



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

TÍTULO DE LA TESIS:

**Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones
pedagógicas a partir de los usos del texto escolar.
Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de
Buenos Aires**

**AUTORA:
Nancy Edith Romero**

**DIRECTORA:
Dra. Silvia Finocchio**

**FECHA:
mayo, 2016**

Resumen

Esta tesis estudia el cambio cultural en la escuela primaria expresado en nuevas definiciones pedagógicas a partir de analizar las prácticas asociadas con el uso del texto escolar. Si se considera la vigencia e importancia del texto escolar en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje aún en medio de un contexto cultural de profundas transformaciones, las prácticas de uso del texto escolar en el ámbito de la institución educativa constituyen una puerta de entrada para el análisis de la escuela y su relación con los cambios culturales actuales. En esa relación se pone en cuestión una serie de definiciones acerca de los contenidos a transmitir, los modos de enseñar, la actualidad de los niños y sus formas de aprender, las prácticas de lectura, los sentidos de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

Con ese objetivo, en esta tesis se analizan los usos de los textos escolares por parte de los niños y se demuestra que los niños son, hoy, productores centrales de la cultura escolar. La idea rectora es la existencia de un protagonismo infantil gestado por los mismos niños y, a la vez, cedido por los docentes en el marco de tensiones vinculadas con los usos de los textos escolares y las nuevas materialidades que ingresan al aula. Luego, estudia la construcción artesanal de prácticas docentes buscando dar cuenta de los sentidos, las concepciones y las acciones que las componen y de las dinámicas que las impulsan, cambian o cuestionan. Se estudia una diversidad de prácticas docentes que involucran libros de textos y que enfatizan aspectos distintos (la palabra, las emociones, la motivación, los saberes, la lectura), es decir, reflejan el universo de sentidos de estos docentes al enseñar. Del análisis se deduce que los docentes se movilizan por lo que interpretan como necesidades y gustos de los chicos y subordinan a éstos las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas. Finalmente, se indaga el papel de los libros de textos y de otros materiales en las prácticas de niños y maestros como, también, los cambios que su uso implica en la forma de concebir los saberes y en las concepciones de espacio y tiempo escolar. Se atiende a la función de cada uno de los materiales entre los cuales el libro mantiene vigencia como material privilegiado para estudiar.

Desde una perspectiva centrada en la indagación del significado que los actores le otorgan a la experiencia escolar, la estrategia de investigación implicó una estadía en el campo durante el ciclo lectivo de 2013 en dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires e involucró observaciones no participante en aulas, biblioteca escolar y otros espacios escolares que frecuentaban los alumnos de 6to. y 7 mo. grado; entrevistas en profundidad a maestros, directores y coordinadores; entrevistas espontáneas a auxiliares docentes, personal de maestranza; dos grupos focales de alumnos en cada una de las escuelas y la obtención y estudio de más de quinientas fotografías de carpetas de alumnos, libros de texto de los alumnos, situaciones de clase, actos, carteleras, paredes de las aulas, en cada escuela.

Se espera que esta investigación ofrezca elementos inéditos a la discusión tanto de la construcción del currículum como de las prácticas cotidianas, en orden a las nuevas definiciones de saberes y prácticas que están ocurriendo en las escuelas.

Abstract

This thesis studies the cultural change in primary school expressed in new pedagogical definitions, from analyzing the practices associated with the use of the textbook. If one considers the validity and importance of the textbook in teaching practices and learning even in the midst of a cultural context of profound transformations, use practices of the textbook in the field of educational institution, constitutes a gateway to analysis of the school and its relationship with current cultural changes. In that relationship are called into question a number of definitions of the contents to be transmitted: modes of teaching kids today and their ways of learning, reading practices, the senses of school teaching and learning.

To this end, the uses of textbooks by children are analyzed in this thesis, and shown that children are today central producers of school culture. The guiding idea is the existence of a prominent role of child gestated by the children themselves and at the same time, given by teachers in the context of tensions linked to the use of textbooks and new materials entering the classroom. Then, studying the craft construction of teaching practices seeking to account for the senses, conceptions and actions that compose them, and the dynamics that drive, change or question. Also is studied, a variety of practices involving teachers and textbooks that emphasize different aspects (the word, emotions, motivation, knowledge, reading), which are a reflect of the universe of meanings of teachers when teach. The analysis shows teachers are mobilized by what they see as needs and tastes of children, these are privileged over the ideas of specialists from the academic field or the demands of policy prescriptions. Finally, the role of textbooks and other materials in the practices of children and teachers are analyzed, as well as the changes which use implies conceiving the knowledge and conceptions of space and school time. In addition, the function of each of the materials is attended, among which, the book maintains validity as privileged material to study.

From one focused on the investigation of the meaning actors give to the school experience perspective, the research strategy involved a stay on the field during the school year of 2013 in two primary schools in the City of Buenos Aires and also observations nonparticipating in classrooms, school

library and other spaces inside the school frequented by students 6th and 7th grade; observations gathered in class, principals and coordinators; spontaneous interviews to teaching assistants, petty officers; two focus groups of students in each school and the collection and study of more than five hundred photographs of folders of students, textbooks, class situations, events, billboards, walls of the classroom, in each school.

This research is expected to provide new elements to the discussion of both the construction of the curriculum as everyday practices, for new definitions of knowledge and practices which are taking place in schools.

Agradecimientos

A Silvia Finocchio que, como siempre, me ofreció con mucha calidez su saber y su experiencia. Gracias, también, por cada una de las atentas y detalladas lecturas, correcciones y comentarios.

A los profesores y compañeros del Programa de Doctorado de FLACSO, especialmente a Isabella Cosse y Verónica Devalle, por su trabajo de lectura y orientación en la elaboración de la tesis.

A Ma. Luz Ayuso, Gabriela Carnevale, Melina Masnatta, Marisa Massone y Liliana Dente, colegas del posgrado “Curriculum y prácticas escolares en contexto”, porque a partir de las lecturas, las discusiones y las tareas profesionales compartidas tuve oportunidad de profundizar el interés por las prácticas escolares y por la amistad, el aliento y el apoyo en este proceso.

A las escuelas que abrieron sus puertas para que pueda desarrollar la investigación. También a sus niños, docentes y directivos que me recibieron y brindaron su tiempo y sus reflexiones para esta tarea.

En lo personal agradezco a Roberto, María Eugenia y Juan Ignacio por su presencia incondicional en este proyecto y en todos los demás.

**Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a
partir de los usos del texto escolar.
Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de
Buenos Aires**

Índice del texto principal

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| CAPÍTULO 1. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO | 20 |
| 1.1 El estudio de los usos de los textos escolares | 20 |
| 1.2 Los usos de los textos escolares como una forma de producir cultura escolar | 34 |
| | |
| CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA | 45 |
| 2.1 El campo antes del campo | 45 |
| 2.2 Estudio de caso como opción metodológica | 46 |
| 2.3 El proceso de selección de casos | 49 |
| 2.4 Caracterización de las escuelas | 52 |
| 2.5 Las técnicas utilizadas | 59 |
| 2.6 El trabajo de campo | 62 |
| 2.7 Reflexiones acerca del rol de investigadora durante el trabajo de campo | 66 |
| | |
| CAPÍTULO 3. PROTAGONISMO INFANTIL EN LAS PEDAGOGÍAS PRÁCTICAS. LOS TEXTOS EN MANOS DE LOS NIÑOS | 72 |
| 3.1 Los niños en la investigación | 72 |
| 3.2 El niño en las tradiciones pedagógicas: la Escuela Nueva | 73 |
| 3.3 El protagonismo infantil gestado por los propios niños en la actualidad | 83 |
| 3.4 El protagonismo infantil cedido /otorgado por los docentes | 91 |
| 3.5 El protagonismo visible en la relación que los niños establecen con los textos escolares a partir de las propuestas docentes y más allá de ellas | 101 |

| | |
|--|-----|
| 3.6 El cambio cultural en los niños | 108 |
| CAPÍTULO 4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES RENUEVAN SUS DINÁMICAS Y SENTIDOS. LOS TEXTOS ESCOLARES EN LAS ESTRATEGIAS DOCENTES | 114 |
| 4.1 Los docentes en la investigación | 114 |
| 4.2 El docente como aprendiz en diversos contextos educativos | 116 |
| 4.3 El docente como hacedor de prácticas artesanales y productor de sentidos prácticos en la actualidad | 124 |
| 4.4 El protagonismo invisible de los textos escolares forjado por los propios docentes | 146 |
| 4.5 El protagonismo visible en la relación que los docentes establecen con los textos escolares | 157 |
| 4.6 El cambio cultural en las prácticas docentes | 165 |
| CAPÍTULO 5. LOS LIBROS DE TEXTO CONVIVEN CON “NUEVOS” MATERIALES. LA MATERIALIDAD EN EL QUEHACER ESCOLAR | 171 |
| 5.1 Los materiales para la enseñanza en la investigación | 172 |
| 5.2 Los materiales destinados y transformados para la enseñanza en el contexto escolar | 173 |
| 5.3 El papel de los libros de texto en las prácticas educativas | 183 |
| 5.4 El concierto de los materiales | 201 |
| 5.5 Lecturas y escrituras en/de distintos lenguajes como marca de época | 220 |
| 5.6 El cambio cultural en las materialidades escolares | 221 |
| CONCLUSIONES | 225 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 237 |
| ANEXOS | |
| Anexo 1 Historia de la escuela | |
| Anexo 2 Entrada de diario de tesis | |
| Anexo 3 Proyecto Escuela | |

Anexo 4 Actividad exploratoria sobre las familias y los usos de los libros

Anexo 5 Producciones de los niños en los grupos focales

Anexo 6 Las escuelas en la web

Introducción

La dinámica de cambio que caracteriza a las sociedades en el contexto mundial actual parece medir el tiempo y sus efectos en relación con épocas pasadas cuando adjetivan el presente como acelerado, incierto e inestable.

Transformaciones diversas y desiguales, de acuerdo con los contextos donde suceden, impactan y generan paradojas y tensiones, entre ellas el aumento de la riqueza pero también el crecimiento del subempleo, del desempleo juvenil y el trabajo precario al mismo tiempo que se agravan las desigualdades entre países y en cada uno de ellos; el aumento del crecimiento económico, el crecimiento demográfico y la urbanización que a su vez están agotando las reservas naturales no renovables y contaminando el medio ambiente; un mayor reconocimiento de la diversidad cultural al tiempo que se observa igualmente mayores niveles de intolerancia y de violencia étnica, cultural y religiosa; el aumento de la interconexión a partir de la evolución de las nuevas tecnologías digitales y el acceso a las mismas que da lugar a un incremento exponencial del volumen de la información y el conocimiento disponibles como a las posibilidades de comunicación sin fronteras de tiempo y espacio unida a una mayor demanda de expresión en los asuntos públicos dando lugar a nuevos modelos de participación social, cívica y política.

Las resonancias de estos cambios en la educación son temas que ocupan foros internacionales: cuál es la respuesta que están dando los sistemas educativos a las necesidades de educación de los alumnos en situación de desventaja social, cuál es la capacidad de la educación para enseñar valores y actitudes orientados a la convivencia, cuáles son los conocimientos y habilidades que necesitan aprender las nuevas generaciones para una vida ciudadana activa.

Las preocupaciones educativas que se enuncian en Latinoamérica a través de distintos discursos sociales -documentos de investigación, debates de especialistas y permanente crítica mediática- se encarnan en las mismas cuestiones y expresan la necesidad de mayor calidad de la educación y pertinencia del aprendizaje. Más allá de la sanción de leyes educativas en las

últimas décadas, ¹ que definen la educación como derecho y extienden su obligatoriedad, y de la implementación de políticas públicas de provisión de tecnología y de materiales educativos -como netbooks y libros de textos-, aún están pendientes serios problemas educativos en la región como la repitencia y la deserción, fundamentalmente, en la escuela secundaria, la baja de cobertura del nivel inicial y la escasa relevancia de lo curricular en su relación con los saberes de la contemporaneidad.

No es posible interpretar estos problemas por fuera del escenario cultural contemporáneo atravesado por desarrollos tecnológicos que impactan en tres aspectos clave de la escuela moderna: la constitución de subjetividades, la formación de imaginarios y la organización de los saberes. Los principios que fundaron y sostuvieron su programa moderno -ser la encargada de la conservación y transmisión cultural sustentada en la idea de progreso y construcción del ser nacional e impulsora de un imaginario ligado a la pertenencia territorial y nacional; ser promotora de una organización de conocimiento sostenida en la diferenciación de disciplinas con sus lógicas específicas y sistemas de valores propios que resulta en un conjunto de saberes distribuidos en parcelas estancas y cerradas en sí mismas; ser sustento de una cultura letrada y regida por un sistema jerárquico de relaciones sociales con sus pautas de conducta tendientes a la homogeneidad- se encuentran hoy desafiados por los efectos del fuerte poder subjetivante de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. Se trata de un poder influyente en la conformación de identidades múltiples y cambiantes que empuja a la producción de imaginarios con horizontes más amplios e híbridos y que afecta a las sensibilidades atravesadas por la comunicación permanente a través de las redes sociales. Todo esto en contraposición al carácter logocéntrico dominante la escena cultural pasada, modificando, a su vez, la naturaleza del conocimiento ya que la división de saberes se desvanece en la práctica y se avanza en una especialización cada vez mayor de las disciplinas.

¹ Las leyes sancionadas son: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (en el art. 11, inciso m; artículo 30, inciso f; art. 88); Ley de Educación Superior Nro. 24.521 (1995), Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005); Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005); Ley de los 180 días de clase N° 25.864 (2003); Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), Fondo Nacional de Incentivo Docente Ley 25.053 (1998) y Ley 25.919 (2004).

Todos estos cambios están cuestionando a las culturas escolares en su capacidad de recrear experiencias de transmisión cultural relevantes para los alumnos. Aludir a la escuela en plural o a las culturas escolares denota una diversidad de experiencias y procesamientos de estos cambios que son necesarios advertir y estudiar.

Cuando se interpela a la escuela en los debates actuales, los maestros y los profesores son considerados el punto clave. Concebidos como factores fundamentales del cambio educativo se proclama que resultan un eslabón esencial para mejorar la calidad de la educación. En el último tiempo un tema de agenda insoslayable en torno a la cuestión docente² es la evaluación del desempeño docente. Las discusiones se polarizan entre quienes influidos por la tendencia mundial a la realización de pruebas de rendimiento, como las PISA³, derivan en la necesidad de evaluar el desempeño docente como un

² Tenti Fanfani (2013) se refiere al tema dividiendo la discusiones en torno a la cuestión docente en dos líneas, una que responde al “polo de derecha” y que piensa el trabajo docente con la misma lógica que se concibe la producción de bienes materiales: insumo (alumnos)–proceso (prácticas pedagógicas en el aula) -producto (aprendizajes de los alumnos). Fundada en una lógica de individualidad y competitividad con los colegas docentes, se establecen premios y recompensas en función de lo que cada uno logra con sus alumnos. La otra línea responde al “polo de la izquierda” y considera que el trabajo del docente no necesariamente tiene un producto a corto plazo, es más similar a una praxis. Sus efectos se presentan a lo largo del tiempo e intervienen en ese proceso no solo el trabajo de los docentes sino también el mismo alumno y su familia, quienes coproducen la educación junto con los profesores. Por lo tanto, es difícil distinguir qué de los resultados atribuirle a la práctica pedagógica.

³ El Programme for International Student Assessment o Informe PISA “tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países”. Fuente: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>, consultado 22/12/2015. Este informe es llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años en 64 países participantes. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa ha llevado a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). Como sistema de evaluación comparado recibe críticas con diferentes énfasis, entre ellos, el hecho de que la OCDE —como organización dedicada al desarrollo económico— tiene un sesgo en favor al papel económico de la educación, olvidando que, en democracia, hay muchos otros aspectos importantes de la educación pública: la salud, el desarrollo moral, artístico y creativo; la participación cívica. Otras críticas sostienen que la interpretación de los resultados que hacen los políticos deriva en decisiones políticas cortoplacistas para mejorar resultados, cuyo efecto termina siendo que se estudie fundamentalmente para la evaluación. Otro conjunto de críticas argumentan que estas pruebas evalúan tres competencias básicas -matemáticas, comprensión lectora y ciencias-, pero no otras difícilmente cuantificables y que son fundamentales para enfrentarse a los retos del siglo XXI: los objetivos psicológicos, morales, cívicos y de desarrollo artístico; que limitan la autonomía de los profesores y las escuelas porque la evaluación implica una

modo de medir su productividad y quienes consideran que el trabajo del docente no necesariamente tiene un producto a corto plazo, sino que los efectos de la práctica pedagógica muchas veces se presentan a lo largo del tiempo y, por tanto, no solo es complejo evaluarla por las diferentes variables que intervienen en los logros de aprendizaje sino por las particularidades del oficio docente que conlleva numerosos aspectos que no pueden ser medidos.

En el abanico de prácticas docentes que son objeto de evaluación, las que acompañan la inclusión de las tecnologías en la escuela, en particular, constituyen un tema candente del debate. Según se viene estudiando, los procesos de incorporación de tecnología en el ámbito educativo son fenómenos complejos que dependen de una multiplicidad de variables. Entre las más estudiadas y destacadas por diversas investigaciones se encuentran: la dotación de equipamiento, el proyecto institucional y el clima de trabajo en la escuela, por un lado, y las actitudes y expectativas de los actores educativos frente a las TIC, por otro. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica⁴ realizada por UNICEF durante 2013 se constata, entre otras cuestiones, que la capacitación docente es un aspecto central, ya que las destrezas y habilidades de los docentes en el manejo de los dispositivos y recursos digitales y su utilización como herramienta pedagógica, operan como facilitadores u obstaculizadores para la integración efectiva de las TIC en el sistema educativo.⁵ Un hallazgo muy importante de este estudio es que ha demostrado que ni la pertenencia de género ni la edad de los docentes tiene incidencia significativa en el nivel de uso pedagógico de las TIC sino que la mayor intensidad de uso aparece

preparación específica más allá de lo programado por cada docente y su carácter competitivo genera estrés al alumnado y los docentes.

⁴ La encuesta se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2013 y tomó como universo de análisis a todas las unidades educativas de nivel primario y secundario, de gestión estatal y privada, de las 24 jurisdicciones del país. Participaron de la encuesta un total de 1.446 escuelas pertenecientes a las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al informe completo se puede acceder en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_01_TICS-Educacion-InformeGeneral.pdf, consultado el 12/1/2016.

