formas de resolverlas, el lugar del guaraní en las prácticas pedagógicas, en la normativa, en la interacción docente-alumnos, docentes-padres y entre alumnos. En el caso de los pobladores también se indagó sobre la historia del paraje. Asimismo se realizó un panel sobre la vida del "héroe de la escuela" a modo de entrevista grupal en donde los niños fueron los encargados de producir y realizar las preguntas a los seis panelistas, dos ex combatientes, dos ex directores de la escuela y la mamá y hermana del "Héroe".

En otro trabajo presentamos el modo en que trabajamos con los niños en la preparación y desarrollo del trabajo de campo en la investigación precedente en la cual realizaron entrevistas estructuradas (Gandulfo, 2015). En este caso, optamos que los niños participen en dos tipos de indagaciones, por un lado la entrevista estructurada a modo de panel, y por otro la realizaron de entrevistas abiertas con una consigna amplia de indagación que consultaba sobre los recuerdos de la historia de la escuela y del paraje, así como otros tópicos de interés para los niños que surgían en los intercambios con los pobladores. Se tomó una jornada escolar para la salida de campo y se organizaron ocho equipos de investigación con los niños de 3er a 6to grado considerando que no era pertinente para los niños más pequeños participar de la salida de campo. La decisión sobre quiénes participarían de cada actividad en general quedaba reservada a los maestros de la escuela. Se dispuso de 2 camionetas y un auto para trasladar a los niños, intentando abarcar las diferentes zonas del paraje. Los niños realizaron 36 entrevistas a los pobladores en sus casas. Las autoras participaron en 28 entrevistas entre individuales y grupales: 15 se realizaron con ex maestros y directores y maestros actuales, dos de ellas en su doble posición de maestro y director; 5 entrevistas con ex alumnos, 3 individuales y 2 grupales con alumnos de la escuela secundaria y del ISFD del pueblo cabecera del Departamento; 1 entrevista grupal con los 3 porteros de la escuela; 5 con pobladores antiguos del paraje.

Finalmente, se realizó la búsqueda de fuentes documentales de la escuela, como el libro histórico, los cuadernos de actuación de maestros, registros de inscripción de Jardín de Infantes, libros de actas, cuaderno copiador de notas, libro de firmas, cuadernos de la cooperadora, etc. Se cuenta con unos 37 documentos de las diferentes épocas de la historia de la escuela. En este sentido, los documentos muestran en articulación con los testimonios parte de la historia oficial de la escuela. Para este estudio es tan importante observar lo que expresan explícitamente los documentos como lo que se omite o lo que soslaya o se puede inferir de lo que se plantea. Tal como señala Rockwell (2009) el estudio de los documentos de la escuela

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

cobra sentido en el marco de una investigación etnográfica si al mismo tiempo se reconstruye ese contexto a partir de la observación participante y los testimonios de los actores institucionales.

El inicio del análisis del material supuso transcribir toda la información producida en situación de entrevista y la elaboración de un sistema de categorías temáticas que permitió realizar una primera organización de toda la información disponible en dichos testimonios. Asimismo se retoma durante todo el trabajo el análisis de la implicación (Fernández, 1998), lo cual supone poner bajo análisis la posición de los investigadores en el campo respecto de los usos de las lenguas así como de sus significaciones. Desde la etnografía consideramos un proceso analítico análogo que es el de la reflexividad de los participantes (Guber, 2014) y la posibilidad de establecer los modos de usar, concebir y significar las lenguas no solo en el contexto de la investigación, sino en cómo se inició el estudio y durante el tiempo en que lleva adelante la investigación (Conde, 2016).

Describimos algunas de las estrategias analíticas en el orden en que las fuimos desarrollando y según quiénes fueron los responsables de llevarlas adelante. Lo primero que se realiza y que merecería una descripción más detallada que sobrepasa el objetivo del artículo, es el trabajo analítico que los niños con sus maestros realizan a partir del material producido en el Panel sobre la vida del "Héroe de la escuela". El panel fue video grabado y luego las autoras se encargaron de producir la transcripción. Los maestros establecieron unas categorías que respondían a las diferentes etapas de la vida del "Héroe", a partir de las cuales analizaron el material con los diferentes testimonios y produjeron un primer informe de avance con su biografía. Luego produjeron un folleto de ocho páginas en donde sintetizaron los rasgos sobresalientes de cada etapa: "un niño del campo", "el héroe en la escuela", "el llamado del servicio militar", "el héroe en la guerra de Malvinas", "imposición del nombre a la escuela" y "lo que nos dejó su legado". Esa producción fue presentada por los niños en la Feria del Libro de un pueblo cercano a la escuela, en el día de la fiesta de conmemoración de la muerte del "Héroe" y en la Feria del Libro en la ciudad de Corrientes del 2015.

Como parte del análisis propusimos cuatro etapas en la historia institucional que estuvieron marcadas por las características centrales de las gestiones de los directores titulares a lo largo de los cincuentas años de vida institucional. Estas etapas fueron establecidas a partir del modo en que los entrevistados referían a las mismas. Se produjo un primer avance de esta caracterización a partir de la primera beca de pre grado y se presentó un poster[vii] en la escuela a maestros y niños en agosto del 2015 con el objetivo de producir una validación de la propuesta interpretativa. Luego de un animado intercambio que se generó con los maestros en torno a esta propuesta se acordó que esas etapas eran representativas para avanzar con el análisis posterior.

Se elaboró un primer sistema de categorías luego de revisar unas primeras entrevistas y consultar el estudio de Nicastro (1997) sobre la historia institucional y el rol de los directivos, cuyo sistema de categorías propuesto sirvió como marco de referencia para nuestro estudio. Con esta primera propuesta estamos categorizando todo el material de entrevistas. También los niños con sus maestros participan de este proceso de análisis con algunas de las entrevistas que ellos hicieron y con otras, como la de la primera directora de la escuela o una ex alumna de la primera época. Diseñamos una guía para que los maestros pudieran avanzar en el análisis temático a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

modo de actividades didácticas en el aula. También realizarnos un taller de análisis de las entrevistas con los estudiantes y profesores de la escuela secundaria del paraje donde están los ex alumnos de la escuela primaria, ya que están trabajando en un proyecto de articulación entre ambas escuelas en vistas a producir unos cortos audiovisuales sobre la vida del "héroe", y consideran que necesitan mayor información del contexto histórico e institucional de su vida para poder desarrollar este proyecto.

Actualmente hay interés por parte de la escuela en que se avance en la reconstrucción de la historia institucional en vistas a que se celebran los 50 años de vida en junio del 2016. En este artículo el recorte propuesto es poner en foco los usos del guaraní y castellano en la historia institucional de la escuela y los sentidos que dichos usos suponen para los protagonistas de la misma. Con este objetivo presentaremos una sintética descripción de cada una de las etapas de la historia institucional y a continuación un análisis de los usos y significaciones lingüísticas en cada una de las etapas.

4. La historia institucional de la escuela

Presentamos en este apartado una descripción de la historia institucional organizada en cuatro grandes etapas que fueron establecidas utilizando como criterio el inicio de las gestiones de los directivos titulares que pasaron por la escuela. Caracterizamos brevemente cada etapa a partir de los rasgos centrales que surgen del primer avance analítico. Las etapas se establecieron considerando, como los testimonios muestran, que este es el criterio nativo de rememoración de las diferentes épocas de la escuela, ya que muchas veces no se recuerdan años específicos pero sí se recuerda que fue la época "de tal director".

Cada etapa contempla la gestión de un director titular y los directores interinos que los sucedieron tanto por antigüedad (IA) o por padrón de valoración y antecedentes (IP). Las etapas se inician con la llegada de un director titular quien da la impronta a la época que será caracterizada a partir de su gestión. Los directores interinos que los suceden parecen retomar esa impronta inicial, por lo tanto son considerados dentro de la misma etapa.

Las cuatro etapas que se establecieron fueron las siguientes:

1- Etapa "Fundacional y Puesta en Marcha" (1966-1981)
2- Etapa "Escuela de Primera" (1981-1998)
3- Etapa "Pedagógica" (1998-2010)
4- Etapa "Gestión por Proyectos" (2010-2015)

ETAPA "FUNDACIONAL Y DE PUESTA EN MARCHA"	ETAPA "ESCUELA DE PRIMERA"	ETAPA "PEDAGÓGICA"	ETAPA "GESTIÓN POR PROYECTOS"
1966-1981	1981-1998	1998-2010	2010-2015

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

(15 AÑOS)	(17 AÑOS)	(12 AÑOS)	(5 AÑOS)
-Directora Titular - Directora IA	Director Titular .-Directora IA - Directora IP	Director Titular -Director IA – Director IP	Directora titular -Directora IP

4.1. Etapa "Fundacional y Puesta en Marcha" (1966-1981)

A continuación describiremos la primera etapa cuyos rasgos distintivos son las gestiones para crear y poner en marcha la nueva escuela, en una situación de condiciones iníciales precarias. Se suma a esto la difícil tarea que tuvo una joven recién egresada como maestra para impulsar y llevar adelante un proyecto que intentaba dar respuesta a un reclamo de los pobladores de esta zona rural. Los entrevistados que fueron parte de esta etapa expresan testimonios sobre los primeros años de vida de la escuela con una fuerte carga de emotividad, haciendo mención a las acciones casi épicas de la puesta en marcha.

La escuela se crea como respuesta a la demanda de pobladores de una zona rural llamada Paraje Laguna González. Los niños de esta zona debían recorrer largas distancias a pie o a caballo, para poder asistir a las escuelas de lugares cercanos como Colonia Pando o el Rosado, sin contar con que muchas de las familias no habían podido enviar todavía a sus hijos a ninguna escuela.

A partir de ese momento, los pobladores impulsan la realización de un censo que permita identificar a aquellos niños que se encontraban en edad escolar. En el año 1964 luego de identificar a 150 niños aproximadamente en condiciones de asistir a la escuela se iniciaron las gestiones correspondientes ante el Consejo de Educación de la Provincia de Corrientes para la creación de una escuela primaria. Estas gestiones fueron llevadas a cabo por el administrador de una colonia vecina y un poblador de la misma. Anteriormente el párroco del departamento del cual forma parte el paraje había impulsado el proyecto sin obtener respuesta alguna.

La "Escuela Infantil Nº 216" inicia sus actividades en el año 1966 en una construcción muy precaria cedida por una familia del paraje que había donado una hectárea de sus tierras para que comience a funcionar la escuela. Este primer edificio es recordado por muchos entrevistados como "la escuelita rancho" y solo se contaba con dos espacios físicos que funcionaban como aulas. En el año de su fundación todas las actividades giraban en torno a acondicionar el establecimiento escolar para poder dictar las clases. Las condiciones materiales constituían, sin dudas, una de las mayores dificultades que debían afrontar. Contaban con un mástil, un pizarrón de madera y utilizaban como mesas y sillas tablones prestados por los pobladores, hasta que comenzaron a fabricar sus propios pupitres, utilizando las horquetas de los árboles y alambre.

La directora de la escuela era una joven de la zona recientemente egresada de una escuela católica de Goya como maestra normal nacional, que se desempeñó como personal único hasta mediados del siguiente año, en el que se incorporan dos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

maestras de grado de la zona. Este equipo de docentes fue el encargado de impulsar las acciones para la puesta en marcha de la escuela en la comunidad.

La matrícula inicial era de 104 alumnos, los cuales fueron divididos en dos turnos, para facilitar de este modo la tarea de la directora. El grupo de alumnos era muy diverso, no solo en edad, sino también en ritmos de aprendizaje. La mayoría de los alumnos se trasladaban de sus hogares a la escuela a caballo, ya que muchos de ellos debían recorrer distancias considerables. La directora de la escuela y las maestras también se trasladan a caballo, sulky o tractor, dependiendo de las condiciones del camino, el cual se tornaba difícil de recorrer en épocas de lluvias. Las maestras testimonian que los alumnos hablaban "perfectamente castellano" y si bien plantean que los niños también hablaban guaraní, eso no era una dificultad para la enseñanza.

Habían pasado pocos meses de iniciadas las clases cuando se crea la Asociación Cooperadora "Amigos de los Niños", la misma estaba conformada por tutores que acompañaban muy de cerca las acciones destinadas a organizar la escuela. En estos años también se establece la fecha de aniversario de la escuela y a partir de ese momento se realizan todos los 20 de junio de cada año eventos festivos en torno a la misma. Estos eventos representan hasta el día de hoy actividades comunitarias y culturales muy significativas para la comunidad y parajes vecinos.

El año 1968 es recordado por la fundadora de la escuela como el año en el que se produce una disminución considerable de la matrícula. Este hecho es registrado en el libro histórico como una consecuencia de las condiciones económicas que atravesaban las familias en aquella época. Sin embargo, es importante mencionar que en los testimonios de los entrevistados se hace mención a una ley de expropiación que obligó a muchas familias a abandonar la zona.

A los cuatro años de su fundación, en el año 1970, se inaugura el primer edificio propio en un sector cercano a donde estaba emplazada la "escuelita rancho". Esta construcción fue posible por la colaboración de la comunidad, la cooperadora y las docentes de la escuela. Este nuevo edificio funcionó hasta el año 1982.

Con el correr de los años la escuela se organizó, recibió donaciones de mobiliarios (pizarrones, escritorios, y pupitres) y materiales didácticos. Fue teniendo mayor número de docentes, integrándose en el año 1971 cuatro maestras nuevas. En el año 1974 se abrió el comedor escolar, el mismo estaba a cargo en algunas ocasiones de mujeres de la comunidad que se ofrecían a preparar el almuerzo, y en otras eran las propias maestras las encargadas de esta tarea.

En el año 1975, en el marco de un plan de colonización impulsado por el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Recursos Naturales de la provincia de Corrientes se lotea el "campo la Elisa", cuyas tierras estaban destinadas a los tabacaleros de la zona. Esto produjo un aumento de la población y en consecuencia de la matrícula escolar.

Un aspecto significativo de esta etapa es la centralidad en las actividades administrativas que se observa a partir de la importante producción de documentos escolares de diversos tipos. Algunos de ellos eran de circulación interna, otros eran elaborados para ser presentados ante las autoridades del Consejo de Educación de la Provincia. Estos últimos muestran las permanentes y diversas gestiones que la

directora realizaba para mejorar las instalaciones y la organización institucional de la escuela.

Hacia fines de esta etapa se inician las gestiones para obtener el título del terreno donde se encontraba emplazada la escuela, así como la solicitud del cambio del nombre. El cuerpo docente solicitó ante el Consejo la imposición del nombre "Santa Rosa de Lima" en agradecimiento a los dueños de las tierras donde funcionó la escuela inicialmente, ya que esta familia realizaba todos los años una celebración en homenaje a esta santa. La imposición del nombre es concretada en la etapa siguiente.

De esta manera, la escuela primaria 216 se estableció en el paraje, registrando año a año importantes avances.

4.2. Etapa "Escuela de Primera" (1981-1998)

Esta etapa se caracteriza por los cambios producidos fundamentalmente por "la explosión demográfica" que se da en aquellos años en la zona, lo que genera un aumento considerable de la matrícula escolar. Recordemos que en la etapa anterior se realizó el loteo del "campo la Elisa" en el año 1975, sin embargo, los lotes se comenzaron a entregar años más tarde. Este aumento de población en la zona trajo consigo modificaciones estructurales en los primeros años de esta etapa: ascenso de la escuela a primera categoría, nuevas plazas, mayor movimiento de docentes y nuevo edificio. También se produce la imposición de dos nombres al establecimiento escolar en el transcurso de 10 años y se conforma un grupo de docentes con una fuerte identificación con la escuela. El aumento poblacional que caracteriza el inicio de esta etapa decae años después produciendo una disminución de la matrícula, por lo que la escuela vuelve a ser re categorizada como de segunda categoría, la cual se mantiene hasta la actualidad. Esta etapa se inicia sobre el fin de la dictadura militar y la guerra de Malvinas.

En 1981 la escuela nº 216 se encontraba establecida en la colonia, asumía en ese año un nuevo director, tras el pedido de traslado de la fundadora de la escuela, quién estuvo en la dirección durante 15 años. El director que asumía la gestión de esta etapa había trabajado en la escuela como maestro de grado años atrás.

Al poco tiempo de asumir el nuevo director, en el año 1981, se impone oficialmente el nombre de "Santa Rosa de Lima" a la escuela y se inician las gestiones para la construcción de un nuevo edificio, junto con la solicitud de una hectárea de tierra, puesto que aún la escuela no contaba con terreno propio. Más allá de que el edificio escolar no reunía todas las condiciones, el principal fundamento para la solitud de un nuevo edificio tenía que ver con el aumento poblacional que se daba en esos años en la zona, por la reciente creación de la Colonia La Elisa.

En 1982 se instala una escuela llamada de "módulos". Se trataba de seis módulos para aulas, un módulo para jardín de infantes, medio módulo para la cocina y medio módulo para la dirección. Estas instalaciones fueron colocadas provisoriamente en el terreno donde se encontraba emplazada la escuela en vistas a la construcción de un nuevo edificio que formaba parte del Plan de Erradicación de Escuelas Ranchos. A finales del mismo año se comienza a construir la estructura metálica de lo que sería el nuevo edificio. El mismo fue gestionado por el director ante las autoridades

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

provinciales, logrando que se construya en un terreno donado ubicado frente al antiguo edificio.

El nuevo edificio escolar, que se mantiene hasta la actualidad, se inaugura en el año 1983 en un acto que contó con la presencia de importantes autoridades municipales y provinciales, así como una gran concurrencia de la población. Este acto de inauguración es recordado muy vívidamente por los pobladores, especialmente por la presencia del Gobernador de facto de la Provincia de Corrientes de aquel año, General Juan Alberto Pita.

En el año 1991 se recibe un fondo del gobierno provincial que deciden invertir en la ampliación y refacción del edificio escolar, se construyeron 5 salones, se repararon los sanitarios, la cocina y el baño del jardín. Se cerraron los extremos de la galería con rejas y se alambró el frente de la escuela.

A raíz del rápido crecimiento demográfico y por consecuencia de la matrícula escolar, la escuela asciende de categoría en 1992 y pasa a ser una "escuela de primera", con todas las nuevas características que este cambio producía: 10 secciones de grados, mayor número docentes (12 aproximadamente), nueva plaza para el jardín de infantes y para el dictado de educación física y artística, mayor presupuesto para refacciones, entre otras.

En estos años se conforma un equipo docente con un gran sentido de pertenencia, cuyas anécdotas se destacan permanentemente en los testimonios de los maestros de esta época. Realizan la compra en sociedad de una camioneta para el traslado a la escuela, la misma es utilizada hasta la actualidad y es considerada por muchos entrevistados como un símbolo característico de esta escuela: *"ahí van los maestros de la 216".* Se recuerda como una época activa, de mucho "trabajo en equipo", incluso realizaban las reuniones de docentes por la noche, por lo tanto los docentes debían dormir en la zona para poder dar clases al otro día, esta situación permitía a los maestros compartir más tiempo juntos y relatar muchas anécdotas de esos años que recuerdan con mucha nostalgia y entusiasmo.

En el año 1993, once años después de la Guerra de Malvinas, y a diez años de la inauguración del edificio escolar, se impone el nombre "Héroe de Malvinas Soldado Gabino Ruiz Díaz" como homenaje a un ex alumno caído en la guerra. El director junto a otras autoridades municipales y ex combatientes llevaron adelante las gestiones para realizar este cambio.

Los diferentes actores entrevistados, docentes, directores y ex alumnos, recuerdan de esta etapa a "la maestra que hablaba guaraní", no solo que hablaba "una hermosura", sino sobre todo "que hablaba bien" el guaraní. Esta docente constituía la referente de la lengua en la escuela y pareciera que era la única que podía entender y hablar guaraní, aunque los ex maestros hacen mención a intercambios en esta lengua, lo que hace suponer que en realidad no era la única maestra bilingüe de esta etapa. Por su parte, el director que también era hablante de guaraní, relata una situación en la que unos niños no entendían la explicación de la docente en la clase de matemática, por lo que debió usar el guaraní como recurso para resolver esa "situación problemática".

La escuela fue de primera categoría durante cuatro años, en 1996, y debido a la disminución considerable de la matrícula, es re categorizada como escuela de segunda. Ante este cambio el director debió ser reubicado en otra escuela luego de 15

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

años de gestión y es reemplazado primero por una docente que asume como directora por un breve lapso de tiempo y luego otra docente que será directora hasta septiembre del año 1998 en el que llega a la escuela otro director titular.

4.3. Etapa "Pedagógica" (1998-2010)

Esta etapa se inicia con la crisis atravesada por la provincia de Corrientes en el año 99´ que obligó a las escuelas a permanecer inactivas por la falta de pago de los haberes mensuales a los docentes, quedando los alumnos sin clases durante todo el ciclo lectivo. El director titular de esta etapa asume a fines del año 1998, después de los años de la "escuela de primera". Es recién en el año 2000 que se desarrolla un ciclo lectivo en condiciones estables, ya que la crisis mencionada impidió el normal desarrollo de las clases durante ese año.

Esta es una etapa centrada fuertemente en la tarea pedagógica dentro del aula, con un seguimiento constante del director, quien es recordado por su exigencia y su impronta "moralista". Durante estos años el director pone en marcha un proyecto destinado a la enseñanza de oficios a los alumnos hasta que el robo de las herramientas de trabajo impide continuar.

Los rasgos distintivos de la etapa se centran fundamentalmente en la tarea del docente en el aula. Apoyado en un enfoque constructivista, el director realizaba constantes seguimientos a los docentes, intentando transmitir y poner en práctica las ideas pedagógicas en boga, realizando constantes observaciones de clases y extendidos asientos en los cuadernos de actuación con señalamientos y sugerencias.

Si bien no hay registros en el libro histórico durante la primer parte de la etapa, se pudo encontrar mucha producción en otros documentos escolares como por ejemplo: cuadernos de actuación, libro de circulares internas y libros de actas. Estos extensos registros nos permiten describir esta etapa como de gran focalización en la tarea de enseñanza. En ellos se observan permanentes llamados de atención a los docentes en relación con el cumplimiento de diversas obligaciones: presentación de planificaciones, control de la disciplina de los alumnos en el aula y en el recreo, hincapié en el fortalecimiento de los valores considerados centrales para el director, etc.

En dichos documentos y en los testimonios se pudo observar el fuerte sentido moralista que caracteriza a esta etapa y que era impulsado fundamentalmente por el director. La lectura del evangelio junto con el rezo diario son los rituales más recordados de esta época por los ex maestros y ex alumnos.

Este constante seguimiento a la tarea de enseñanza generaba resistencias en el grupo de docentes que había desarrollado un fuerte vínculo y sentido de pertenencia en la etapa anterior. Los mismos consideraban que muchas de las decisiones tomadas por el director "desintegraba" el grupo que se había conformado.

También en esta etapa, como mencionamos, se gestionaron fondos para dictar talleres de diferentes oficios como electricidad y soldadura para los varones y costura para las mujeres. Los mismos estaban destinados a los alumnos mayores, se desarrollaban a contra turno y eran dictados por el director de la escuela y su esposa. Los varones en muchas ocasiones quedaban a dormir en la escuela para continuar con las clases de los talleres. Este proyecto es recordado tanto por el director como

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

por los ex alumnos como una experiencia muy rica que los ayudaba a fortalecer los vínculos y que tenía una importante concurrencia de los alumnos, quiénes manifestaban mucho interés en el aprendizaje de los diferentes oficios. A raíz de un robo a la escuela, en el cual se llevaron las herramientas de trabajo, los talleres dejaron de funcionar. Más allá de la imposibilidad de continuar con el proyecto, este hecho produjo tensiones en la relación de la escuela particularmente del director con la comunidad.

El director titular se desempeñó en el establecimiento hasta inicios del año 2006 en el que solicitó su traslado a otra escuela. Ese año asume como director interino por antigüedad un docente de grado que se desempeñaba en la escuela desde varios años atrás. Finalmente se realiza la designación por el padrón de valoración y antecedentes asumiendo otro docente de la escuela como director interino, permaneciendo en el cargo durante 4 años. En esa época, la gestión de la escuela sostiene la exigencia y el control sobre la tarea docente y la disciplina de los alumnos.

A finales de esta etapa se van jubilando algunos de los docentes del grupo que se había conformado con gran sentido de pertenencia, encontrando en los testimonios muchas expresiones de tristeza y nostalgia por el fin de la etapa. El director interino estuvo a cargo del establecimiento hasta inicios de año 2010, año en el regresa a su cargo de maestro de grado, tras asumir la gestión una directora titular.