⁵ Según los datos aportados en la Encuesta, los docentes consideran que falta capacitación aun cuando se han implementado propuestas de formación en los ministerios nacionales y provinciales. Si bien se considera que esas experiencias formativas han sido un avance importante resultan insuficientes ya que una importante proporción de docentes aún no han participado de ellas, como muestra: 7 de cada 10 docentes reconoce que aprendió sobre el uso de computadoras e Internet en instancias informales, como exploración personal o intercambio con pares y amigos.

asociada con la posibilidad de contar con equipamiento completo desde el punto de vista funcional (computadoras, Internet y red interna funcionando) y, particularmente, con los recursos de apoyo específico para integrar estas herramientas tecnológicas en la enseñanza, como puede ser la figura de facilitadores digitales o asesores. Según este informe las probabilidades de que se haga un mayor uso de TIC en las escuelas dependerán de que cada estudiante disponga de una computadora, los docentes estén capacitados en su uso pedagógico, la escuela cuente con apoyo y mantenimiento técnico, se evidencie una actitud positiva en las prácticas de enseñanza y un proyecto educativo que las incorporen. Y advierte que son pocos los docentes que confían en tener todas las condiciones dadas en sus escuelas.

El diseño de escenarios escolares de alta disposición tecnológica es una política pública que ocupa a varios países de la región como Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. Las políticas públicas vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comenzaron en América Latina a mediados de la década de 1990 otorgando a la educación un papel fundamental. Actualmente, siguen vigentes algunos programas pioneros y se sumaron otros configurando un panorama de países con distintos niveles de avance en relación con la integración de las TIC en sus sistemas educativos. Los especialistas (Lugo, 2010; SITEAL, 2014) identifican: a) países en etapa de integración donde las escuelas cuentan con recursos tecnológicos, se ha comenzado a capacitar a los docentes y se ha integrado el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; b) países en etapa de aplicación donde las autoridades de los sistemas educativos han comenzado a desarrollar experiencias piloto en ciertas escuelas elegidas, con resultados concretos y c) países en etapa emergente en los cuales se ha tomado conciencia de los beneficios de incorporar las TIC en los sistemas educativos y presentan proyectos en fases iniciales, debido a diversas limitaciones.

Cada una de estas políticas se encarna en la historia de cada país, en sus características peculiares y combinan de forma diversa los actores intervinientes, los tiempos políticos, las modalidades de implementación, sin embargo, todas se orientan no solo al equipamiento de los recursos tecnológicos en las escuelas sino también al desarrollo profesional docente y

la integración de las TIC en la currícula y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre los países en etapa de integración se encuentran Costa Rica, Colombia, Chile, México, Brasil, Uruguay Argentina. En el caso de *Costa Rica*, desde fines de los años 1980, comenzó a implementar el Programa de Informática Educativa, que se caracteriza por dos rasgos específicos. Desde el punto de vista del contenido, este programa tiene como marca distintiva el énfasis en el desarrollo del aprendizaje en programación. Desde el punto de vista institucional, el Programa es ejecutado por un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la Fundación Omar Dengo, una organización de la sociedad civil sin fines de lucro especializada en la materia. La alianza entre ambas instituciones implica la participación de diversos actores (universidades, empresas privadas, organismos internacionales), lo cual garantiza la continuidad de las políticas más allá de los períodos gubernamentales y la articulación entre las distintas dimensiones que intervienen en el proceso de integración de las tecnologías al sistema educativo (Muñoz y otros, 2014). *Colombia* cuenta con una experiencia de integración de las TIC en educación desde principios de la década del 90 como resultado de un proceso de planificación del sector educación, en el que el sector privado y las universidades tuvieron un papel relevante. La mayoría de las iniciativas se dan en Educación Básica y Media pero también se han reseñado algunas iniciativas en educación superior, (p.ej., Portal Colombia Aprende, ruta de formación docente en TIC, metodologías y herramientas para integración de TIC a procesos educativos). Algunas iniciativas enfatizan la dotación de infraestructura computacional o comunicacional a las instituciones educativas; otras, en el desarrollo de recursos humanos en uso de TIC; otras, en la cualificación de la labor educativa a partir de innovaciones fundamentadas en usos de TICE; y otras, en la gestión y acceso a contenidos digitales de calidad (Galvis Panqueva, 2014). *Chile* cuenta con la Red Enlaces, experiencia pionera de redes escolares creada en 1992 cuyo objetivo era poner en contacto a los alumnos entre sí, a éstos con sus profesores, y a ellos con el resto del mundo. A lo largo de los años, el programa ha equipado las salas de las escuelas con computadoras de escritorio, notebooks, proyectores y pizarras digitales y software educativo además de haber

otorgado el servicio de banda ancha, a partir de la acción conjunta con empresas de telecomunicaciones. La Red Enlaces incluye también capacitación docente a través de diversas instituciones del país. *México* comenzó la Red Escolar a mediados de 1990 que consistía en un sistema computacional de información y comunicación al servicio de la comunidad escolar basado en Internet cuyas metas residían en la apertura del acceso a la conectividad y en la provisión de equipo de cómputo de escritorio a las escuelas, con el agregado de una serie de recursos educativos de apoyo a los contenidos del currículo escolar. Entre 2004 y 2012 se implementó el proyecto “Enciclomedia” que dotaba a escuelas primarias públicas con una computadora, un proyector, un pizarrón electrónico, una mesa de cómputo y una impresora. Los docentes a cargo de los grupos (quinto y sexto de primaria) daban clases utilizando dichos recursos a los que se sumaban contenidos digitales (apegados a los del currículo y libros de texto vigentes). En la actualidad, en México se están adoptando una diversidad de iniciativas: los proyectos basados en el enfoque 1 a 1 (proyecto Mi Compu.Mx) en la educación primaria pública a partir de 2013, la creación de portales educativos y contenidos digitales dirigidos a los docentes, a los propios estudiantes y, en ocasiones, a los padres u otros agentes educativos (SEPiensa) (Díaz Barriga, 2014). *Brasil* cuenta con el Programa Nacional de Informática Educativa –PROINFO–, creado en 1997 y vigente hasta la actualidad. La alianza lograda con los gobiernos estatales y locales ha sido clave para el avance del programa, dada la importancia de la descentralización operativa en su implementación. El programa incluye la instalación de infraestructura en los laboratorios de computación de las escuelas garantizando la conectividad y la cobertura de la capacitación docente. *Uruguay* implementó en 2006 el Plan de conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea (Ceibal) con la distribución gratuita de una computadora portátil por cada estudiante y docente de la enseñanza primaria pública otorgando la propiedad de los equipos a los alumnos. Implica, por una parte, capacitación docente que, en una primera etapa, se hizo con modelo en cascada; por otra, el soporte técnico a cargo del Laboratorio Tecnológico de Uruguay; la elaboración de contenidos adecuados y acciones orientadas a la participación familiar y social.

Asimismo, Ceibal contempla la conectividad de las escuelas. En *Argentina*, desde el Estado Nacional como desde las provincias o municipios, y en muchos casos con la participación privada y/o de organizaciones de la sociedad civil, ha habido iniciativas de integración de computadoras y otros dispositivos, de dotación de conectividad, de capacitación docente y de elaboración de recursos digitales desde los años noventa, con distintos alcances y resultados. Este país contó con el primer portal educativo nacional público de la región “Educar”, en 2000, y, luego, en 2010, con el Programa Conectar Igualdad, que implicó la entrega de 3,5 millones netbooks a todos los estudiantes y docentes del nivel secundario del país, de la educación especial y de la formación docente de gestión estatal, con la capacitación a los docentes en el uso de esa herramienta y con la elaboración de propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vacchieri, 2013).

Entre los países en etapa de aplicación en los que se han comenzado a desarrollar experiencias piloto se encuentra *El Salvador* con el Programa Integral Conéctate que provee de computadoras nuevas o reacondicionadas a los laboratorios de informática de las escuelas, desde donde se les da acceso a Internet. A la vez, se brinda capacitación docente y soporte técnico además de crear el rol de Coordinador del Laboratorio –como parte del programa para la integración de las TIC en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje –. Provee infraestructura también de laboratorios y capacitación docente tanto con contenidos pedagógicos como tecnológicos. En esta etapa también se encuentran los países de Jamaica, República Dominicana y Trinidad y Tobago (Lugo, 2010).

Entre los países en etapa emergente, que presentan proyectos en fases iniciales, se encuentran Guatemala y Paraguay, donde se viene implementando desde 2001 “Una computadora por Niño y por Maestro” a partir de una universidad, una ONG y al aporte de organismos estatales. Este proyecto piloto busca proveer de equipamiento a las escuelas, tanto en sus laboratorios de informática como a través del sistema una laptop por niño. Además, procura capacitar a los docentes que intervienen en el programa y se ha puesto en funcionamiento un portal donde se facilitan contenidos y capacitación on-line (Lugo, 2010).

Como se observa, los sistemas educativos están llevado a cabo propuestas con diferentes niveles de integración de las TIC que abarcan desde el modelo 1 a 1 hasta la implementación de aulas móviles así como los tradicionales laboratorios. En el caso argentino, el modelo de integración más extendido sigue siendo el laboratorio o la sala de Informática, aunque se advierte que el uso de computadoras en las aulas coexiste en muchos casos con la presencia del laboratorio o la sala de Informática.⁶ Entre las diferentes estrategias de integración en las aulas predomina claramente el modelo 1:1 basado en la dotación de netbooks de uso individual para docentes y estudiantes, mientras que las aulas móviles con “carrito”, el aula digital o la presencia de computadoras de escritorio dentro de las aulas tienen una participación mucho menor.

Las conclusiones centrales de la Primera Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica (2015) muestran que existe entre directores y docentes un vasto consenso de que las TIC son necesarias en la educación. A su vez, se ha logrado un altísimo nivel de equipamiento tecnológico básico en las aulas, 9 de cada 10 escuelas argentinas, primarias y secundarias, cuentan con dispositivos TIC básicos para uso pedagógico (televisores, reproductores DVD y computadoras). En este sentido, el papel del programa Conectar Igualdad resultó trascendental en estos diez años. Sin embargo, el uso efectivo de las tecnologías no es tan intenso en relación con los soportes existentes, ya que sólo el 47% de los docentes entrevistados afirmó que trabaja con computadoras en clase, un 33% utiliza Internet y un 34% incorpora un televisor. En valores marginales aparece el uso pedagógico del teléfono celular (11%) y los videojuegos (2%). Considero de suma importancia los datos aportados por esta encuesta, tanto por su alcance nacional como por la actualidad de la información que ofrece. En sus conclusiones se destaca la necesidad de una aproximación de carácter cualitativo para conocer en profundidad cómo se dan estos fenómenos en las

⁶ Según resulta de los datos de la Encuesta (UNICEF, 2015), 8 de cada 10 escuelas del universo considerado poseen un espacio específico destinado a tal fin (para el 62% de éstas se trata de la única o la principal modalidad de integración). Sólo en el 34% de las escuelas las computadoras para uso pedagógico se integran en las aulas de clase bajo distintas modalidades.

prácticas pedagógicas en el ámbito escolar, interés que comparte el objetivo de esta tesis.

A pesar de que las políticas han impulsado y logrado en gran parte el equipamiento tecnológico en las escuelas, los informes sobre estas experiencias dan cuenta de dos grandes dificultades: la escasa conectividad simétrica de bajo costo y estable, por un lado, y la insuficiente formación de los docentes para un uso creativo de las tecnologías en educación, por otro (SITEAL, 2014).

Prácticas y políticas de formación son el núcleo de los debates educativos actuales, lo cual demanda enfrentar, como dice Mariano Palamidessi (2015), “un renovado esfuerzo por definir qué enseñar y qué aprender, revalorar los básicos imprescindibles, disponerse a que la educación sea una experiencia más sistemática al mismo tiempo que más experimental”, todo un desafío para la maquinaria escolar en el “nuevo contexto mundial del aprendizaje” (UNESCO, 2015) que emerge de la fisonomía que está adquiriendo el mundo.

De algún modo existe una línea invisible que define si determinados sujetos e instituciones han entrado o no en ese espiral incesante de modificaciones que dan lugar a nuevas condiciones de aprendizaje. En ese punto la escuela parece estar siempre por detrás de los cambios sociales y culturales, por lo menos así lo anuncian discursos sociales de todo tipo. Para una mirada que reconoce que la escuela funciona, fundamentalmente, como una caja de resonancias de lo social es una cuestión de temporalidades desfasadas y la institución escolar, tarde o temprano, achicará esa brecha. Sin embargo, desde una perspectiva que enfatiza el carácter productivo de la escuela esas aparentes incongruencias cronológicas se diluyen al registrar la invención cotidiana de lo social que allí sucede (Finocchio, 2013).

La lectura de las relaciones entre la escuela y *lo social* tanto del pasado como del presente ha sido nominada por la pedagogía de diferentes formas, crisis, declive, alteración, agotamiento, todas ellas remarcando la idea de que hubo una estabilidad que el presente pone en duda y que hubo una certeza que ahora se resiente llegando a considerarse hasta la pérdida de sentido de la escuela.

Cuando la pedagogía se refiere a lo que se denominó el programa institucional de la escuela moderna, tiende a contar una historia de forma compacta, donde prima el señalamiento de regularidad, de matices comunes de prácticas que se ponen en evidencia por encima de las particularidades y especificidades. Perspectiva que se deja ver en los análisis sobre la escuela que dejan escaso lugar al reconocimiento de matices que encierran los cambios, y las dinámicas permanentes que activan los propios sujetos ya que, como sostiene Santillán (2012:46), “la escuela no solo varía de coyuntura en coyuntura, sino que nunca se transforma de un modo unívoco. La experiencia escolar es formativa y su contenido es producto de un proceso real, complejo, conformado por una densa trama de distintas tradiciones, saberes locales, decisiones políticas y apropiaciones por parte de los sujetos”.

En esa línea, el estudio de la dinámica escolar y sus múltiples relaciones con lo social supone distanciarse de la idea de crisis y degradación para prestar atención a las variaciones, idas y vueltas, continuidades y rupturas, es decir, una forma de pensar el presente echando mano del pasado, analizando lo que es y lo que puede ser haciendo lugar a otros problemas e hipótesis que aparecen en el mundo de la escuela.

En ese último sentido, podríamos pensar que en *lo social* el transcurrir del tiempo no es lineal, no conduce a una única dirección a un ritmo constante, sino que por momentos ciertos pasados coexisten con el presente, vivencias, emociones, saberes, prácticas, sentidos de distintas temporalidades compartiendo el presente.

La escuela como parte de ese escenario cultural contemporáneo de nuevos niveles de complejidad y contradicciones, de pasados y presentes simultáneos se encuentra en estado de pregunta y de replanteo sobre su función, sobre los niños y jóvenes que recibe, sobre lo que debe enseñar y sobre los aprendizajes valiosos en este contexto. Dar respuesta a los cambios no solo requiere prácticas nuevas, sino fundamentalmente, una comprensión de los saberes, los imaginarios y los sujetos, una mirada profunda a las transformaciones que están interpelando su función y las formas en que se organiza la enseñanza. Nuevas definiciones pedagógicas de “los básicos de la pedagogía” estableciendo características actuales y diferentes. A esta investigación la guía dicho propósito, parafraseando a Baricco, (2011:14) “no

para explicar su origen (esto está fuera de mi alcance), sino para conseguir, aunque sea, desde lejos, dibujarla”.

En esta tesis se estudian esas nuevas definiciones que se vislumbran en las prácticas de aula a partir de la atención a los usos de los textos escolares, poniendo en cuestión la perspectiva teórica que sólo registra en la escuela las permanencias de sus rasgos culturales. Los textos escolares, tan antiguos como la escuela misma, continúan vigentes y son portadores de significados pedagógicos. Además, con más o menos centralidad, constituyen objetos de uso cotidiano en las aulas. Su materialidad imprime una dinámica particular a las escenas de enseñanza, circulando entre los alumnos y definiendo un modo específico de relación con el saber. Son libros escritos, diseñados y producidos por editoriales específicamente para su uso en la enseñanza y que el docente suele solicitar, generalmente como único libro, con sus alumnos para el aprendizaje de una o más materias escolares. Bajo este significado, utilizaremos como sinónimos, a lo largo de la tesis, los términos “texto escolar”, “libro escolar” y “libro de texto”.

Es conveniente considerar, también, que el uso del libro escolar como un punto de partida para la incorporación de los niños y jóvenes a la cultura escrita, cobra especial importancia en los contextos en que la escuela se constituye como el espacio principal de contacto con el mundo letrado (Lahire, 2004).

A partir de esto, los libros se convirtieron en centro de atención política en las últimas cuatro décadas bajo dos grandes motivaciones. Una que encuentra en la implementación de programas y planes de dotación de libros a escuelas de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, un paliativo frente a la existencia de un nivel de acceso diferenciado a los libros de texto según la condición socioeconómica. Se trataría de un modo de atenuar la progresiva segmentación del sistema educativo⁷, -proceso que diferencia circuitos de educación para niños de sectores altos y medios con disponibilidad de libros, por una parte, y sin libros para los de sectores más

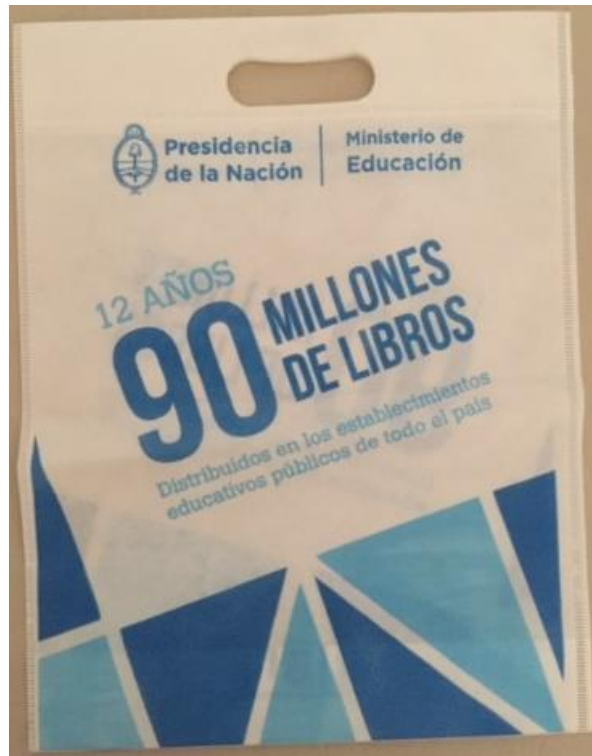
⁷ Esta afirmación se sustenta en los resultados de un estudio elaborado por Paola Llinás para el Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en 2005, en los resultados de investigación de la propia tesis de maestría (2011) en las indagaciones llevadas a cabo para esta investigación.

empobrecidos-. Otra, que considera que los libros escolares juegan un rol importante en momentos de reforma educativa y en el diseño e implementación de políticas estatales. Numerosos informes de organismos internacionales han analizado la importancia y la efectividad del acceso y disponibilidad de libros de textos, entendiendo a este factor como un elemento central para mejorar la educación. En este sentido, tanto la UNESCO como el Banco Mundial han destinado recursos para la investigación vinculada al tema, así como también para el financiamiento de programas que contemplaban un componente de libros de texto.

En Argentina, las políticas educativas pasaron de centrarse en la histórica regulación de la selección y aprobación de textos a la intervención directa por medio de la compra y de la distribución de libros de textos para las escuelas.⁸ En los años recientes, el primer plan amplio de distribución de libros de texto fue el *Plan Social Educativo*, que alcanzó a más de 18.500 escuelas y fue sostenido durante siete años. Luego de su finalización en el año 1999, no hubo otro programa de dotación a las escuelas de estas dimensiones sino hasta el 2003, con la línea de trabajo denominada *Provisión de libros* a través del Ministerio de Educación de la Nación.⁹

⁸ Al respecto nos referiremos más ampliamente en el Capítulo 4.

⁹ *Provisión de libros* es una línea de trabajo que se define asimismo como una política socioeducativa, depende de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Su objetivo central es garantizar las condiciones materiales básicas para la enseñanza y el aprendizaje a través de la provisión de libros de textos para alumnos y obras literarias, de referencia y de consulta destinadas a bibliotecas escolares de los niveles Inicial, Primario y Secundario que participan de las distintas acciones de la Dirección Nacional. Las escuelas tienen la responsabilidad de distribuir los libros en calidad de préstamo anual entre los alumnos, excepto en 1° grado que se entrega en propiedad. Se concreta cada año desde 2004 en lo que se denomina *Operativo Nacional de Entrega de Textos y Libros Escolares*. Según datos oficiales se entregaron hasta el 2013 incluido 67 millones de textos escolares y literarios en escuelas públicas de todo el país. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Enm2xQ_0fB0, consultado el 16/12/2015.



Bolsa entregada en la Feria del Libro de Buenos Aires en el stand del Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

Ambos planes tienen lugar inicialmente en un período histórico en el que distintas organizaciones sociales y políticas se convierten en soportes de la escolarización y educación de niños/as y adolescentes pobres dando cuenta de que la escuela no basta para responder a la multiplicidad de demandas y necesidades de estos sectores. Proveer de libros es un modo más de ser parte de un conglomerado multiregulado estatal, producto de diferentes lógicas, urgencias y necesidades y en el que intervienen los niveles del estado (nacional, provincial y municipal), distintos sujetos y organizaciones (Giovine, 2012).

Países de la región -Chile, Brasil y México- cuentan con una larga trayectoria de políticas destinadas a la distribución estatal de libros escolares gratuitos, la antigüedad de las mismas resulta contrastante con el caso argentino. En Chile y Brasil se implementan bajo la forma de programas de selección, compra y distribución, mientras que en México la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) nuclea las acciones de edición y distribución de estos materiales. El Programa de Textos

Escolares de Educación Básica y Media chileno es el de mayor antigüedad (76 años), seguido por México (57 años) y Brasil (50 años).

En el último estudio comparativo disponible (Llinás, 2005) entre los puntos más favorables de estas políticas, se destacan: la continuidad e institucionalización de los programas, la mayor cantidad de libros de texto por alumno que en Argentina, la importancia de la participación de los docentes en la selección, la relevancia de la capacitación y monitoreo del uso efectivo de los libros y la existencia de acciones complementarias, como los programas de bibliotecas de aula o institucionales en todos los casos. A su vez, el caso de México se destaca como un particular ejemplo de políticas centralizadas de elaboración de un libro de texto único y gratuito para todas las escuelas del país.¹⁰

Si bien este tipo de libros recibió a lo largo del tiempo numerosas críticas y objeciones, aun las corrientes pedagógicas más innovadoras no eliminaron los soportes textuales sino que generaron una mutación de los textos o manuales escolares traduciendo dichas críticas en la invención de composiciones de libros que implicaban un nuevo sujeto lector (Escolano, 2006). Es decir, que la vigencia de los textos escolares en las aulas actuales da cuenta de su profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo.

Sin embargo, como se sostenía anteriormente, en nuestro presente confluyen cambios culturales de distinto orden que interpelan una vez más la permanencia y el uso de los textos escolares impresos y genera posibilidades para la presencia de otros portadores de información como de nuevas prácticas de lectura. La aparición de nuevas pedagogías, la demanda de

¹⁰ A la hora de señalar las principales debilidades o problemáticas de cada uno de los casos, se advierte que la utilización de los libros por parte de los docentes del programa chileno no es la esperada y se necesita apoyo para intensificar su uso. Tal vez, esto esté relacionado con que la baja disponibilidad de opciones entre las cuales elegir no responde a la diversidad de necesidades escolares. A su vez, la compra estatal restringida a dos títulos por asignatura promueve una disminución de la riqueza del mercado editorial de ese país. En Brasil, las principales dificultades se manifiestan por el enorme volumen de las compras, que importan atrasos y problemas para las editoriales que deben realizar parte de la producción en el extranjero. Otro punto problemático es el desajuste entre la evaluación de los técnicos y la elección de los docentes, que optan en un alto porcentaje por libros no recomendados por Ministerio. El caso de México es criticado por la falta de pluralismo ante la utilización de un único libro por asignatura en preescolar y primaria, el riesgo en el control de la calidad por la producción en el propio ministerio, así como también la posible utilización ideológica de los libros.

nuevas alfabetizaciones y los cambios en relación con la producción y distribución de conocimiento, los modos multimediales y digitales en que se expresan las nuevas formas de comunicación, entre otros, introducen variaciones en los contextos escolares y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje afectando tanto al texto como objeto portador de conocimiento como a las maneras en que es usado. La intensidad y variedad de estas reorganizaciones de las prácticas culturales, sostiene Chartier (2007:17) son similares a las ocurridas en tiempos pasados, con la invención de la escritura en el mundo de la oralidad, la aparición del códice en el mundo de los rollos o la difusión de la imprenta en el mundo del manuscrito. Atender estos movimientos en las prácticas culturales permite identificar las variantes que se introducen en el cotidiano escolar afectando los núcleos esenciales de la cultura de la escuela en la que el texto escolar ha sido una clave.

En esta investigación el texto escolar se ubica como eje para el estudio de las prácticas escolares. Por tanto, si se parte de las premisas de la histórica centralidad del texto escolar en la vida de las aulas, que su vigencia condensa una multitud de significados respecto de la vida escolar (Brailovsky, 2010) y que como cualquier objeto de la cultura material de la escuela influye en las prácticas, me pregunto cuáles son los usos actuales de los libros que llevan a cabo docentes y alumnos en un contexto de transformaciones que afecta tanto la materialidad de los impresos como a las maneras de leer. Más específicamente, me pregunto por las particularidades en el uso de los libros por parte de los *docentes* y los modos en que los *niños* usan los libros. En esas prácticas, el interés estará en identificar el lugar que *docentes y alumnos* le otorgan al texto escolar en relación con los nuevos y viejos artefactos culturales (pizarrón, cuaderno, libros, notebooks, celulares, pendrive, etc.) dentro y fuera del aula.

El objetivo principal del estudio es analizar las prácticas actuales de uso de textos escolares en relación con las expectativas, las acciones, la interacción con otros materiales y los vínculos que a partir de ellos construyen docentes y niños del segundo ciclo de nivel primario en dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Como hipótesis inicial en esta investigación se sostiene que los nuevos usos del texto escolar y su interacción con otras materialidades se asocian a

nuevas definiciones pedagógicas que comprenden transformaciones en las expectativas, acciones y vínculos entre docentes y alumnos. Dichas definiciones son complejas en tanto forman parte de nuevos procesos que viven las instituciones educativas y heterogéneas porque se procesan en culturas escolares con características diferentes, algunas más centradas en el uso del texto escolar y otras más proclives al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

A diferencia de la teoría existente que explica las prácticas de uso de los libros a partir del déficit de la formación de los docentes, en un contexto de permanente aparición de materiales educativos se estudia, en este caso, los sentidos involucrados en las prácticas escolares captando la complejidad de contextos, sujetos y objetos. Perspectiva y objeto de investigación que encuentra lugar en la vacancia del campo de estudio conformado primordialmente por trabajos centrados en el análisis de contenido de los libros. La línea de investigaciones suecas y noruegas sobre las ayudas pedagógicas¹¹ y la propia investigación de la tesis de maestría¹² son los antecedentes de las preguntas de investigación, cuyo sustento teórico se ampliará en el capítulo I.

En relación con la estrategia metodológica considero que el estudio de las prácticas escolares cotidianas requiere una metodología cualitativa basada en un enfoque interpretativo porque implica el abordaje de los fenómenos de investigación en sus escenarios concretos de acontecimientos, de forma holística y conceptual, captando la complejidad propia de la vida social y recuperando la presencia, el papel y el significado de los sujetos en el desarrollo de los procesos sociales (Kirk y Miller, 1991). Opté por un estudio de caso colectivo (Stake, 1995) para el cual seleccioné dos escuelas con experiencias educativas contrastantes a fin de avanzar en la comprensión de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes contextos culturales. Se trata de una cultura escolar más apegada a una lógica disciplinar

¹¹ Las ayudas educativas se diseñan y construyen con la finalidad de exponer, instruir y educar. Los libros de texto, los medios digitales educativos y las fotocopias son algunos ejemplos. (Knudsen, 2013).

¹² Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría en educación. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

rígida y una cultura escolar más afín a formas fluidas de circulación del saber; una cultura escolar más ligada al libro y una cultura escolar más asociada con las pantallas en términos de soportes de escritura; una cultura escolar vinculada con la simultaneidad en la enseñanza y una cultura escolar más proclive al trabajo uno a uno y/o en red que favorece ritmos de aprendizaje diferenciados.

Estudios provenientes de campos disciplinares como cultura escolar, historia de la lectura y manualística proveen los marcos interpretativos para esta pesquisa.

La tesis se organiza en cinco capítulos y cierra con un apartado de conclusiones. En el **primer capítulo** presento antecedentes de investigaciones sobre libros de texto dando cuenta de la hegemonía de estudios centrados en los libros como portadores ideológicos y marcando la vacancia de pesquisas sobre usos de los libros en la escuela. Menciono el giro que están teniendo las investigaciones en algunos países, las cuales amplían el universo de lo que se denomina “materiales para la enseñanza y el aprendizaje”, a la vez, que incorporan otros sujetos escolares, además de los docentes, en sus indagaciones. En una segunda parte del capítulo expongo el marco teórico-conceptual desde el cual se aborda el problema sustentado en la perspectiva de la cultura escolar. Presento tres ejes clásicos para el estudio de las culturas escolares: sujetos, prácticas y cultura material. Estos ejes articularán el análisis de los capítulos 3, 4 y 5. Planteo la importancia de analizar los cambios, además de las continuidades, en las culturas escolares, atendiendo especialmente a la relación entre escuela y sociedad contemporánea y a los modos en que se afectan mutuamente.

En el **segundo capítulo** expongo los elementos que constituyen el trabajo de campo: abordaje metodológico seleccionado, criterios de selección de los dos casos, descripción del proceso de acceso a las escuelas, caracterización de ambas escuelas, descripción de las técnicas de recolección de datos, cronograma de trabajo de campo y relato de la experiencia de campo por parte de la investigadora.

En el **tercer capítulo** analizo los usos de los textos escolares por parte de los niños y se demuestra que los niños son, hoy, productores centrales de la cultura escolar. La idea rectora es la existencia de un protagonismo infantil

gestado por los mismos niños y, a la vez, cedido por los docentes en el marco de tensiones vinculadas con los usos de los textos escolares y las nuevas materialidades que ingresan al aula.

En el **cuarto capítulo** analizo la construcción de prácticas docentes, esto es, de las pedagogías prácticas en movimiento, buscando dar cuenta de los sentidos, las concepciones y las acciones que las componen y de las dinámicas que las impulsan, cambian o cuestionan. Se presenta una diversidad de prácticas docentes que involucran libros de textos y que enfatizan aspectos distintos (la palabra, las emociones, la motivación, los saberes, la lectura), es decir, reflejen el universo de sentidos de estos docentes al enseñar. Del análisis se deduce que los docentes se movilizan por lo que interpretan como necesidades y gustos de los chicos y subordinan a éstos las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas.

En el **quinto capítulo** indago el papel de los libros de textos y de otros materiales en las prácticas de niños y maestros como, también, los cambios que su uso implica en la forma de concebir los saberes y en las concepciones de espacio y tiempo escolar. Se atiende a la función de cada uno de los materiales entre los cuales el libro mantiene vigencia como material privilegiado para estudiar.

Finalmente, presento las **conclusiones** dando cuenta de los hallazgos de la investigación.

CAPÍTULO 1

REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

La cultura es una noche incierta donde duermen las revoluciones de ayer, invisibles, replicadas en las prácticas –pero luciérnagas, y algunas veces grandes pájaros nocturnos la atraviesan, surgimientos y creaciones que trazan la posibilidad de otro día. Esta noche oceánica, me fascina e interroga.
Michel de Certeau. La cultura en plural, 1999, p.194.

En este capítulo presento, en primer lugar, un estado de la cuestión de la larga trayectoria de investigaciones sobre textos escolares dando cuenta del carácter multifacético del estudio de este tipo de libros y del aumento creciente del interés académico en el tema. En un campo dominado por investigaciones que, históricamente, privilegian el contenido de los libros, enfatizo la importancia del estudio de sus usos en el contexto escolar y discuto la frecuente consideración del uso docente de libros como un acto de consumo pasivo así como la escasa atención, en la investigación, de los niños como usuarios de materiales.

En segundo lugar, expongo el encuadre teórico desde el cual se aborda el objeto de la investigación, la perspectiva de la cultura escolar. Desde allí destaco el lugar primordial de los sujetos en la construcción del curriculum, la intensidad y variedad de prácticas escolares que “hacen” la escuela y la importancia de las materialidades escolares que mediatizan las relaciones pedagógicas. Sujetos, prácticas y cultura material son tres ejes que articularán el análisis de los capítulos siguientes. Planteo, aquí, la relevancia de analizar los cambios, además de las continuidades, en las culturas escolares, atendiendo especialmente a la relación entre escuela y sociedad contemporánea y a los modos en que se afectan mutuamente.

1.1 El estudio de los usos de los textos escolares

Desde una perspectiva amplia, estudiar los usos del libro de texto implica considerar su inscripción en la historia del libro, de la lectura y de la educación de larga duración, a la vez que siendo parte de un escenario cultural

contemporáneo de cambios vertiginosos e incesantes, entre otros, en relación con la producción y distribución del conocimiento, y que provee nuevos y sofisticados artefactos culturales que han transformado las formas en que nos vinculamos, aprendemos y trabajamos.

En este apartado se presenta una revisión de la literatura que dialoga con las investigaciones sobre el libro de texto y sus usos teniendo en cuenta dichas inscripciones en función de pensar cambios y continuidades pedagógicas producidas por sus usuarios – maestros y niños- en específicos contextos históricos.

Estudiar las formas en que se eligen y se manipulan los libros “constituye un recurso esencial para pensar de manera nueva la relación entre los textos, las formas que los ofrecen a la lectura y los usos y las interpretaciones que los dotan de sentido” (Chartier, 1994:9). Visto de esta forma, los textos escolares dan lugar a un abanico de relaciones entre sujetos, saberes y otros artefactos culturales, también, presentes en las escuelas. Dichas relaciones componen un “hacer pedagógico” con rasgos de tradiciones sedimentadas a lo largo del tiempo, a la vez, que posee rasgos novedosos en tanto los usos del libro se complementan o reemplazan con otros materiales y recursos no siempre pensados para un uso escolar.

Una mirada histórica podría constatar que el libro es un objeto que ha superado la prueba del tiempo, un sobreviviente de las culturas que parece haber vencido todas las emboscadas que amenazaron su desaparición. Su presencia incipiente se revela en las primeras expresiones escritas que datan de la época de los sumerios en el siglo IV (a.C.). Luego, los egipcios, los griegos y los romanos introdujeron paulatinamente mejoras en su confección y armado. Sin embargo, fue con la invención de la imprenta en el siglo XV que se produjo un cambio sustancial en la producción de libros en Occidente al permitir multiplicar los ejemplares y, con ello, estimular la difusión de la lectura. Dos siglos después, la mecanización de la industria generada por la Revolución Industrial favoreció un crecimiento de la tirada de libros - producción en serie- y un abaratamiento de los costos. Cobró vigor la comercialización del libro haciéndose necesaria la complejización de los roles que intervenían en su producción apareciendo la función del editor separada de la del impresor y del librero. En el siglo XX avanzaron las técnicas y las

comunicaciones, y la industria cultural se nutrió de otros avances que convivieron e incluso compitieron con el libro impreso: la radio, la televisión, el cine, el disco sonoro, la informática, Internet, entre otros. Hacia finales de ese siglo y principios de éste aparece una nueva forma de producción de libros: el libro digital o electrónico.

Paralelamente a su despliegue, los libros han sido destruidos por diversas razones a lo largo de la historia. Se inicia con el episodio del desastre cometido a las bibliotecas en la región mesopotámica de Súmer (hace 5.300 años aproximadamente), pasando por el emperador chino Qin Shih Huang Ti (213 a.C.), la quema de manuscritos en Constantinopla, la de la España medieval, la destrucción de códices prehispánicos, los expurgos inquisitoriales, la hoguera del oprobio hecha por los nazis (1933), la quema y la proscripción de libros durante las dictaduras latinoamericanas (1970), hasta los memoricidios efectuados por los serbios (1993) y el “bibliocausto en Irak” (2003) (Báez, 2004). Como sostiene Báez (2004) refiriéndose a la historia de destrucción de los libros “nadie destruye o mata aquello con lo que quiere dialogar”. La bibliofagia parece atacar el poder que tienen los libros en la transmisión de la cultura. Y, aún a pesar de los intentos por suprimirlos permanecen entre nosotros mutando formas y soportes.

Esa experiencia histórica podría ayudarnos a relativizar los peligros anunciados de desaparición de los libros a propósito de la digitalización universal de los escritos y la adopción de nuevos instrumentos electrónicos. Por el momento, el libro es un objeto que subsiste frente a tantos soportes que supuestamente duraderos terminan siendo efímeros a menos que se conserven los lectores que permiten verlos, leerlos (disquete, cd, dvd.).

Frente a las posiciones de los tecnófilos que, como sostiene Doueihí (2011), se “convierten” a la tecnología asignándole un lugar supremo en desmedro de lo impreso, están quienes defienden como Eco (2010) un lugar irrevocable del libro porque de su mano se aprende a leer y escribir, saberes necesarios para usar las nuevas tecnologías, las cuales han ampliado el alfabeto con nuevos signos.

Los libros de texto se inscriben en esta historia de larga duración. Según Cavallo y Chartier (2011:32) la lectura con fines educativos se ubica hacia fines del siglo V a-C. y, de acuerdo con lo estudiado por Abbagnano y

Visalberghi (1998:22), la aparición del libro de texto en Occidente se ubica en el período helenístico, entre los siglos IV y I a-C. cuya educación tenía un carácter con predominio literario.

En 1632, el pedagogo checo Juan Amos Comenio en su obra *Didactica Magna* se refiere a la necesidad de los libros para llevar a cabo el método que debía sustentar la enseñanza:

Hay una cosa en extremo importante que, de faltar, puede convertir en inútil toda la máquina y, por el contrario, facilitará su movimiento si se cuenta con ella: me refiero a la provisión suficiente de libros panméticos, esto es, que abarquen todo el método.

Comenius, 1986:319.