4.4. Etapa de “Gestión de Proyectos” (2010-2014)

Esta etapa se inicia con la nueva gestión asumida por una directora titular luego de cuatro años con un director interino. Los rasgos característicos de la etapa son los diversos proyectos que se desarrollan, las relaciones interinstitucionales que se establecen, la apertura de la escuela a la comunidad a través de diferentes actividades que permitieron no sólo que los alumnos salgan de la escuela y de la comunidad, sino también una importante presencia de tutores y pobladores en diferentes actividades pedagógicas e institucionales.

Al poco tiempo de asumir la gestión, la directora inicia el contacto con la fundación “No me Olvides” de la ciudad de Mar del Plata. Dicha Fundación está conformada por madres de caídos en la Guerra de Malvinas, veteranos de guerra y civiles que adhieren a la causa “Malvinas”. Miembros de la Fundación habían intentando contactarse en el marco de los proyectos y campañas que llevan adelante con los familiares de los veteranos, pues tenían interés de trabajar en conjunto porque la escuela lleva el nombre de un ex combatiente. Es a partir de esta relación que institucionalmente se le otorga un lugar central al ex alumno y combatiente caído en Malvinas y se comienza una fuerte acción educativa en torno a la vida y al legado del “héroe” de la escuela.

Las actividades que se realizan a partir de este vínculo son muy diversas y generaron un fuerte impacto en alumnos, docentes y la comunidad en general. En el año 2010 se recibió la visita de miembros de la fundación junto con integrantes de un instituto educativo de Mar del Plata, quienes realizaron donaciones y compartieron varios días con los alumnos y docentes participando de diferentes actividades en la escuela y en la comunidad. En noviembre del mismo año y como parte de las acciones de articulación interinstitucional, un grupo de alumnos y docentes realizó un viaje a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Mar del Plata para conocer la ciudad y continuar el intercambio. Este viaje tuvo mucho impacto en los niños y en las familias ya que para muchos de ellos era la primera vez que salían del paraje rural.

A partir del año 2011 la escuela se organiza para gestionar la colocación del piso de cerámica en todo el edificio escolar (600m2), realizando diversas cruzadas solidarias para cubrir los fondos necesarios. Se recibió una importante colaboración de la Fundación y de toda la comunidad que se movilizó para poder cumplir con el objetivo propuesto.

En esta etapa también se desarrollaron acciones de articulación con el Instituto Superior de Formación Docente "Juan García de Cossio" de San Roque, con el que se realizó un proyecto de investigación que involucró a toda la comunidad educativa y que generó cambios al interior de la misma. Dicho proyecto pretendía caracterizar sociolingüísticamente la zona e implicó la participación activa de alumnos y docentes quienes realizaron entrevistas a las familias del paraje. (Se desarrolló en el punto 3 de este artículo).

Además del potencial de este proyecto para el desarrollo de diferentes competencias en los alumnos, los resultados del estudio generaron mucho impacto en la escuela y en el paraje. Los mismos establecieron que el 85% de las familias del paraje son en algún grado bilingües, resultado que contradecía las afirmaciones de "acá ya no se habla guaraní" de la directora y de los docentes al iniciar el proyecto (Gandulfo, 2013).

A partir este proyecto se realizaron actividades como la difusión de los resultados de la investigación en diversos espacios de la zona y de la provincia (feria del libro, feria de ciencias, actividades de devolución en la comunidad y en el ISFD). El impacto producido despertó el interés por conocer la historia de la escuela y poder entender cómo se llegó a la situación sociolingüística descripta por la investigación precedente. Es en ese marco que se decide encarar un nuevo estudio destinado a reconstruir los 50 años de historia institucional de la escuela manteniendo la participación activa de docentes y alumnos, proyecto que dio lugar al presente estudio.

La característica central de esta etapa no es solamente el desarrollo de los diversos proyectos llevados adelante, sino sobre todo, la decisión institucional de que los mismos fueran adoptados como ejes organizadores de la tarea pedagógica, propiciando el vínculo de la escuela con la comunidad y con otras instituciones, y potenciando en los alumnos la motivación y el desarrollo de competencias en diferentes áreas curriculares. En este sentido, los docentes reconocen los resultados pedagógicos obtenidos a partir de esta metodología de trabajo, la cual ha permitido el desarrollo no solo de los contenidos curriculares, sino también aquellos saberes que fueron producidos comunitariamente con un fuerte protagonismo de los alumnos y de la comunidad.

Cerramos esta etapa en términos del análisis con el traslado de la directora titular a principios del año 2015, luego de 5 años de gestión, quedando como directora interina una docente de grado que se desempeña hasta la actualidad. Consideramos que la cuarta etapa, como las anteriores, tendría cierta continuidad hasta la llegada de un nuevo director titular a la escuela.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

5. Memorias de prácticas lingüísticas: usos del guaraní en la historia institucional de la escuela.

En este apartado intentamos analizar cómo se ha construido la memoria en relación con los usos lingüísticos, en particular respecto del uso y significación del guaraní en las diferentes etapas de la historia institucional. Lo hacemos desde los recuerdos actuales sobre el uso de guaraní que van siendo resignificados por los protagonistas en relación con lo que se va produciendo actualmente en la escuela y en la provincia. Recordemos que el estudio sobre la historia institucional se inicia a partir del proyecto de investigación que caracterizó sociolingüísticamente la zona y por los resultados del mismo es que surge la pregunta sobre la historia.

Para iniciar nos parece importante explicitar cómo las autoras han llegado a la escuela y cuáles fueron las primeras apreciaciones y observaciones respecto al guaraní que ellas tuvieron.

Carolina Gandulfo mantuvo una primera reunión con los maestros en noviembre del 2011, esa reunión se hizo en el pueblo porque las lluvias no habían permitido ingresar hasta la zona del paraje y conocer la escuela, visita que se pudo dar recién en marzo del 2012. En esa primera reunión los maestros le aseguraban que "ya no se hablaba guaraní en la zona" que lo mejor sería que hiciera su investigación en otra zona donde sí se hablaba guaraní. La investigadora argumentaba que como era un proyecto de investigación no importaba cuáles fueran los resultados sino el interés de llevarlo adelante entre todos. Sin embargo, los maestros conocían la trayectoria de la investigadora y su interés por "el guaraní" y ella tenía experiencia respecto de las resistencias iniciales de los hablantes de guaraní en esos contextos.

Florencia Conde visitó por primera vez la escuela en marzo del 2014, aquel día llevaba su plan de beca aprobado por la secretaría de Ciencia y Técnica para dejar una copia en la escuela. Se realizó una reunión con todos los maestros para comentar los objetivos del proyecto que respondían a una demanda que la escuela había hecho al equipo de investigación. La joven becaria, oriunda de un pueblo cercano a la zona, se preguntaba internamente sí lo que había leído en los resultados de la investigación precedente "sería tan así". Se preguntaba si efectivamente se hablaría guaraní en la zona, sin decirlo abiertamente, la duda sobre esta cuestión se le hacía presente preguntándose "¿será que acá se habla guaraní como están diciendo?"

De este modo llegamos al campo y con estas experiencias y reflexividades iniciamos nuestro recorrido en el develamiento de los usos y sentidos del guaraní en la historia institucional de la escuela. Es necesario mencionar que en gran parte el descubrimiento del guaraní en la zona se fue dando en un proceso a partir del cual se pudo ir advirtiendo el modo en el que estuvo presente en la historia de la escuela, pero también el modo en que está presente y vigente en el paraje y en la escuela actualmente.

Conocimos a la directora en unos encuentros de formación docente que compartimos entre los años 2010 y 2012, la primera apreciación de la escuela dada por ella en el 2010 fue: "en mi escuela no se habla guaraní". Cuando en el 2011 presentamos el proyecto a los maestros que hacía muchos años estaban en la escuela comentaban "ya no se habla guaraní en la zona". Luego a medida que la investigación sobre la caracterización sociolingüística del paraje avanzaba mostrando evidencias del

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

uso del guaraní en el paraje y de las competencias bilingües de muchos de los niños y maestros de la escuela, comenzaron a aparecer en los relatos algunos datos que hacían referencia al uso del guaraní "antes", como por ejemplo "la maestra que hablaba guaraní antes". Se mencionaba a una maestra muy competente en la lengua guaraní, que usaba la lengua nativa en el aula, que hablaba muy bien guaraní, y que les enseñaba a los chicos en guaraní. También recordaron a unos hermanitos que casi no hablaban castellano cuando llegaron a la escuela y cómo esta maestra les podía enseñar porque "hablaba muy bien guaraní". De esta forma empezó a aparecer el guaraní en la memoria, en situaciones concretas y en pocas personas específicas.

En los documentos de la escuela no encontramos ningún tipo de mención o normativa que hiciera referencia explícita al uso o no del guaraní en el aula. La revisión del libro histórico de la escuela mostró que prácticamente a lo largo de la historia registrada en ese libro no aparece la palabra guaraní o alguna referencia explícita a la lengua a excepción de la última etapa caracterizada en el apartado anterior (2010-2015). En las páginas de este libro encontramos "la historia oficial" de la escuela, lo que diferentes directivos han decidido registrar optando por ciertos acontecimientos y formas de registrarlos y obviando otros hechos que fueron parte de la vida cotidiana de la escuela. Es recién en septiembre del 2013 que el guaraní aparece explícita y deliberadamente en una de las páginas del libro histórico:

> "Se eligió como día de feria el 19 de septiembre relacionando los dos iconos de nuestras raíces, como son el chamamé y **el guaraní**" (Septiembre 2013-Pág160).

Recordemos que durante todo el año 2012 y 2013 se había estado desarrollando el proyecto sobre la caracterización sociolingüística y ya se escuchaba hablar en guaraní y del guaraní en la escuela y en el paraje. Sin embargo, los registros en el libro histórico aparecen con cierta demora, creemos que el carácter de registro "oficial" retrasó la inscripción en ese documento de parte de lo que estaba ocurriendo en la escuela. En esta misma página se registra el proceso realizado por los alumnos durante la investigación, así como la conclusión a la que ellos mismos arribaron:

> "Como conclusión descubrimos que las personas del paraje hablan poco guaraní, que saben mucho, les gusta hablar pero que no se acostumbraron porque pensaban que era de mala educación y muchos les prohibieron usarla" (Septiembre 2013-Pág160).

Por lo tanto, hay un cierto consenso por parte de los maestros y algunos pobladores con los cuales hemos sostenido el intercambio luego del primer proyecto de investigación que consideran un "antes y después" en su mirada respecto de la percepción del guaraní en su zona y en muchos casos de sí mismos respecto a su competencia en guaraní, incluso algunos se definieron como bilingües a partir del proyecto de investigación realizado con niños y maestros.

Revisemos ahora los usos y sentidos del guaraní en la historia institucional a partir de los testimonios actuales respecto a estas cuestiones. La Etapa 1 o Fundacional de la escuela es muy significativa en cuanto a la expresión de una tensión inicial respecto a las concepciones sobre los niños que asistían a la escuela en sus primeros años.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Los testimonios de la directora fundadora aseguran que los niños no hablaban guaraní aunque tuvieran conocimiento, sin embargo entendían "perfectamente el castellano". En cierto sentido, podríamos inferir que efectivamente no hablaban guaraní en la escuela, o no lo hablaban con sus maestras o a la vista de ellas, o lo hacían "sin que se note demasiado". Tal vez no era que no se hablara, sino que no se escuchaba por parte de las maestras, ni siquiera porque no fuera permitido explícitamente, sino porque esa prohibición podría circular de manera implícita, "en la escuela no se debía hablar guaraní" y por lo tanto no se visualizaría que los niños podrían haber sido bilingües.

Entrevistadora:	y… ¿recuerda en que lenguas hablaban los niños y los vecinos?
Directora Fundadora:	y el castellano, muy poco el guaraní… eso también no era una cosa que se notaba demasiado, sí tenían conocimiento del guaraní pero el chico entendía perfectamente el castellano, o sea que para el maestro no era un obstáculo enseñarle porque no había esa mezcla, salvo alguna excepción pero yo no recuerdo.

La otra cara de la moneda de esta situación lo muestra el testimonio de una de las primeras maestras de la escuela, llegada en el año ´68 y quien fuera la directora interina a fines de los ochenta cuando establecimos el fin de la Etapa 1. Esta docente era oriunda de la zona y según su testimonio había sufrido la prohibición del guaraní en su casa, ella testimonia que los niños sí hablaban guaraní, incluso relata una situación en el aula en la cual necesitó recurrir al guaraní para que los niños entendieran algunas órdenes básicas como hacer una tarea en el cuaderno. Sin embargo, ella sostiene que usaban el guaraní para comprenderse pero que el niño "terminó hablando bien", con el esfuerzo del maestro en enseñar parece que el guaraní podría no ser un obstáculo determinante para que los niños "hablen bien". No está de más está decir que hablar bien o perfectamente se refiere al castellano que la escuela debía enseñar.

> (…) le digo… (…) vamos a trabajar, saquen sus cuadernos… bueno vamos a escribir, marcaba yo en el pizarrón me daba vuelta y él no escribía. "¿Por qué no escribís?" Y me miraba él y no entendía "¿por qué no escribís?" Y se da vuelta y le dice al compañero en guaraní y entonces le digo yo "¿qué te dijo?". "No tiene punta el lápiz". Y bueno, entonces yo me avivé después y cada vez que él decía algo le preguntaba a los compañeros "¿qué dijo?" Y después el terminó hablando bien, lo que pasa cuando la maestra tiene paciencia para enseñarle de a poquitito y él fue aprendiendo porque como es chiquito enseguida aprende.
>
> (Testimonio de Maestra de la Etapa 1)

Estas maestras, ambas oriundas de la zona que se presentan como no hablantes de guaraní y que sus padres no les permitían hablar ni escuchar intercambios en guaraní, expresan la tensión que consideramos constitutiva del discurso de la prohibición del guaraní. Se menciona el castellano como tapando el guaraní. Si había prohibición o invisibilización es porque había alguien a quién prohibir. Si alguien

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

necesita explicitar que los niños "hablan perfectamente" podemos inferir que detrás de esa afirmación se encuentran niños que a pesar de ser hablantes de guaraní -lo cual indicaría que no hablan bien el castellano- pueden desempeñarse eficazmente en castellano en la escuela. Sin embargo, una de las maestra de la misma época testimonia que no tan eficazmente, debían recurrir al guaraní en alguna situación haciéndose visible en el aula y en el recuerdo actual. De todas formas, no se plantea que el guaraní sea una cuestión problemática, ni consideran en ningún sentido que sea una cuestión a tener en cuenta a la hora de dar clases en esa escuela.

En la Etapa 2 (1981-1998) se recuerdan episodios significativos respecto a los usos lingüísticos en la historia institucional. Por un lado, unos niños que no hablaban castellano y una situación problemática en el aula relatada por el director donde se hizo necesario usar el guaraní para que los niños entendieran una consigna. Por otro lado, la maestra que "hablaba perfectamente" guaraní ingresa a la escuela en esta época y también el director hace mención a la prohibición que recibió cuando niño en la escuela por parte de su director en aquel entonces. Finalmente podemos ubicar en el inicio de esta etapa la guerra de Malvinas y la mención de la madre del "Héroe" de la escuela que con diecinueve años se despide de ella en guaraní al irse a Malvinas.

El episodio ocurrido en el aula relatado por el director podría ser uno de los tantos que hemos escuchado en estudios precedentes. Los niños hacían unos ejercicios de matemáticas en el pizarrón. La maestra le indicaba a un niño como proceder y el niño no respondía. La maestra insistía. De repente un hermano mayor pasa al frente y le habla al oído explicándole la consigna en guaraní. Entonces el niño más pequeño pudo hacer el ejercicio. El director alega que no era que no entendían matemáticas sino que no entendían el castellano. Menciona de todas formas este episodio como aislado y que "solo algunas cosas no entendían en castellano". Pero para esos casos, él consideraba que el maestro debía saber guaraní y así se lo hacía saber a sus maestros. Sin embargo, no parece haber habido consecuencias más amplias en la escuela respecto del uso del guaraní en las aulas o algún tipo de propuesta pedagógica que incluyera el uso o la enseñanza del guaraní en la escuela.

> (…) Y bueno, entonces le dije a la maestra "tenés que aprender a hablar en guaraní, viste que es importante el guaraní". Porque cuando el chico no te puede contestar, es porque no está sabiendo, es problema de idioma. Entonces el maestro tiene que, como estratega ¿qué tiene que hacer? Tiene que hacer la pregunta en guaraní.
>
> (Testimonio del Director titular de la Etapa 2)

Como dijimos en esta Etapa 2 una maestra "hablaba perfectamente guaraní". Ella relata el modo en que en el aula un día descubre que los niños hablaban guaraní y cómo a partir de ese suceso sintió que se le abrió una puerta con ellos. Un día mientras la maestra debía terminar unos papeles para entregar al director, los niños se pusieron a jugar con un tubo circular que usaban a modo de teléfono y comenzaron a hablar en guaraní jugando entre ellos, tal vez creyendo que su maestra estaba concentrada en sus tareas y no reparaba en sus intercambios. Ella los escuchó, se dio cuenta que hablaban guaraní y a partir de ese día aprovechó ese saber de los niños para enseñar.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Maestra 1: (…) y bueno comenzaron… (Hace sonidos como hablando por un tubo) porque era una manguera, el aro, y empezaron a hablar y comenzaron a hablar por teléfono y ahí comenzó y me enteré la vida de todos *mbae pa pupa, mbae pa ikaui la gente nderoga, pora dema,* y ahí dejé todos mis papeles y me puse a escuchar…

Maestra 2: ahí descubrió… que hablaban realmente

Maestra 1: ahí yo le descubrí cómo ellos se abrieron con su…

Maestra 2: entre ellos…

Maestra 1: entre ellos, una maravilla la forma de expresarse, *mbaepa eiko e*, Dios mío, ahí ya yo no sabía más que hacer! Y ahí me enganché, y ahí más todavía utilicé esto y les pedía por ejemplo palabras en guaraní que me digan, les hacía yo poner y escribían en guaraní ellos. Por ejemplo el yacaré, ahí está la ye, y así… ellos mismos con sus deditos iban haciendo, y yo jugaba, para mí, un placer…

Sin embargo, también los testimonios expresan que esta maestra enseñaba en un salón que estaba por fuera del edificio escolar, en donde hoy día funciona un deposito. Nadie hace alusión a la relación entre esta maestra que hablaba guaraní con sus alumnos y el uso del salón por fuera del establecimiento de la escuela. "Allí nos depositaron" dijo riéndose la maestra, la explicación dada tenía que ver con que había llegado a la escuela con un traslado transitorio y por eso la ubicaron allí. También otra maestra menciona que luego, con el cambio de directores, le habrían prohibido usar el guaraní en el aula.

Muchos de los docentes que formaron parte de esta escuela y en particular de esta etapa, hacen mención a su vinculación con el guaraní durante la infancia, en la cual estuvieron presentes situaciones de prohibición explícita, así como en algunos casos castigos corporales por hablar guaraní en la escuela. Por ejemplo, el director relató dos veces una misma situación muy dura y difícil de procesar por un niño de la época en que él era alumno de la primaria. Un día la portera de la escuela lo escuchó hablando guaraní y lo llevó a la dirección. Allí estuvo cumpliendo una penitencia, luego el director se dirigió a él y le dijo que no tenía que "hablar a lo indio" al tiempo que le dio dos golpes en las mejillas. Si este era el modo de prohibir según el relato del director, tiene sentido que para él en su época no había prohibición en la escuela pues su visión remitía al uso del guaraní cuando fuera necesario, como cuando algunos pocos niños no entendían algo en castellano.

Director: A mí un día me pescaron hablando en guaraní con otro, la (…) portera, me agarró de la mano y me llevó a dirección, donde estaba el director,

Investigadora: ¿Esto es en el pueblo?

Director: Si, en el pueblo. Y me dijo "ah, con que vos son un indio". Porque te metían el tabú de que si hablabas guaraní se te endurecía la lengua y no podías hablar en castellano. De mil maneras quisieron hacer desaparecer el guaraní, eso que estábamos diciendo. Me dejó media hora de plantón, una hora, no me acuerdo, en la dirección. Y cuando me despidió me dio dos cachetadas "nunca más hables guaraní, pedazo de indio".

Investigadora: Le quedó bien clarito…

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Director: 1955, 56 por ahí. Esa era la forma de prohibir.

Consideramos importante tener presente la situación de la mayoría de estos maestros que si bien no se definen como hablantes de guaraní, sí relatan diversas situaciones en las que entienden a los alumnos hablar en guaraní aunque no se dirijan a los niños usando la lengua nativa. Estos maestros en su mayoría relatan experiencias relacionadas a la prohibición en sus casas, que sus padres hablaban guaraní pero no les permitían hablarlo, etc. La maestra que "habla perfectamente guaraní" es la única que se define a sí misma como hablante de guaraní "desde la cuna".

De nuevo en esta etapa encontramos una tensión entre el reconocimiento acotado y circunscripto del guaraní a una sola maestra en un aula de la escuela, o a un episodio problemático en la enseñanza de la matemáticas en otra, y los relatos más expliciticos de la prohibición de estos maestros en su infancia o la presencia de los niños bilingües de la escuela que se pueden vislumbrar en el trasfondo de estos relatos. ¿Podríamos pensar que sólo son hablantes de guaraní cuando están en el aula de la maestra que habla guaraní con ellos? ¿Podemos suponer que sólo son hablantes de guaraní cuando se encuentran en una situación problemática en el aula? O tal vez en el mayor de los casos recurrirían al silencio como forma habitual de respuesta a la incomprensión. Podríamos suponer entonces a partir de los testimonios, que muchos de los niños de la escuela eran bilingües, y en la medida que iban siendo más competentes en castellano podrían usar alternativamente las lenguas según las circunstancias y en la mayoría de los casos pasar inadvertidos por sus maestros. Maestros que también eran bilingües en algún grado, sin que pudieran advertir su competencia bilingüe y delegando el conocimiento del guaraní a la maestra que sí hablaba perfectamente guaraní. Otra maestra relata que los niños la desafiaron un día pues hablaban guaraní en el aula y la probaban para ver si ella los comprendía. Ellos creían que no, pero su maestra les demostró que sí los entendía, solo no usaba el guaraní con ellos y en el aula.

En la Etapa 3 (1998-2010) se puede decir que se acalla un poco más la cuestión del guaraní, los testimonios se centran más en las exigencias pedagógicas de esta etapa, se resiente el entusiasmo de los maestros por estas mismas exigencias, incluso de tipo religioso o moral que se planteaban desde la dirección. Los maestros eran en su mayoría de la etapa anterior y lo que planteamos vale para estos años, sin embargo, hubo una mención a que la maestra que usaba el guaraní ya no tendría el apoyo del director. Sin embargo, el director por su parte plantea que esta maestra "hablaba que era una hermosura" refiriéndose al guaraní y que él le daba libertad de acción. De todas formas también afirma que cuando observaba sus clases no se escuchaba el guaraní.

Al revisar los documentos de esa época y en particular los cuadernos de actuación de los docentes observamos que no aparece de forma explícita el guaraní, sin embargo en esta etapa se hacen sugerencias y señalamientos sobre las dificultades de los niños en la lecto-escritura. Estos señalamientos hacían referencia a "pronunciar bien, leer de forma clara, fluida, usar el vocabulario correcto". Lo que se puede inferir es que los mismos se dirigían fundamentalmente a aquellos niños bilingües, incluso se podría decir que muchas de esas indicaciones, tal como lo

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

señalamos en un trabajo previo, parecían considerar el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Gandulfo, 2010).

Según el director titular los niños de otra escuela cercana donde él estuvo como maestro sí hablaban guaraní, incluso relata episodios de situaciones en las que él disimulaba mostrando que no entendía sus intercambios. Plantea, sin embargo, que en la escuela de la cual era director los escuchaba poco hablar guaraní. Que si hubiera tenido en aquella época alguna "autorización o planificación del gobierno" hubiera podido hacer algo al respecto. Él es hablante de guaraní, testimonia que aprendió con su madre, aunque sus padres no querían que aprendiera y actualmente comenta que les habla a sus nietos y les traduce, ya que sus hijos tampoco aprendieron guaraní.

Uno de los maestros que estuvo casi treinta años en la escuela (desde la segunda a la última etapa) y que cuando llegamos era uno de los que decía que "no se hablaba más guaraní en la zona" relata la preparación de un acto escolar usando el guaraní con los niños, jugando con sinónimos y antónimos. Recuerda como los padres participaron riéndose de esa actuación de los niños. Lo cual muestra también que el guaraní estuvo presente en situaciones públicas de mayor grado de formalización como un acto escolar. A su vez, el maestro recuerda las risas porque según él la propuesta era cómica, sin embargo el acto "terminó siendo emotivo".