Unos años más tarde crea el *Orbis Pictus* (1654), un libro ilustrado destinado a los niños para el aprendizaje del latín.

Este libro dará un medio maravilloso a los niños de corta edad para entender mucho más fácilmente que hasta ahora la lectura de las letras, ya que al alfabeto simbólico se han agregado los caracteres de todas las letras en particular y la imagen del animal cuyo grito imita la letra. En lugar de un abecedario que sólo comienza por el ABC o a deletrear, el niño recordará y destacará primeramente la energía y el sonido de cada carácter a la sola vista del animal del que proviene hasta que su imaginación asegurada por el uso y la práctica cotidiana le suministre un rápido y perfecto conocimiento.

Comenius citado en Rabecq, 1957:14

La aparición masiva del libro de texto se produjo recién en el siglo XIX (Choppin, 2004) tanto en las sociedades europeas como en la Argentina (Cucuzza, 2003), acompañando un proceso de formación masiva de lectores que se confió a la escuela como la agencia autorizada de transmisión de los saberes que se consideraban legítimos. Mediante un complejo proceso histórico se fue dando lugar a un “espacio” pedagógico del texto escolar y al empleo de libros uniformes. A pesar de su uso habitual en el aula, el libro de texto no siempre contó con la aceptación de aquellos que intervenían en el proceso escolar. Durante el siglo XX distintos movimientos progresistas (Escuela Activa) han manifestado críticas descalificadoras. En general, las críticas estaban centradas en un estilo determinado de texto escolar, basado en un modelo de enseñanza totalmente transmisiva, por lo tanto estas críticas aluden a los objetivos y los contenidos que los textos abarcan, así como a las formas de enseñar que inducen. Las corrientes innovadoras, sin embargo, no

eliminaron los soportes textuales sino que los modificaron traduciendo las críticas en la composición de nuevos libros que implicaban un nuevo sujeto lector. Las lecciones de las cosas, los centros de interés y los proyectos son algunos de los ejemplos plasmados en los libros que intentaban traducir los principios de una concepción pedagógica centrada en el alumno y de la metodología empírica e intuitiva (Escolano, 2006: 17).

Tal es la importancia adjudicada al libro de texto en la escuela, que le ha valido la denominación de “currículum editado” por formar parte del conjunto de materiales curriculares que intervienen en el contenido a transmitir en una materia, en las secuenciación de los temas y, con frecuencia, en las estrategias pedagógicas a utilizar. Son notables su presencia extendida en las instituciones educativas a lo largo del tiempo y en distintas latitudes, su resistencia a desaparecer de las prácticas dominantes de las escuelas y la variedad de acomodaciones que sufrió en función de los cambios que suceden por fuera de la escuela. Este carácter invariante lo constituye en un elemento molar en la configuración de la cultura escolar (Escolano, 2006:9). Sin embargo, sostiene Bittencourt (2004) el libro de texto ha sido desconsiderado como objeto de investigación por bibliógrafos e intelectuales de varios sectores que le atribuyeron ser una producción menor en tanto producto cultural. Recién hace algunas décadas comenzó a ser analizado bajo diversas perspectivas cuando se destacaron sus aspectos educativos y su papel en la configuración de la escuela contemporánea.

De acuerdo con la sistematización que realiza Johnsen (1996) sobre el campo de estudio de los libros de texto, inicialmente, éste estuvo circunscripto a obras individuales referidas fundamentalmente a investigaciones históricas y a investigaciones ideológicas. Las primeras estudiaron la historia de los propios libros de texto, de su contenido, la forma en que fueron producidos, su papel en las materias escolares, la manera en que una materia es representada en los libros (Johnsen 1996, 37:41). Las segundas, cobraron impulso a partir de la década de 1970, focalizando el estudio de los libros de texto como medios de comunicación política. En este sentido, hay obras representativas a nivel internacional en la Argentina, Australia Austria Brasil, Canadá, España, Francia, Japón, Reino Unido Suecia, entre otros. Estas investigaciones han contribuido, en gran medida, a

revisar las concepciones y los estereotipos legitimadores de desigualdad, las maneras en que se presentan las etnias de países que fueron colonizados y de los inmigrantes. El Instituto Eckert de Alemania impulsó inicialmente esta perspectiva (Johnsen, 1996:57 a 64) y la continúa desarrollando sumando en los últimos años la revisión de marcos teóricos y métodos de investigación de los libros de texto y otros medios de enseñanza, en el marco de los estudios culturales.¹³

En los estudios pioneros de Alain Choppin (1993:5) se explica el creciente interés por la investigación de los libros de texto no solo porque constituyen herramientas pedagógicas sino porque son productos de grupos sociales que buscan, a través de ellos, perpetuar sus identidades, valores, tradiciones y culturas. A través de un estudio bibliométrico demuestra que antes de 1960 las publicaciones referidas a la historia de los manuales escolares eran sesenta, de las cuales la tercera parte correspondían a la década anterior (Choppin, 1993:168 a 171). Choppin destaca el énfasis otorgado al estudio del contenido ideológico de los libros de texto por sobre otros intereses hasta los años 80, cuestión que comienza a declinar para más lugar a la investigación pedagógica.¹⁴ Refiriéndose a la década de los 90, define una serie de tradiciones y vacancias¹⁵ en relación con la investigación en

¹³ Estos desarrollos se reflejan en ponencias presentadas en Conferencias regionales e internacionales organizadas en colaboración entre centros y equipos de investigación de universidades y organismos internacionales. Como ejemplo se mencionan los libros: “Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas”, resultado de la Conferencia Regional para América Latina en Brasil en 2012, llevada a cabo por el Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) y la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), con el objetivo de reunir investigadores de temas relacionados con los manuales didáticos y los medios educativos, y “Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media” elaborado a partir de la 10th International Conference on Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) en España en 2009, con el objetivo de dialogar sobre las nuevas identidades que emergen de la globalización y la migración extendida y cómo se refleja esto en los libros de texto y medios educativos.

¹⁴ Entre ellas se encuentran las indagaciones que vinculan los textos con el desarrollo de las disciplinas escolares (Chervel, 1995). En esta línea se registran, entre otras, la investigación llevada a cabo en contexto argentino (Dobaño Fernández y Rodríguez, 2001) que analiza hasta qué punto los textos de historia ofrecen un enfoque procesual de la disciplina, qué tipo de explicaciones y de causalidad histórica presentan, la medida en que se incorporan en los textos escolares los desarrollos más recientes de la historiografía académica.

¹⁵ Entre ellas menciona: a) se investigaban manuales de primaria más que de secundaria debido a su menor esquematización y a la menor masividad, características que aparecían menos atrayentes a la investigación sociológica; b) el énfasis investigativo en el aspecto histórico, el avance francés en el estudio de la legislación regulatoria de los libros de texto en Francia y el crecimiento de un espacio de investigación destinado a los editores escolares;

libros de texto. A los fines de esta tesis es interesante el señalamiento que refiere al predominio de investigaciones que enfatizaban el estudio del “contenido de los libros de texto más que de la forma”, en el sentido de que los investigadores, ajenos a las prácticas de la escuela y, por consiguiente a los usos del manual, solían elegir la exploración de un tema desarrollado en los manuales, por motivos frecuentemente asociados con la actualización de una perspectiva sociológica o disciplinar. Por tanto, se continuó privilegiando el estudio de los aspectos lingüísticos o destinados a la iconografía por sobre el estudio de los usos.

La investigación sistemática aumentó considerablemente en las últimas décadas dando lugar a una vasta bibliografía que da cuenta de las definiciones, dimensiones y campos de investigación que conforman el universo de los libros de texto.¹⁶ En la actualidad existen ámbitos de estudio, investigación y circulación de saberes como son los centros de investigación especializados en varios países.¹⁷

Nuevas perspectivas en la investigación buscaron relacionar el libro de texto con el contexto social en el que es producido y utilizado. En esta dirección se amplió el campo de estudio a partir de la introducción de problemas tales como las formas literarias y las modalidades de uso en el aula, la producción y el mercado de los textos escolares, la selección y distribución

c) la carencia de estudios comparados, cuestión que merecía, a su juicio, la constitución de redes internacionales de investigadores. Los estudios, a menudo bilaterales, sobre la “representación del otro” constituían la excepción a esa carencia. (Choppin, A., 1992:198-202).

¹⁶ Destaco las producciones que reflejan la solvencia de la investigación en el campo de la manualística y aluden a diversas corrientes interpretativas: a los ya mencionados trabajos pioneros de Choppin (1980, 1989, 1991, 1992, 1993, 1995, 1997) y de Johnsen, quien realiza una caracterización de los textos en tanto instrumento de poder, instrumento pedagógico y vehículo ideológico y cultural, se suman los de Escolano (1998), quien reúne en dos tomos la historia ilustrada del libro escolar español. Centrados en el libro como objeto de investigación, se distinguen en Argentina los estudios de corte histórico de Braslavsky (1992), de Finocchio y Lanza (1993) y de Romero (1999), las obras que analizan la concepción de la familia y del trabajo desde una perspectiva de género, como el de Wainerman y Heredia (1999), y los que se refieren a la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, entre los que se cuentan los producidos por los investigadores Cucuzza y Pineau (2003) y Carbone (2001).

¹⁷ Caben mencionar al respecto: la Asociación Internacional para la Investigación de los Libros de Texto y los Medios de Comunicación Educativos (IARTEM), Oslo (Noruega); el Instituto George Eckert para la Investigación Internacional en Textos Escolares, Braunschweig (Alemania); el Instituto de Investigación de Libro de Texto, Viena (Austria); el Instituto para la Investigación del Texto Educativo, Hårnösand (Suecia); el Centro de Investigaciones del Libro de Texto, Tokyo (Japón) y el Centro de Investigación Manes (Manuales Escolares), Madrid (España).

de los libros (Chall y Conard, 1990). Desde una perspectiva sociológica, autores estadounidenses se han ocupado de indagar en la industria del libro de texto a través de los procesos de escritura y edición (Young, 1990), el mercado de libros de texto en los niveles elemental y medio (Squire/Morgan, 1990), la relación entre los libros de texto, los editores y la calidad de la enseñanza. En Latinoamérica se destacan el estudio brasileño sobre el mercado editorial de libros didácticos en ese país realizado por Munakata (1997), la investigación argentina sobre el mercado editorial de libros de texto como parte de una investigación sobre la representación del trabajo en textos escolares a cargo de Silvia Grinberg (2003) y la indagación de Adriana Fernandez Reiris (2005) acerca de los procesos de diseño, producción y comercialización de los textos escolares.

Otro conjunto de investigaciones se centró en el diseño y las características de los libros de texto considerados óptimos para el aprendizaje y comprensión por parte del estudiante. Esta línea de investigación ha considerado aspectos tales como la dificultad y legibilidad de los textos (Chall y Conrad, 1990), su organización y estructura (Chambliss y Calfee, 1998), y las preguntas (Armbruster y Ostertag, 1993) e ilustraciones que contienen estos materiales (Levin y Mayer, 1993).

En los últimos tiempos se evidencia un crecimiento de investigaciones sobre el uso de los textos escolares en el aula. El término “Textbook Pedagogy” (Lambert, 2002, Horsley y Walker, 2003) se refiere a la forma en que los profesores utilizan los libros en clases, cómo acceden a ellos y cómo los adaptan y crean un contexto para su uso. El término ha sido utilizado, además, para dar cuenta de aquellas funciones y características de los textos que pueden mejorar o restringir el aprendizaje, en tanto influyen sobre el uso que el profesor hace del libro de texto en el aula. Se trata de una serie de estudios que, en general, asumen una perspectiva psicológica. Tal es el caso de la investigación de Horsley en la que desarrolla la noción de pedagogía a través de los libros y el uso mediatizado de los libros de texto por parte de los profesores a partir de la aplicación de nociones clave de dos teorías socio-culturales: el enfoque de la práctica cultural de Rogoff Matusov y White, (1996, 1998, 1994), y la extensión a la zona de desarrollo próximo por parte de Valsiner (1987, 1997) (citados en Horsley, 2006).

Investigadores que se han dedicado al estudio del curriculum y los textos desde distintas perspectivas han planteado en las últimas décadas controvertidas discusiones acerca de las distorsiones ideológicas, las limitaciones didácticas y los intereses comerciales subyacentes de los textos escolares (Torres Santomé, 1996); también sobre el control técnico que ha primado en la escuela a través de los textos escolares y la consecuente descalificación de los docentes, conduciendo a una pérdida de posibilidades de desarrollo de capacidades profesionales y, en algunos casos, a una cómoda y flexible adscripción (Apple, 1997; Martínez Bonafé, 2002). En esa línea, sostiene Martínez Bonafé, no deja de llamar la atención que el artefacto creado especialmente para traducir el curriculum prescripto en el aula continúe vigente en medio de los numerosos cambios que ha experimentado el mundo de la cultura y de la comunicación. Más allá de los “aflojamientos”, flexibilidades en sus formatos, variedad de organización de sus contenidos, inclusión del color, de ilustraciones, “el libro en su esencia pedagógica mantiene el sentido original para el que fue creado: la reproducción de un saber empaquetado y previamente definido. Al mismo tiempo se convierte en un código del discurso de la escuela que tiene una historicidad”. Para este investigador el libro de texto es un “obsoleto artefacto tecnológico” (citado en Fernández Reiris, 2004:14).

Desde una perspectiva que recupera la historicidad de las prácticas de uso de libros de texto Carbone (2011) caracteriza algunas modalidades de relaciones que se configuraron entre maestros y textos escolares en los últimos cincuenta años en Argentina y que consideró representativas de la cultura escolar argentina en períodos delimitados por las políticas curriculares.¹⁸ Se destaca, entre otros resultados, que los discursos de los entrevistados sobre sus prácticas docentes como maestros permiten inferir numerosas coincidencias sobre sus criterios didácticos, así como de su valoración de los libros de texto. En cuanto a los criterios, es muy firme la postura acerca de la importancia de la iniciativa del docente, de su autonomía

¹⁸ El estudio se basa en doce entrevistas grupales estratificadas (maestros, directivos y personal técnico de apoyo psicopedagógico), diez talleres de investigación-acción, que integraron las secuencias de cinco estudios empíricos de lecturabilidad de manuales y once entrevistas a supervisores escolares, realizadas como parte de su tesis doctoral.

de decisión, su respeto a las funciones pedagógicas de la escuela y su extensión a la comunidad como valores centrales del buen ejercicio profesional. En cuanto a los juicios sobre los libros de texto muestran esbozos de las posturas críticas actuales acerca de la relación entre la proletarización docente y la dependencia del libro de texto como organizador de sus tareas. En algunos casos se mencionan otras variables, como la cultura light que desplaza los valores del esfuerzo y descalifica las cualidades de la lectura en la formación y en los diversos aspectos de la vida.

Existen, también, argumentos de un discurso basado en la racionalidad instrumental positivista que le adjudica al libro de texto un lugar de mero recurso o medio didáctico.

En contraposición a estas líneas se han venido desarrollando investigaciones que contribuyen a una mirada más compleja en relación con los usos docentes de los libros de texto que advierten sobre la necesidad de contemplar la realidad institucional de las escuelas y del trabajo docente, que hace de los materiales de enseñanza una ayuda necesaria en la cotidianidad escolar.

El concepto de “ayudas educativas” ha sido utilizado en la investigación relacionada con la escuela y la educación. Las ayudas educativas se diseñan y construyen con la finalidad de exponer, instruir y educar, los libros de texto, los medios digitales educativos y las fotocopias son algunos de sus ejemplos. (Knudsen, 2013). Considerar a los libros de texto como ayuda implica reconocer que han sido desde siempre un dispositivo fundamental para la transmisión de saberes y la organización de las prácticas escolares, como lo demuestran los estudios históricos sobre el libro (Ossenbach Sauter, 2011).

Según Fernandez Reiris (2004), más allá de los cambios en las formas de producción y distribución de los libros de texto a lo largo del tiempo, no se han modificado las condiciones que regulan la necesidad institucional del texto escolar. Al respecto sostengo que si bien el uso de los libros de texto se concreta en determinadas condiciones institucionales que suelen reforzar el predominio de la cultura impresa por sobre otros soportes, al mismo tiempo, el libro se convierte en una ayuda del docente para resolver tensiones en torno a la extensión de contenidos, organización de tiempos, etcétera. Detrás de su

obstinada vigencia en las aulas parece existir un abanico de prácticas que diluyen el lugar fundamental del libro como portador de conocimiento o de necesario instrumento para dar clase y lo ubican en función de un artefacto que articula las relaciones entre los saberes y los sujetos y entre sujetos. Este argumento se basa en la investigación de mi tesis de maestría que da inicio a este proyecto doctoral (Romero, 2011). Desde una perspectiva teórica sustentada fundamentalmente en los estudios sobre cultura escolar, los resultados dan cuenta de la variedad de formas en que los maestros seleccionan y utilizan los libros con sus alumnos ejerciendo un alto grado de autonomía cuando deciden sobre los contenidos a enseñar, en lo referido tanto a su distribución en los grados y en el año como a su alcance y profundidad. El texto escolar define y desarrolla una serie de temas que son subvertidos y alterados por las prácticas docentes cuando utilizan el libro. Si entendemos que a partir del uso, el libro se convierte en un nuevo texto, el resultado es una variedad inmensa de articulaciones, omisiones y agregados no incluidos en la producción de origen por los editores. Las razones más comunes para esas transformaciones se asocian al cumplimiento de las exigencias curriculares en el tiempo escolar disponible, a convertir las propuestas del libro en algo más atractivo y comprensible para los alumnos y a ofrecer “lo propio” en el sentido de un aporte personal y original del docente a sus alumnos.

Ahora bien, enfocar el estudio de los libros de texto desde la perspectiva de sus usuarios suscita nuevas cuestiones que no han sido suficientemente tratadas en la investigación. El abundante corpus de investigaciones sobre los libros de texto revela la complejidad que reviste su papel en la escuela al estar involucradas en las prácticas de uso, tradiciones que reconocen su empleo en las aulas, a la vez, que las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC – movilizan a una recontextualización de todos los instrumentos de mediación entre la cultura, los actores de la escuela y otros integrantes de la comunidad educativa. Como sostiene Chartier (2008:12) al romper el antiguo vínculo entre los discursos y la materialidad, la revolución digital obliga a una revisión radical de los gestos y las nociones que relacionamos con el texto escrito. ¿Cuáles son los cambios que la lectura en pantalla provocará al objeto que hasta hoy conocemos

únicamente pasando su páginas, o cuales son los cambios que el uso de varios portadores (digitales e impresos) provocará al objeto texto escolar que hasta hace poco tiempo era prácticamente el único portador de información? El estudio de los textos escolares implica considerar las prácticas de lectura que acompañan su uso. Es decir, textos, prácticas y sujetos son aspectos necesariamente interrelacionados. Según explica Chartier “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1994). Se trata de encuentros en un contexto específico como el aula, escenario en el que se estarían produciendo apropiaciones diversas de los libros de texto.

Interesa presentar otras dos investigaciones actuales sobre los usos del libro de texto y el proceso de selección. En relación con la primera se trata de una investigación cualitativa (Baganha, 2010) llevada a cabo con profesores de ciencias en los últimos años de una escuela primaria brasilera sobre la forma en que utilizan el libro de texto en relación con el plan de estudios, los contenidos con los que tienen menor afinidad, y el papel que le otorgan al libro en la planificación y práctica en el aula. Se encontró que los maestros asignan al libro el papel de organizador del plan de estudios, seleccionan y adecuan los contenidos a la realidad donde trabajan y a las concepciones pedagógicas que poseen. En la enseñanza de los contenidos de menor afinidad del maestro, por ejemplo los contenidos de la Física, el libro no contribuye porque presenta énfasis en cálculos y poca interdisciplinariedad y contextualización. El libro de texto se utiliza como una fuente de información, material de apoyo y material de investigación para el estudiante y el profesor. En la actualidad, comparte espacio con TV, DVD, videos, internet y las computadoras en la preparación y puesta en práctica de las lecciones.

Con respecto a la segunda investigación (Bagolin Zambon y Terrazzan, 2012) se centró en el proceso de elección de los libros de texto e indagó cómo las escuelas brasileras organizan y desarrollan acciones para su elección. Se llevaron a cabo entrevistas con los miembros de los equipos directivos de quince escuelas básicas. Los resultados afirman, por un lado, que la organización del proceso de elección de libros de texto en las escuelas ha sido impulsada mucho más a partir de acciones desarrolladas por las

editoriales que por las orientaciones de Fondo Nacional de Desarrollo de Educación (FNDE) a cargo del Programa Libro Didactico (PLND). Por otro, es bastante común que el proceso de selección de libros de texto se realice en breves encuentros en la sala de profesores durante intervalos de clases donde los profesores intercambian información y toman decisiones acerca de los libros de texto.

Investigaciones actuales ofrecen nuevas entradas de indagación incorporando la perspectiva de los estudiantes a la hora de usar los textos escolares y otros materiales educativos generalmente vinculados con las nuevas tecnologías. Entre esos estudios se encuentra una investigación eslovaca (Nogova, 2009) que indagó qué medios son considerados por los estudiantes como medios educativos y con qué frecuencia los utilizan. Los estudiantes informan que las fuentes más utilizadas son el cine, Internet y los libros de texto, siendo éstos últimos una fuente importante para el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos reconocen que el interés por los libros de texto reside en que los profesores valoran más los libros de texto que cualquier otra fuente y que es importante para ellos lo que está escrito allí a la hora de evaluar los aprendizajes. Centrada, también, en la opinión de los alumnos, una investigación checa (Netch, 2009) se propuso conocer los principales criterios de los alumnos para evaluar las explicaciones de los conceptos geográficos en los manuales de geografía. Los alumnos ponderaron positivamente la comprensibilidad, la longitud del texto, la presencia de ejemplos (principalmente aplicación práctica de la materia), la concisión, la estructura clara y la apelación (intereses del destinatario) del texto.

Complejizando aún más el objeto de estudio, una investigación norteamericana (Bryce, 2011) estudia las estrategias empleadas por los maestros a la hora de usar los textos escolares para ayudar a los alumnos en la comprensión de textos de ciencias naturales. Entre sus resultados se destaca que una de las estrategias favorecedoras es la utilización de un enfoque multimodal de la lectura de libros de texto científicos que incluya el arte y el movimiento. Se comprobó que el uso de la tecnología (por ejemplo, pizarras interactivas) para crear una imagen ampliada digital o proyectada del texto colaboró en la comprensión, fomentó la participación y la atención. Los estudiantes mejoraron su aprendizaje mediante la creación de diapositivas de

powerpoint después de la lectura de textos de ciencia y de otros libros y fuentes de Internet.

Los estudios referidos a los usos de los textos escolares demuestran que, en los modos en que los textos escolares son usados, se relacionan heterogéneas redes de actividad en las que personas, prácticas, saberes y objetos están estrechamente conectados.

Para finalizar se destaca un estudio realizado a pedido de la Dirección Noruega de Educación y Formación que consistió en una revisión de la investigación internacional sobre ayudas educativas abarcando el período 2000 -2011 (Knudsen, 2013). Se determinó el estado de la cuestión en diez países: cuatro nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia), otros cinco países europeos (España, Francia, Alemania, Inglaterra y Holanda), un país latinoamericano (Brasil) y Australia. Entre sus resultados, se destaca que entre 2000 y 2011, la mayoría de la investigación en los países seleccionados fue llevada a cabo en textos educativos impresos, esto es, libros de texto. Tales investigaciones estaban basadas en el hecho de que los libros de texto y los materiales impresos relacionados –o sea, libros con materiales de enseñanza y aprendizaje, tareas impresas y fotocopias- eran más utilizados en las escuelas. La investigación sobre libros de texto estuvo dominada por el análisis de contenido, mientras que el análisis de ambos -forma y contenido- estuvo más orientado a medios educativos digitales. Sin embargo, muy poca investigación se ha llevado a cabo triangulando contenido, forma y uso. Del informe se desprende que ha habido muy pocos proyectos de investigación sobre la interacción entre textos educativos impresos (libros de texto) y digitales. Se sugiere más investigación sobre el uso de ayudas educativas - particularmente en aulas- y sobre el uso de la computadora. Este tipo de investigación requiere de observaciones y entrevistas a estudiantes y profesores. Las observaciones pueden ser realizadas en contextos formales como las aulas, pero también en contextos informales, tales como clubes deportivos, el ciberespacio, Facebook, Twitter y habitaciones familiares con computadoras y televisores.

La interacción entre libros de texto y medios digitales educativos asociados - complementarios o independientes con diferentes textos y tareas- resulta una vacancia oportuna para esta investigación.

1.2 Los usos de los textos escolares como una forma de producir cultura escolar

En este apartado se presenta el marco teórico-conceptual de la tesis sustentado en la perspectiva de cultura escolar. Este enfoque permite interrogar las prácticas escolares y el funcionamiento interno de la escuela para explicar procesos que no suelen ser descriptos y que vinculan, entre otros, los usos de los textos con la dinámica escolar cotidiana, la relación pedagógica, la enseñanza y los aprendizajes.

La noción de “cultura escolar”, desarrollada en el campo de la historia de la educación a fines del siglo XX, cobra fuerza en la discusión académica en la década de 1990 a partir de los trabajos del historiador francés Dominique Julia, quien define a la cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Julia, 2001:10-11.

Según esta concepción, la cultura escolar encarna un conjunto de normas y prácticas escolares producidas con finalidades diversas contemplando los objetivos de la escolarización de cada época y transmitidas a lo largo del tiempo. Distintos sujetos - maestros, niños, familias- participan activamente en su procesamiento creando culturas específicas. Estos modos de hacer y pensar exceden los muros de la escuela y se proyectan en la vida social. En esta concepción basal de los estudios de cultura escolar se destacan tres ejes para su análisis los cuales estructuran este apartado: continuidades y cambios, sujetos y cultura material.

El análisis de *continuidades y cambios* en la cultura escolar puede ser aplicado a los saberes que se transmiten, las tecnologías que atraviesan las prácticas de enseñanza, los comportamientos de docentes y alumnos, la organización del espacio y el tiempo, la materialidad de los objetos, entre otras dimensiones.

La relación entre continuidad y cambio de la cultura escolar, emparentada ésta con las nociones de “forma escolar” y “gramática escolar”, es considerada de modo distinto según los investigadores: unos otorgan mayor relevancia a las permanencias y resistencias (Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001); David Tyack y Larry Cuban (2001)) y otros enfatizan la producción y el cambio (Dominique Julia (2001); André Chervel (1995); Jean Claude Forquin (1993) y Antonio Viñao Frago (2001)).

Entre los primeros, la inquietud de la investigación ha estado centrada en comprender las permanencias en la organización escolar. Desde la historiografía francesa, Vincent, Lahire y Thin constatan la existencia de invariantes en la configuración escolar que se mantienen desde el surgimiento de la escuela hasta la actualidad.¹⁹ Se refieren especialmente a la idea de la escuela como un lugar específico, con un espacio y un tiempo cuidadosamente concebido y organizado y separado de otras prácticas sociales. A su vez, estos autores, identifican como cambio significativo que en el espacio escolar es donde tuvo lugar el pasaje de una cultura fundada en la oralidad a una cultura escrita. Dicho pasaje se basó en la difusión de la palabra escrita lo cual dio lugar a la generación de saberes escritos formalizados cuyo aprendizaje trasciende la escuela propagándose la enseñanza de la lengua a otros espacios sociales. En relación con la existencia de una progresiva “escolarización” o “pedagogización” de aquellos ámbitos de socialización ajenos al sistema educativo formal, Lahire y Thin sostienen que no están surgiendo nuevos modos de socialización y educación, sino que, al contrario las formas escolares están siendo asumidas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. En este sentido, marcan la

¹⁹ Guy Vincent analiza la génesis del modelo de escuela lasallana de Francia a fines del siglo XVII siguiendo los escritos de Jean Baptiste de La Salle.

diferencia entre institución escolar y forma escolar ya que esta última no se circunscribe a la primera, sino que opera cada vez con más fuerza en otros ámbitos sociales.

En los años 1990, los estadounidenses Tyack y Cuban, desarrollan el concepto de “gramática de la escuela” entendida como “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001:23) que “sedimentadas” a lo largo del tiempo constituyen significados que son transmitidos de generación en generación por maestros y profesores y regulan la conducta y el trabajo de sus actores. Esos sentidos construidos y sedimentados definen lo que para la mayoría de los actores sociales es auténticamente una escuela. El concepto de gramática escolar permite comprender la inalterabilidad de la institución escolar evidenciada en la división del tiempo y del espacio, en las clasificaciones y jerarquizaciones de los alumnos y en la escolarización de contenidos.²⁰ Sin embargo, la relativa invariancia de la gramática escolar no implica la inexistencia del cambio. Los estudios de Tyack y Cuban demuestran que algunas reformas, a pesar de haber fracasado en sus intenciones fundamentales, han dejado huellas en el hacer escolar porque las instituciones y los docentes se apropian de ciertos elementos para incorporarlos en la gramática “tradicional”, por ejemplo, el trabajo por proyectos. Es decir, que las escuelas impactan en las reformas, cambiándolas y lo hacen al apropiarse de elementos nuevos aportados por éstas, adaptándolos a su propia lógica de funcionamiento sustentada en significados compartidos por los actores escolares: docentes, padres y alumnos. La escuela cambia pero lentamente. A diferencia de Vincent, la gramática escolar no tendría pregnancia a todo el cuerpo social ya que se la considera restrictiva a la organización de la institución escolar. Más allá de las diferencias, entre estos autores, emerge como principal característica de funcionamiento de la institución escolar el énfasis en el mantenimiento de las estructuras y la resistencia que la escuela exhibe al cambio.

²⁰ Los autores analizan el fracaso de las reformas educativas que por más de un siglo intentaron incorporar a inmigrantes y *outsiders* al ideal americano prestando atención en el enfoque de los cambios buscados, lo que permitió que identificaran las continuidades en las prácticas básicas de la escuela y se abrieran a la comprensión de la hibridación entre las ideas reformistas y las presentes en el cotidiano de la escuela, resultante de la selección producida por el profesor.

De acuerdo con los objetivos de investigación interesan los aportes de quienes se aproximan a la segunda postura. Desde esta perspectiva, que amplía las fuentes tradicionales de investigación y pone un especial acento en las prácticas, se reconoce que más allá de las innovaciones y reformas pedagógicas, en la escuela se enhebran cambios pequeños cotidianos que son capaces de transformar el interior del sistema educativo. En esta concepción, la cultura escolar es entendida como invención. Es decir, que la escuela como espacio de socialización es un lugar donde la cultura es aprendida y enseñada, y donde se produce y reproduce una cultura propia, denominada “cultura escolar”.

Dominique Juliá (2001) reconoce la existencia de un conjunto de saberes, comportamientos y prácticas definidos históricamente para la transmisión en la escuela pero también se interroga por los cambios, aun los más sutiles debido a su potencialidad para modificar la vida al interior de la escuela. Dichos cambios resultan del carácter “rebelde” de las apropiaciones o “traducciones” de las prescripciones y reglas que llevan adelante los docentes en sus prácticas cotidianas.

Por su parte, André Chervel (1995) sostiene que la escuela no es un simple agente de rutinas y de inercia, ni de saberes elaborados fuera de ella sino que posee capacidad para producir una cultura específica, singular y original. A partir de sus estudios sobre la construcción de las disciplinas escolares, en particular, la ortografía francesa,²¹ critica la idea del saber escolar como un saber inferior o derivado de los saberes superiores fundados por las universidades así como la idea de la escuela como transmisora de un saber elaborado por fuera de ella, la institución escolar es capaz de producir

²¹ Chervel, lingüista, realiza una serie de estudios en el ámbito de la historia de las disciplinas escolares sobre la enseñanza del francés poniendo el foco en la ortografía, la gramática, el dictado y la composición francesa, en los siglos XIX y XX. Para demostrar el argumento, aborda la creación de la teoría de las funciones de los profesores franceses de fines del siglo XIX, lo que evidencia la permeabilidad del espacio escolar a la innovación. Su pregunta inicial fue qué saberes ortográficos tenían los maestros franceses en 1830 concluyendo que el 63% desconocía la gramática, veinte años más tarde todo el cuerpo docente los había adquirido. Como efecto de estos hallazgos referidos a la cultura escolar, Chervel refiere a una cristalización de la ortografía como resultado de que todos los maestros aprenden a escribir de la misma manera. La ortografía alcanza en la opinión pública el estatus de saber valorado e imprescindible para no ser inculto. Un cambio sustantivo se produce en la escuela y la sociedad a partir de la elaboración, puramente escolar, de una teoría de las funciones producida intramuros de la escuela por los mismos maestros en respuesta a las necesidades de enseñanza.

un saber específico que emerge del propio funcionamiento escolar y cuyos efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura. Chervel enfatiza la originalidad de la escuela como productora de saberes escolares mientras Julia pondera la importancia de analizar las prácticas escolares.

Desde una posición complementaria centralizada en la constitución de las disciplinas escolares, Jean Claude Forquin (1993) caracteriza a la cultura escolar como selectiva con respecto a la cultura social y como cultura derivada.

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolage (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.

Forquin, 1993: 15.

Una selección influida por factores sociales, políticos e ideológicos en la que intervienen las instituciones desde el curriculum oficial, los docentes desde el curriculum real y los alumnos desde el curriculum aprendido. Con énfasis en la reinterpretación de lo que debe ser conservado en un momento dado y con elementos disponibles, Forquin hace hincapié en que una cultura derivada al ser transferida a la escuela requiere una mediación pedagógica en la que el docente oriente al alumno a redescubrir un conocimiento ya inventado por la ciencia, y repara en que esta mediación está determinada por las condiciones de la tarea de enseñar, los programas oficiales, los textos escolares, los deberes. Su posición se diferencia de la concepción de transposición didáctica de Chevallard (1996), en tanto ésta última no permite la comprensión de ciertos aspectos muy específicos del funcionamiento escolar, rituales, rutinas y prácticas cotidianas que influyen en las mediaciones entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento a enseñar en la escuela.

La cultura escolar, según Viñao Frago (2001), entraña modos de actuar y de pensar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y

pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana de la escuela, asignándole al tiempo y el espacio escolar un lugar relevante como elementos organizadores que la conforman y definen. Este autor sugiere tres elementos visibles que conforman dicha cultura: los actores (profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios); los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; los aspectos organizativos e institucionales y los aspectos materiales de la escuela. De acuerdo con Viñao, la cultura escolar varía según la institución estudiada, es decir habría tantas culturas escolares como escuelas, contempla la existencia de culturas escolares en plural. En el análisis del relativo fracaso de las reformas emerge la diferencia entre la cultura de los administradores de la educación y la cultura docente, Viñao advierte que allí se pone en juego un conjunto de ideas y prácticas “sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones que revelan el carácter de resistencia a los cambios de la cultura escolar y su énfasis en la continuidad y persistencia en el tiempo”. Sin embargo, si nos fijamos solo en las continuidades y persistencias pueden dejarse a un lado los cambios originados por las reformas educativas. Es que el cambio no puede ordenarse, pero tampoco detenerse, agrega. Este autor considera que los cambios y las continuidades están presentes con igual fuerza en la configuración de la cultura escolar. El aparente dilema entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos porque, según Viñao, la continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación.

El historiador Benito Escolano (2005) definió tres culturas de la escuela reconocibles en el marco de la historia de los sistemas educativos modernos: la cultura política o normativa, que regulaba el funcionamiento; la cultura científica que resultaba de la investigación educativa, y la cultura empírica, que incluía los aspectos materiales y prácticos que involucraban a los docentes. Con respecto a la cultura empírica de los maestros, diría Escolano que se trata de una “tradición inventada” desde la experiencia, distinta del conocimiento experto que resulta de una tradición colectiva, permanentemente recreada por los sujetos en articulación con los cambios históricos y sociales. Como cultura diferenciada de los académicos y

administradores de la educación, es “una cultura profesional con procedimientos empíricos devenidos de la experiencia transmitida y reglas que responden a una lógica y moral distintas propia de su conciencia como grupo.

Tanto Escolano como Viñao entienden que en el impacto de la escolarización sobre la sociedad, la escuela proporciona hábitos y comportamientos y experiencias cognitivas que se extienden a la sociedad, como puede ser la forma en que el tiempo escolar condiciona el tiempo de ocio familiar o la adquisición del lenguaje se convierte en un saber socialmente importante definiendo un lugar social del sujeto.

En síntesis, las visiones de estos investigadores enfatizan aspectos distintos para acceder al estudio de las culturas escolares. Mientras Vincent y Tyack y Cuban enfatizan la permanencia de la forma o gramática escolar, Julia se preocupa por las inflexiones, Forquin se interroga sobre el continuo proceso de selección de la cultura promovido por la escuela, Chervel atribuye un papel estructurante de la función educativa de la escuela en la historia de la enseñanza, Escolano distingue el cruce de tres culturas actuantes históricamente en el funcionamiento escolar y Viñao reconoce la (igual) presencia tanto de cambios como continuidades en la configuración de la cultura escolar.

A la reflexión acerca de la conservación y renovación de los haceres escolares y sobre cómo se conciben los múltiples intercambios establecidos entre la escuela y la cultura/sociedad, se suman otros dos aspectos que son sustantivos para el análisis de la cultura escolar: *la atención a la cultura material de la escuela*, la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma, así como las soluciones posibles a los problemas enfrentados cotidianamente en la clase y, el reconocimiento del *lugar central que ocupan los sujetos escolares* como agentes sociales en la construcción de la cultura escolar (Gonçalves Vidal, D., 2008).