Maestro:	un punto para un acto, les hice representar una clase, justamente con sinónimos y antónimos, y uno oficiaba de maestro dirigiendo la clase más o menos guiándose en la misma clase mía, y había uno que hacía esto…. en guaraní, iba diciendo en guaraní tanto sinónimos como antónimos y después la despedida, para finalizar digamos era usando los sinónimos y antónimos con… por ejemplo… este año no fue malo, el año que viene va a ser… así usando esos sinónimos
Maestra:	vieras como les gustó a los padres
Maestro:	al final fue algo emotivo pero en el medio fue cómico digamos, porque los mismos padres se reían cuando usaban en guaraní…

De nuevo podemos señalar algunas contradicciones en esta etapa de tal vez mayor silenciamiento del guaraní en la escuela en la memoria de los protagonistas; por un lado, un director hablante de guaraní que escucha mucho guaraní en niños de otra escuela, y si bien sabe que una de las maestras "habla una hermosura" el guaraní, tampoco escucha hablarlo efectivamente en su escuela. Una época exigente en cuanto a las nuevas corrientes pedagógicas y donde se encuentran largos señalamientos didácticos para los maestros, en donde se podría inferir por las dificultades que se mencionan que tienen de los niños que no solo hablan castellano, y que es probable que muchos de ellos lo están aprendiendo como segunda lengua. También el director señala que la maestra que usa el guaraní con los niños no lo escribe "porque es muy difícil" hacerlo.

En un tiempo donde a su vez, no solo la maestra "que habla perfectamente" o que es la "traductora" o el "diccionario" de los demás colegas, usa el guaraní con sus alumnos, sino que los otros maestros recuperan de sus memorias algunas situaciones donde el guaraní tuvo lugar y pueden relatarlo.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Finalmente llegamos a la Etapa 4 (2010-2015) en la que la directora titular se define persistentemente como no hablante de guaraní, que ni entiende, ni habla; y en la que el equipo de investigación llega a la escuela. Etapa que se inicia, ya con nuestra presencia en la escuela, con presentaciones y advertencias como "en esta zona no se habla más guaraní" o "en mi escuela no se habla guaraní". Habíamos iniciado este apartado considerando que es en esta etapa donde se marca un "antes y después" respecto a la percepción de los usos del guaraní por parte de todos los involucrados en la investigación. Mencionamos también que en el libro histórico recién en el año 2013 se encuentra una primera y tímida mención al guaraní. También se plasman las conclusiones de los niños respecto de los resultados del proyecto de investigación.

Es en esta etapa donde se identifican movimientos que permiten hablar de una emergencia del bilingüismo, en términos de visibilización o habilitación de nuevos usos en ámbitos considerados por mucho tiempo como inadecuados (Gandulfo, 2015). Así, en el ámbito escolar los niños, maestros, tutores no solo comienzan a hablar del guaraní sino también en guaraní en algunas situaciones antes vedadas o no visualizadas. El proyecto de investigación en colaboración que se propuso caracterizar sociolingüísticamente la zona parece haber funcionado como un espacio de interpelación para todos, en particular hacia los adultos de la escuela y de la comunidad sobre el uso del guaraní, sus sentidos, y también sobre la percepción de sí mismos como hablantes de guaraní o personas bilingües.

6. Reflexiones finales sobre el discurso de la prohibición del guaraní: memorias, tensiones y contradicciones

Planteamos en este apartado final una serie de reflexiones que articulan lo que hemos podido reconstruir sobre los usos del guaraní en la historia institucional a partir de las memorias de los protagonistas y el discurso de la prohibición del guaraní. En términos generales se puede plantear que el funcionamiento de dicho discurso no dejó de tener tensiones y contradicciones en la historia institucional de la escuela. Si bien lo que parece más evidente es el intento de que el guaraní no solo no se use, sino que no se advierta para los mismos protagonistas, respondiendo a un mandato fundacional que requería acciones épicas y que ponía en primera escena como los niños hablaban "perfectamente el castellano". Los testimonios nos muestran más por lo que intentan no decir o re-afirmar, pues la necesidad de aclarar que los niños hablaban "perfectamente", nos muestra la preocupación por señalar que en todo caso el guaraní que hablarían no sería "para tanto" que impidiera hablar bien el castellano. El análisis del libro histórico indica que no hubo mención del guaraní en casi toda la historia registrada en ese libro hasta el año 2013, en particular con motivo del proyecto de investigación sobre la caracterización sociolingüística del paraje, consignándose las conclusiones a la que los niños arriban ese año.

Las biografías de dos directores (1981-2006) muestran que son hablantes de guaraní y competentes en castellano. Sin embargo, la directora fundadora (1966-1981) se define como no hablante de guaraní y expresa que en su casa no le permitían hablar guaraní, lo que indica que el guaraní estaba presente de algún modo. Los dos directores de las etapas 1 y 2 llegaron a ser supervisores. Para los directores el guaraní no llegó a ser visualizado como un problema, no lo usaron ni se plantearon

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

hacerlo. El tercer director se lamentó no tener autorización o planificación alguna por parte del gobierno al respecto. El segundo planteaba que era necesario usarlo cuando se presentaba una situación problemática, es decir, cuando un niño no entendía el castellano. Los primeros directores han sido formados como maestros normales nacionales, la primera en el interior de Corrientes, el segundo en la ciudad capital, y según su testimonio "de eso ni se hablaba en la carrera".

El discurso de la prohibición del guaraní muestra su eficiencia y sus contradicciones. No se hablaba, pero sí se hablaba guaraní en la escuela, tal como nos hace pensar el "entiendo pero no hablo" en la paradoja que encierra: ¿si nadie habla a quien se puede entender? La demanda de la escuela nos planteaba ¿cómo se llegó a esta situación? ¿Cómo se llegó a que digamos que "no se habla más guaraní en esta zona y luego podamos redefinir esta forma de concebir nuestra realidad sociolingüística"?

Podemos mencionar ciertos marcos de regulación que en estas últimas décadas evidentemente han tenido su impacto, por ejemplo las políticas educativas como la ley nacional de educación (Ley Nº 26.206/2006) con su propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo, o tratados internacionales de reconocimiento de los derechos indígenas (Convenio N° 169 de la OIT/1989), o la declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), así como la ley que oficializó el guaraní como idioma oficial alternativo en Corrientes (Ley Provincial Nº 5598/2004). Si bien no debemos subestimar la relación de estas políticas de reconocimiento de derechos indígenas y lingüísticos respecto de los movimientos de visibilización del guaraní o de emergencia lingüística en la provincia, así mismo estamos en condiciones de afirmar que los docentes, pobladores y niños con los que trabajamos en este proyecto, no se identifican aún con una propuesta educativa como la de EIB que la Ley de Educación plantea, ni siquiera la consideran dentro de sus intercambios o propuestas pedagógicas.

Por otra parte, tanto en este caso como en otros estudios, hemos podido registrar cómo el discurso de la prohibición del guaraní ha sido internalizado por los mismos hablantes considerándose "que hablan poco guaraní o mal". A su vez, hemos sido testigos de procesos de "habilitación" del guaraní en el aula por parte de maestras con mayores o menos dificultades para hacerlo, pero con las marcas de la prohibición en sus biografías personales (Gandulfo, 2007b). Entendemos que es difícil revertir estos procesos subjetivos sólo a partir de nuevos marcos normativos, sin que medien por ejemplo procesos reflexivos y metalingüísticos sostenidos en el tiempo. Aún así, y este proyecto hemos observado procesos personales, institucionales y comunitarios en los que si bien se pueden identificar ciertos movimientos de emergencia del bilingüismo, también el discurso de la prohibición podría pensarse como vigente.

En este caso y sin soslayar todos los procesos de apertura y visibilización que se están produciendo actualmente en la provincia de Corrientes, creemos que la intervención institucional producida por un diseño de investigación en colaboración nos permitió construir un nuevo modo de ver la realidad sociolingüística, "volver a pensarla", ponerla en cuestión, re definirla. Nos permitió "sorprendernos" con los resultados de la investigación sociolingüística, con el trabajo de campo junto con los niños, con la sorpresa que para muchos de estos pobladores supuso advertir o darse cuenta que su comunidad podía ser definida como bilingüe.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Si consideramos los conceptos de protomemoria o memoria hábito (Candau, 2001) podríamos suponer que los hablantes de guaraní transmiten ciertas disposiciones no solo sobre el conocimiento del guaraní sino y sobre todo respecto del conocimiento de las regulaciones que pautan el uso adecuado del guaraní. Esto significa no solo poder aprender o no guaraní sino saber cuándo, con quién y donde está permitido usarlo. Se transmiten de este modo las pautas metacomunicativas respecto de la invisibilización del guaraní, tanto para los hablantes como para aquellos que ejercen el control del uso desde sus posiciones de adultos y en este caso, de maestros de una escuela. La contracara de esta situación es la memoria de estos procesos de invisiblización que a la vez que han censurado han resguardado paradójicamente la transmisión del guaraní hasta la actualidad.

En términos del trabajo de la memoria (Kaes, 2006) este proceso de reconstrucción de la historia de la escuela parece estar siendo un proceso de elaboración, no sólo en relación con el uso de las lenguas y en particular a la visibilización del guaraní, sino también a otros procesos que se vivieron en el paraje y que los pobladores han compartido, en particular con los niños, en las entrevistas en sus casas. Solo enunciamos algunos de los tópicos que surgen de las conversaciones entre niños y pobladores en situación de entrevista y que serán motivo de un próximo trabajo específico al respecto. Cuestiones que se plantean como las migraciones que sufrieron los pobladores para poblar la colonia, la pregunta acerca de su destino como tabacaleros o campesinos frente al avance de la forestación, una reflexión acerca del lugar de la escuela y el futuro de sus hijos o los jóvenes de la Colonia. Es necesario avanzar en el análisis de situar los usos lingüísticos en relación a estos temas de los cuales también se habla en las entrevistas y a partir de los cuales podrían profundizar o resituar los usos del guaraní y castellano en el contexto de la colonia.

Según Pollak (2006) una escucha adecuada posibilitaría este proceso de elaboración y resignificación de la historia, en este caso de los usos del guaraní en la rememoración que las entrevistas proponían a los protagonistas. Dicha resignificación de los usos del guaraní muestra a su vez como en la actualidad se redescubren a sí mismos al recordar y encontrar continuidades donde antes identificaban episodios o sujetos singulares que vinculaban al guaraní. Las entrevistas, las reuniones, los encuentros en los cuales se conversaba sobre la historia de la escuela y el paraje promovían esta escucha que se iba haciendo colectiva en la medida que los protagonistas se reconocían como parte de un recorrido compartido, un camino común.

En síntesis, a partir de los testimonios de los diferentes entrevistados se puede decir que en todas las etapas descriptas el guaraní estuvo presente, a veces de forma más explícita que en otras, dentro del aula y fuera de ella. Sin embargo, en la mayoría de dichas etapas la presencia de niños bilingües y en algunos casos monolingües guaraní no siempre era advertida, o bien era considerada una dificultad que interfería en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ponía en tensión las prácticas de los docentes. También los maestros en su mayoría podrían definirse como bilingües, aunque solo señalaran a una maestra particularmente competente en guaraní.

Podríamos decir que en la historia institucional de esta escuela primaria se observa cómo el espacio escolar fue un ámbito privilegiado de construcción y sostenimiento colectivo del discurso de la prohibición del guaraní. Un discurso que

está constituido por tensiones y contradicciones. Se sostenía la omisión del guaraní aunque en el aula las prácticas comunicativas no eran tan homogéneas y donde muchas veces la decisión del uso o no de la lengua dependía del docente y de las características de las interacciones.

Así, pareciera que históricamente la escuela sostuvo un discurso de "acá no se habla guaraní", a pesar de que por momentos reconocían la necesidad de usarlo, no con objetivos de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje o desarrollar competencias bilingües en los niños, sino porque en muchos casos los niños que llegaban a la escuela ni siquiera entendían a sus maestros. También el hecho de que en esa escuela los niños en su mayoría fueran competentes en castellano, incluso lo hablen "perfectamente" nos muestra que los niños bilingües pueden ser competentes en ambas lenguas, que no necesariamente fracasan por hablar guaraní, solo que desarrollan estrategias para pasar inadvertidos para los maestros. Tanto es así que los maestros en sus testimonios se muestran convencidos de que ni los niños ni ellos sabían/saben guaraní.

El discurso de la prohibición del guaraní aparece en diferentes niveles de (in) visibilización para sí mismos y para los otros. Desde el hecho de la internalización de la prohibición donde todos parecen convencidos de que no se habla más guaraní, hasta la otra punta de un continuum, en la cual se señala a la persona o situación como la que "sí" hablaba bien guaraní o en la que los niños no entendían castellano. De este modo, se explicita uno de los aspectos más visibles del discurso de la prohibición: solo unos pocos hablarían guaraní. En este mismo sentido, se puede inferir que hay maestros que son bilingües pero que no se consideran muy competentes en guaraní o que fueron prohibidos cuando niños a hablar guaraní en la escuela o en sus casas; que hay niños que son competentes en guaraní pero que también lo son en castellano y que por tanto pueden usar alternativamente las lenguas según las circunstancias.

La historia institucional de esta escuela nos ayuda a comprender como funcionó el discurso de la prohibición en los 50 años de vida institucional, cómo se puede resignificar el pasado a partir de la situación actual y cómo el proyecto de investigación en colaboración se constituyó en un espacio de escucha entre todos para volver a pensar el lugar que ocupó el guaraní en esa historia y sobretodo el lugar que el guaraní va ganando hoy en la escuela y el paraje rural. ¿Podríamos pensar que el discurso de la prohibición en su expresión más fuerte podría haber sido el final de esta historia sino se hubiera producido la investigación en colaboración? y en particular este estudio sobre la historia institucional de la escuela que parece haber actuado como un trabajo de la memoria en los términos que lo plantea Käes (2006).

Según Halbawhs (1925) el lenguaje es uno de los marcos sociales de la memoria, "el más elemental y más estable", en este caso los lenguajes, el adecuado y requerido –castellano- así como el inadvertido e invisibilizado –guaraní- han sido vehículos de la memoria no solo para poner en palabras lo que fue significativo sino por la misma praxis comunicativa de decir algo en una u otra lengua, en uno u otro espacio de interacción escolar/comunitario.

Una memoria narrada en castellano. Una historia en donde el guaraní estuvo presente a pesar de todo. Una rememoración que está ayudando a re significar el pasado, a resituar la presencia del guaraní en la historia institucional. Una

reconstrucción de la historia en la cual los niños bilingües de "antes" que son los padres y abuelos de "ahora", quienes fueron entrevistados por los niños bilingües de hoy, sus hijos y nietos, han sido protagonistas. Niños bilingües de "antes" y de "ahora" que a pesar de todo han aprendido, quizá como memoria hábito, quizá con agencia propia, el guaraní junto con el castellano en esta escuela y en este paraje rural correntino.

BIBLIOGRAFÌA

Aracil, Ll. V. (1965) *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle.* Perpignan: I.R.S.C.E.

Bleger, J. (1966) *Psicohigiene y Psicología Institucional.* Buenos Aires: Paidós.

Bordieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI

Candau, J. (2001) *Identidad y memoria*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Candau, J. (2002) *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Codo, E. Patiño, A. & Unamuno, V. (2012) "Hacer sociolingüística con perspectiva etnográfica: retos y dilemas". *Spanish in context,* 9(2): 157-190.

Conde, M. (2016) "¿Hablo guaraní?: ejercicio de reflexividad de una investigadora que se re-descubrió como nativa." Revista Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales. 17. 51-62

Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas.* Buenos Aires: Paidos.

Gandulfo, C. (2007a) *"Entiendo pero no hablo". El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia

Gandulfo, C. (2007b) "Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina". En García, Stella Maris y Paladino, M. (comps) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina.* Buenos Aires: Editorial Antropofagia

Gandulfo, C (2012) *"Guaraní sí, castellano más o menos"* Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. *Spanish in Context* 9 (2): 315–338

Gandulfo, C. (2013). *Informe final de investigación: Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros. Proyecto Nº 1364.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (inédito).

Gandulfo, C.; Insaurralde, L.; Miranda, M. (2014) "La investigación como estrategia didáctica" *Revista Novedades Educativas* N° 281, mayo 2014, año 26.

Gandulfo, C. (2015). "Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina." En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (96), número especial Etnografía y sociolingüística de la interacción editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048> [Consulta: mayo 2016].

Guber, R (1991) *El salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidos.

Guber, R. Comp. (2014) *Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo.* Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies.* Oxford: Oxford University Press.

Halbwachs, M. (1950) *La mémoire collective*. Disponible en: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf> [Consulta: mayo 2016].
Hiuci, Urmeneta (2002) "Introducción". En Halbwachs, M. *La memoria colectiva y el tiempo,* Bergara: UNED. < http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm> [Consulta: mayo 2016].
Heller, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Jelin, E. (2001) *Los trabajos de la memoria.* España: Siglo Veintiuno editores.
Kaës, R. (1996) "Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud". En Kaës, *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones.* Buenos Aires: Amorrortu.
Kaës, R. (2006) "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación". En Kaës, R. y Puget J. (comp). *Violencia de Estado y psicoanálisis.* Buenos Aires: Ed. Lumen
Lassiter, L. E. (2005) *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
Nicastro, S. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos.* Buenos Aires: Paidós.
Ninyoles, R.L. (1969) *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
Perez Millans, M. (2012) *""Ah! Spain, that's far away from China".* Reflexividad metodológica y movilidad en la etnografía sociolingüística crítica" *Spanish in Context* 9:2: 219–243.
Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite.* Buenos Aires: Ed. Al Margen
Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985" *Documento DIE*, n° 13 Departamento de Investigaciones Educativas, México.
Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
Woolard, Kathryn & Bambi Schieffelin. (1994) "Language Ideology". En *Annual Review of Anthropology* 23:55-82.
Unamuno, V. (2013). "Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía". Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.* Mendoza: Edit

Notas

i. Agradecemos a los maestros de la Escuela N° 216 que leyeron y comentaron la primera versión de este artículo, y a Alicia Camardelli que realizó la traducción del resumen al inglés.

ii. Proyecto de Investigación dirigido por Carolina Gandulfo y Co dirigido por Virginia Unamuno. Período 01/01/14 a 31/12/17.Ciencia y Técnica, UNNE. Resolución Nº 263/13 C.S.
iii. Beca de Pre Grado SGCyT UNNE "Estudio sobre los usos lingüísticos –guaraní y castellano- en la historia institucional de la escuela rural Nº 216, San Roque, Corrientes" Becaria: María Florencia Conde. Directora: Carolina Gandulfo. Período: 01/03/2014 – 01/03/2015. Resolución 974/13 C.S.:

-Beca EVC Consejo Interuniversitario Nacional: "Estudio sobre los usos lingüísticos (guaraní – castellano) en la historia institucional de la escuela nº 216, Corrientes: análisis a partir de las fuentes documentales de la escuela." Becaria: María Florencia Conde. Directora: Carolina Gandulfo. Período: 01/09/2015 – 01/09/2016. Resolución 1082 /13 C.S.

iv. Proyecto de investigación "*Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros"* Proyecto Nº 1364. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente con sede el Instituto Superior de Formación Docente "Juan García de Cossio" del pueblo de San Roque.

v[i].Mabel Miranda y Daniela Palmieri forman parte del equipo que actualmente está trabajando en el proyecto de la historia institucional con vistas a publicar un libro con dicho trabajo.

vi.[i] Sus obras "Les cuadres sociaux de la mémoire" de 1925, y "La mémoire collective" de 1950 publicada luego de su muerte, son referentes clásicos para aquellos que estudian la memoria actualmente.

vii. El poster que se llevó a la escuela fue preparado para la presentación de resultados de investigación de la beca de pre grado de María Florencia Conde en el marco de las XXI Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2015 UNNE

.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 7 - Año 2015 – pág. 1 – 81
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 7 - Año 2015. –pág. 1 – 81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

¿UNA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DE CALIDAD PARA TODOS Y TODAS O PARA UNA ÉLITE?: MIRADAS CONFLUYENTES DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

SCIENCE TEACHING FOR ALL OR FOR AN ELITE?: CONVERGING VIEWS FROM DIFFERENT THEORETICAL PERSPECTIVES

Dr. Alejandro Pujalte[1]-Dr.Agustín Adúruz-Bravo[2]-Dra.Silvia Porro[3]

Fecha de recepción: 14-08-2015
Fecha de aceptación y versión final: 24-10-2015

Resumen: Muchas veces se ha señalado que una parte del estudiantado de secundaria tiene poca identificación con la ciencia que se les enseña en las aulas. Se alude que hay falta de interés, escasez de conocimientos previos para poder entender los contenidos que se pretenden enseñar y por ende, que se suelen conseguir pobres aprendizajes. Y que este estado de cosas se hace mucho más evidente en las escuelas que atienden jóvenes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, que están en desventaja en términos del capital cultural que la escuela suele legitimar.

En este artículo pretendemos echar luz sobre la cuestión desde cuatro perspectivas teóricas: el marco de 'comprensión pública de la ciencia', enfoques desde la sociología de la educación ('teoría del etiquetado' y 'profecía autocumplida'), las denominadas 'perspectivas culturales' en didáctica de las ciencias naturales y finalmente a partir de una mirada epistemológicamente fundada: las imágenes de ciencia del profesorado desde una perspectiva basada en modelos

Palabras clave: imágenes de ciencia, formación del profesorado, jóvenes en riesgo social, profecía autocumplida

[1] Doctor por la Universidad Nacional de Quilmes en Ciencias Sociales y Humanas. Docente e investigador del Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. Dirección institucional: Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) Pabellón II 2º piso. Intendente Güiraldes, 2160, Ciudad Universitaria, C1428EGA, Buenos Aires,Argentina. Teléfono: (0054) 11 4576 3331
Correo electrónico: ap_pujalte@yahoo.com.ar

[2] Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Docente de Tiempo Completo en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigador Independiente del CONICET-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Especialista en la formación epistemológica del profesorado de ciencias. Dirección institucional: Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) Pabellón II 2º piso. Intendente Güiraldes, 2160, Ciudad Universitaria, C1428EGA, Buenos Aires,Argentina. Teléfono: (0054) 11 4576 3331
Correo electrónico:aadurizbravo@cefiec.fcen.uba.ar

[3] Doctora en Ciencias Bioquímicas. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Profesora Titular de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Directora del Grupo de Investigación de Enseñanza de las Ciencias (GIECIEN). Dirección institucional: Departamento de Ciencia y Tecnología, Oficina 332. Universidad Nacional de Quilmes. Roque Sáenz Peña 352, Bernal, B1876BXD, Buenos Aires, Argentina. Teléfono: (0054) 11 4365 7100, Int. 5677
Correo electrónico: sporro@unq.edu.ar

Summary: It has been repeatedly stated that many secondary students have little identification with the science that is taught at school. Studies point out students' lack of interest, scarce previous knowledge to understand science content, and poor learning outcomes. This state of affairs is more evident in schools with students with a weak socio-economic background, who are at a disadvantage in terms of the cultural capital that school legitimates.

In this paper we intend to shed light on this issue from four theoretical perspectives: the theoretical framework of 'public understanding of science'; views from the sociology of education ('labelling theory' and 'self-fulfilling prophecy'); the so-called 'cultural perspectives' in didactics of science (i.e. science education as a discipline); and fourthly, a perspective founded on the philosophy of science: teachers' images of science from a model-based view.

Key words: formers formation - formation sector - formation group -analysis, interpretation and comprehension

1. Introducción

A lo largo de la carrera docente, suele ser usual encontrarse con algunos/as profesores y profesoras de ciencias de escuela secundaria que, en el contexto coloquial de una sala de profesores o en charlas informales de pasillo, admiten abiertamente que la enseñanza que le dedican a sus estudiantes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos se reduce a tratar de compensar ciertas faltas de conocimiento mínimos, como pretensión última. Expresiones tales como: *"De los treinta que tengo acá, solamente hay cuatro que me siguen. Y yo médico a esos cuatro"*. O *"Si yo pudiera decidir, me quedaría con los dos o tres que les interesa aprender. Y afuera los demás. Si total, ¿para qué? ¡Si no les interesa nada, no quieren estar acá, si están es porque los obligan!"*, son manifestaciones que quizás algunos de nosotros hayamos escuchado más de una vez, con algún que otro matiz. En las frases que se acaban de mencionar subyace un problema que es el de las expectativas del profesorado hacia las y los estudiantes, problema que ha sido tratado profusamente por la sociología de la educación desde constructos tales como la teoría del etiquetado y la profecía autocumplida.