Con relación al primer aspecto los textos escolares, como tantos otros objetos que integran la *cultura material* de la escuela –láminas, cuadernos, lapiceras, etc.- constituyen, por un lado, una evidencia de la cultura escolar que sirve para describir representaciones, haceres y saberes escolares, etc., y,

por otro, cumplen un papel performativo de esa misma cultura porque “modelizan” las prácticas escolares definiendo un modo específico de relación con el saber (Brailovsky, 2010). Los libros han estado presente en las aulas desde el inicio de los sistemas educativos modernos, sin embargo, a lo largo de la historia las escuelas han sido permeables a algunos usos y expresiones de la lengua escrita y resistentes a otras, por tanto los libros han sido criticados, modificados y usados de diversas maneras de acuerdo con las prácticas y pedagogías de cada lugar y época. Por tanto, el estudio de la materialidad de lo escolar, en este caso a partir de los textos escolares, permite acceder a los cambios que se gestan en la vida cotidiana de la escuela en su relación con las culturas contemporáneas.

Johnsen (1996) sostiene que el texto escolar es un objeto muy complejo porque constituye la condensación de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Resulta del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas y, constituye un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico. Según este mismo investigador la definición de libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros realizados y publicados para fines educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula. En esta investigación me interesan particularmente los usos de los “manuales o textos escolares” aunque sin dejar de considerar otros materiales utilizados para enseñar, incluidos otros tipos de libros.

Es importante tener en cuenta que los textos escolares también pueden ser parte de un subconjunto de otro término: los medios de enseñanza. Cada vez más, los libros conviven en las aulas con otros materiales de enseñanza, y en los últimos tiempos es frecuente que las empresas editoriales vendan los libros con otros productos asociados como C.D., láminas, guías, cuadernillos de actividades.

Los textos escolares componen un “modelo editorial diferenciado (...) por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones” y de un “modelo textual” propio de los manuales escolares (Escolano, 1998:231). Estas peculiaridades de los textos cobran significado en las prácticas de

lectura, las cuales suponen objetos escritos, gestos, espacios, hábitos y palabras lectoras. Así lo entienden Cavallo y Chartier (1998) al estudiar las relaciones entre el texto y el mundo social, entre las obras y sus inscripciones, entre texto y textualidad, entre el mundo del texto y el mundo del lector, entre la interpretación de los textos y las prácticas de lectura.

Dichas prácticas no son sólo acciones sino gestos y comportamientos, ideas y discursos (Chartier, 2007:12). Su reconstrucción es posible a partir de otros indicios asociados al contenido y al soporte que los textos proponen para la lectura. Las prácticas de lectura pueden ser entendidas, entonces, como actos que se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído. Acorde con estas ideas, de Certeau (2002) sostiene que no puede entenderse la lectura como una recepción impuesta de un contenido objetivo, como una sujeción al texto o como una actividad pasiva del lector. Desde su perspectiva la lectura designa acciones productoras que al mismo tiempo marcan, alteran y confieren existencia al texto. En esa línea, la lectura y el uso de los textos podrían ser investigadas como tácticas – en tanto modo de apropiación– por parte de quienes enseñan y de quienes aprenden, para indagar no sólo cómo los maestros y los niños suelen leer y usar los libros, sino también cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto.

Borges explicaba que “toda lectura modifica su objeto y que una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se lee y que finalmente un sistema de signos verbales e icónicos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector. Si entonces el libro es un efecto (una construcción) del lector se debe considerar la operación de este último como una lectio, producción propia del lector” (citado en Chartier, 1994:182). La construcción del sentido es histórica y socialmente variable, continúa diciendo Chartier y se halla comprendida en el cruce entre, por un lado, las propiedades de los lectores –portadores de competencias específicas, identificados por su posición social y sus disposiciones culturales– y por otro, los dispositivos de escritura que en este caso son los textos escolares.

Estas consideraciones refieren al último aspecto sustantivo para el estudio de la cultura escolar: *el lugar de los sujetos*.

La escuela es un lugar de contacto de diversas culturas familiares, infantiles, docentes. Los sujetos que se encuentran en y a partir de la escuela construyen prácticas, al interactuar entre sí y con los textos escolares. En ese entramado de prácticas se entretajan las historias individuales y locales con los textos escolares como objetos culturales dando lugar a que los sujetos transformen el sentido de los objetos heredados -los libros escolares- y creen nuevos usos. Sobre todo atendiendo que el libro de texto es parte de un código del discurso de la escuela que tiene una historicidad, a la vez, que participa de un escenario de fuertes transformaciones culturales como el actual que aporta a la escuela materiales experimentales, software educacional, recursos electrónicos dinámicos y actualizados.

Esta concepción concibe al consumo como un conjunto de procedimientos singulares de apropiación, resalta la productividad y el carácter innovador de las mezclas interculturales, y destaca que la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva en la reconversión de un patrimonio cultural (García Canclini, 1990).

En el caso de los docentes, el proceso de lectura y apropiación de los libros se lleva a cabo de acuerdo con su pertenencia a una comunidad de interpretación (Fish, 1998). Del mismo modo debe atenderse a las culturas infantiles propias de una cultura audiovisual y las formas en que comparten modos de ver y representar el mundo. Como comprobé en la tesis de maestría los maestros enfatizan la negociación con los alumnos como una característica fundamental del vínculo pedagógico. Esta observación conduce a la consideración de los niños en tanto sujetos que negocian, comparten y crean culturas con los adultos y sus pares.

Las prácticas de uso del libro por parte de los maestros son formas de producir y de dar forma a aquello que está escrito en el texto en una práctica situada. En esas prácticas de aparente consumo pasivo, hay producción. Se trata de creaciones nacidas de la práctica de la desviación (de Certeau, 2002) en el uso de los libros, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, son invenciones mudas que organiza el docente con los libros. La escuela continúa siendo hoy, la matriz de socialización fundamental para el libro. Es en la escuela donde no sólo los estudiantes aprenden su uso, sino también, los docentes aprenden a utilizarlo como instrumento de la enseñanza.

En ese sentido, la cultura escolar es constructora y transmisora de sentidos encarnados en las prácticas de los docentes, a la vez que revela la dimensión plural e inventiva de los actores expresada en sus prácticas de enseñanza y, en nuestro interés, respecto del uso de los libros.

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el camino he integrado cierta manera de mirar lo que sucede en los pequeños -pero enormes- mundos que se encuentran en, y alrededor de, los espacios educativos.

Elsie Rockwell. La experiencia etnográfica, 2009, p.13.

En este capítulo defino el encuadre y presento las decisiones metodológicas que orientaron la investigación. Por tanto tomo en consideración las motivaciones que dieron lugar al estudio del problema, la elección del abordaje metodológico, la selección de casos y las características centrales de las escuelas elegidas, las técnicas de recolección de datos y el desarrollo del trabajo de campo. Además, realizo reflexiones metodológicas generadas a partir del trabajo de campo en relación con mi rol y lugar de investigadora en tanto la sola presencia y mirada afectan al medio observado y, entonces, “lo deseable no es borrar esta incidencia sino reconocerla, caracterizarla e incorporarla como condición de la investigación social” (Guber, 2011: 95).

2.1 El campo antes del campo

Los usos de los libros de texto es un tema que me ha interesado desde hace largo tiempo. En el inicio de la carrera profesional me inquietaba conocer quiénes y de qué modo definían lo que se enseña efectivamente en las escuelas. Por eso, además de dedicarme a la formación docente y al asesoramiento docente en escuelas primarias y secundarias, comencé a trabajar en el ámbito editorial, ya que en mi paso cotidiano por las escuelas observaba que los libros tenían un lugar importante tanto en el momento de la preparación de las clases como en las actividades que se llevaban a cabo durante las mismas.

Mi función en las dos editoriales que trabajé consistía, a grandes rasgos, en articular la producción editorial con las escuelas dando a conocer los principios pedagógicos que guiaban la producción de los libros y, a su vez, en indagar sobre las necesidades, opiniones y formas de uso que de ellos

hacían los maestros en las aulas. Durante una década recorrí escuelas de todo el país –de gestión estatal y de gestión privada, urbanas y rurales- trabajando con maestros, profesores, directores y supervisores- y descubrí prácticas de uso de los libros realmente complejas y con fundamentos que cuestionaban varias de las ideas que suelen circular en ámbitos de formación y, también, en el mismo ámbito editorial acerca de las formas y los motivos de uso del libro de texto.

En los últimos años quise profundizar y analizar esos hallazgos a través de una investigación que dio origen a la tesis de maestría donde analicé los sentidos de maestros y editores atribuidos a las prácticas escolares vinculadas con el uso de los textos en el segundo ciclo de escuelas primarias de Buenos Aires. Allí indagué sobre tres cuestiones: los sentidos que mueven el pensar y hacer el libro, las operaciones sobre el libro tanto en el uso como en su producción y los anclajes del libro en la escuela así como los anclajes escolares para la producción del libro. En esa oportunidad la estrategia de investigación asumida involucró la realización de observaciones no participantes de clases, entrevistas en profundidad a maestros y editores y, grupos focales de maestros.

Entre otros resultados, constaté la vigencia de los libros de texto en las aulas, accedí a formas complejas y variadas de su uso e identifiqué maneras en que el libro se entrama contextualmente en las aulas. Las conclusiones de esta investigación dieron lugar a nuevas preguntas acerca de las prácticas escolares que sumado a otros estudios de posgrados vinculados con la lectura y la escritura, los materiales de enseñanza y el trabajo de profunda reflexión compartido con el equipo de profesores del posgrado de Curriculum en FLACSO abrieron caminos para los interrogantes que inician la presente tesis.

2.2 Estudio de caso como opción metodológica

Dada la histórica presencia del libro de texto en la enseñanza y el aprendizaje escolar, que su vigencia condensa una multitud de significados respecto de la vida escolar y que como otros objetos de la cultura material de la escuela

influye en las prácticas, la presente investigación indaga las prácticas actuales de uso de los libros de texto que llevan a cabo diferentes docentes y alumnos en un contexto de transformaciones que afecta tanto la materialidad de los impresos como las maneras de leer.

El estudio de las prácticas escolares cotidianas requiere una metodología cualitativa basada en un enfoque interpretativo, porque implica el abordaje de los fenómenos de investigación en sus escenarios concretos de acontecimientos, de forma holística y conceptual, además de captar la complejidad propia de la vida social y de recuperar la presencia, el papel y el significado de los sujetos en el desarrollo de los procesos sociales (Kirk y Miller, 1991). Opté por un estudio de caso colectivo (Stake, 1995), dado que el interés de la investigación es el estudio de las prácticas escolares. Para ello, seleccioné dos casos que se estudiaron intensivamente. Más que buscar en los resultados de la investigación criterios homogéneos y generalizables al resto de la sociedad o de las instituciones escolares del país o de la región, de lo que se trata es de reparar en la particularidad de un grupo de actores sociales y de dos escuelas específicas, pues desde allí también es posible hablar de la realidad social que, en últimas, es un conglomerado de peculiaridades, de diferencias, de formas de “hacer” que dialogan entre sí, que se complejizan y se afectan mutuamente.

La escasa cantidad de investigaciones acerca de los usos de los textos podrían sugerir la necesidad de estudios exploratorios, sin embargo, si bien este estudio indaga prácticas y las describe, su objetivo fundamental es la construcción de teoría para explicar los cambios que afectan la vida de la escuela a partir de nuevas dimensiones. Según sostiene Eisenhardt (1989), los estudios de caso pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta en marcha, la creación de conceptos y en la profundización del desarrollo de una determinada teoría. Para este autor, la cuestión de interpretar variadas evidencias generadas a través de los casos, de los distintos tipos de información recolectada y analizada, constituye un marco propicio para construir teoría. Se trata, entonces, de un proceso de construcción de teoría íntimamente ligado con la observación empírica. En relación con el uso de la teoría en el estudio de caso, Yin (1994) afirma que, no sólo es de una inmensa ayuda en la definición del diseño apropiado de la investigación y de

la recolección de los datos, sino también se convierte en el canal principal para generalizar los resultados del estudio de caso. En esta investigación busco que los principales hallazgos sean teóricos más allá de que surjan de un sostenido trabajo de campo y de una serie de constataciones empíricas.

En línea con las conceptualizaciones de Eisenhardt y Yin la pregunta de esta investigación empírica gira en torno al "cómo" o "por qué" de un fenómeno contemporáneo, las prácticas de uso de textos escolares en escenarios de cambio cultural, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos. Como sostiene Yin, el estudio de casos concebido de esta forma posee la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con el fenómeno estudiado, siendo particularmente adecuados en casos como los de esta investigación en los que resultará difícil establecer límites entre los casos y el contexto. Unido a ello es necesario entender que las prácticas escolares exceden en un sentido geográfico a la escuela; así como la escuela no es el lugar al que usualmente llamamos escuela sino que abarca también al conjunto de relaciones, normas y lazos que la comunidad que la frecuenta extiende también a otros espacios en los que también se focalizará la observación: blogs, facebook, youtube.

Este estudio de casos asume una perspectiva etnográfica que busca enfatizar las perspectivas de los actores. Es por eso que una cuestión a atender es mi propia posición como investigador-observador para captar lo "extraño" en la escuela, en tanto, es el propio lugar de desarrollo profesional desde hace muchos años. En ese sentido, concibo el acceso a las escuelas como un regreso, en el que procuro el desafío de "poner en suspenso" lo que sé de la escuela para poder conocerla de nuevo en su profundidad fáctica desde una mirada etnográfica (Rockwell, 2009).

Recapitulando, asumiré como metodología el estudio de casos múltiples utilizados para el desarrollo conceptual a partir del método comparativo por considerar que resulta de suma pertinencia en su capacidad de dar cuenta de las causalidades locales, entendidas como la comprensión de procesos específicos en contextos definidos que involucran a los actores sociales del estudio.

2.3 El proceso de selección de casos

La selección de los casos estuvo acompañada de numerosas preguntas con el fin de que tuvieran cierto grado de instrumentalidad para aprender del problema que en conjunto representaban. En un primer momento, los criterios planteados por Stake (1995:17) se convirtieron en una guía de preguntas para pensar la selección: ¿Qué características debían tener las escuelas para lograr una mayor comprensión del problema y producir resultados contrastantes considerando el criterio de equilibrio y variedad? ¿Cuáles eran las escuelas a las que se podría acceder sin demasiados reparos y donde mis indagaciones fueron bienvenidas, cuestión muy importante porque, entre otras cosas, se necesitaba contar con la aceptación para realizar grupos focales a los niños dentro del horario escolar? ¿Cuánto tiempo se estimaba para el trabajo de campo teniendo en cuenta que el criterio fundamental para la duración de la estadía en el campo se debe al tiempo en el que se tarden en saturar las categorías recogiendo datos redundantes?

Como respuesta a estas preguntas seleccioné dos escuelas, una de gestión estatal y otra de gestión privada situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con experiencias educativas contrastantes a fin de avanzar en la comprensión de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes contextos culturales. Contrastantes en función de una cultura escolar más apegada a una lógica disciplinar rígida y una cultura escolar más afín a formas fluidas de circulación del saber; una cultura escolar más ligada al libro y una cultura escolar más asociada con las pantallas en términos de soportes de escritura; una cultura escolar vinculada con la simultaneidad en la enseñanza y una cultura escolar más proclive al trabajo uno a uno y/o en red que favorece ritmos de aprendizaje diferenciados.

Como ha recordado Julia (2001) no existe una cultura escolar única, como esfera impermeable a las tensiones y contradicciones del mundo externo. Cada escuela es diferente porque hay muchas formas posibles de estructurar la vida escolar, por lo tanto realicé la selección atendiendo a la relevancia teórica, en tanto profundizan el conocimiento sobre el tema, y empírica, dado que los casos seleccionados son relevantes en sí mismos. La definición de los casos supuso un conocimiento a priori de las escuelas, tarea

que realicé en los meses de noviembre y diciembre de 2012 y marzo de 2013. Para ello contacté informantes clave que tuvieran conocimiento de las características de un grupo grande de escuelas tanto de gestión estatal como de gestión privada. Establecí vínculos con dos asesores pedagógicos y dos facilitadores digitales del plan Sarmiento,²² con una capacitadora y asesora pedagógica de proyectos pedagógicos que incluyen nuevas tecnologías en distintas escuelas y con una tecnóloga educativa participante de varios proyectos digitales en escuelas del país. Luego de estas conversaciones definí una lista de posibles escuelas y establecí los primeros contactos a fines de noviembre del 2012. Entre diciembre y marzo fui recibida por los directores, en algunos casos, asesores pedagógicos de las escuelas y, en abril, comencé con el trabajo de campo propiamente dicho.

Contacté en total a cuatro escuelas. Las dos primeras, si bien tuvieron interés y cierta predisposición a la investigación, finalmente se negaron. Es oportuno considerar los motivos de los rechazos porque pareciera que son resultado de los modos en que cada escuela procesa el tiempo presente. La primera escuela visitada es una escuela de gestión privada que busca implementar innovaciones educativas como forma de distinguirse de otras escuelas. Por ejemplo, proponen alfabetizar en primer grado utilizando tablets. La escuela participa permanentemente de concursos sobre inclusión de tecnologías en la escuela y ha ganado varios premios de Fundación Telefónica. El proyecto educativo de la escuela se distingue por centrarse en las nuevas tecnologías y, desde allí, a los fines de esta investigación parecía interesante analizar cómo se conjugan las tradiciones y las innovaciones en relación con el uso de los libros de texto. La percepción que tuve de los intercambios presenciales, telefónicos y por email, fue de estar realizando una transacción comercial “pedagógica”: las autoridades estaban interesadas en aclarar que la escuela ganaría “algo” participando de la investigación. Esta

²² El Plan S@rmiento BA forma parte del Plan Integral de Educación Digital del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que “tiene como principales objetivos promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades, y favorecer la inclusión socio-educativa”. El Plan comenzó a implementarse durante 2011 en las escuelas primarias de gestión estatal y gestión social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según datos oficiales, desde su comienzo, se han entregado 270.004 netbooks a alumnos y 21.709 notebooks a docentes. Fuente: <http://www.buenosaires.gob.ar/sarmientoba/docentes/plan-srmiento-ba>, consultado el 21/12/2015.

cuestión me generó cierto malestar y rechazo, entendí entonces que en caso de ser aceptada debía trabajar las ideas y sentimientos que me provocaba porque podrían obstaculizar el estudio. En el 2013 la institución abrió una nueva sede y ése fue el motivo por el cual rechazaron ser parte de la investigación aludiendo que estaban un poco desbordados por este inicio.

La segunda escuela en ser visitada es una escuela de gestión estatal participante del Plan Sarmiento y, de acuerdo con la información brindada por un informante clave, es una escuela abierta a la comunidad y con un grupo de maestros que se interesan por propuestas pedagógicas que incluyen las nuevas tecnologías. La directora explicó que tenía que consultar con los maestros ya que su estilo no era imponerles un observador dentro del aula. Dada su preocupación por los maestros, enfatizada de distintas maneras, hice hincapié en que me interesaba observar fundamentalmente a los niños. En el primer contacto se explicó el motivo de la investigación e institución académica a la que pertenecía, por eso, me llamó la atención que en medio de la conversación se me preguntara si yo trabajaba para Intel o para algún programa del gobierno. Luego de lo que sería la consulta a los maestros nos volvimos a comunicar y la directora me explicó que, además, había conversado con la supervisora quien tenía reparos en que una persona extraña a la institución estuviera cerca de los niños. Sugirió que enviara una carta a la supervisora con un detalle de las acciones. Tarea que realicé pero finalmente tampoco tuve éxito.