Tales desarrollos en su gran mayoría consiguen descripciones bastante atinadas de estas situaciones, y a partir de las explicaciones que formulan pueden predecir con bastante éxito qué desempeño relativo pueden tener las y los estudiantes en función de las expectativas que tengan sus profesores o profesoras en relación a ellas/os. Pero no hay muchos abordajes investigativos desde la perspectiva de intervenciones que mejoren el estado de situación. Y la problemática en sí misma empieza a tomar una dimensión considerable desde la explosión de matrícula que significó la obligatoriedad de la educación secundaria para todos y todas en la Argentina y en otros países de Iberoamérica. Por supuesto que el problema está relacionado directamente con un conjunto de creencias fuertemente arraigadas en el pensamiento del profesor. Esas creencias involucran ideología, concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, acerca del propio rol docente y acerca del sujeto que aprende. Y algo más, que de alguna manera tiñe las otras esferas que se acaban de mencionar, que es la concepción que se tiene acerca de la disciplina a enseñar, en este caso las ciencias naturales.

Nos interesa en este punto poner en discusión si estas concepciones sobre la ciencia que tienen los profesores y profesoras se relacionan con una suerte de discriminación de la calidad de la ciencia a enseñar en función del origen, género y contexto socioeconómico de las y los estudiantes.

Creemos que este estado de cosas se hace mucho más evidente en las escuelas que atienden jóvenes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, que están en desventaja en términos del capital cultural que la escuela suele legitimar. En este artículo pretendemos echar luz sobre la cuestión desde cuatro perspectivas teóricas: el marco de 'comprensión pública de la ciencia', enfoques desde la sociología de la educación ('teoría del etiquetado' y 'profecía autocumplida'), las denominadas 'perspectivas culturales' en didáctica de las ciencias naturales y finalmente a partir de una mirada epistemológicamente fundada: las imágenes de ciencia del profesorado desde una perspectiva basada en modelos.

En la siguiente tabla se presentan las problemáticas que plantean las tres primeras perspectivas señaladas, a la luz de la imagen de ciencia y de científico empiropositivistamente modelada

Perspectiva	**Caracterización del problema**	**Correlato en las aulas de ciencias**	**Interpretación desde una imagen de ciencia y de científico empiropositivistamente modelada**
Comprensión Pública de la Ciencia	Modelo de déficit: Ciudadanía con carencia de conocimientos científicos, a ser suplida mediante flujo de información unidireccional y vertical, desde los científicos hacia la gente.	Concepción de conocimiento que circula desde el/la docente como depositario/a del saber legítimo hacia los/las alumnos/as, con énfasis en el aprendizaje memorístico de "etiquetas" (nombres, definiciones de conceptos).	Visión de ciencia apodíctica, dueña de la verdad, centrada en afirmaciones incuestionables en relación a conocimientos ya elaborados por otros. Visión dogmática alrededor a los productos de la ciencia y no en torno a los problemas, contextos y modos de producción del conocimiento científico.
"Profecía Autocumplida" y "Teoría del Etiquetado"	Anticipación del rendimiento del estudiantado en función de las creencias del profesor y sus expectativas sobre el desempeño	Algunos/as docentes presuponen que determinadas características del estudiantado (clase social, etnia, género) son determinantes a la hora de predecir	Preconcepción de que la estructura del conocimiento científico tiene una sintaxis que requiere rigor lógico y analítico para abordarla. Una ciencia propia de varones blancos, de clase media. Por tanto,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

	diferencial de alumnos/as.	quiénes tendrán éxito en aprender la ciencia que se les enseña.	habrá estudiantes con las capacidades como para abordarla y entenderla y otros/as que no contarán con esas condiciones.
Perspectivas Culturales en Didáctica de las Ciencias Naturales	No se valora el capital cultural del estudiantado. Hiato entre los contextos de producción de la ciencia erudita y los de desarrollo de la ciencia escolar.	El enfoque de enseñanza de la ciencia no tiene en cuenta los saberes y contextos de los/las estudiantes. La ciencia que se enseña no resulta significativa para las realidades del estudiantado.	La ciencia enseñada es unívoca, ajena a resolver problemas en contextos específicos. Cientificismo marcado. Contenidos científicos que se enseñan en formulaciones rígidas o algorítmicas.

Tabla 1: Relaciones entre las diferentes perspectivas teóricas

A continuación desarrollaremos las aportaciones de las diferentes perspectivas mencionadas en relación al problema que nos ocupa.

Comprensión pública de la ciencia: el modelo de déficit

Existen dos trabajos de investigación del año 1957, el de Robert Davis y de Margaret Mead y Rhoda Metraux, que se constituyeron como pioneros en el campo de los estudios sobre lacomprensión pública de la ciencia, tratando de caracterizar y explicar la brecha existente entre ciencia y sociedad. El de Robert Davis de 1957 (Davis, 1958, citado en Cortassa, 2012: 19), se trató de una encuesta de nivel nacional en EE.UU para la NASW (National Association of Science Writers) que incluía entre sus dimensiones de análisis a las imágenes y predisposición hacia la profesión científica. A partir de allí se comienza a concluir que “la ignorancia científica de la sociedad no sólo es notoria sino que está asociada con actitudes negativas y de desinterés hacia la ciencia” (Cortassa, op.cit.: 20). En el mismo año que se llevó a cabo el estudio de referencia, Margaret Mead y Rhoda Metraux publicaron otro sondeo (Mead y Metraux, 1957) sobre una muestra de 35.000estudiantes de secundaria estadounidenses, a partir de preguntarles qué pensaban acerca de la ciencia y cómo veían a los científicos. Las conclusiones a las que arribaron fueron coincidentes con las de Davis en el sentido de describir estereotípicamente a las personas que se dedican a la actividad científica y a la propia actividad (científico varón blanco, de mediana o avanzada edad, muy inteligente, con guardapolvos y lentes, trabajando solo en un laboratorio de química, en tareas tediosas, monótonas y aburridas. Este sujeto al que se describe trabaja obsesionado, no tiene familia ni vida social. Si bien en estos resultados se señala la importancia que para las personas encuestadas tiene la

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ciencia, como beneficio para la humanidad, se encuentra al mismo tiempo una fuerte desidentificación con ese tipo de saberes y con la actividad científica como proyecto de vida probable.

Es en ese sentido que se identifica esta situación como problema:

> "Existe una creciente necesidad de desarrollar comprensión de la ciencia y la tecnología. Los frutos de la ciencia y los productos de la tecnología siguen dando forma a la naturaleza de nuestra sociedad e influenciando acontecimientos de relevancia mundial. Sin embargo, la brecha entre la experiencia de la mayoría de las personas en su vida cotidiana y la complejidad de la ciencia y la tecnología se va ensanchando. Muy pocos individuos están familiarizados con los detalles de los procesos industriales que intervienen en su comida, la medicina, el entretenimiento o la ropa." (Oppenheimer, 1968, la traducción es nuestra)

A partir de las décadas del '50 y del '60 del siglo XX en adelante ha habido un creciente reconocimiento internacional respecto de la necesidad de lograr una ciudadanía capaz de comprender y de participar en la implementación de políticas científicas y tecnológicas, una ciudadanía que pueda participar en los debates y en la toma de decisiones en este tipo de temáticas. Surge así con especial énfasis la recurrencia a la denominación "alfabetización científica", en una clara analogía con la alfabetización letrada: así como las personas deben saber leer y escribir para poder insertarse en el mundo del trabajo, también deberían apropiarse de ciertos conocimientos mínimos para poder desenvolverse en un mundo cada vez más dependiente de la ciencia y la tecnología.

En la década del '70 se comienza a hablar de "analfabetos funcionales" para referirse a aquellas personas que carecen de las competencias mínimas como para desempeñarse eficazmente en una sociedad con esas características (Carullo, 2002).

Como refieren Polino y colaboradores (2003), es en ese contexto que se caracteriza a la 'cultura científica' como ignorancia que debe ser satisfecha, lo que dará lugar en los años '80, a que la tradición anglosajona de estudios sobre comunicación pública de la ciencia denomine a este enfoque como 'modelo de déficit':

> "[E]l conocimiento científico constituye un cuerpo reconocible de información codificada y, en este sentido, es que se puede medir cuánta de esa información tiene incorporada un individuo y establecer su grado de déficit de comprensión. John Ziman (1992) sostiene que la mayoría de las prácticas de comunicación científica tienden a identificar las falencias cognitivas del público y luego intentar suplirlas. El 'modelo de déficit' supone algo más: el público, desde esta perspectiva, es una entidad pasiva con falencias de conocimientos que deben corregirse y establece que la información científica fluye en una única dirección, desde los científicos hacia el público" (Polino et al, op.cit.).

Se plantea a los modelos deficitarios como aquellos que establecen una relación más unidireccional y vertical, donde el público es calificado como ignorante. Entonces, la comunicación pública de la ciencia y la tecnología deberá servir para "sacarlo" de esa situación. En contraposición a los deficitarios, se proponen los modelos democráticos que consideran la participación activa del público, que cobra mayor

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

protagonismo en las prácticas de apropiación social del conocimiento, desde enfoques más críticos como los provenientes de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (Hermelin, 2011).

Como afirma Carina Cortassa, asociar el problema de la brecha ciencia/sociedad a un déficit cognitivo termina siendo un modo tranquilizador y optimista de pensar la problemática. En otras palabras, si se supone que el obstáculo en la relación entre público y ciencia estriba en las dificultades del primero para entender a la segunda, entonces se termina concluyendo que el problema se puede solucionar:

> "[L]os vacíos se llenan, los huecos se colman y las distancias se acortan empleando los mecanismos apropiados. [….] Esta *visión terapéutica* supone que para zanjar la brecha entre ciencia y sociedad basta con resolver las carencias de conocimiento que *padecen* los individuos y, de ese modo, *curarlos* de su ignorancia y apatía" (Cortassa, op.cit. Las cursivas son del original)

Trasladado esto al ámbito de la enseñanza de las ciencias se pueden identificar prácticas usuales en algunos profesores y profesoras de ciencias que de alguna manera se correlacionan con ese modelo de déficit, donde lo importante pareciera ser que el estudiantado adquiriera una suerte de 'barniz de conocimientos', donde el parámetro para evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje pasaría generalmente por la capacidad de los estudiantes de repetir de memoria conceptos, definiciones, etiquetas…

La 'profecía autocumplida' y la 'teoría del etiquetado'

La expresión 'profecía autocumplida' alude al aumento de la probabilidad de ocurrencia e una situación cuando es anticipada por una persona en base a sus creencias. Esta expresión fue acuñada por R. K. Merton en su libro *Social Theory and Social Structure*, publicado en 1968. También se la conoce como 'Efecto Pigmalión', a partir del reconocido artículo "*Pygmalion in the clasroom",* de Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1968) donde relatan la investigación que llevaron a cabo con docentes y estudiantes de escuela primaria, que les permitió concluir que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos – inducidas intencionalmente por los investigadores -repercutían en las calificaciones de los/las estudiantes. Aquellos/as alumnos/as que el /la docente creía que lograrían los mejores resultados (a partir de la información recibida departe de los investigadores) terminaban obteniendo las mejores calificaciones y viceversa.

Según Jussim et al. (1996) los científicos sociales llevan muchos años interesándose en los estereotipos como una fuente particular de expectativas en tanto pueden contribuir alas desigualdades sociales y las injusticias. En relación al hecho de que los efectos de las expectativas del profesorado tienen mucha mayor incidencia entre las y los estudiantes de grupos sociales estigmatizados o desfavorecidos, los autores sostienen que la explicación más probable estaría en los estereotipos que portan los profesores y profesoras. Al respecto, Ray C. Rist (1999) propone retomar la *teoría del etiquetado,* referida en diversos estudios de las ciencias sociales, como marco explicativo legítimo desde el cual abordar los procesos sociales que influyen en

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

la experiencia educativa, y analizar cómo estos procesos contribuyen al éxito o fracaso en la escuela:

> "…todos los agentes encargados del control social - padres, maestros, autoridades, etcétera - asignan a los individuos «etiquetas» con las cuales califican sus comportamientos y sus actitudes, individualmente, de paso que les clasifican socialmente. Y ésta es una práctica consustancial a la escuela". (Rist, 1999: 615)

Este autor, basándose en Good y Brophy (1973) describe el proceso que tiene lugar en el aula de acuerdo al siguiente esquema:

1. El profesor espera un comportamiento y rendimiento específicos de los estudiantes concretos.
2. Debido a estas expectativas diferentes, el profesor tiene un comportamiento distinto con cada uno de los estudiantes.
3. Este tratamiento indica a cada estudiante el comportamiento y rendimiento que el profesor espera de él, y afecta al concepto de sí mismo, a la motivación para el rendimiento y al nivel de aspiraciones.
4. Si este tratamiento del profesor se mantiene con el tiempo, y si el estudiante no se resiste activamente o lo modifica de alguna manera, tenderá a dar forma a sus logros y actitud. Los estudiantes de altas expectativas se verán llevados a conseguir un nivel alto, mientras que disminuirán los logros de los estudiantes de bajas expectativas.
5. Con el tiempo, el rendimiento y actitud del estudiante se acercará más y más a lo que se esperaba de él.

Las perspectivas culturales en la didáctica de las ciencias naturales en relación con la enseñanza a estudiantes de contextos desfavorecidos

Algunos estudios recientes, encaminados a la comprensión de las desigualdades en las escuelas, enfatizan la importancia de incorporar una perspectiva social para el abordaje del compromiso emocional puesto en juego en el aula de ciencias y el impacto de las emociones en el desempeño del estudiantado.

Se ha hallado que cuando el capital cultural de las/los estudiantes no se valora en el aula de ciencias, las/los estudiantes perciben grandes hiatos entre sus propios conocimientos, valores y disposiciones y elcurriculum de ciencia escolar (Elmesky, 2001; Seiler, 2002, citados en Olitsky y Milne,2012). Cuando esto sucede, sobrevienen las emociones negativas que interfieren con el aprendizaje. Concretamente recomiendan que los programas de ciencias debieran cambiar con el fin de ser más relevantes para los intereses del estudiantado, especialmente en áreas urbanas de bajos ingresos. En otras palabras, en lugar decentrarse en por qué un estudiante en particular deja de comprometerse con la clase, se deben hacer esfuerzos para involucrar a la clase en su totalidad utilizando el conocimiento de la cultura de las/los estudiantes con el fin de aumentar la pertinencia curricular. De este modo, comienzan a sentir emociones positivas acerca de su articipación en la ciencia, lo que conduce a un mayor compromiso cognitivo y conductual (Olitsky y Milne, 2012).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Como señala Emdin (2012) algunas perspectivas muy relevantes en la enseñanza de las ciencias como el constructivismo, la naturaleza de la ciencia y el conocimiento pedagógico del contenido, pueden resultar ineficaces en las aulas urbanas si es que no se enfocan específicamente en las necesidades del estudiantado más marginado, concretamente en la forma en que esa ciencia que se les enseña tiene sentido para ellas y ellos y en qué medida pueden sacar provecho de ella.

Desde este enfoque que retoma las perspectivas culturales en relación con la enseñanza de las ciencias, Nancy Brickhouse (2013) pone el foco también en que deberían contemplarse aspectos epistemológicos. Esta investigadora parte de la premisa de que el aprendizaje está inmerso en contextos socioculturales que le imprimen al conocimiento formas culturalmente específicas, y que el hecho de que el conocimiento científico que se enseña en la escuela haya sido generado en contextos tan diferentes de aquellos en los que viven muchos/as estudiantes, explicaría al menos en parte por qué el acceso a la ciencia es tan difícil para ellos/as. Añade que los contextos en los que trabajan los científicos pueden entenderse como una cultura muy particular, que los científicos tienen en común muchos valores y repertorios de recomendaciones prácticas. En ese sentido, Brickhouse refiere que en muchos entornos escolares tradicionales, los valores y repertorios de recomendaciones prácticas son estereotipados al punto que refuerzan una mirada científica de élite. La autora enfatiza:

> "Desde esta perspectiva, las soluciones sugeridas a partir de las reformas basadas en estándares nunca serán suficientes para hacer frente a la desigualdad en el aprendizaje de las ciencias. El hecho de solamente proporcionar igualdad de oportunidades de aprender no dará resultados en tanto no se tengan en cuenta las dimensiones epistemológicas y culturales de la ciencia y de la ciencia escolar que deben mediar a fin de proporcionar acceso a una ciencia para todos/as". (Brickhouse, 2013: 47, la traducción es nuestra)

Un análisis de las imágenes de ciencia del profesorado desde una perspectiva basada en modelos

La investigación internacional ha coincidido en caracterizar a las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia que tiene buena parte del profesorado de ciencias en términos de su alejamiento de los saberes metacientíficos actuales. Y que esto cobra especial relevancia en tanto que dichas representaciones acerca de la ciencia pueden constituirse en verdaderos obstáculos a la hora de educar científicamente en función de las declamadas finalidades de la educación científica para la ciudadanía del siglo XXI (Furió et al., 2001; Acevedo Díaz, 2004). Se ha hablado demitos, visiones deformadas, imágenes distorsivas, inadecuadas, de sentido común, *folk*.

Todas estas denominaciones aluden a un conjunto de representaciones poco adecuadas sobre diversos aspectos de la naturaleza de la ciencia. Se ha sostenido, como señalan Fernández et al. (2002), que estas inadecuaciones están conectadas entre sí, en el sentido de guardar una cierta coherencia interna, al estilo de los esquemas conceptuales presentes en las preconcepciones de los estudiantes. Nos interesa aquí recuperar la perspectiva de reconocer entre estas imágenes o visiones

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

un ‘parecido de familia’ que ‘sintoniza’ con modelos epistemológicos de corte tradicional, esto es, pertenecientes a las escuelas conocidas como positivismo lógico, concepción heredada y racionalismo crítico.

En este trabajo haremos referencia a estos modelos como *empiro-positivistas*. Y particularmente nos detendremos en aquellos aspectos de la imagen distorsiva en tanto imagen deficitaria y asistencialista en relación con los sujetos a los que se les enseña ciencias. Es en ese sentido que recuperamos los aportes enunciados por los tres referentes teóricos que describimos y caracterizamos en los apartados anteriores de este artículo. Pero es ahora cuando los hacemos confluir en una perspectiva eminentemente epistemológica. En otras palabras, pondremos el foco en presentar elementos de juicio que abonen la idea de que esta imagen de déficit del profesorado es subsidiaria de *una concepción de ciencia y de científico empiropositivistamente modelada.*

Elegimos para el análisis la perspectiva de los campos teóricos estructurantes de la epistemología (Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002). Estos campos son amplias áreas temáticas irreducibles y características que agrupan cuestiones metateóricas clásicas, que remiten a reflexiones genéricas sobre la naturaleza profunda de las ciencias naturales. Las cuestiones dejan planteados los problemas pero no les dan soluciones, dado que no remiten a un modelo epistemológico en particular, sino que se trata de preguntas fundamentales que cobran sentido para las profesoras y profesores de ciencias, en tanto dan lugar a la postulación de respuestas con implicaciones directas en la enseñanza de las ciencias naturales. Estas respuestas sí provienen de los diversos modelos epistemológicos y su selección tiene que ver con su valor para la educación científica (Adúriz-Bravo, 2005a, 2007).

A estas respuestas, que responden a modelos epistemológicos particulares, Adúriz-Bravo las da en llamar *ideas epistemológicas clave de la epistemología*. Según el autor, “[l]as ideas clave son afirmaciones sencillas sobre aspectos relevantes de la imagen de ciencia que queremos construir como profesores de ciencias; ellas suponen una toma de decisión para seleccionar una mirada epistemológica particular (el realismo pragmático, el evolucionismo, el estructuralismo, el falsacionismo sofisticado, el objetivismo...) (Adúriz-Bravo, 2005a: 9).

A continuación, presentamos los siete campos estructurantes de la epistemología, caracterizados a partir de las preguntas clave a las que apuntan (Cuadro nº 1):

1. ***Correspondencia y racionalidad*****:** ¿Dicen algo las ciencias sobre el mundo? ¿Qué relación existe entre realidad y predicación? ¿Cuál es la fiabilidad del conocimiento científico?
2. ***Evolución y juicio*****:** ¿Cómo cambian las ciencias en el tiempo? ¿Cómo hacen los científicos para decidir sobre el nuevo conocimiento?
3. ***Estructura y demarcación***: ¿Qué distingue la ciencia de otros tipos de conocimiento y actividad? ¿Cómo se clasifican las disciplinas científicas?
4. ***Contextos y valores*****:** ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la ciencia y otras manifestaciones culturales? ¿En qué ámbitos se genera, valida, aplica, evalúa y comunica la ciencia? ¿Cuáles son los valores involucrados en la empresa científica?
5. ***Intervención y metodologías***: ¿Qué metodología utilizan los científicos para crear, validar y comunicar el conocimiento científico? ¿Qué transformaciones

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

6. ***Representación y lenguajes*:** ¿Cuáles son las unidades estructurales y funcionales de la ciencia (teorías, modelos, conceptos…)? ¿Cómo se definen, formalizan, representan?
7. ***Normatividad y recursión*:** ¿Qué relación se establece entre las ciencias y la epistemología? ¿Qué estatuto tiene el conocimiento metacientífico (prescriptivo, normativo, descriptivo…)?

Cuadro nº 1: Los campos teóricos estructurantes de la epistemología (Fuente: Adúriz-Bravo, 2005a, 2005b)

Nos parece especialmente pertinente para este abordaje una combinación o hibridación de algunos campos en especial. Particularmente destacamos los tópicos referidos a *valores, racionalidad, metodologías y lenguajes.*

Desde el positivismo lógico del Círculo de Viena se sostuvo la pretensión de elaborar una 'epistemología sin sujeto', apartándose de las consideraciones que hacen a las condiciones de producción del conocimiento científico, ya sea desde la perspectiva individual o colectiva del trabajo científico. Como señalan Palma y Wolowelsky: "El sujeto humano que hace ciencia quedaba definitivamente afuera de la consideración, en la medida en que las determinaciones contextuales, en el mejor de los casos, sólo podían explicar los errores". (Palma y Wolovelsky, 2001: 15). Se erige la idea de una racionalidad categórica basada en la lógica formal: "Esta vocación ineludible de estar al servicio de la objetividad […] erige a esta concepción como modelo de la racionalidad o simplemente como 'la' racionalidad" (Glavich et al., 1997). Dentro de las críticas que Karl Popper dirige al positivismo lógico (y por extensión a sus continuadores de la concepción heredada) aparece la idea de una epistemología con sujeto, donde se reconoce la mediación del investigador en la construcción del conocimiento y la propuesta de un racionalismo basado en agentes que actúan con apego a la lógica formal y en procura de un objetivismo fundado en buena parte en la intersubjetividad, esto es, no solamente establecer relaciones lógicas entre enunciados, sino también a partir de interactuar con otros sujetos llegando a acuerdos racionales con ellos (Popper, 1995).

Como señala Javier Echeverría (1998: 82), subyace en el posicionamiento de Popper un imperativo moral acerca del deber ser de la actividad científica que va en consonancia con el espíritu de la época del que da cuenta el CUDEOS mertoniano, en pos de un *ethos* de la ciencia, fuertemente normativo. En este sentido se prefigura una suerte de ideal del sujeto que hace ciencia.

Entonces, este científico en el que se piensa resume en buena medida el conjunto de cualidades que el imaginario colectivo atribuye a las personas que se dedican a la ciencia: observador, estudioso, dedicado, prolijo, metódico, minucioso, cuidadoso, honesto, desinteresado (el científico detectivesco o pesquisador). Pero ese conjunto de cualidades es sólo una de las facetas del científico que aparece reflejada en ese imaginario.

La otra, es casi opuesta a la anterior: Sin solución de continuidad y en función del contexto de la indagación las referencias pueden ser en relación a su imaginación, creatividad, brillantez, pero al mismo tiempo despiste y ciertos rasgos de locura (el científico 'a la Einstein'). Esta dicotomía ya ha sido reflejada en los resultados del

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

trabajo de Mead y Metraux (1957) que mencionáramos en la primera parte de este trabajo.

El estereotipo del científico y sus raíces alquímicas

Lo afirmado hasta aquí se complementa con la propuesta del filósofo de la química Joachim Schummer (2006) en su hipótesis acerca de la génesis de la imagen del 'científico loco': Este autor postula que la literatura de ficción del siglo XIX se ha encargado de retomar las particularidades de los alquimistas medievales.

El Fausto de Goethe y el Frankenstein de Mary Shelley serían ejemplos de cómo se conjugan las fuerzas naturales y las fuerzas místicas en pos de una obsesión: ser como dioses, jugar a la inmortalidad, a la creación de vida. Schummer sugiere que habría un por qué o un para qué de la recurrencia en ciertos literatos del siglo XIX a la figura del alquimista. Según este autor, se crea como una respuesta literaria a la emergencia de la nueva química, que se erige como el prototipo de las ciencias experimentales vistas como una seria amenaza a la unicidad del conocimiento y relacionadas con el ateísmo, el materialismo, el nihilismo y con su pretendida arrogancia.

Para resaltar los aspectos negativos y atacar las ideas iluministas de la ciencia, los escritores se basarían en la figura del alquimista medieval. Esta imagen del personaje encerrado, que invierte su propia vida para conseguir aquello que se propone, dejando de lado todo lo mundano, incluso su propia familia, o bien la del truhán que, prometiendo enseñar estas técnicas, esquilma a sus víctimas, despojándolas de sus bienes. Es así que:

> […]para hacer que la arrogancia fuera una acusación moralmente convincente para sus lectores, los autores del siglo xix crearon al "científico loco". Transformado a partir del alquimista ya establecido en la literatura medieval, el científico loco combina la arrogancia con toda la perversión moral que los escritores del siglo XIX podían imaginar. […] [E]sta figura literaria ha dominado la visión pública de la ciencia desde entonces (Schummer, 2006: 125; la traducción es nuestra).

Esta combinación de características aunadas en la figura estereotípica del científico con raíces alquímicas también sintoniza con el tipo de enfoque analítico-sintáctico, con preeminencia de formulaciones lógico-lingüísticas que utilizan las corrientes empiro-positivistas para caracterizar a la ciencia (Pujalte, Gangui y Adúriz-Bravo, 2012).

En el trabajo de Fernández et al. (2002) se postula una visión de ciencia del profesorado de carácter empiro-inductivista con preeminencia de la observación, pero también analítica, rígida, algorítmica, exacta e infalible que se compadece a las claras con este tipo de enfoque y formulaciones característicos del empiro-positivismo. Esta caracterización de la imagen de ciencia del profesorado que hace el trabajo de referencia la vincula con una visión individualista y elitista de la actividad científica:

> "A menudo se insiste explícitamente en que el trabajo científico es un dominio reservado a minorías especialmente dotadas, transmitiendo expectativas negativas

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> hacia la mayoría de los alumnos, con claras discriminaciones de naturaleza social y de género (la ciencia es presentada como una actividad eminentemente «masculina»). Se contribuye, además, a este elitismo escondiendo la significación de los conocimientos tras presentaciones exclusivamente operativistas. No se realiza un esfuerzo por hacer la ciencia accesible (comenzando con tratamientos cualitativos, significativos), ni por mostrar su carácter de construcción humana, en la que no faltan confusiones ni errores, como los de los propios alumnos". (Fernández et al. 2002: 482)

Si entonces existe la preconcepción de que la estructura del conocimiento científico tiene esa sintaxis y que requiere rigor lógico y analítico para abordarla, esto nos llevaría a pensar que el profesorado que sustenta esa visión creerá que habrá estudiantes con las capacidades como para abordarla y entenderla. Para aquellos/as estudiantes que no cuenten con esas capacidades se destinaría una ciencia de menor calidad, de carácter superficial y anecdótico, adecuada a sus posibilidades.

La identificación explícita o implícita del profesorado con esta visión termina transmitiéndose al estudiantado, tanto en relación a la caracterización que estos últimos hacen de la ciencia y de los científicos como con el discurso que terminan internalizando en relación a sus (dis)capacidades con respecto al aprendizaje de la ciencia. Esto se acentúa cuando se trata de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, como ha sido relevado en un estudio llevado acabo con 96 estudiantes de entre 14 y 16 años de una escuela a la que asisten jóvenes de extracción social baja (Pujalte, Porro y Adúriz-Bravo, 2012). Resulta contundente evidenciar en el trabajo de referencia que 86 sobre un total de 96 estudiantes manifiestan no imaginarse dedicándose a la actividad científica. Pero allí no estaría lo preocupante sino más bien en las razones a las que aluden para argumentar su desinterés:

- "No me gusta"
- "Es muy difícil"
- "No son para mí"
- "Es para personas muy inteligentes"
- "No me daría la cabeza"
- "Yo no sirvo"
- "No tengo la capacidad"
- "No la entiendo"

Consideramos que estas apreciaciones que el propio alumnado manifiesta sobre sí en relación con los saberes científicos y sus supuestas (dis)capacidades para apropiarse de esos conocimientos son en buena medida introyectados, quizás en el propio entorno familiar pero también (y con especial importancia) a través de la enseñanza recibida por parte de algunos profesores y profesoras, en tanto transmisores de una imagen de ciencia poco educativa en los términos que la describimos en el apartado dedicado a las imágenes de ciencia del profesorado.

Conclusiones

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

El profesorado de ciencias tiene una serie de concepciones y representaciones sobre la ciencia, a las que se suele aludir en términos de imágenes de ciencia. Un profesor o profesora de ciencias lleva su imagen de ciencia consigo cuando da clases. Una imagen que se vehiculiza en el aula tanto en el discurso como en la acción: en los diálogos con los alumnos y alumnas, en el tratamiento diferencial dispensado a algunas y algunos estudiantes, en el tipo y formato de contenidos seleccionados, en las formulaciones elegidas para presentar las teorías y modelos de la ciencia, en el tipo de estrategias didácticas elegidas, en las actividades propuestas y las demandas cognitivas que esas actividades promueven, en las evaluaciones… Todo esto como concreción en acto de las finalidades que esas profesoras o profesores, implícita o explícitamente, persiguen para sus alumnos y alumnas. Es así que una imagen de ciencia deficitaria en algunos profesores y profesoras, tal como la hemos caracterizado en este trabajo resulta un obstáculo para una educación científica y tecnológica de calidad para todas y todos.

La clave para el cambio de esa imagen estará directamente relacionada con una intervención en la formación inicial y continua de los profesores y profesoras de ciencias que incluya una selección de contenidos metacientíficos desde una perspectiva que se plantee reflexivamente para qué es necesaria la integración de la naturaleza de la ciencia (esto es, contenidos de historia de la ciencia y epistemología seleccionados para la enseñanza) en los currículos de ciencia de todos los niveles educativos, en términos de educación científica de calidad.

Bibliografía

Acevedo Díaz, J. A. (2004) Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, v. 1, n. 1, p. 3-16.

Adúriz-Bravo, A. (2005a). ¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias?: Una cuestión actual de la investigación didáctica. *Tecné, Episteme y Didaxis,* Número extraordinario, p. 23-33.

Adúriz-Bravo, A. (2005b). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: la epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Adúriz-Bravo, A. (2007). La naturaleza de la ciencia en la formación de profesores de ciencias naturales. En: Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R. y Torres de Gallego, LN (comps.). *Didáctica de las ciencias. Aportes para una discusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Adúriz-Bravo, A., e Izquierdo-Aymerich, M. (2002). "Directrices para la formación epistemológica del futuro profesorado de ciencias naturales". En: G.A. Perafán, A.Adúriz-Bravo (comps.): *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales*, 127-139. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Brickhouse, N. W. (2013). Conceptions of Inequality in the Era of Bush/Obama. In *Moving the Equity Agenda Forward* (pp. 39-51). Springer Netherlands.

Carullo, J. C. (2002). La percepción pública de la ciencia: El caso de la biotecnología. *Red Regional de Bioseguridad (RNBio). Programa de Biotecnología para América Latina y elCaribe (BIOLAC)*. Disponible en: http://www.conicit.go.cr/boletin/boletin12/percepcion.pdf (última consulta 27/06/2016)

Cortassa, C. (2012). *La ciencia ante el público*. Buenos Aires: Eudeba.

Echeverría (1998). *Filosofía de la Ciencia.* Madrid: Akal

Emdin, C. (2012). Reality pedagogy and urban science education: Towards a comprehensive understanding of the urban science classroom. *Second international handbook of science education* (pp. 59-68). Springer Netherlands.
Fernández, I, Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J (2002) Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza, *Enseñanza de las Ciencias*,Vol. 20 (3) 477-488.
Furió, C., Vilches, A., Guisasola, J. y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza delas ciencias en la Secundaria Obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 365-376.
Glavich, E., Ibáñez, R., Lorenzo, M. y Palma, H. (1998). *Notas introductorias a la filosofía de la ciencia. I. La tradición anglosajona*. Buenos Aires: Eudeba. (3ªreimpresión, 2001.)
Hermelin, D. (2011). Un contexto para la comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Colombia: de las herencias euro-céntricas a los modelos para la acción. *Co-herencia*, *8*(14), 231-260.
Jussim, L., Eccles, J., y Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, *28*, 281-388.
Mead, M. y Metraux, R. (1957) Image of the scientist among high-school students: A pilot study. *Science*, 26, 384-390.
Olitsky, S., y Milne, C. (2012). Understanding engagement in science education: The psychological and the social. In *Second international handbook of science education* (pp. 19-33). Springer Netherlands.
Oppenheimer, F. (1968). A rationale for a science museum. *Curator: The Museum Journal*, *11*(3), 206-209.
Palma, H. y Wolovelsky, E. (2001). *Imágenes de la racionalidad científica.* Buenos Aires: Eudeba.
Polino, C., Fazio, M. E., y Vaccarezza, L. S. (2003). Medir la percepción pública de la ciencia en los países iberoamericanos: Aproximación a problemas conceptuales. *CTS+ I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (5), 1.
Popper, K (1995). *La lógica de la investigación científica*. Barcelona: Círculo de Lectores.
Pujalte, A., Gangui, A., y Adúriz-Bravo, A. (2012). "La ciencia en los cuentos": análisis de las imágenes de científico. *Ciencia Ergo Sum*, *19*(3), 261-270.
Pujalte, A., Porro, S. y Adúriz-Bravo, A. (2012) "Yo no sirvo para esto" La desidentificación con la ciencia de un grupo de estudiantes de secundaria: Perspectivas de análisis y propuestas superadoras. *X Jornadas Nacionales V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: Entretejiendo la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora -ADBiA- Asociación de Docentes de Biología de la Argentina-*
Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado. En: *Sociología de la Educación*. Mariano Fernández Enguita (editor). Barcelona: Ariel.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3*(1), 16-20.
Schummer, J. (2006). Historical Roots of the 'Mad Scientist': Chemists in Nineteenth-Century Literature. *Ambix, 53*(2*),* 99-127.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 7 - Año 2015. –pág. 1-81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO Y MODELO DIDÁCTICO EN CIENCIAS NATURALES. EL CASO DE PROFESORAS PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND DIDACTIC MODEL IN NATURAL SCIENCES. THE CASE OF KINDERGARTEN NOVEL TEACHERS.

Mgter. Margarita C. Ortiz[1] – Prof. Zulema del C. Nussbaum[2]-Prof. Johanna L. Cochia[3]

Fecha de recepción: 24-09-2015
Fecha de aceptación y versión final: 29-10-2015

Resumen: : Presentamos los resultados preliminares de un estudio realizado en el marco del proyecto "La construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples".

Para esta comunicación analizamos las dimensiones de este constructo a través de la estrategia metodológica del estudio de casos (Stake, 2007; Neiman y Quaranta, 2006; Martínez Sánchez,2000).

Entendemos que el Conocimiento Profesional Docente (CPD) tiene varios componentes, ente los cuales, Reynolds (1992) incluye al Conocimiento Didáctico del Contenido.

Las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Marcelo, 2006) refieren a estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto del contenido disciplinar, al modo en que lo transforman en conocimiento enseñable (Shulman, 1987) para hacerlo comprensible a los estudiantes y a su reconstrucción mediada por procesos de análisis y reflexión en torno de lo actuado (Schön, 1983).

Concebimos al Conocimiento Didáctico del Contenido como marco que contribuye a comprender el papel de los diferentes componentes del modelo didáctico y sus vínculos al analizar las prácticas de las profesoras.

Para este estudio, utilizamos el modelo didáctico propuesto por Estany & Izquierdo (2001) constituido por fundamentos epistemológicos, psicológicos, socio-pedagógicos y principios didácticos y elementos, a saber: finalidad, contenidos, comunicación y organización.

[1] Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación- Licenciatura en Educación Inicial. Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Co-dirige el Proyecto "La construcción del conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples", con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) del Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades (UNNE). Correo electrónico: mortizgaleano11@gmail.com

[2] Profesora de Educación Inicial. Adjunta de Administración Escolar y Auxiliar Docente de los Talleres I y II-Profesorado de Educación Inicial. Integra el equipo del Proyecto "La construcción del conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples", con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) del Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades. Correo electrónico: zulema_cn@hotmail.com

[3] Profesora de Ciencias de la Educación. Técnico-docente del Programa UNNE-Virtual del Rectorado de la UNNE. Tesista e integrante del equipo del Proyecto "La construcción del conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples", con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) del Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades. Correo electrónico: johannacochia@gmail.com.

A fin de obtener información a efectos de explorar los modelos didácticos y su relación con las dimensiones del CDC, seleccionamos cuatro profesoras principiantes de Educación Inicial, que acreditan un año de antigüedad.

Dado que los docentes noveles deben enseñar y aprender a enseñar, adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en escaso tiempo, el del tránsito de estudiantes a profesores (Feiman, 2001 b; Marcelo,1999 a; Esteve,1997; Veenman,1984); optamos por trabajar- en esta primera instancia-, con el formato de guión conjetural (Bombini, 2006; Bombini y Labeur,2013) como una de las formas de abordar la planificación, basada en la narrativa y el conocimiento práctico del docente.

La narrativa implica una experiencia cognitiva de anticipación de la enseñanza y desde este enfoque, la planificación da cuenta de la dimensión subjetiva del docente, quien pone en acción sus saberes prácticos. En consecuencia, escribir la planificación es un acto cognitivo, una "construcción metodológica" (Edelstein y Coria 2005) que articula los procesos reflexivos en torno a qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende.

Aunque los resultados están en proceso de construcción, respecto del modelo didáctico y el CDC encontramos ciertas coincidencias con los hallazgos de Kaufman (1999), Marcelo (1998) y Jiménez Narváez (2006).

Palabras clave: docentes principiantes; conocimiento didáctico del contenido; modelo didáctico; inducción en la enseñanza.

Summary: This article presents the preliminary results of a research study carried out as part of the research Project "Pedagogical Content Knowledge construction in experienced and novel professors at Northeast National University. Multiple case study".

In this report we analize the dimensions of this construct by means of the methodological strategy of case studies (Stake, 2007; Neiman y Quaranta, 2006; Martínez Sánchez,2000).

It is understood that Professors' Professional Knowledge (PPK or CPD in Spanish) consists of various components; one of them is Pedagogical Content Knowledge (PCK) according to Reynolds (1992).

Research on Pedagogical Content Knowledge (Marcelo, 2006) refer to studies in which the specific object of analysis professors' knowledge of the disciplinary content and how this knowledge is turned into teachable knowledge (Shulman, 1987) to make it comprehensible for the students, and how this is reconstructed by means of analysis and reflection processes on the professors' practice (Schön, 1983).

We think of Pedagogical Content Knowledge as a frame that contributes to understanding the role of the different components of the didactic model and its links when analyzing the professors' practices.

For this study, we used the didactic model proposed by Estany & Izquierdo (2001), constituted by epistemological, psychological, socio-pedagogical foundations, didactic principles and elements, namely: purpose, contents, communication and organization.

In order to explore the didactic models and their relations with the dimensions of the PCK, we selected 4 Early Education beginning professors, with just one year of teaching experience.

As novel teachers have to teach and learn how to teach, develop a proper knowledge and professional competence in a short period of time, that of the transition from student to professor (Feiman, 2001 b; Marcelo,1999 a; Esteve,1997; Veenman,1984); we decided to work – in this preliminary study- with the format of conjectural script (Bombini, 2006; Bombini & Labeur,2013) as one of the ways to approach planning, based on professors' narrative and practical knowledge.

Narrative implies a cognitive experience of anticipating teaching and from this approach, planning reveals the teacher's subjectivity as he sets into acting his practical knowledge. As a consequence, writing the plan is a cognitive act, a "methodological construction" (Edelstein y Coria 2005) that links up reflective processes around what and how it is taught and what and how it is learned.

Although the results are still in a process of construction, the study has found coincidences as regards the didactic model and PCK with Kaufman (1999), Marcelo (1998) and Jimenez Narváez' (2006) findings.

Key words: beginning professors, pedagogical content knowledge, didactic model, induction into teaching.

1. Introducción

Numerosos estudios señalan que la etapa de iniciación en la enseñanza suele ser problemática para los profesores y las profesoras noveles o principiantes.

A partir de la premisa de que una de las competencias claves en el ejercicio profesional, es la capacidad de transformar los conocimientos disciplinares en formas de conocimiento apropiadas para los estudiantes y para la tarea específica de enseñanza en cada una de las áreas curriculares; presentamos los resultados preliminares de un estudio realizado en el marco del proyecto "La construcción del conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples".

Entendemos por un lado, que este constructo opera como marco que contribuye a comprender el papel de los diferentes componentes del modelo didáctico y sus vínculos al analizar las prácticas de profesoras y profesores de Educación Inicial y por otro, que un punto de partida estratégico en la formación continua es el análisis de las prácticas pues permite recuperar las propias ideas, pensamientos, palabras, decires (narrativas), los que se interpretan en articulación con aspectos estructurales e institucionales. El análisis aporta elementos sustantivos para la reflexión y el desarrollo profesional en el ámbito universitario (formación inicial) e instituciones de Educación Inicial.

La indagación pretende dar cuenta de lo que implica el conocimiento didáctico del contenido de las Ciencias Naturales y cómo lo significan/construyen las profesoras noveles de Educación Inicial, cuáles características asume el modelo didáctico en el área y sus relaciones con el CDC.

Los objetivos del estudio son:

- ✓ Caracterizar las dimensiones del CDC de Ciencias Naturales de las profesoras principiantes de Educación Inicial seleccionadas para el estudio
- ✓ Caracterizar el modelo didáctico en la enseñanza del área de cada profesora participante.
- ✓ Determinar relaciones entre el modelo didáctico de enseñanza de las Ciencias Naturales y el constructo CDC.

2. Referentes teóricos

Tres categorías teóricas orientan el análisis e interpretación de la información empírica: Conocimiento Didáctico del Contenido; modelo didáctico y docente principiante o novel.

a. Conocimiento Didáctico del Contenido

Entendemos que el Conocimiento Profesional Docente (CPD) tiene varios componentes, entre los cuales, Reynolds (1992) incluye al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) o PCK (Pedagogical Content Knowledge) en términos de Shulman (1986). Usamos indistintamente CDC y PCK.

El PCK es un constructo multidimensional que describe la capacidad de un docente para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar

que posee, en formas y estructuras comprensibles para los estudiantes (Shulman, 2005; Bolívar, 2005; Grossman, 2005; Marcelo, 1992).

Las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Marcelo, 2006) refieren a estudios en los que se analiza este proceso de transformación y su reconstrucción mediada por el análisis y la reflexión (Schön, 1998).

La investigación de este constructo en los futuros profesores de ciencias cobró significado desde el planteamiento que realizara Shulman al rotularlo como el paradigma perdido en las investigaciones sobre la enseñanza.

El CDC se construye a partir del conocimiento del contenido que los profesores y las profesoras poseen, del conocimiento pedagógico general, del conocimiento de los estudiantes (Gudmundsdottir y Shulman, 1987) y de la propia biografía personal y profesional de las profesoras y los profesores (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988).

Se trata de un conocimiento profesional que construyen y reconstruyen los/as docentes durante las etapas de la formación inicial y continua y se caracteriza por ser dinámico (evoluciona) e implicar la transformación de otros tipos de conocimiento (Abell, 2008).

Asumimos la propuesta de Magnusson et al (1999)

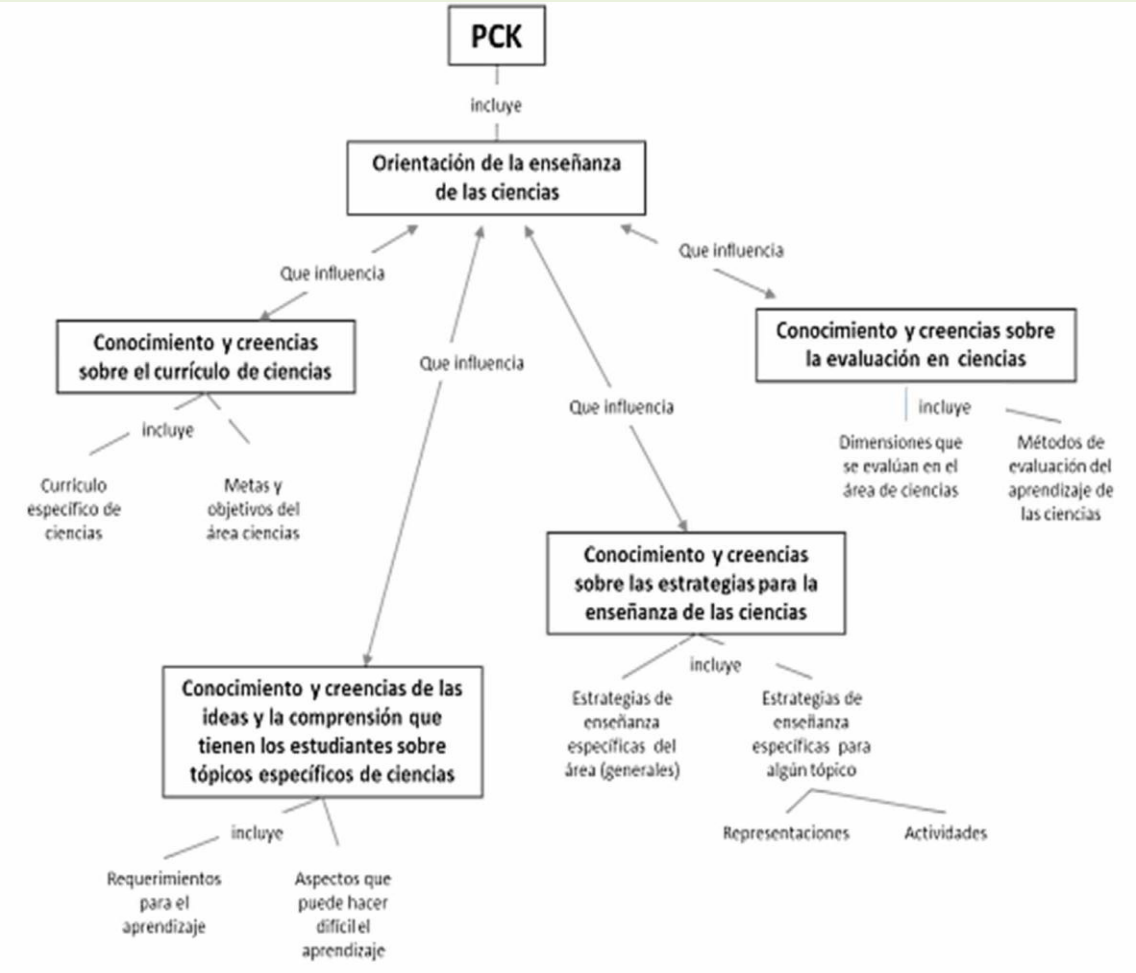


Figura 4. Componentes del PCK para la enseñanza de las ciencias.
Tomado de Magnusson, Krajcik & Borko , (1999); traducción propia

Un componente central es el conocimiento disciplinar, ya que su dominio incide en la construcción del modelo didáctico. Cuando dicho conocimiento disciplinar corresponde a profesores y profesoras de Biología, Física y Química, éstos enfatizan conceptos y teorías, la resolución de problemas y la investigación; mientras que aquellos que se desempeñan en los niveles inicial y primario y sólo han tenido una o dos asignaturas de ciencias, al enseñar acentúan procedimientos y hechos (Putman y Borko,2000).

No obstante, Kauffman, en sus investigaciones sobre el modelo didáctico de docentes de Educación Inicial encontró que no es lo mismo lo que un docente enseña que lo que sabe, es decir, que existe una significativa distancia entre que lo que enseña y el saber disciplinar, por lo que pareciera que el conocimiento disciplinar no es el principal determinante en este proceso en la Educación Inicial (Kaufman, 1999:100).

b. Modelo Didáctico para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Las pocas indagaciones en torno a la enseñanza de las ciencias en la Educación Inicial develan escaso conocimiento científico por parte de profesores y profesoras (Karellry y Psillos, 2001; Garbett, 2003; Jiménez Narváez, 2006).

El Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemática (GECEM) de Colombia encontró relaciones entre el modelo didáctico y el CDC, las que se descriptas por Jiménez Narváez en su tesis doctoral con profesores de Educación Primaria.