Estas fueron las dos primeras escuelas contactadas y cuyo proceso llevó tres meses. Fue necesario revisar la forma en que me presentaba a las escuelas ya que por motivos muy diferentes cada una había rechazado la propuesta. Decidí, entonces, que al momento de entrevistarme con los directores solo pediría realizar observaciones y, una vez que estuviera en el campo si fuera posible pediría los permisos para trabajar con los niños y las familias.

Retomé la comunicación con los informantes clave para contarles las respuestas, ya que algunos estaban involucrados profesionalmente con esas escuelas y definir con premura nuevas escuelas posibles. La segunda vuelta de contacto fue exitosa. Ambas escuelas que denominaremos a lo largo de la tesis *Escuela A* y *Escuela B* me recibieron y aceptaron prontamente.

2.4 Caracterización de las escuelas

La *Escuela A*, es una escuela de nivel primario de gestión estatal ubicada en el barrio de Villa Crespo en la Ciudad de Buenos Aires. Fue creada en 1898 y tuvo a largo de su historia diferentes denominaciones. Su arraigo en el barrio y su significado para las familias y los docentes se refleja en numerosos comentarios que la denominan “la escuela pública del barrio”, “la escuela de la familia”. En diálogos espontáneos con padres la escuela aparece como una institución muy valorada y querida. A raíz de cumplir los 100 años,²³ el blog de la escuela narró su historia,²⁴ una historia de tono épico que destacaba la labor fundamental de las directoras iniciales, en femenino, sus esfuerzos por hacer crecer y mejorar la escuela tanto ediliciamente como en propuestas educativas. Ese discurso fundacional elaborado en el presente, también, es rescatado por padres y maestros con más antigüedad en la institución en forma de deseo y de objetivos de trabajo.

Decía un maestro: “Yo no llegué a ver esa época pero cuando empecé a trabajar acá me contaban maestros de esos años, que los padres hacían la cola hasta Avenida Corrientes para inscribirse en la escuela”. De acuerdo con el relato de los maestros en el año 1995, la escuela primaria contaba con catorce grados en cada turno de más de veinticinco chicos cada uno. Pero en un proceso similar al que sufrieron numerosas escuelas, a fines de 1990 y comienzos del 2000, la matrícula mermó significativamente al tiempo que cambiaba la población escolar.²⁵ En un proceso que duró cinco años el turno

²³ Un maestro relataba en relación con el centenario de la escuela: “En 1998 la escuela cumplió cien años y fue todo un festejo. Algún día te voy a mostrar cosas para que veas el compromiso de la comunidad. Se hizo en el Teatro Regio, el de Avenida Córdoba, una fiesta, una superproducción. Fue el punto de mayor participación. De las cosas que viví en dieciocho años en la escuela, fue lo más saliente y contaba con una cantidad de alumnos y de familias dispuestas a embarcarse en estas cosas. Estaba colmado el teatro”.

²⁴ Ver Anexo 1 Historia de la escuela.

²⁵ Al calor de los procesos de cambios económicos, políticos, sociales y educativos ocurridos a partir de la década de 1990, se produjo un fenómeno de “desinstitucionalización escolar” (Tiramonti, 2003) definido como la pérdida de eficacia de la escuela para incorporar a las nuevas generaciones, fundamentalmente en el caso de los sectores marginales, al marco normativo imperante por las reformas impulsadas. Al tiempo que se pone en cuestión la especificidad de su función educativa relacionada con una multiplicidad de demandas que pesan sobre ella, sobretodo de índole asistencial, y se interpela su autoridad como institución en tanto aparecen otros agentes más eficaces en la trasmisión de información y conocimientos a la vez que la pérdida de perspectiva de futuro para los jóvenes ocasionada por la crisis impacta fuertemente en una institución que se justifica por su aporte a la construcción de mejores futuros individuales y sociales.

tarde empezó perdiendo grados, después el turno mañana quedando finalmente la mitad de las secciones, es decir siete grados en cada turno.

Según el maestro más antiguo de la escuela:

Los distritos 9 y 10 fueron los que más sufrieron el tema de los cierres de grados, donde más impactó. Hay varias cosas. Una, al haber cambiado la población también, empezó a asistir una población con más necesidades y el comedor pasó a ser una de esas necesidades. La escuela, al no tenerlo, perdió buena parte de esa población que estaba viniendo. Después, el otro sector que venía a esta escuela, que, a lo mejor, era un público que elegía a la escuela pública desde un lugar más ideológico, se encontró con esta transformación poblacional, de casas tomadas en el barrio, de muchas familias que venían del puente de J.B. Justo donde había un asentamiento. En ese sentido se transformó. Dejó de venir ese sector medio con más exigencias a la escuela y con una elección desde este lugar de apostar ideológicamente a lo público, pero sobre la marcha, les cambiaron los papeles. Dijeron: -Bueno, va a seguir siendo público pero ahora tenés que convivir con este otro sector. ¿Querés? Y ahí se produjo otro cimbronazo.

Entrevista a M., maestro de Prácticas del lenguaje y de Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. Grado. Escuela A.

En numerosos casos, el cambio de escuela se hizo hacia las escuelas parroquiales de la zona. Actualmente, varias familias de la Escuela A eligen las escuelas confesionales para que sus hijos continúen los estudios secundarios.²⁶ Según uno de los maestros entrevistados, en la elección de la modalidad de escuela secundaria tiene un peso considerable el “gusto” de los niños.²⁷

²⁶ En la Comuna 9 se observa en los últimos diez años un fuerte crecimiento de la matrícula en el sector privado. Este crecimiento resulta llamativo si se contemplan dos elementos: por un lado, la población de la comuna enfrenta situaciones de pobreza y vulnerabilidad social; por otro lado, la cantidad de escuelas privadas prácticamente se mantuvo estable en los últimos 10 años, lo que indica que el crecimiento registrado en la matrícula se ha concentrado en las instituciones ya existentes. De las 23 escuelas privadas ubicadas en este territorio, la mayoría son confesionales, prácticamente la mitad percibe aportes estatales del 100% (lo que supone que las familias deben afrontar aranceles menores) e incluso dos establecimientos no cobran arancel. La casi totalidad de los alumnos asiste a escuelas estatales, mientras que los que concurren a escuelas privadas lo hacen en establecimientos religiosos o parroquiales (Di Pietro, S.; Tófaló, A.; Medela P. y Pitton, E., 2014).

²⁷ “El hecho de ser maestro en 7mo., vos ibas viendo que, antes, toda la decisión de elegir la escuela secundaria, era una decisión más pensada en la familia, más compartida con los maestros de 7mo., te preguntaban: “¿Cómo ves tal escuela, qué te parece?”. Hoy le preguntan solo al chico-“¿A vos cuál te gusta más? En ésta hay más fierros y en ésta más Matemática. ¿Cuál te gusta más?”, a grosso modo. Y a lo mejor, antes se tenían en cuenta, para ese tipo de decisiones, otras cuestiones que vos, yo, tendríamos en cuenta para elegir un colegio. En esas cosas también vas viendo cómo la población cambió el interés. En 7mo. lo veo ahí, a medida que los pibes se van escolarizando, los padres se desescolarizan”. (Entrevista a M., maestro de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo. Escuela A.).

Actualmente continúa como escuela de jornada simple y funciona en turno mañana, entre las 8 y las 12,15 hs., y turno tarde, en el horario de 13 a 17.15 hs.

En cada turno tiene una sección por grado de primero a séptimo y asisten alrededor de 140 niños con un promedio de 20 niños por grado. La investigación se focalizó en una sección de sexto y otra de séptimo grado del turno mañana. Los grupos de 6to. y 7mo. están compuestos por niños que asisten desde el nivel inicial, cuyos hermanos y padres (actualmente jóvenes) asistieron a esta escuela y hasta tuvieron al mismo maestro que tienen sus hijos y, también, concurren varios niños que vienen de otras escuelas de gestión estatal, ya sea, porque se mudaron o porque repitieron.

De primero a quinto los maestros tienen a cargo las cuatro áreas escolares (Ciencias Naturales/ Ciencias Sociales (Conocimiento del mundo de 1 a 3), Matemática y Prácticas del lenguaje). En sexto y séptimo un maestro dicta en ambos grados Ciencias Naturales y Matemática y, otro, Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje.

Cuenta con una biblioteca equipada con colecciones de libros de textos, numerosos libros de literatura, colecciones enciclopédicas, revistas escolares, diccionarios. Recibe provisión de libros que envían tanto los programas del Ministerio de Educación Nacional como del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como, por ejemplo, en este último caso, el programa “Leer para crecer”, puesto en marcha en 2008 y que propicia la entrega de libros a los alumnos para que puedan crear su biblioteca personal. A partir de 2011 el programa disminuyó la entrega de literatura para incorporar la de un libro de texto por alumno.

La escuela tiene una propuesta activa de uso de la biblioteca generada por la dirección y la bibliotecaria. En la biblioteca los niños acuden espontáneamente en los recreos para leer y jugar juegos de mesa. Los distintos maestros realizan actividades en la biblioteca en sus horas de clase.

Participa del Plan S@rmiento BA cuyo objetivo es la provisión de netbook para cada alumno. Un facilitador digital asesora a los maestros para su implementación y reciben capacitaciones específicas en relación con la inclusión de las TIC.

Cuenta también con un laboratorio de Ciencias Naturales, otro de Informática con diez computadoras disponibles para que cada docente las utilice con sus alumnos y una sala con pantalla digital donde los niños tienen clase de Educación Tecnológica.²⁸ La escuela participa de un proyecto de robótica a partir de la provisión de un kit de Lego.



Cartelera ubicada en el hall de entrada de la escuela

Cada materia curricular (Inglés, Educación musical, Educación plástica, Educación tecnológica) tiene su propio salón.

Dos notas son significativas sobre esta escuela que conjugan elementos de su historia con el presente. La primera es que continúa siendo una escuela “para” el barrio, “una escuela de puertas abiertas a la comunidad”, con intención de generar lazos con las familias, muchas de ellas migrantes de provincias del interior del país o de países limítrofes, a raíz de ellos los actos

²⁸ La profesora de Educación Tecnológica de la Escuela A comenta al respecto. “Y venimos con este proyecto de robótica, donde los chicos trabajan los robots. Tienen una computadora chiquitita, donde ellos pueden programar y después, tienen un programa que utilizamos con la pantalla digital o las computadoras que están en la sala. Es un programa que te permite programar el robot, de acuerdo con las órdenes que vos le mandás. Es parte de hacer una relación, una analogía de los procesos industriales que, hoy por hoy, se trabajan y cómo ellos lo pueden trabajar”.

escolares son celebrados en domingo para favorecer la participación de los padres y se busca incorporar y valorar rasgos culturales de las familias en el contenido de los actos.²⁹ La segunda es que, en otras condiciones sociohistóricas en relación con su fundación, la cuestión social sigue siendo una preocupación central de quienes conducen la escuela y, en tal sentido se establecen redes con otras escuelas de gestión estatal y con distintas organizaciones, centros de salud, clubes de fútbol, programas educativos de fundaciones, a la vez, que se participa de nuevas modalidades de intervención del Estado, ya sea en diversos programas ministeriales, como los Programas del Núcleo Alfabetización para la Inclusión perteneciente al Programa ZAP,³⁰ como en planes de equipamiento escolar y provisión de útiles y libros.

La *Escuela B* es una escuela de nivel primario de gestión privada confesional católica en el barrio de Recoleta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus dueños son laicos y no depende de una congregación religiosa. Se fundó la escuela en 1991 con el nivel inicial y su primer edificio estaba ubicado en Cerrito y Juncal. Años más tarde comenzó el nivel inicial primario que para 1998 ya tenía su primera promoción. En 1999 comenzó a

²⁹ De la variedad de actos escolares que observé, destaco el del Día del Patrono. “¡Fue una fiesta cultural! Se reunieron los dos turnos a festejar el día de la diversidad cultural. El eje temático fue la idea de puentes. Los distintos grados habían hecho expresiones plásticas con ese tema. En honor al nombre de la escuela “Provincia de Chubut”, un abogado apasionado por la historia y esposo de una maestra, les explicó a los chicos cómo fue el encuentro entre tehuelches y galeses en la provincia de Chubut. Cómo los tehuelches les enseñaron a los galeses dónde conseguir comida, etc. Un músico chubutense y sus hijos fueron invitados para hacer talleres con los chicos de la escuela, en el acto mostraron los instrumentos autóctonos y tocaron juntos. Otro momento del acto se refirió a la diversidad cultural de la escuela. Un papa de origen boliviano explicó a toda la comunidad el ritual de la Pachamama y los niños representaron el rito. Pasaron, también, un video de mamás que contaban las costumbres de su tierra (Paraguay, Bolivia). Todos los grados participaron y todos los maestros parecían comulgar en la misma idea. Distintos sujetos asumieron el lugar de la transmisión de un saber importante, se jugaron nuevas jerarquías de saber en la escuela”. (Nota de campo, 18/10/2013, Escuela A.).

³⁰ El programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), ha sido creado y puesto en marcha a fines de 1996. Tiene como responsabilidades: el diseño, la ejecución, el monitoreo, seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social. Se concreta en proyectos que son construidos en forma participativa y gestionados con las diferentes direcciones de las áreas correspondientes, generando un trabajo intersectorial coordinado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Del sitio oficial: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/>, consultado 14/10/2015.

funcionar el nivel secundario al mismo tiempo que se mudaban al edificio actual, una enorme casa antigua. Al respecto escribí en las notas de campo:

Es una hermosa mañana y voy caminando buscando la escuela. Recorro la calle y me doy cuenta que me pasé de la altura. Debo haber pasado por la puerta y no la reconocí. Me resulta raro no distinguir lo que imagino como edificio escolar. Al volver sobre mis pasos observo un toldo discreto con el nombre de la escuela, y me doy cuenta que al pasar por el frente me había parecido un edificio de viviendas.

...es un edificio antiguo cuya entrada es similar a un hall de edificio de departamentos. Me recibe personal de seguridad sentado en un escritorio. A un costado había varios cochecitos de bebés plegados, después me enteré que los dejan los padres cuando traen a los más pequeños del nivel inicial. Me anuncio y sin más preguntas me permite pasar a otra puerta que da a un corredor. Un niño de jardín viene caminando, parece buscar algo, me mira, saluda y sigue su camino. A la derecha hay un escritorio donde debo presentarme ante una secretaria que no en ese momento no está. La espero y mientras tanto intento percibir todo lo que puedo, el espacio me sorprende. La escuela parece un edificio escondido en la cuadra, al pasar la primera puerta me encuentro con escaleras de mármol antiguo, muebles forrados en madera maciza, grandes columnas. Me da una sensación de solidez, experiencia. Algo allí me gusta, en contraposición con otra escuela que también había contactado para la muestra y en la que todo parecía armado para mostrarse. Será por eso que esta existencia de perfil bajo me atrae. Más tarde cuando hablo con las responsables de la escuela siento, también, que hay una propuesta pedagógica seria.

Al finalizar la escalera una pared da la bienvenida al visitante, en ella hay una enorme repisa con trofeos de todo tipo logrados por los niños en diferentes eventos. Me llama la atención dos estantes con fotos, notas cariñosas, imágenes de una virgen al estilo de un altar en homenaje a dos niños y un adulto que parecieran haber fallecido.

Nota de campo, 18 de abril de 2013. Escuela A.

Los dueños de la escuela ocupan los cargos directivos mientras que en cada nivel existe la figura de coordinador pedagógico que se encarga específicamente de la gestión del proyecto pedagógico sin atender cuestiones administrativas.

Me gusta específicamente lo pedagógico, justamente, no me gusta lo que está relacionado o mal relacionado con la típica directora, el tema papeleo. Agradezco, si es por eso, no tener ese título. Me encanta lo que hago, pongo pasión en lo que hago, me gusta dar clases y tengo muy buena relación con las chicas (docentes), entonces, ellas me piden que entre en el grado y disfrutan de ese trabajo.

Entrevista a coordinadora pedagógica de nivel primario.
Escuela A.

Si bien la coordinadora de primaria se muestra conforme con la posibilidad de focalizar su trabajo en tareas pedagógicas y considera que perdería tiempo ocupándose de cuestiones burocráticas, se percibe cierta tensión en esa división de roles que, a veces, no parece estar muy clara y cuyas decisiones finales quedan en manos de la directora del nivel. Cuestión que se observa sobre todo cuando se pregunta por la articulación con el nivel secundario y cuando el “papeleo” supone decisiones que afectan lo pedagógico.

En 2011 la escuela celebró sus 20 años, en los videos publicados en youtube a propósito del acontecimiento se observa que la celebración está centrada en el presente y en la proyección de los niños al futuro,³¹ una nota identitaria que impregna todo el proyecto de la escuela. A diferencia de la *Escuela A* cuya celebración centenaria se sostuvo revalorizando el pasado.³²

Es bilingüe, por la mañana funciona castellano por la tarde, inglés. Tiene una sección por grado de primero a séptimo y asisten alrededor de 175 niños, con un promedio de 25 niños por grado. La investigación se focalizó en una sección de sexto y otra de séptimo grado en el turno mañana.

La mayoría de los alumnos están en la escuela desde el nivel inicial y algunos pocos se fueron incorporando en años anteriores venidos de escuelas de gestión privada. Varios tienen hermanos en alguno de los niveles educativos de la escuela (inicial, primaria y secundaria).

Como sucede en la Escuela A, de primero a quinto los maestros tienen a cargo las cuatro áreas escolares (Ciencias Naturales/ Ciencias Sociales (Conocimiento del mundo de 1 a 3), Matemática y Prácticas del lenguaje). En sexto y séptimo un maestro dicta en ambos grados Ciencias Naturales y Matemática y otro Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje.

La escuela se propone implementar un proyecto pedagógico en el que las TIC tienen un lugar fundamental, el proyecto se denomina “Tecnologías

³¹ Pueden verse en <https://www.youtube.com/watch?v=3nCCQbNxrWY> y en <https://www.youtube.com/watch?v=3LmtlWenh-o> (Video de los 20 años) donde se observan imágenes de niños y adolescentes en la escuela, -escribiendo, leyendo, dibujando, bailando- con la siguiente canción de fondo: “Valen todos los días al despertar y los caminos por donde vas y volar buscando tus sueños. Vale más, la vida vale más, el horizonte no termina allí, es infinito tu mirar en mí. Vale más, la vida vale más, detén el tiempo para ver nacer las cosas que te harán crecer. Tienes que seguir luchando, no permitas que te digan “no es posible”, “no se puede” Este mundo tan osado se reserva a los valientes...” (Consultado el 05/01/2015).

³² Ver Anexo 1 Historia de la escuela.

del aprendizaje y el conocimiento”. En cada nivel (inicial, primaria y secundaria) un profesor especializado acompaña a los maestros en la implementación de TIC. Los docentes también participan de capacitaciones específicas organizadas desde la dirección de la escuela en las que suelen invitar a especialistas nacionales en el campo en TIC.