Sobre la base de este estudio, se toman los componentes del modelo didáctico de Estany e Izquierdo (2001):

-*Fundamentación epistemológica:* refiere a las concepciones, creencias sobre la naturaleza de la ciencia, sus procesos de construcción, fines que persigue, estatuto de las teorías y leyes científicas y la relación ciencia-tecnología- sociedad. (CTS).

-*Fundamentación psicológica*: características del desarrollo, comportamiento y aprendizaje de los estudiantes.

-*Fundamentación socio-pedagógica*: características del contexto escolar y formas de comunicación en el aula.

-*Principios didácticos*: fundamentos de actuación que guían la práctica docente, esto es, decisiones referidas a las construcciones metodológicas (actividades, momentos, materiales, lugares, entre otros) y cuyos elementos son:

- para qué y por qué enseñar ciencias (finalidad) ;
- qué enseñar (contenidos);
- características del lenguaje docente- estudiantes para compartir y construir conocimientos (comunicación) y
- recursos, actividades y secuenciación (organización),

En cuanto a las concepciones epistemológicas y didácticas de los/as docentes Porlán y Rivero (1998) sostienen que éstas tienen como eje orientador los saberes metadisciplinares vinculados con el conocimiento disciplinar y el conocimiento cotidiano.

c. Profesores Principiantes o noveles

Consideramos que los docentes somos portadores y creadores de saberes, sujetos con conocimientos y un saber hacer emerge de su propia actividad, que asume su práctica a partir de sus propios significados, estructurando y orientando su acción pedagógica (Tardif, 2004).

El docente principiante (Gimeno Sacristán, 1992; Marcelo,2007) o debutante (Cornejo Abarca,1999; Imbernón, 1994) o novato (Alliaud,2004) o novel, es quien se incorpora o inserta en el ejercicio de la docencia con un máximo de antigüedad entre 3 a 5 años.

Estos primeros desempeños en el desarrollo profesional constituyen el proceso de socialización en la práctica o inducción profesional (Imbernón, 1997) o inserción en la enseñanza (Marcelo, ibíd.) y se caracterizan por la singularidad de sus problemáticas.

Los estudios sobre profesores noveles en su inserción laboral denotan dificultades en relación con la planificación y su concreción en el aula (enseñanza), entre otros.

En la década del ’80, Veenman (1984) estudió los problemas vivenciados por estos profesores, mientras que en Latinoamérica, una referente es Jiménez Narváez (2006, 2013), por lo que coincidimos con Cornejo (1999) al señalar que es un objeto de estudio por construir, a pesar de las políticas educativas de acompañamiento a docentes noveles (INFD,2007)

De acuerdo con Marcelo (2007, 2008,1998) en los primeros años de enseñanza surgen dudas y tensiones, pues en un breve período de tiempo los y las principiantes deben adquirir conocimientos y competencias profesionales.

3. Estrategia metodológica

Para esta comunicación, analizamos las dimensiones del CDC a través de la estrategia metodológica del estudio de casos (Stake, 2007; Neiman y Quaranta,2006)

A fin de obtener información que nos permita explorar los modelos didácticos y su relación con las dimensiones del CDC, seleccionamos cuatro profesoras principiantes de Educación Inicial, que acreditan un año de antigüedad en salas de 5 años, dos de las cuales desempeñaron tareas docentes en calidad de adscriptas a una disciplina del Profesorado de Educación Inicial (Didáctica de la Educación Inicial, Taller de Integración, Investigación y Práctica III).

Dado que los docentes noveles deben enseñar y aprender a enseñar, adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en escaso tiempo optamos por trabajar- en esta primera instancia-, con el formato de guión conjetural (Bombini, 2006; Bombini y Labeur, 2013) como una de las formas de abordar la planificación, basada en la narrativa y el conocimiento práctico del docente.

Solicitamos a cada docente que eligiera un contenido de uno de los ejes del diseño curricular propuestos: Los seres vivos y su entorno y Los materiales y sus interacciones.

La narrativa implica una experiencia cognitiva de anticipación de la enseñanza y desde este enfoque, la planificación da cuenta de la dimensión subjetiva del docente, quien pone en acción sus saberes prácticos. En consecuencia, escribir la planificación es un acto cognitivo, una “construcción metodológica” (Edelstein y Coria, 1995) que

articula los procesos reflexivos en torno a qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende.

A medida que se avance en el proyecto, se prevé triangular esta información con la obtenida en entrevistas previas y posteriores a las clases y la observación de éstas, atendiendo el contexto de sus biografías personales y escolares.

4. Resultados preliminares

Presentamos los resultados obtenidos del análisis e interpretación de las narrativas del guión conjetural. Transcribimos fragmentos de éstos para abordar la enseñanza de los contenidos seleccionados por cada una de las docentes principiantes

Guión – D1. Los seres vivos y su entorno. Contenido: El agua y el suelo dan vida.

"Los niños de esta edad tienen ideas acerca de su mundo inmediato y éstas tienen que progresar desde el jardín y durante toda la escolaridad. Como aprendí en Ciencias Naturales, voy a aplicar el método científico para que los niños conozcan las características del agua y su contaminación.

Les voy a proponer la realización de experiencias, porque aprenden observando y las experiencias les interesan.

Vanos a realizar la experiencia 1 con el objetivo de que el niño reconozca las características del agua potable. Para ello, pediré a los niños que observen los recipientes con agua y les preguntaré: ¿Tiene color? Luego les pediré que la prueben y preguntaré ¿Tiene sabor? Y finalmente, que la huelan ¿Tiene olor?

De este modo van a aprender que el agua potable es transparente, tiene sabor agradable y no tiene olor. Como sabemos, los niños aprenderán manipulando, observando y comentando entre ellos.

Para que los niños comprendan que el agua debe tener determinadas características para ser útil a los seres vivos, voy a realizar dos experiencias.

Experiencia A: Colocaré agua potable en tres recipientes (rojo, blanco y azul) y les pediré que prueben el agua, Les preguntaré ¿son iguales?

Dejaré el recipiente blanco con agua potable, al recipiente azul le agregaré aceite y al recipiente rojo, jabón hasta que haga espuma. Les diré que observen y preguntaré ¿Dónde está más limpia el agua? ¿Cuál tomarías? ¿Por qué?

Experiencia B: Pediré a los niños que rotulen 3 macetas con plantas de alpiste con diferentes colores o dibujos

Después pediré a uno de los niños que riegue una con agua potable; a otro niño que riegue la segunda maceta con el agua aceitosa y a un tercero, que riegue la tercera con agua jabonosa.

Regarán cada dos días de igual modo.

Les preguntaré ¿Qué observan? ¿Están las tres plantitas iguales? ¿Cuál es mantiene mejor?¿Con cuál de estas aguas debemos regar las plantas?

En la siguiente clase, observaremos las características del suelo y haremos experiencias sobre la contaminación de éste. Luego daríamos el aire y haríamos experiencias para ver sus características y la contaminación"

La secuencia didáctica de la profesora (D1) refleja la versión escolarizada del método científico, la perspectiva empiro-inductivista. Los conceptos en juego son: agua potable, contaminación de agua y suelo y sus efectos en los seres vivos.

Guión – D2. Los seres vivos y su entorno. Contenido: Contaminación del agua y suelo

"A los niños les interesa la naturaleza y especialmente, la ecología. Por eso me parece importante, dar temas de ecología en el jardín para que empiecen a formar actitudes positivas, de protección de los recursos naturales.

En Naturales, con la profe dimos mucho sobre Ecología, por eso elegí el tema de la contaminación y pienso desarrollar mi clase planteando problemas para que den sus hipótesis y luego realizar las experiencias para comprobarlas. La pregunta problema que les daré es :¿Cómo sabemos que el agua está contaminada? ¿Qué cosas la contaminan? Los chicos darán sus hipótesis, por ejemplo, que las cosas que tira la gente al agua la contaminan, la vuelve sucia.

Les voy a mostrar materiales: 4 vasos con agua potable (de la canilla), témperas de colores (azul y rojo), trocitos de telgopor y les propondré mantener uno de los vasos como está y qué harían para contaminar el agua de los restantes vasos con esos materiales. Luego les preguntaría: ¿Cuál es el agua que tomarías? ¿Por qué? ¿Cuál le darías a tu perrito? ¿Por qué? ¿En cuál de las aguas colocarías un pececito?¿Por qué?

Para ver la contaminación del suelo les preguntaría ¿Es importante que para que las plantas crezcan, mantengamos la tierra limpia, sin basuras? ¿Por qué? Ellos darán sus hipótesis y para comprobarlas, haremos una experiencia

Rotulamos tres macetas con plantas de alpiste:1-2 y 3.

En la maceta 1 echamos aceite y mojamos la tierra en forma pareja; en la 2, colocamos sobre la tierra trocitos de telgopor, de bolsitas de polietileno, tapitas cubriendo todo con basura y a la maceta 3 la dejamos como está,

Dejamos las tres plantas en las mismas condiciones de luz, calor y aire y la regamos cada 2 días durante dos semanas más o menos.

Les preguntaré: ¿Las tres plantitas se ven iguales? ¿Cuál está en mejor estado? ¿Cuáles no? ¿Por qué? Con esta experiencia aprenden que la basura contamina el suelo y la planta necesita suelo limpio. .. Este tema de la contaminación es importante y los motiva a los chicos , son pequeños y hay que bajar a su nivel para enseñar ciencia…por eso, si bien esto es lo que planificaría, no voy a dejar de lado, los intereses de los chicos, como por ejemplo, la contaminación del agua de una laguna cercana al jardín o del rio Negro y los basurales que contaminan el suelo y aire de Resistencia y la basura en el jardín "

La versión falsacionista o hipotético –deductiva de la metodología científica aparece en la secuencia didáctica de la D2. Los contenidos de enseñanza son: contaminación de agua y suelo, efectos de la contaminación en plantas y animales, el papel del hombre en la contaminación.

Guión –D3. Los seres vivos y su entorno. Contenido: El nacimiento de una planta

"A los chicos les gusta manipular las cosas, interactuar con los objetos y son curiosos, les gusta hacer experiencias, eso es lo que más les interesa cuando se da ciencias naturales. Un tema complejo es el de los seres vivos, pero las plantas y los animales son cercanos a los niños por lo que es importante que empiecen a preguntarse sobre ellos.

Para comenzar la clase les preguntaré ¿cómo puedo obtener nuevas plantas para mi huerta o jardín? Según sus experiencias previas pueden decir, de semillas o de gajitos porque vieron a sus mamás, por ejemplo, hacer plantas de croto a partir de gajos.

Les voy a proponer hacer un germinador con semilla de porotos (G1) previamente remojadas durante 24 horas.

En un vaso trasparente colocaremos papel secante y entre éste el vidrio del vaso, las semillas de poroto separadas para poder observarlas. En el interior, colocaremos algodón y regaremos con un gotero diariamente. ¿Por qué es importante mantener la humedad? Darán sus hipótesis. ¿Qué pasará si no ponemos agua? Darán anticipaciones.

Haremos otro germinador igual (G2) al que no regaremos y un tercer germinador (G3) en una capa de Petri, donde colocaremos semillas de lentejas en agua y observaremos. ¿Qué pasará con las semillas de lentejas que pusimos en agua? Darán sus anticipaciones.

Guiaré la observación diaria de los germinadores (G1 y G3) con preguntas ¿son todas las semillas del mismo tamaño? ¿Qué sucede con las cascaritas que las recubre? ¿Aparece una colita? ¿Dónde? Y ahora ¿qué está apareciendo en la parte de arriba de la semilla? ¿Son hojitas? ¿Qué pasó con las semillas del segundo germinador? ¿Por qué?

Vamos a concluir que las plantas de poroto y de lenteja nacen de una semilla de poroto.

Les enseñaré la canción

Yo soy un gordo porotito
Y yo la regadera que lo riega
Yo crezco con colita y hojas
Yo ya soy una planta entera

Si bien la idea es que entiendan que las plantas nacen de una semilla, también si a los chicos les interesa, haremos plantas de gajos de croto, de incienso,etc, para ver cómo de un gajo se multiplican las plantas.

En las siguientes clases observaríamos el crecimiento de las plantas de poroto y de alpiste. Para eso, primero les voy a proponer trasplantarlas en macetas con arena y otras con tierra negra. Para medir la altura, por ejemplo, una vez por semana, utilizaría tiras de papel y las pegaríamos sobre una línea para armar un gráfico de barras. También observaríamos en cuál suelo crece mejor /arena- tierra negra)"

La D3 al igual que la D2 problematiza la realidad y adopta la versión popperiana del método científico. Contempla el interés en la secuenciación de actividades de enseñanza y aprendizaje. Propone abordar los contenidos germinación y multiplicación vegetativa.

Guión –D4. Los materiales y sus interacciones. Contenido: Magnetismo. El imán

.

"Para mí los chicos aprenden al estar en contacto con los objetos y al observarlos van aprendiendo. Para que observen trabajaré con el método científico como aprendimos en Naturales en la facu… a ellos les gusta, les interesa trabajar como pequeños científicos.

Preguntaré a los niños ¿conocen los imanes? ¿Qué artefactos de nuestras casas tienen imanes? Por ejemplo ¿por qué hay imanes en los burletes de la heladera? Así voy a relacionar Tecnología (artefactos) con la Física y partiré de conocimientos cotidianos.

¿Qué cosas son atraídas por un imán? Darán sus hipótesis y las pondremos a prueba con esta experiencia:

En una palangana o caja con virutas de madera jugaremos a ocultar y sacar objetos escondidos con un imán. Ocultaremos objetos de metal como chapitas, ganchitos, alfileres y de otros materiales: tapitas de botellas, trocitos de bolsitas de polietileno, bolitas de madera y de vidrio.

Como el juego es un recurso didáctico, jugaremos a pasar el imán por sobre las cosas escondidas. Preguntaré ¿A cuáles atrae el imán? ¿A cuáles no atrae el imán?

Comentaré que mediante la fuerza magnética pudimos separar los objetos que son atraídos por el imán de los que no lo son.

Para que puedan relacionar la fuerza magnética con la flotación-tema que ya conocen- y descubran que la fuerza magnética puede actuar a través del líquido, les voy a proponer armar un pulpito con un corcho y ocho clavos.

Nuevamente jugaremos, ahora con el pulpito. Pondremos el pulpito armado en un recipiente con agua. Colocaremos un imán por fuera haciendo que el corcho suba, baje y se mueva en distintas posiciones.

Sacaremos el imán y les preguntaré: ¿Flota el corcho? ¿Queda sumergido? ¿Qué debemos hacer para que el corcho se hunda?

Quitaremos los clavos, acercaremos el imán de nuevo y preguntaré ¿Flota ahora el corchito? ¿Se mueve hacia el imán? ¿Qué sucede?

Esto es lo que yo voy a enseñar, pero también tendré en cuenta otras cosas que surjan según los intereses de los chicos"

Este guión también sustenta la versión falsacionista del método científico. Propone trabajar los conceptos físicos de fuerza magnética y flotación.

En los guiones conjeturales de las cuatro docentes, las actividades ocupan un lugar relevante.

Expresiones como "los niños aprenderán manipulando, observando y comentando entre ellos" (D1)… "al estar en contacto con los objetos y al observarlos van aprendiendo" (D4)… dan cuenta de que la construcción de conceptos deviene de la manipulación de los objetos.

También, al hacer referencia a la simplificación de los conceptos para enseñarlos, "son pequeños y hay que bajar a su nivel" (D2) revelan una concepción de aprendizaje factual (Hollon y Anderson, 1987, citados en Porlán y Rivero, *íbid*).

El poner el énfasis en los estudiantes como centro del currículo, para que éstos se expresen, participen y aprendan en un clima natural, en el que sus intereses operan como uno de los elementos organizadores, denota el enfoque espontaneísta en sus modelos didácticos.

Tres de las docentes propician la indagación acerca de las necesidades de los seres vivos para su desarrollo, focalizando el agua y el suelo como recursos naturales valiosos que hay que cuidar de modo responsable individual y colectivamente.

En relación con el conocimiento y creencias sobre el currículum de ciencias, su enseñanza y aprendizaje (*fundamentos epistemológicos*) , observamos una tendencia empiro-inductivista y falsacionista de las Ciencias Naturales (Porlán y Riveros, 1998; Ortiz, 2002).

Una de las profesoras (D1) manifiesta un pensamiento empirista radical, basado en la creencia de que la observación permite obtener por inducción un conocimiento

objetivo y verdadero de la realidad (objetivismo, absolutismo y realismo); mientras que las restantes, dan cuenta de un empirismo moderado, es decir cercano al falsacionismo popperiano en el que la hipótesis y la experimentación sustituyen la observación como eje fundamental del proceso científico al hacer ciencia escolar. Se trata de un inductivismo matizado o falsacionismo experimentalista (Porlán,1989).

Sin embargo, la mayor representatividad de la concepción empirista de la ciencia, no se traduce en los modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las docentes conciben al contenido del conocimiento escolar como una adaptación del conocimiento disciplinar (tendencia curricular tecnológica) y con algunos rasgos del contenido como adaptación contextual del conocimiento cotidiano (enfoque curricular espontaneísta).

En lo metodológico, los objetivos son el hilo conductor de las actividades en la versión fuerte del empirismo o bien, lo son los intereses de los estudiantes (versión débil del empirismo).

Esta epistemología escolar es consistente con la imagen empirista de la ciencia y el modelo didáctico personal (tecnológico-espontaneísta)

Asimismo, en relación con la *fundamentación psicológica*, los relatos incluyen imágenes de ideas próximas al aprendizaje por asimilación de significados. Por ello, la metodología de enseñanza se basa en secuencias cerradas de actividades y en dos casos, en secuencias también orientadas por los intereses de niños y niñas (D2 y D4).

En cuanto a los fundamentos *socio-pedagógicos, las* profesoras principiante señalan que en el contexto escolar las Ciencias Naturales tienen un rol secundario y que las formas de comunicación en el aula se basan en el diálogo docente-alumnos/as y ocasionalmente, dialogo en pequeños grupos.

Las decisiones referidas a las construcciones metodológicas ponen el énfasis en los elementos que hacen a la organización: recursos, actividades y secuenciación

Los decires dejan ver algunas dificultades que enfrentan las profesoras principiantes: la gestión de la clase (Veenman, 1984; Marcelo, 1992) y la planificación de secuencias didácticas, debido a la elevada complejidad cognitiva que demanda (Magnusson et al., 1999).

5. A modo de consideraciones finales

Los resultados han permitido la caracterización parcial del CDC y del modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Naturales sostenido por las profesoras de Educación Inicial participantes en el estudio.

Respecto de los vínculos entre modelo didáctico y CDC o PCK, los datos están en construcción y aunque observamos coincidencias en algunos aspectos con el estudio de Kaufman (1999), pensamos que es necesario contar con otras fuentes, como las entrevistas y observaciones de clases. .

Bibliografía

Abell, S. K.(2008). Twenty years later: does pedagogical content knowledge remain a useful idea? En: *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1405-1416.

Alliaud,A. (2004) "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías. Trayectorias y práctica profesional", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 34, pp.3.-14.Disponible en: http://www.rieoei.org/profesion33.html.

Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (16), 113- 124. Enero-abril.

----------(2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En: *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada: Profesorado.

Bombini, G. Y Labeur, P. Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia pp. 19 – 29.Disponible en:file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EscrituraEnLaFormacionDocente-782069.pdf

Bombini, G. (2006). "Capítulo 4. Vidas de profesores". *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal. pp. 101-120.

Butt, R.; Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge. *Journal Curriculun Theorizing*, 7(4), pp. 87-164.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, 51 - 100

Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As.: Kapelusz

Estany, A. e Izquierdo, M. (2001). *Didactología: una ciencia de diseño*. Endoxa: Series filosóficas, No. 14, 13 – 33

Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: putting forward a case to enhance student teacher´s confidence and competence. *Research in science education*. 33 (4), 467 - 481

Garritz, A., Daza, S y Lorenzo, G. (2014). *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana.* Editorial Académica Española, Saarbürcken /alemania. p 524.

Gimeno Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo", en: Alliaud, A., y Duschatzky, L. (comp.). 1992. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores

Grossman, P. (1989). A study in contrast: Sources in Pedagogical Content Knowledge for secondary English. En: *Journal of Teacher Education* (40), 24-31.

---------- (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Gudmundsdottir, S. Y Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. En: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.

INFD. Instituto Nacional de Formación Docente. Línea: Acompañamiento de Docentes Noveles. Disponible en: http://portales.educacion.gov.ar/infd/acompanamiento-a-docentes-noveles/ Consulta: 15/04/20215.

Imbernón, F.(1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona:Graó.

----------(1997)"La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias", en *Aula de Innovación Educativa*,62;40-42.

Jimenez Narvaez. M.M. La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar Ciencias Naturales: Un estudio de caso. Tesis Maestría en Educación con énfasis en Docencia en las Ciencias Experimentales. Medellín, 2006. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. Colombia.

---------- Profesor/a principiante de ciencias naturales: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional. Tesis Doctorado en Educación. Medellín, 2013. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. Colombia.

Kallery, M. y Psillos, D. (2001). Pre-school teacher´s content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children´s questions. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 9, No. 3, 165 – 179.

Kaufman, M. (1999). Caracterización de modelos didácticos del nivel inicial. Algunas ideas que sustentan una manera de enseñar: el ciclo de vida de las plantas. P. 65 - 107.

Kaufman, M. Y Fumagalli, L. (Comp.) *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Magnusson, S.; Krajcik, J. Y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En: J. Gess-Newsome y N. Lederman (Eds.). Examining Pedagogical Content Knowledge. The construct and its implications for Science Education (pp. 95-132). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. Docencia, 33,27-38.

---------- (Coord), (2008) El Profesorado principiante. Inserción a la docencia Barcelona: Octaedro Disponible en: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf

----------(1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la Investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. Congreso Internacional sobre Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela. España.

Mellado, V. (1996). Concepciones prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*. 14 (3), 289 -302

Neiman, G; Quaranta, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa

Ortiz, M.C. (2002) Concepciones epistemológicas de los formadores de formadores en torno a la teoría evolutiva como organizador curricular, Tesis de Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Facultad de Humanidades. UNNE. Rcia. Chaco.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias.* Sevilla: Diada Editora. 213 p.

Putman, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. 219 – 309. En: Biddle, B, Good, T. Y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós

Sanmartí, N. (1995). *Proyecto docente e investigación de didáctica de las ciencias*. Departamento de didáctica de la matemática i les cience experimentals. Universitat Autónoma de Barcelona. Cap. 2. p. 39 – 95

Schön, D. (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial Paidós, Barcelona.

Stake, R. (2007) Investigación con estudios de caso. Madrid, Morata.

Tardif, M. (2004) Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Utges, G. (2003). El pensamiento de los profesores algunas reflexiones sobre el estado del arte. En: Revista TED *Tecné, Episteme y Didaxis*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Número extra, 52 - 65

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54, (2),* 143 -178.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 7 - Año 2015. –pág. 1-81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA TESIS MAESTRIA

"La práctica de la investigación en las propuestas de enseñanza de la Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste"[1]

Mgter. Mariana Cecilia Ojeda [2]

Esta comunicación tiene la finalidad de exponer brevemente la investigación realizada para la tesis de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste en la que abordé *la problemática de la enseñanza de la investigación en la formación universitaria*.

La tesis contiene un informe compuesto por un resumen y capítulos que describo a continuación.

El Capítulo I da cuenta de la formulación del problema de investigación a través de la descripción de las fuentes empíricos, la focalización del objeto-problema, los interrogantes y los objetivos de investigación así como la relevancia social y científica del trabajo. En el Capítulo II se encuentra el estado del arte de la temática que sistematiza los aportes científicos hallados. El Capítulo III desarrolla los conceptos y líneas teóricas que conformaron el Marco Referencial provenientes del campo del Currículum, de la Didáctica y de la Investigación, contextualizados en el ámbito de la Universidad. En el Capítulo IV detallo la estrategia metodológica general del trabajo que llevó a investigar para generar conocimientos, descubrir y comprender la realidad, con una lógica cualitativa. Definí el universo, la muestra y selección de casos, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis. Los Capítulos V y VI son los resultados del análisis del corpus empírico. En el primero de ellos argumenté acerca de la inserción curricular de la investigación en los campos profesionales de las carreras de Ciencias Sociales que fueron parte del objeto de indagación. En el segundo, compuesto por los sub-capítulos VI.I, VI.II y VI.III, analicé los componentes de las propuestas didácticas elaboradas por los profesores de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Antes de concluir, creí necesario siguiendo a Sirvent colocar un capítulo (VII) que detalle la historia natural de la investigación que valida el proceso de investigación., es decir, aquellos momentos cruciales en los que, como investigadora, vivencié la construcción de todo mi proceso

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Magister en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fecha de defensa: 25 de febrero de 2011. Directora: Prof. María Delfina Veiravé, Universidad Nacional del Nordeste, 190 págs.

[2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Magister y Especialista en Docencia Universitaria de la UNNE. Profesora Adjunta de las asignaturas Investigación Educativa II y Pedagogía de la Formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Correo electrónico: marianaceciliaojeda@gmail.com

de investigación para la tesis. Finalmente, las conclusiones fueron expuestas en el Capítulo VIII que sintetiza los datos para dar respuestas a los interrogantes centrales sobre los cuales giró el trabajo. Además contiene una sección de bibliografía y anexo.

I. Breve recorrido sobre la construcción del objeto de estudio: del tema al problema – objeto de investigación.

El tema *'la enseñanza de la investigación'* se planteó abonado por distintos fenómenos; uno de ellos lo constituyó la problemática en torno a las diferencias entre las lógicas de la enseñanza y de la investigación (Schön, 1992; Da Cunha, 1997; Achilli, 2000). Porque enseñar a investigar presenta características diferentes a las que habitualmente se desarrollan en las aulas universitarias. Mientras que en la enseñanza permanece la idea de la transmisión del conocimiento mediada por el profesor y la concepción del saber como resultado validado por la autoridad científica, verdad única e indiscutida; en la investigación se plantean concepciones diferentes que se basan en una relación dinámica con el conocimiento y con los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, se presentó como un interés de conocimiento a la necesidad de insertar la investigación en la formación profesional para atender a requerimientos actuales que socialmente se le plantean a la universidad. Al respecto, entendemos que los grandes cambios producidos en las últimas décadas generaron modificaciones importantes tanto en las funciones como en la dinámica institucional universitaria, entre otros: una nueva forma de producción y de relación con el conocimiento proveniente del progreso de la ciencia y la técnica, la atención de demandas sociales complejas, la solicitud de extensión de la educación superior a la sociedad. En este contexto, la investigación provee a la formación profesional, un modo de comprender la realidad y resolver adecuadamente los problemas que se presenten (Schön, op.cit.).

Sumado a estas situaciones, advertí un planteo intrínseco del campo de la investigación: la necesidad de transformar la lógica disciplinar que reprodujo un único enfoque válido acerca de la investigación. Los paradigmas y perspectivas metodológicos han criticado posturas unívocas con respecto a la metodología de investigación científica. Es decir, el método no se reduce a una secuencia técnica unidireccional, supone una práctica compleja inserta en el contexto social donde la creatividad y la reflexión de los sujetos que investigan generan procesos y productos sólidamente fundamentados (Sirvent, 2001-2002; Aiello, 2003; Marradi, 2007).

En este marco, la introducción de la práctica de la investigación en la problemática de estudio de la tesis se tornó fundamental porque entiendo que es un eje estructurante de la formación profesional crítica y reflexiva. Concebí a la investigación como una práctica social que produce conocimientos de orden científico en una situación social, política e histórica particular. Por lo tanto, su formación posibilitaría al profesional tener una visión "de totalidad" que articula el qué, para qué, para quién y cómo investigar superando la visión tecnicista/mecanicista. El profesional así podrá asumir un lugar protagónico en las propias decisiones para producir y no reproducir formas de indagar en la realidad (Sirvent, op. cit.: 26).

El problema de investigación surgió de las situaciones cotidianas de diseño, intervención y evaluación de las propuestas de enseñanza de la investigación que venía realizando como docente; y de las vivencias de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la propia formación como investigadora. Se construyó el objeto de investigación mediante la interacción de las fuentes empíricas de la experiencia propia de docencia e investigación y de la riqueza que proveyó el estado del arte.

Los antecedentes obtenidos dieron cuenta de que el tema seleccionado tenía gran significación para las comunidades académicas y científicas ya desde la década de los

80, a esta parte. Existen numerosos antecedentes provenientes de libros, artículos de revistas científicas, ponencias en eventos académicos y tesis que toman esta cuestión como objeto de estudio y como motivo de reflexión. Para referenciar algunos de los más relevantes, utilicé The Journal of he British Sociological Association (1981); textos de Gibaja (1987); Wainerman y Sautú (1997); Duhalde (1999); Achilli (2000); Sirvent (2001-2002); Badano y Homar (2003); De Riso, Bertolano y Jacquet (2004); Chambeaud y Merlo (2004); Aiello (2003); Aguiar, Cohen y otros (2006); Calvo (2007), entre otros.

Finalmente, el objeto- problema que 'focalicé' entre la diversidad de situaciones y cuestiones planteadas fue: *la introducción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas que elaboraron los profesores de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. Dicho objeto se circunscribió a la investigación en el campo de las Ciencias Sociales razón por la cual enfoqué el trabajo en las carreras de este ámbito dentro de la Universidad Nacional del Nordeste.

El interrogante central inicialmente planteado se formuló de la siguiente manera:

¿Cuáles son las formas que asume la introducción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas de los docentes de Metodología de la Investigación de las carreras mencionadas?

Asimismo, me interrogué sobre dichas propuestas didácticas:

¿De qué manera se expresa la relación teoría y práctica de la investigación en los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que los docentes seleccionan para la enseñanza?

Durante el desarrollo de la investigación, la inserción en el terreno y los marcos referenciales orientaron en la elaboración de otro interrogante acerca de la forma curricular en que se inserta la investigación en las carreras seleccionadas:

¿Cuál es el lugar que ocupa la enseñanza de la investigación en el curriculum universitario de las carreras del campo mencionado?

Este nuevo interrogante se derivó del hecho de comprender a las propuestas didácticas en el contexto curricular e institucional de la formación de profesionales porque dicho ámbito no es neutral y ni está abstraído de la realidad socio-política e histórica en la que se inserta la educación universitaria de nuestra región (concepto de marco referencial de Díaz Barriga, 1986 y 1998).

II. Los objetivos de la investigación

De la lectura de las ideas explicitadas en el problema se infiere que este estudio provino de situaciones problemáticas reales y concretas y no de deducciones de una teoría. Si bien las experiencias propias –fuente inicial del problema- fueron enriquecidas por lecturas teóricas en una construcción del objeto-problema como un "amasado" de teoría y empiria, no estuvo como propósito verificar hipótesis elaboradas a priori (Goetz y LeCompte, 1988; Sirvent, 2007). La finalidad fue pues otra, la de comprender la realidad antes que explicarla como efecto de una causa o comprobar un concepto.

Por lo tanto, los objetivos que orientaron el trabajo condujeron a captar, desde las perspectivas de los docentes y de sus producciones, el sentido que le otorgan a la práctica de la investigación cuando la enseñan entendiendo que la propuesta didáctica que los profesores elaboran, expresa la relación entre la formación teórica y práctica de la investigación en un ámbito particular histórica y socialmente contextualizado.

Entonces, los objetivos fueron:

- Analizar las formas de inserción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas de los docentes de Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.

- Comprender la relación teoría y práctica de la investigación en los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que los docentes seleccionan para la enseñanza.
- Conocer las características que asume la investigación en las propuestas curriculares de las carreras de Ciencias Sociales para orientar la elaboración dichas propuestas de enseñanza.

III. Los marcos referenciales del Curriculum, la Didáctica y la Investigación. Campos disciplinares y conceptos centrales que permitieron construir un encuadre teórico.

Para comprender el objeto construí el marco referencial teórico de la investigación que operó como un encuadre conceptual. Las conceptualizaciones vertidas fueron orientaciones básicas que definieron el objeto-problema. Además permitieron establecer perspectivas teóricas, discutirlas y tomar posición al respecto. Se trató de una construcción propia a partir de la síntesis de las diversas lecturas bibliográficas realizadas.

Por un lado, desarrollé las tendencias actuales que introducen la formación en investigación en el curriculum universitario, las características que tiene dicho curriculum y el origen de la situación actual. Al respecto, fue preciso conocer las características socio-históricas de producción del curriculum universitario para comprender el contexto de elaboración de las propuestas didácticas de los profesores seleccionados para el trabajo. Es decir, al asumir al curriculum como una práctica social es el docente quien construye un *marco referencial* (Díaz Barriga, 1998) en el que se entienden los procesos y los productos educativos dentro de las condiciones sociales, políticas e institucionales en que se generan. Para ello trabajé con los aportes de los siguientes autores: Díaz Barriga (1986, 1994 y 1998); Gimeno Sacristán (1991); De Alba (1991); Camillioni, Davini, Edelstein y otros (1996); Lucarelli (1993 y 1998); Da Cunha y Cavalheiro Leite (1996).

Además, asumí una postura sobre la enseñanza caracterizando los enfoques didácticos y a partir de allí, planteando la perspectiva de análisis desde la Didáctica Crítica a través de las ideas de Barco (1989); Candau (1990); Contreras (1990); Camillioni, et.al. (1996); Litwin (1997), entre otros. En este sentido, concebí a la enseñanza como una práctica, como una actividad que sucede en un contexto socio-histórico particular en la que los sujetos que participan activamente toman decisiones sobre su acontecer. Enseñar supone una acción realizada por sujetos; en este sentido, el profesor es quien la desarrolla en la institución educativa y de manera más específica en el aula en la interacción con los alumnos, constituyendo una práctica social y profesional. Asimismo, definí específicamente una de dichas prácticas, el diseño o programación de la enseñanza.

También desarrollé los conceptos fundamentales de la Didáctica general y en especial de la Didáctica de nivel superior porque precisa en aquellas problemáticas que emergen de los desafíos que plantea la sociedad actual a la formación profesional en el ámbito universitario. Al respecto, una de ellas es la de la formación profesional teórica y práctica. En este estudio, fue central el tratamiento de la relación teoría y práctica en la enseñanza de la investigación.

Este planteo dio lugar al despliegue de las definiciones sobre la Metodología de la Investigación y su enseñanza. Por un lado, observé que la enseñanza está íntimamente vinculada a las tradiciones que históricamente predominaron en el ámbito científico y en la formación en investigación. Por el otro, la problemática debe atender a la caracterización del tipo de saber que se enseña, es decir, cuáles son los atributos que hacen de la investigación un tipo particular de conocimiento y, qué se va a entender por método de investigación. Al respecto, definí a este tipo de saber como un

conocimiento tácito utilizando la noción de Polanyi (1964 en Gibaja, 1987) retomada por Sirvent, (2001-2002) y explicité el debate acerca del método científico con los aportes de Marradi (2007) y Sirvent (2007).

Finalmente, producto de ese debate, planteé el concepto de práctica concebido como praxis siguiendo el concepto de Kosik (1967) recurriendo luego a aportes de Ferrater Mora (1982); Lucarelli (1994); Marx (2005) develando los dilemas que históricamente se dieron entre el saber teórico y el práctico (Astrada, 1952; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996). De ello, inferí las problemáticas de la enseñanza de la práctica a través de las relaciones entre la formación teórica y la práctica para lo que fueron valiosas las contribuciones de Carr y Kemmis (1988); Schön (1992); Lucarelli (1994); Carr (1996).

IV. El abordaje metodológico: la lógica de la investigación.

La dimensión epistemológica de la investigación (Sirvent, 2007) se orientó hacia el propósito de generación de conocimientos antes que la verificación de los mismos. Por lo tanto, construí un diseño metodológico que permitió captar la realidad de la enseñanza de la investigación en la universidad desde la perspectiva de las producciones que realizan los actores y desde su punto de vista. Trabajar con las acciones, los procesos, los pensamientos de una práctica social necesita de una metodología cualitativa basada en una lógica inductiva analítica antes que deductiva; centrada en la subjetividad antes que en la objetividad, que tiene por finalidad la comprensión frente a la explicación, para brindar "verdades" particulares y no generales.

Con esta estrategia metodológica general, que pretendió comprender y descubrir la realidad, se generaron los datos empíricos mediante la lógica cualitativa. Para ello, seleccioné casos de siete asignaturas de Metodología de la Investigación de diez carreras de Ciencias Sociales de la UNNE. Muestra que se basó en criterios de la investigación y que se ubica en la tipología de muestra exhaustiva. La información fue recolectada con las técnicas de registro y análisis de documentos curriculares: los planes de estudio y didácticos: los programas de las asignaturas; y de la entrevista realizada a los profesores de dichas asignaturas. El análisis de esta información fue realizado con el método comparativo constante basado en la propuesta de Glaser y Strauss (1967) para construir categorías de análisis. Dicho proceso se manifestó en una ida y vuelta entre empiria y teoría favorecido por la triangulación de las fuentes de información señaladas.

V. Resultados de la investigación: Breves líneas de desarrollo.

A continuación presento brevemente los resultados elaborados a lo largo de la investigación, en torno a los interrogantes y objetivos propuestos.

V.I. *Los orígenes de la posibilidad de insertar la práctica en las propuestas de enseñanza.*

Las formas que asumió la inserción de la práctica tuvieron su origen en dos fuentes de gran significatividad: el curriculum institucional o plan de estudio y los docentes que elaboraron las propuestas. Estas fuentes generaron elementos significativos que operaran en el momento en que el docente tiene que elaborar las propuestas didácticas. Ciertos componentes curriculares e ideas y experiencias de los profesores inciden en la forma en que se introduce la práctica en los componentes didácticos: los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, los contenidos

de enseñanza y las estrategias didácticas. Además, establecen los límites de hasta donde es posible realizar prácticas de investigación en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en la carrera de grado.

Del análisis de los planes de estudio surge información sobre cuáles son los elementos significativos que toman los profesores para decidir su programación. Fueron relevantes los siguientes aspectos: las características de los campos profesionales para los que forma cada carrera y la inserción de la investigación en relación con la profesión de formación y las funciones que esta tuvo en ellas. En este sentido, operan como un "marco referencial" en términos de Díaz Barriga (1998) porque ofrecen características que tiene la profesión en los contextos sociales, políticos e institucionales en la universidad argentina y en la región.

El curriculum o mejor dicho, el plan de estudios puso de manifiesto que la investigación se constituye actualmente como un campo académico de las carreras del campo de las Ciencias Sociales del estudio. Es un campo porque define desempeños laborales de las profesiones que para la que forma y tiene una inserción como asignatura en la estructura curricular (Bourdieu, 2000). La Metodología de la Investigación constituyó un ámbito curricular específico establecido en todos los planes de estudio conteniendo una parcela de conocimientos propios e independientes de otras.

V. II. *Las programaciones de las asignaturas: componentes didácticos que 'configuran' la inserción de la práctica*.

Los relatos y las documentaciones analizadas a través de la triangulación, revelaron el proceso por el cual los profesores construyeron las propuestas didácticas para la asignatura en estudio. En este proceso los docentes fueron participantes activos, mediadores entre el curriculum y la acción.

En primer lugar, las propuestas didácticas –programas- expresan lo que denominé con la categoría 'definiciones iniciales'; para designar a aquellos componentes didácticos que delinean las características de la enseñanza de la investigación en estas asignaturas. Incluí allí a los 'propósitos de enseñanza' que expresan los profesores al fundamentar los programas como un marco general de la propuesta didáctica en tanto intencionalidades que proponen para enseñar. Marcan la dirección y los límites de posibilidades de la enseñanza de la investigación y la inserción de su práctica. El propósito predominante en todos los casos fue el de transmitir saberes sin promover la habilidad de la práctica de la investigación.

Dentro de las definiciones iniciales también incluí a los objetivos que, como "contrapartida" de los propósitos, delimitan el rumbo del aprendizaje. Identifiqué niveles de aprendizaje los que fueron por un lado, niveles de conocimientos de conceptos teóricos y por otro, niveles de logro de capacidades que debe adquirir y demostrar el alumno. Los profesores hicieron mayor hincapié en los aprendizajes de este último tipo, es decir, de habilidades prácticas.

La forma que asume la inserción de la práctica en la enseñanza se definió, sin dudas, en los componentes didácticos de los contenidos de enseñanza y las estrategias.

El conocimiento disciplinar a enseñar se develó como un eje estructurante de los documentos curriculares y didácticos analizados en este trabajo. Por lo tanto, la forma de introducir la práctica de la investigación estuvo íntimamente relacionada con él. Desde el aspecto didáctico, la introducción de la práctica se identificó en el objeto de estudio de la asignatura. Los docentes seleccionaron los saberes a enseñar en forma diferenciada: desde la teoría o desde la práctica. En el plano de lo disciplinar, la posibilidad de introducir la práctica se manifestó en las definiciones de la ciencia, la

investigación y el proceso de investigación, según las tradiciones que sostienen estos conceptos.

La asignatura llamada –en términos generales- Metodología de la Investigación incluye saberes provenientes de los ámbitos teóricos de la Epistemología y la Metodología de la Investigación. En primer lugar los profesores presentan los conceptos epistemológicos considerados como fundamentos del proceso de investigación como acción. Y, si bien el contenido se centra en dicho proceso, largamente desarrollado, parecería mostrar un orden simple, consecutivo de etapas que lo componen y que no alcanzan a manifestar las situaciones de complejidad que conlleva la práctica.

Desde el enfoque didáctico y la composición disciplinar del contenido es posible observar una relación lineal de la teoría y la práctica, de la definición teórica hacia la acción. Quizás un planteo problematizador podría conducir a enunciar los contenidos teóricos y prácticos de forma integrada, lo que daría cuenta de la complejidad que tiene el contenido de enseñanza.

Respecto de las estrategias de enseñanza que diseñaron los profesores encontré que superan la mera reproducción de técnicas de enseñanza. En el material empírico observé que la acción de enseñar involucra mucho más, porque presentaron las situaciones de las clases, las relaciones entre profesores y alumnos y éstos con el contenido, las técnicas de enseñanza propiamente dichas, las finalidades que tienen éstas, los tiempos y los espacios de clases y de estudio. En los programas y entrevistas analizados se detecta que estas estrategias metodológicas están mediadas por las concepciones que los docentes tienen sobre la posibilidad de enseñar la práctica.

Para denominar esta categoría de análisis compleja en la enseñanza utilicé el término “construcciones metodológicas” de Edelstein (1996). Es una construcción porque alude a una elaboración de los docentes para articular la estructura epistemológica de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, implicando la organización de los contenidos, las actividades de profesores y alumnos y las relaciones sociales entre ellos y los materiales, todo ello con una claridad en relación con los contextos institucional, curricular y cultural más amplio.

Dentro de estas construcciones metodológicas pude identificar tipos de metodologías de enseñanza de la investigación, clasifiqué en dos ‘modos’ de transmitir el contenido de la investigación. Estos dos modos de enseñar están relacionadas al tipo de contenido según sea teórico conceptual epistemológico o, teórico conceptual metodológico o; el saber metodológico – práctico. Una de las formas que asumió la enseñanza las denominé ‘modalidad de enseñanza centrada en el conocimiento mediado por el profesor’ porque es él quien transmite el contenido que es del orden de lo conceptual: teóricos – epistemológicos (aquellos saberes que provienen de la Epistemología) y teóricos – metodológicos (los que derivan de la Metodología de la Investigación). Llamé a la otra ‘modalidad centrada en la práctica’ que tiene está compuesta por diferentes actividades, y que tienen un único fin: la realización de procesos y productos de investigación por parte de los alumnos. Algunos profesores llaman a su propuesta: taller’, otros proponen ejercicios de aplicación que prevén una estructura establecida por el profesor que los alumnos tienen que completar, también se encuentran prácticas de ‘simulación’ con las que los alumnos diseñan o imaginan el proceso de investigación con tareas específicas tales como la construcción de un problema, acercamientos a instancias operativas de trabajo en la realidad (entrevistas, encuestas, etc.).

Respecto de la forma de introducir la práctica de la investigación no constituyó una práctica real sino un acercamiento a ella por distintas vías de acceso. Adquirió algunas particularidades porque se introdujeron preferentemente en clases y programas de trabajos prácticos; las actividades reunieron a los alumnos en grupos

con instancias individuales y, fueron realizadas dentro y fuera de espacios y tiempos curriculares. Los temas que se incluyeron consistieron en momentos o fases del proceso de investigación: diseño del proyecto, análisis de investigaciones, recolección de información.

Relacionado con ello hallé una característica más, se establecieron diferencias por la división organizacional institucional de clases teóricas y clases prácticas de forma separada. Planteo curricular de la organización de la enseñanza universitaria que limita las posibilidades de integración/articulación de la teoría y la práctica.

Esta relación entre la teoría y la práctica en los programas se dio en forma diferenciada, se separan en algunos momentos de la enseñanza; aunque también es posible hallar algunas formas de enseñanza que intentan superar la dicotomía.

Algunos rasgos de la separación teoría – práctica en los casos estudiados fueron:

- la finalidad introductoria de la Metodología de la Investigación basada en conocimientos teóricos predominantemente,
- la secuencia curricular dividida de los contenidos de investigación de la teoría y luego de la práctica,
- las condiciones curriculares institucionales de trabajo de los profesores: las clases separadas de teoría y de práctica, cantidad y organización de los equipos docentes, cantidad de alumnos por asignatura, recursos económicos,
- la determinación diferenciada del objeto de estudio de la asignatura en saberes epistemológicos antecedentes de los metodológicos y de los prácticos,
- la correlación entre propósitos de enseñanza de los profesores y objetivos de aprendizaje para los alumnos. Los primeros tendientes a la transmisión de contenidos y los segundos a la realización de habilidades de la práctica de la investigación, demostrando así una desconexión entre lo que se pretende enseñar y lo que quieren que aprendan.

Asimismo, en las propuestas que pretendieron lograr la integración o articulación teoría – práctica se observaron las siguientes características:

- la enunciación de posiciones integradoras en los contenidos,
- la intención de tender a actividades prácticas,
- la interacción de docentes y alumnos en el hacer de ciertos momentos del proceso de investigación con estrategia de taller y simulación,
- la reflexión surgida de este tipo de actividades,
- las relaciones entre docentes de teoría y de práctica para proponer la enseñanza y
- la evaluación que demuestra el proceso de aprendizaje.

VI. Líneas para seguir pensando la problemática de la enseñanza de la práctica de la investigación. Para contribuir con la formación de un profesional reflexivo y crítico.

La cuestión de la inserción de la práctica de la investigación parte de la concepción de la investigación misma, de su proceso, de las formas de realizarlo. En esto también incide la concepción didáctica de la relación entre la teoría y la práctica. Parafraseando a Kemmis (en Carr, 1996) es necesario que entendamos a la práctica como algo construido.

Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo de investigación, esa construcción de la relación entre teoría y práctica depende de la posibilidad que plantea el plan de estudios, debe explicitarse en él; de las concepciones de los sujetos que lo elaboran entre los que están los profesores y otros actores curriculares; y de las formas en que éstos elaboran las propuestas de enseñanza hallando los espacios que favorecen la inserción de la práctica de la investigación. Al respecto Sirvent (2001-2002) propone una “Pedagogía de la formación” en la investigación que equilibre la

modalidad de enseñanza con la forma de cursos o seminarios junto al aprendizaje del 'oficio' del investigador *"manipulando la cocina" de la investigación".*

En este trabajo se dieron a conocer diferentes formas en que se enseña a investigar en el campo ya constituido de la Metodología de la Investigación sosteniendo la significatividad que tiene la práctica para lograr mejores aprendizaje en pos de la formación de profesionales reflexivos y críticos. Seguramente contribuirá a seguir pensando alternativas didácticas, a modificar ciertas condiciones curriculares e institucionales para la formación profesional y a la constante indagación en problemáticas científicas, académicas y sociales dentro de este campo.

Bibliografía

Achilli, E. L. (2000) *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde.

Aguiar, D; Cohen, N y otros. (2006) "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar". Ponencia institucional de un equipo de investigadores y becarios de la UBA y la UNLP. En *I Foro de Metodologías y prácticas de investigación social*. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata. Grupo de Estudios de Metodología de la Investigación Social. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales . Universidad Nacional de Buenos Aires.

Aiello, M. (2003) *Dificultades en el aprendizaje de la Metodología de la Investigación en el aula universitaria. Su análisis en el contexto de la situación de enseñanza y a la luz de los sentires y vivencias de los estudiantes*. Trabajo de tesis para la Maestría en Didáctica. Carrera de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Mimeo.

Astrada, C. (1952) *La Revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*. Bs As: Nuevo Destino.

Badano, M. y Homar, A. (2003) "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de especialización en Investigación Educativas de la CTERA", en Cardelli, J y Duhalde, M, *Docentes que hacen investigación educativa*. Tomo 2. Bs As: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la Ciencia*. Bs As: Nueva Visión.

Calvo, G. R. "La formación en investigación en los espacios curriculares de algunas carreras de grado en la facultad de Filosofía y Letras (UBA)". Ponencia presentada a I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa". Soporte óptico. ISBN 978-987-575-053-1. Mendoza.

Camillioni , A. W de ; Davini , M.C. ; Edelstein , G. y otros . (1996) . *Corrientes didácticas contemporáneas .* Buenos Aires : Paidós .

Chambeaud, L y Merlo, P (2004) "¿Docentes investigadores, docentes críticos? Una mirada desde el postítulo de Investigación Educativa". Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación" Soporte óptico. Tucumán.

Candau, V. M. (1990). *Hacia una nueva Didáctica*. R.Z. Vozes. Trad. C. Faranda.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca Ediciones .

Contreras Domingo, J.(1990). *Enseñanza , Curriculum y Profesorado . Introducción crítica a la Didáctica*. España: Akal .

Da Cunha, M.I. y Cavalheiro Leite, D.B. (1996) *Decisoes Pedagógicas e estructuras de poder na universidades*. Campinas, Brasil: Papirus Editora.

Da Cunha, MI. (1997) "El aula universitaria: innovación e investigación" En *Leite, D. Y Morosini, M. Universidad futurante.* Campinas: Papirus (trad. C. Faranda).
De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.
De Riso, S; Bertolano, L y Jacquet, M (2004) "Formar para la investigación en un posgrado". Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación" Soporte óptico. Tucumán.
Díaz Barriga, A. (1986) *Ensayos sobre una problemática curricular*. México: Trillas.
Díaz Barriga, A. (1995) *Docente y Programa . Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As.: Aique.
Díaz Barriga, A. (1998) *Didáctica y curriculum*. Bs As: Piados.
Duhalde, M.A. (1999) *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Bs As: Novedades educativas.
Edelstein, G. (1996) *"Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico"* En Camilloni, A, Davini, MC y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As: Piados.
Ferrater Mora, J (1982) *Diccionario de Filosofía. Tomo 3.* Madrid: Alianza.
Gibaja, R. (1987) "El conocimiento en la formación de investigadores en ciencias humanas". En Gibaja, R.E. *La investigación en Educación. Discusiones y alternativas. Cuadernos 3*. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bs As. UBA.
Gimeno Sacristán, J. (1991) *El curriculum , una reflexión sobre su práctica*. Madrid: Morata.
Glaser, B. y Strauss, A. (1967) "*The Discovery of Grounded Theory".* En Sirvent (2007) Lecturas de Investigación Cualitativa I. "El descubrimiento de la teoría de base" (trad.). Ficha de cátedra: Investigación y Estadística I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional del Buenos Aires.
Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1988) *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Grijalbo.
Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs As: Piados.
Lucarelli, E. (1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Buenos Aires Miño y Dávila .
Lucarelli, E. (1994) "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica" en *Cuadernos del IICE.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Nº 10.
Lucarelli, E. (1998) *Curriculum y prácticas cotidianas.* Resistencia: UNNE. Mimeo.
Marradi, A. (2007) "Método, metodología, técnicas" . En *Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J.I. Metodología de las Ciencias Sociales*. Bs As: Emecé.
Marx, C. y Engels, F (2005) *La Ideología Alemana. Crítica de la novísima filosofía alemanda en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Arg: Santiago Rueda editores.
Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
Sirvent, M. T. (2001 – 2002) "Universidad, Ciencia e Investigación en Educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina" *en Boletín de la BCN. Pensar la ciencia I* Nº 121. . Bs. As. : Biblioteca del Congreso de la Nación.
Sirvent, M.T. (ed. 2007) *El proceso de Investigación*. Ficha de cátedra: Investigación y Estadística I. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional del Buenos Aires.
Wainerman, C (1997) "Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales", en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comp.) *La trastienda de la investigación*. Arg: Editorial del Belgrano

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 7 - Año 2015. –pág. 1-81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA TESIS LICENCIATURA

La vida cotidiana de una escuela secundaria de la ciudad de Corrientes, a partir de la implementación de las TIC, con la llegada del Programa Conectar Igualdad[1]

Lic. Leonardo Ismael Aquino[2]

En este trabajo, se indagó sobre la vida cotidiana de una escuela secundaria pública de la ciudad de Corrientes, a partir de la llegada del Programa Conectar Igualdad, en tanto política nacional de inclusión digital, centrando el análisis en los cambios y continuidades que se fueron produciendo en la misma, a partir de la inclusión de tecnologías en las prácticas pedagógicas e institucionales.

Los interrogantes orientadores del estudio fueron los siguientes: ¿Cómo se integran las netbooks en la vida diaria de las escuelas? ¿Cuál es el uso que le dan los alumnos, los docentes, y las familias? ¿Producen cambios en la escuela? Si es así, ¿Qué cosas cambian? y ¿Qué cosas permanecen?, ¿Qué pone en tensión el Programa Conectar Igualdad (PCI) al ingresar a las escuelas e irrumpir en las prácticas habituales?.

En este estudio, se entiende que la escuela es una construcción social, donde los actores son los que van construyéndolo en su cotidianeidad, y los programas de políticas educativas, como el caso del PCI, van formando parte de la misma a partir de o en función de, la aceptación o no de los actores escolares. Como afirman las autoras Rockwell y Ezpeleta (1983), es la sociedad civil, a partir de las prescripciones estatales documentadas, que construyen la escuela.

La escuela sigue siendo una institución del Estado, delegada por el gobierno para difundir un modelo cultural definido desde el mismo, por lo que es una institución especializada del Estado, a quien se le delegó la autoridad y la responsabilidad de brindar educación y transmitir la cultura (Milstein, 2003). Si se entiende que la escuela es la responsable de transmitir la cultura, en la actualidad, debe ser propulsora de la cultura mediatizada, de la sociedad de la información y del conocimiento, por lo que el desafío es incorporar en sus prácticas cotidianas elementos que forman parte de esta cultura emergente. En este sentido, la relación entre las TIC y el cambio de configuración institucional se evidencia en la necesaria reorganización del tiempo y del espacio, las actividades de aprendizaje cambian la organización tradicional del aula, los tiempos y los momentos, la forma en que se planifican y desarrollan las actividades, esto lleva a hablar de los nuevos formatos institucionales. La necesidad de modificar diversos aspectos estructurales de la escuela aún subsiste, ya que el nuevo contexto en el que vivimos, atravesado de manera profunda por las nuevas tecnologías, por el uso de internet y por las nuevas configuraciones, reclama de la escuela un rol para el cual ella no fue concebida (Lugo y Kelly 2011).

[1] Trabajo elaborado para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste. Fecha de defensa: 18 de junio de 2015. Directora: Lic. María Paula Buontempo. 103 págs.

[2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de la cátedra Organización y Administración de la Educación (Facultad de Humanidades-UNNE). Becaria doctoral de CONICET (2015-2017). Correo electrónico: cinthiamud@hotmail.com

Por su parte, al referirnos a vida cotidiana, retomando los aportes de la antropología de la educación y de la sociología, lo entendemos como el "Conjunto de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como "cotidianas" sólo con referencia a esos sujetos" Rockwel y Ezpeleta (1983:9). La vida cotidiana es un mundo intersubjetivo que no puede existir sin la interacción y comunicación constante con los otros. Razón por la que el conocimiento propio del sentido común, según Berger y Luckmann (2006), se presentan como aquel que se comparte con otros en las rutinas normales de la cotidianeidad.

Este estudio de carácter descriptivo, desde una perspectiva etnográfica, permitió aproximarnos a comprender los modos en que se produce la inclusión y apropiación de las netbooks y del PCI, desde las voces de los actores involucrados en la cotidianeidad de la escuela, tanto en sus prácticas institucionales como en sus prácticas pedagógicas.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2012 en una escuela de la zona periférica de la cuidad mencionada, a la que asisten alumnos de todos los barrios aledaños y que cuenta con el equipamiento de este programa desde principios del año 2011. Esta escuela cuenta con una matrícula aproximada de 600 alumnos, y 60 docentes, funciona en doble turno y posee las orientaciones: Ciencias Naturales, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Este es el escenario en el que se desarrolló el trabajo etnográfico, en donde se realizaron observaciones, tanto en el desarrollo de clases con alumnos, como en clases de capacitaciones a los docentes de la institución, y en otros espacios institucionales aunque externos al aula como el recreo. Además de entrevistas realizadas a docentes y directivos, conversaciones informales de pasillo en recreos con docentes y estudiantes, además de un trabajo con los alumnos que surgió sobre la marcha, en donde ellos tuvieron la palabra, relatando sus propias vivencias en relación al PCI. Es así que se optó como decisión metodológica, aplicar el instrumento etnográfico llamado narrativas antropológicas (Milstein, 2008), que en este caso fueron del tipo narrativas escritas, consistente en una narración escrita por parte de los informantes: los alumnos, de los dos últimos años, quienes narraron sus experiencias, tanto en la escuela como en la familia, expresando de forma escrita sus vivencias a partir de la llegada de las netbooks a ambos espacios, teniendo en cuenta una serie de temas o consignas guías que lo orientaban en el relato.

El trabajo de campo, se sostuvo a partir de los registros del campo, que como afirma Rockwell: "la base del trabajo etnográfico es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los "registros" de campo" (1987:5). Con esto se logra no dejar pasar lo "espontáneo", del trabajo de campo que, según la autora antes citada, es fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo.

A continuación se presentan algunos datos destacados de los resultados obtenidos en esta investigación.

Para ello partimos con la idea de que se identificaron cambios incipientes que comienzan a configurar nuevas prácticas en la escuela y con ellas nuevas representaciones en torno a la inclusión de las tecnologías, tanto en lo pedagógico como en lo institucional. Es así que se pudo identificar, distintas prácticas cotidianas que antes se desarrollaban sin la presencia de las netbooks, comienzan a sufrir modificaciones lentamente a medida que este equipamiento va ganando lugar en los distintos espacios dentro de la escuela como también fuera de ella, generándose así una integración entre el adentro y el afuera escolar, que antes estaba totalmente fragmentado, pero ahora a partir de este elemento común, la netbook, que se encuentra en ambos espacios, produce para los actores educativos, cierta continuidad

entre ambos, en las prácticas escolares de los alumnos. Otro de los espacios que fue sufriendo modificaciones, es el recreo, no solo por la presencia de las netbooks, sino que también tenemos otro elemento que estaría conviviendo con la misma dentro de este espacio, como son los celulares, lo que va dando ciertas características y recurrencia en la cotidianeidad de la escuela.

En relación con las actividades dentro de aula, se pueden visualizar algunos cambios en las prácticas de los estudiantes de esta escuela, por ejemplo nuevas demandas de escritura, ya que los docentes comenzaron a solicitar trabajos escritos en procesadores de textos, elaboración de presentaciones digitales, lo que implica que los estudiantes además de trabajar en forma colaborativa para elaborarlos, tienen que usar la creatividad, diseñar, redactar, hacer uso de la diversidad de posibilidades que ofrecen las herramientas, produciendo un cambio en las rutinas escolares. Este cambio no solo fue para los alumnos sino también para los docentes, ya que les planteo la necesidad de repensar las propias prácticas que venían desarrollando antes de la llegada de las netbooks. Ahora, con este equipamiento, las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollan los docentes y los alumnos son diversas: incluyen desde el uso de los recursos didácticos dispuestos en los escritorios de contenidos con los que cuentan, el uso de programas de ofimática y hasta búsquedas en la web, para la realización de actividades. Se destaca el hecho de que en algunas clases los docentes suplantaron el uso del pizarrón por el empleo de la pantalla y el cañón, de modo tal que, aun cuando los estudiantes se encontraban trabajando en sus netbooks, el profesor no resignaba su centralidad ni su posibilidad de controlar la actividad.

El trabajo de campo permitió entender con respecto a la relación docente – alumno, que también se ve modificada, en distintas dimensiones, por un lado al ser los alumnos quienes tienen un manejo más fluido y mayor dominio del equipamiento, muchas veces ayudan a sus docentes a resolver determinadas cuestiones, y los docentes se animan a consultarlo, rompiéndose la tradicional relación en donde el docente es el único dueño del saber, y el alumno el que tiene que aprender. Por otro lado, esta relación se amplifica, ya que pasa a tener otros espacios, no solo el espacio presencial de la hora de clase, sino también una relación virtual, a través de correo electrónico o Facebook.

Otro de los aspectos surgidos fue la llegada de la netbooks a la familia, que tuvo un impacto de inclusión social mayor en aquellas familias que no poseen recursos económicos que le permitan acceder a estos dispositivos, a quienes se les abrío un mundo nuevo de oportunidades, ya que son familias de bajos recursos que acceden a este equipamiento por primera vez. En relación a esto, algunos alumnos manifestaron que antes no tenían computadora en su casa y ahora con la llegada de la netbook del PCI, toda su familia tiene acceso y utiliza con distintos fines, es así que en el trabajo de campo algunos alumnos manifestaban que en sus casas lo usan para leer portales de noticias, otros para acceder a un correo electrónico, acceder al facebook, también para escuchar música.

A modo de conclusión, realizar un análisis de un proceso de innovación en una escuela tomada como caso de estudio, permitió ver cómo se fueron implementando políticas educativas de inclusión de TIC, definidas desde un nivel macro, hasta su llegada a un nivel micro, y cómo esto impacta a su vez, modificando las prácticas escolares. Partiendo de la idea de que la llegada de cualquier definición de política educativa no deja inmutable a una institución, sino que de manera positiva o negativa, influye en ella. Dos puntos centrales a resaltar, por responder directamente a los interrogantes que guiaron todo este proceso de investigación son: La cotidianeidad escolar, y las rupturas y continuidades en las prácticas escolares. Con respecto a la primera, una de las cuestiones claves es que la inclusión digital en la cotidianeidad de las escuelas, es un proceso lento, pero aun así implica movimiento, pude evidenciar

que hay cambios incipientes, pero cambios al fin, esto se va ampliando a medida que los actores institucionales van teniendo mayor aceptación del programa y de lo que el mismo implica, teniendo en cuenta que el éxito o no de la bajada de una política educativa, depende de dicha aceptación en el menor nivel de concreción de su implementación.

Esto permitió evidenciar también como dos grandes fracciones de este proceso de apropiación de las tecnologías: por un lado están los alumnos, que sí tuvieron una aceptación y manejo fluido de las netbooks desde su llegada sin necesidad de capacitación para ello, y por otro lado están los docentes, que fueron y en algunos casos siguen siendo reacios a apropiarse del uso de estos equipos, lo que generó un proceso de implementación dispar en relación a los actores ya que fueron a pasos diferentes. Esto deja demostrado claramente la diferenciación conceptual realizada, de que nuestros estudiantes son *nativos* digitales, ya que tienen un dominio mayor de las nuevas tecnologías y los *migrantes* digitales, que son los docentes, quienes se apropian en menor medida de las TIC y que en algunos casos se niegan a realizarlo. Estamos aquí también en presencia de lo que se denomina *brecha generacional,* en referencia a la distancia que existe entre los docentes y alumnos en el manejo de estas nuevas herramientas.

Con respecto al segundo, según lo arrojado por el campo, la llegada del PCI a esta escuela en particular, generó un impacto en parte de sus dimensiones, tanto a nivel escuela como a nivel aula, y también en espacios extraescolares, teniendo en cuenta que se trata de una innovación. Por lo tanto, es que se puede partir afirmando que no todo sigue igual que antes de la llegada del PCI en esta escuela, ni en sus prácticas, ni en los significados que le otorgan los actores. Si bien unos años antes, ya habían recibido equipamiento informático, a través del modelo de laboratorio, la llegada de este nuevo modelo 1 a 1, generó un mayor impacto, no solo por la presencia de gran cantidad de netbooks que implicó un cambio en el equipamiento de la escuela, sino también por la presencia de nuevas normativas, reglamentos internos, organización y gestión de este equipamiento.

En lo que respecta al aula, también se registraron rupturas con prácticas habituales, aunque solo en aquellos docentes que accedieron a la innovación, en lo que hace a la presencia de la netbooks en el aula, el uso de los espacios y agrupamientos de los alumnos en clase, las actividades dentro como fuera de clase, el acceso a la información se provee bibliografía a través del servidor y pendrives, o lo descargan de internet.

Entre las continuidades, se puede ver la confluencia de tecnologías dentro del aula, ya que el libro y la pizarra, tecnologías surgidas en otros tiempos, siguen presentes y vigentes en las prácticas de todos los docentes, independientemente del grupo al que estén adheridos, reacios al cambio o innovadores.

Referencias bibliográficas

Argentina. (2010) Decreto presidencial 459/10. Creación del Programa Conectar Igualdad. Bs. As.

Batista, A. (2007) "*Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica"*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs As.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) *"VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital".* Buenos Aires. Santillana.

Ezpeleta, J. (2004) *"Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación"*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, Vol. 9, Núm 21.

Guber, R. (2001) *"La etnografía, método, campo y reflexividad"*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011) *"El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TICs en la escuela secundaria, nuevos formatos institucionales".* Bs As.

Milstein, D. (2007) *La Nación en la Escuela. Frentes políticos en la escena "neutral" de la escuela argentina*. Tesis doctoral. Brasilia.

Milstein, D. (2008). *"Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas"* Sociedade e Cultura, Janeiro-Junho, año/vol. 11, número 001. Universidade Federal de Goias, Goiania Brasil. Pp. 33-40.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica, Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo*, Brasil, junio 1983.

Rockwell, E. (1987) *"Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)"* Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N.

Rockwell, E. (1995) *"De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. en Rockwell Elsie -coord..- "La escuela cotidiana"*, México, Fondo de Cultura Económica

Sagol, C. (2010) "*Netbooks en el aula. Introducción al modelo 1:1 e ideas para trabajar en clase"*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs As.

Revista Digital Año 6. Nº 7 - Año 2015. –pág. 1-81
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA LIBRO

Guillanondegui Mirtha, Alanís Marisa, Cejas Elvira, Rivas Liliana, Hidalgo Brenda y Morales Gabriel (2014). DOCENCIA NOVEL. Un estudio desde los egresados y estudiantes avanzados de los Profesorados de Historia, Geografía, Inglés, Filosofía y Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades-UNCa. Editorial Científica Universitaria Catamarca.

La presente obra aborda la problemática de la **"inserción laboral y primer desempeño profesional docente**" como contenido de la formación y campo de estudio de la formación docente, con los propósitos de analizar y evaluar las propuestas curriculares de formación inicial por un lado y por otro, de analizar la gestión y seguimiento de los graduados por parte de las instituciones de formación inicial.

El equipo de investigación presenta los avances de la investigación realizados durante el primer año de ejecución del proyecto, incluyendo las voces de los y las estudiantes obtenidas a través de un Taller y entrevistas.

La publicación se organiza en tres partes:

1. Compuesta por las discusiones, decisiones conceptuales y metodológicas en torno a la construcción del objeto de estudio
2. Incluye las producciones realizadas por el equipo de investigación
3. Presenta la producción escrita de los participantes en el Taller "Mi primera vez"

En la parte I "Discusiones y decisiones teórico-metodológicas en torno al objeto de estudio", Guillamondegui, primero, recupera y relaciona los conceptos de formación, profesión y profesionalización y luego, explicita las decisiones metodológicas.

Asume el concepto de ***formación docente*** desde los aportes del INFD (Resol.N°23/07), Alliaud (1995), Imbernón (1997) y García (1999), a la vez que reconoce la ***profesionalización*** como el proceso de socialización de adquisición de las capacidades de la profesión docente, destacando en éste la incidencia de componentes intencionales y no intencionales y las fases que lo caracterizan, con énfasis en la de inserción en la enseñanza (Marcelo,2007, inducción profesional o socialización en la práctica (Imbernón,1997).La profesionalización implica por tanto el desarrollo de aptitudes para el ejercicio de la docencia.

La ***docencia como profesión*** es conceptualizada en términos de Imbernón (ibíd) y "como un *espacio específico* construido social e históricamente caracterizado por la posesión de un saber específico por parte de un conjunto de actores sociales encargados de su transmisión y distribución" (p.22, cuya ***especificidad es la posesión de un conocimiento pedagógico especializado*** complejo, polivalente y ligado a la acción y al que se agregan los conocimientos disciplinares específicos.

Puntualiza que la ***fase de inserción y primeros desempeños laborales*** del docente novel (Guillamondegui, 2008) es una etapa diferenciada en el trayecto de

formación profesional "(…) *que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo coherente y evolutivo*" (Marcelo, ibíd) y con características y problemáticas propias. La destaca como ***etapa del proceso de desarrollo profesional*** dada en contextos institucionales donde se aprende un conocimiento pedagógico específico y se construye la identidad profesional.

Asimismo, expresa que este proceso particular de *construcción de la identidad docente durante los primeros desempeños profesionales*- en tanto parte de la formación docente continua-, ha sido ***objeto de las políticas educativas*** a partir de la década del '90 y particularmente, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

En cuanto a las decisiones metodológicas para el estudio exploratorio adoptaron el enfoque cualitativo (Guber, 2013) y la perspectiva interpretativa y crítica. Con la técnica bola de nieve seleccionaron egresados con no más de tres (3) años de inserción laboral y estudiantes avanzados que aprobaron Práctica y Reflexión de los mencionados profesorados, con la idea de hacer visible sus voces (Rivas Flores, 2010).

El grupo focal y la fenomenografía (Colas Bravo,1998) favorecieron la interpretación de relatos acerca del ingreso en la primera institución educativa y la construcción de máscaras que expresaran "cómo era ser docente novel", taller que finalizó con la reflexión respecto de "sentirse docente" y "ser docente". Profundizaron la información sobre cuestiones de la socialización e identidad docente entrevistando a los y las talleristas.

Bajo el título "Producciones del equipo de investigación", la segunda parte consta de los siguientes capítulos: La identidad docente en docentes noveles; Los procesos de sociabilización profesional en los profesorados de Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación y Primeras experiencias de inserción y desempeño de docentes noveles.

Alanís, Rivas y Morales abordan la cuestión de la **identidad de los docentes noveles** apelando al método biográfico (Kornblit, 2004). Dicha construcción aparece ligada al *estatuto* – ser nominados y reconocerse como docentes- y a la *construcción del oficio* (Dubet, 2006; Alliaud, op.cit).

Los testimonios de las y los docentes noveles destacan la problemática de la articulación entre la formación recibida y las reales condiciones del desempeño laboral. Para dar respuesta a estas cuestiones de inserción laboral, al desempeño profesional y a un trayecto que se vive con soledad e incertidumbre, se proponen dos estrategias de acción: a) el ***acompañamiento de docentes noveles*** en el primer año de desempeño profesional y b) la capacitación y actualización en función de las demandas de prácticas concretas en escenarios diferentes.

Respecto de los ***procesos de sociabilización profesional***, Cejas e Hidalgo analizan los relatos conforme las categorías de Vonk (1996), dando cuenta de que las experiencias de inducción denotan características de los ***modelos de inserción natural, colegial y de competencia obligatoria,*** atravesados por la impronta de los estilos y cultura institucionales. Por otro lado, visibilizan la discontinuidad entre el trayecto formativo y esta instancia de inserción laboral; las demandas de actualización en los modos de planificar y percibir las instituciones escolares por parte de la universidad y las tensiones entre preparación de noveles y exigencias del sistema, entre competencias y habilidades y requerimientos institucionales.

En el capítulo ***Primeras experiencias de inserción y desempeño de docentes noveles,*** las voces de los y las entrevistados y entrevistadas dan cuenta de las debilidades y fortalezas del proceso formativo universitario y de las herramientas teóricas y estrategias metodológicas didácticas a las que se recurre en estos nuevos escenarios de inserción.

En los inicios cobran especial significado la afinidad con la asignatura y el nivel por las características de los/as estudiantes, demandando otras competencias y modalidades de clases "los más chicos". En virtud de la caracterización de sujetos y contextos, apelan a herramientas y estrategias desarrolladas en la formación inicial a modo de un continuum de las prácticas y residencia. La titulación define la percepción de si mismos/as y el sentido de la tarea, "les da seguridad".

Necesidades, interrogantes, certezas y nuevos aprendizajes surgen en la etapa de inducción en la enseñanza, algunas vinculadas con cuestiones de regulación laboral.

La parte III "Ser docente es…", "Me sentí docente cuando…" corresponde a la producción escrita –producto de la reflexión individual- de 17 (diecisiete) egresados y estudiantes avanzados participantes del ***Taller*** "Mi primera vez", ***espacio de co-participación y co-investigación entre noveles y equipo de investigación***, a través de actividades lúdicas, producciones artísticas y diálogo interactivo.

En suma, la finalidad de la presente obra es contribuir a la mejora de los procesos formativos en la universidad y fortalecimiento de las primeras experiencias de inserción y desempeño laboral de docentes noveles mediante acciones específicas y situadas.

Mg. Margarita C. Ortiz