Cuenta con dos aulas móviles equipadas con 15 notebook y cañón que se usan en los distintos grados. A través de un calendario organizan sus usos diariamente. Cada grado tiene un blog que se actualiza en forma permanente, realizan consultas en la web durante las clases, utilizan el Facebook del grupo. La escuela suele participar de concursos y eventos con otras escuelas y organizaciones (coros, maratón, proyectos tecnológicos, etcétera.)

Tiene también un laboratorio de Ciencias Naturales y salones para Educación Musical y Educación Plástica. No posee un espacio para biblioteca, en cada aula hay una estantería con libros de literatura y de texto.

Por las características percibidas de las escuelas en las visitas de contacto y la información que transmitieron los informantes clave consideré que las escuelas se encuadraban en los criterios elaborados en función de contrastes de culturas escolares, la Escuela A se acercaba a los criterios establecidos sobre una cultura escolar más proclive a lo letrado y la Escuela B a una cultura escolar digital. De todas formas eso estaría por clarificarse cuando se iniciara el trabajo el campo. Se comenzó el campo con la disposición de que, tal vez, sería necesario hacer un cambio con alguno de los casos. Sin embargo, con el correr del tiempo y hasta finalizar constaté que cada una de las escuelas poseía las características que se buscaban en cada caso.

2.5 Las técnicas utilizadas

Como es común en los estudios de caso se recurrió a la utilización de múltiples fuentes de información y de procedimientos de análisis (Yin, 1994). Desde una perspectiva centrada en la indagación del significado que los actores le otorgan a la experiencia, seleccioné una variedad de procedimientos

que se fueron ampliando y corrigiendo a lo largo de la experiencia de investigación.

Realicé observaciones no participante en aulas, biblioteca de la escuela, sala de computación y otros subespacios escolares que frecuentaban los alumnos de 6 ° y 7 ° grado. La observación no participante me permitió explorar, describir y comprender las prácticas en su contexto, quiénes las llevaban a cabo y los significados que le adjudicaban. Busqué lograr una presencia silenciosa y no participante del investigador-observador en la clase para no interferir en su desarrollo. Realicé observaciones de clase con el fin de observar al docente y a los niños en el dictado de las diferentes asignaturas, en distintas situaciones y en interacción con variedad de materiales.

Realicé entrevistas en profundidad a maestros, directores, coordinadores. También entrevistas espontáneas a auxiliares docentes, personal de maestranza. Mediante la entrevista individual en profundidad busqué acceder a las interpretaciones de los docentes acerca de las maneras en que usan los textos, las particularidades que asume el uso en el dictado de las diferentes disciplinas escolares y otros materiales que utilizan en la enseñanza. La entrevista me brindó la posibilidad de acceder a información difícil de observar, clarificar, repreguntar y también ampliar datos provenientes de la observación. Traté de hacer explícitas mediante la oralidad las prácticas y sus sentidos que hasta ahora habían permanecido tácitas para que ocupen el centro de la reflexión y la interpretación. Consideré que para recabar información que brinde mayores posibilidades de análisis era adecuado seleccionar docentes a cargo de un grado de segundo ciclo (6° y 7°) porque se encuentran en un nivel intermedio de escolarización y la enseñanza no está centrada en la alfabetización, etapa que requiere de materiales específicos. Uno de los objetivos del segundo ciclo de primaria es enseñar a estudiar, cuestión que demanda la utilización de libros.

El guión de las entrevistas a docentes y directores giró en torno a los siguientes núcleos temáticos:

- 1) Selección de libros de texto y otros materiales: papel del libro de texto en la enseñanza, función del docente respecto del libro de texto, características de los materiales que se seleccionan, criterios de selección del libro de texto, modos de acceso a los mismos, procedimiento de decisión del

libro (en forma individual, pares, institucional), grado de conocimiento del texto a la hora de decidir su uso, influencia de los padres en la elección del texto, consideración de los alumnos a la hora de seleccionar el texto.

2) Uso de los libros de texto y otros materiales para la preparación de clases: relación de la planificación del docente con el libro de texto, características de otros materiales que se consultan o utilizan a la hora de planificar, modo de acceso a ellos, criterios de selección, formas de incluirlos en la planificación.

3) Uso de los libros de texto y otros materiales para el dictado de clases: momentos de la clase y modos en que se los utiliza, presencia de actividades previas y posteriores a la lectura de los libros de texto u otros materiales, selección de actividades del texto para ejecutar en clase o para enviar de tarea, modos de agrupamiento de alumnos para el trabajo con el libro y/o con otros materiales, modos de acercamiento al conocimiento que promueve el docente en el uso del libro u otros materiales, elementos del libro (secciones, consignas, imágenes, textos, entre otros) ponderados por el docente, formas en que se utiliza el libro en la clase (lectura, copia, resolución de actividades), dificultades percibidas en el uso de los textos u otros materiales.

Además, llevé a cabo dos grupos focales de alumnos en cada una de las escuelas cuyo propósito puntual fue indagar de manera conversacional y lúdica a partir de la manipulación de libros escolares los sentidos y las percepciones de los niños en relación con las prácticas habituales de uso de los textos así como las características que adoptan en la resolución de las tareas en la casa y en la escuela. La dinámica interna del grupo focal reveló aspectos del tema que no había anticipado como investigadora y que tampoco habían surgido en entrevistas individuales o en las observaciones.

El uso articulado de todas las estrategias de investigación, la observación de los niños en las clases y los grupos focales, permitió la profundización del objeto de estudio.

Los registros fotográficos de las carpetas y libros de alumnos constituyeron un recurso secundario a los efectos de documentar y brindar información complementaria que fuera útil a la hora de triangular datos relevados en las entrevistas y las observaciones.

2.6 El trabajo de campo

En tres etapas, llevé a cabo el trabajo de campo durante 2013, en un período que abarcó los meses de abril a diciembre. En la primera etapa realicé observaciones esporádicas de una o dos jornadas escolares por semana en cada escuela durante cuatro meses (de abril a julio), con la finalidad de alcanzar un grado de familiaridad con sus rutinas, sus tiempos cotidianos, y dimensionar las observaciones más específicas que seguirían en instancias posteriores. La toma de notas de escritura posterior o simultánea durante las observaciones de clase fue desde el comienzo del estudio, la opción elegida. En el inicio, centré la observación en los elementos relevantes de la vida cotidiana del grupo asociados con la presencia y/o uso de libros de textos y otros materiales utilizados en la enseñanza: momentos estructurales de la jornada escolar, actores involucrados en cada momento, espacios utilizados, códigos verbales, códigos relacionales, funciones manifiestas dentro del grupo, consignas recurrentes del docente, rituales (de inicio, de transición, de cierre).

La segunda etapa (agosto y septiembre) implicó una serie de observaciones de la jornada escolar durante dos semanas en cada grupo que tendieron a profundizar en episodios reconocidos como particularmente relevantes que involucraban libros de textos, netbooks y otros materiales registrando las personas, las actividades, los tiempos y el espacio.

A propósito de cada episodio indagué, luego, mediante diálogos breves y contextualizados acerca de los sentidos que los actores dan a los episodios en el contexto mismo de su ocurrencia. Por ejemplo, a los niños más cercanos a mi ubicación o al maestro en el recreo posterior a la clase. La estadía intensiva la realicé primero en la Escuela A y luego en la Escuela B.

Durante todo este período, en la Escuela A observé clases de Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en las aulas de sexto y séptimo, en la sala de Educación Tecnológica, las actividades desarrolladas en la biblioteca, lo transcurrido en los pasillos, los recreos y los actos. Entrevisté a la facilitadora digital, a la profesora de Educación Tecnológica, a la vicedirectora y las maestras de primer ciclo mientras elegían

libros de texto. Con el director, la bibliotecaria y los dos maestros de sexto y séptimo tomé tres entrevistas a cada uno y numerosas conversaciones espontáneas durante los días de observación.

Realicé dos grupos focales de seis niños cada uno, uno de sexto y otro de séptimo.

Tomé 499 fotografías, la mayoría de carpetas de alumnos, libros de texto de los alumnos y el resto de situaciones de clase, actos, carteleras, paredes de las aulas y de la escuela. También filmé algunos actos escolares.

En la Escuela B observé clases de Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en las aulas de sexto y séptimo, en el Laboratorio de Ciencias Naturales, lo transcurrido en los pasillos, la sala de maestros, los recreos y los actos. También observé una clase especial que daban los alumnos de primer año a los de séptimo acerca del blog como cuaderno virtual y del uso del aula digital de primero.

Tomé tres entrevistas a la directora, a las maestras de sexto y séptimo y a la asesora TIC del nivel. Mantuve con ellas numerosas conversaciones espontáneas durante los recreos y las horas libres. También entrevisté a la profesora de Laboratorio de Ciencias Naturales y a la maestra de quinto grado.

Realicé dos grupos focales de seis niños cada uno, uno de sexto y otro de séptimo.

Tomé 473 fotografías, la mayoría de carpetas de alumnos, libros de texto de los alumnos y el resto de situaciones de clase, carteleras, sala de maestros, paredes de las aulas y de la escuela.

En la tercera etapa (octubre a diciembre) volví a ambas escuelas en días alternados a fin de completar información que a partir de la revisión de las notas pudiera estar faltando.

Durante todo el trabajo de campo al registro escrito sumé el uso de un pequeño dispositivo de grabación digital ubicándome en una posición estratégica del aula que fuera lo bastante discreta, en general en el fondo del aula, para no representar una distracción ni resultar invasiva en la escena escolar.

El trabajo posterior al final de cada día de trabajo de campo fue escribir un único texto que recuperara tanto la toma de notas, las grabaciones y las fotografías a la vez que las impresiones más importantes. Este trabajo

fue clave en tanto me permitió reunir la información en forma ordenada y porque se convirtió en un espacio de reflexión y de replanteo de los términos en que se iba desarrollando el trabajo.

Como nota a destacar, es necesario advertir que en el proyecto de la tesis propuse un plan metodológico inicial, que conforme avanzaba el estudio, sufrió algunas variaciones. Esto, porque asumo que la investigación es un proceso activo y sistemático que conduce a quien investiga a tomar acciones en el curso del estudio. En el proyecto inicial estaba prevista la realización de entrevistas a padres con el fin de indagar las prácticas de uso de libros de texto que los niños realizan en las tareas hogareñas. La relación entre la escuela y las familias, como instituciones de socialización de la infancia, ha mantenido a lo largo del tiempo un carácter complejo debido a las múltiples dimensiones que involucra. Se trata de un tema ampliamente estudiado por la Sociología de la Educación³³ cuyas investigaciones han demostrado la incidencia de la cultura familiar en el modo en que cada alumno construye su trayectoria de escolarización en la escuela. El vínculo entre estas instituciones está conformado por desencuentros pero, también, por mutuas colaboraciones. Como se ha demostrado en la tesis de maestría que precede esta investigación (Romero, 2011), los docentes consideran el seguimiento familiar en las tareas como condición para el aprendizaje. Por su parte, las familias demandan a la escuela, según el caso, menor o mayor intensidad en las tareas escolares para la hogar, opinan sobre las formas de evaluación o la cantidad de contenidos que se enseñan. Desde este interés busqué el contacto con las familias, una vez lograda la confianza de la escuela y la recolección de datos propios del día a día escolar. Sin embargo, por motivos distintos no fue posible recabar la suficiente información para lograr este objetivo. En la Escuela A pude entrevistar a seis padres de alumnos de séptimo grado pero no logré lo mismo con los padres de alumnos de sexto grado. La convocatoria la hacían los

³³ Los estudios en el campo de la Sociología de la Educación acerca del papel de las familias en los procesos de escolarización se inician en los años 60 a partir de investigaciones cuantitativas que dan cuenta del peso del origen social sobre el desempeño y las trayectorias escolares. Los desarrollos de Bourdieu destacan que la escolarización es parte de las estrategias familiares de reproducción de la posición social. Esa idea fue discutida por diferentes estudios por considerarla en cierto sentido determinista. Las nuevas investigaciones (Montadon, 1996; Lahire, 1997; Nogueira, 2006) analizan las familias en su relación con la escuela buscando explicar las desigualdades escolares en familias de un mismo medio social (Nogueira, 2010).

maestros y en el caso de J. a cargo de sexto grado no dio resultado. En la Escuela B no fue posible concretar entrevistas a los padres porque la escuela sufrió el fallecimiento de un alumno de primer año durante noviembre y dado el clima de sensibilidad y pena entendí que no era conveniente insistir en las entrevistas.

El trabajo de la investigación se distribuyó anualmente de la siguiente manera:

| Actividades | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Revisión de literatura | | | | |
| Redacción marco teórico-conceptual | | | | |
| Desarrollo de trabajo de campo en las escuelas | | | | |
| Procesamiento de los datos en función de categorización temática | | | | |
| Identificación de núcleos temáticos significativos para definir la escritura | | | | |
| Escritura de cap. 3 | | | | |
| Cursado y aprobación de seminarios | | | | |
| Escritura capítulos 1, 2, 4, 5 y conclusiones | | | | |
| Presentación en Congresos y revistas | | | | |
| Reuniones con directora | | | | |

El análisis de la información se realizó en forma paralela a la recolección de datos buscando identificar nudos problemáticos a fin de ir elaborando claves interpretativas sobre el proceso. Se profundizó el análisis de los datos poniendo en diálogo la información recabada a través de las distintas fuentes, estableciendo no solo los contrastes y las posibles correspondencias, sino también nuevos interrogantes a partir de los cuales realizar nuevas lecturas. Si bien se tiene una teoría desde la que se parte, se esperó, a partir de la sensibilidad teórica, hacer emerger aquello que es

relevante para la misma. Se buscó que la teoría sea una herramienta para la problematización de los casos y que éstos a su vez operen como disparadores de desarrollos conceptuales. Se realizó análisis temático de las entrevistas a los docentes y los grupos focales de niños. Este análisis se complementó con las categorías surgidas de las observaciones en la escuela.

Realicé la triangulación de fuentes –docentes, niños, libros, objetos escolares- y de instrumentos -observaciones, entrevistas en profundidad, entrevistas espontáneas, grupos focales, análisis de documentos- en distintas instancias de la investigación. Como plantea Gallart (1993) lo esencial no es la detección de la uniformidad sino el descubrimiento del sentido de la diversidad.

Con respecto a la factibilidad del proyecto resultó muy favorable la pertenencia al equipo de investigadores del posgrado “Curriculum y prácticas escolares en contexto” (FLACSO) coordinado por la directora de esta tesis y que consiste en un ámbito de actualización de lecturas, discusiones y tareas profesionales compartidas.

2.7 Reflexiones acerca del rol de investigadora durante el trabajo de campo

En este apartado se presentan algunas reflexiones personales sobre la metodología adoptada surgidas de la experiencia como investigadora en el estudio. Se conjugan en ellas la experiencia previa de investigación en escuelas, conocimientos metodológicos resignificados a partir del cursado de seminarios que me permitieron aprender nuevos saberes y, sobretudo, reorganizar lo aprendido anteriormente y, fundamentalmente, las orientaciones precisas ofrecidas por la directora de la tesis cada vez que me encontraba con una dificultad.

“Estar” en el cotidiano

Durante la primera parte del año (entre abril y julio) mi interés fue lograr una entrada a campo paulatina en la que pudiera conocer y ser conocida por los sujetos. En ambas escuelas sucedió de forma similar. El inicio del

trabajo de campo se realizó a través de observaciones de clase a las que se sumó el “estar” en la escuela. Un “estar” observando y participando de múltiples conversaciones espontáneas con personas que trabajan allí (otros maestros a los observados, auxiliares docentes, personal de maestranza, de recepción, del kiosco) en distintos momentos de la mañana, en los recreos compartidos con maestros y niños, mientras analizaba materiales en la biblioteca, en las interacciones que se daban en los pasillos.

Con el paso de las semanas mi entrada ya no necesitaba ser anunciada al/a director/a. En la Escuela A, prontamente el director me dio total libertad para entrar y arreglar con los maestros lo que quisiera hacer. En la Escuela B, más proclive al control, la directora me autorizó a arreglar con las maestras luego de un tiempo en que todo le debía ser comunicado previamente. Contando con estas autorizaciones más o menos explícitas, pude entrar a la escuela e ir directamente al lugar donde observaría ese día, me dieron vía libre a la sala de maestros para servirme café (cuestión que igualmente siempre hice acompañada de un maestro), era invitada a actividades en los distintos grados, en una oportunidad me quedé con un grupo de chicos esperando que venga la maestra de Inglés, en otra ocasión forré carteleras para el día del maestro y colaboré con ellos en el armado de la escenografía. De a poco, fui percibiendo que mi presencia resultaba familiar. En este punto es que más allá del recurso de las entrevistas que se había previsto, y obedeciendo a la flexibilidad de todo diseño cualitativo (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), en el transcurso del trabajo de campo opté por colaborar con prudencia, buscando el equilibrio entre mantener distancia e involucrarse al mismo tiempo, en actividades que aparecían como emergentes cada día. Esto dio la posibilidad de establecer ciertos vínculos y recorrer la escuela accediendo a una gran cantidad de información a partir de las observaciones.

Durante ese período en que la intención era iniciar la vinculación con la escuela, sus maestros y sus niños me preocupaba que tanta atención dedicada a ese aspecto me hiciera perder información valiosa que iba a buscar. Recién cuando percibí que los sujetos me asimilaban al escenario escolar cotidiano y que tenía cierto estado de invisibilidad, me sentí relajada y eso me permitió estar más dispuesta a captar la información. Esta cuestión se objetivó cuando en la Escuela B una docente de Música entró al aula para iniciar su

clase y comenzó a hablarles a los niños. Mientras tanto la maestra del grado a quien estaba observando se iba. Yo me paré para salir también y la docente de Música me dijo sorprendida: “No me di cuenta que estabas”.

A medida que avanzaba en el trabajo de campo podía ir a las escuelas sin previo aviso, tomar fotografías de materiales, de trabajos de los niños, de las paredes, de los actos, sin que resultara extraño. Tal vez colaboró, en este último aspecto, que en ambas escuelas es muy común sacar fotografías, lo hacen los niños entre sí, los maestros durante las actividades cotidianas.

Esa inmersión en la cotidianidad de la escuela permitió comprender y dar relevancia a pequeños actos pedagógicos que suceden casi imperceptiblemente y que cobran sentido interpretados en ese contexto.

Percibir el clima

Una cuestión de cuidado fue no interferir con actividades escolares ni que se percibiera mi presencia invadiendo espacios y tiempos escolares. Eso supuso, trabajar una percepción delicada sobre el ambiente y el clima de la escuela que se gestaba día a día para distinguir si era oportuno realizar pedidos de entrevistas, accesos a lugares, preguntar algo específico, etcétera. Esto fue clave porque a fuerza de cometer algunos errores y de estar tanto tiempo en la escuela, pude discernir con mayor precisión el tiempo oportuno. Así fue que paulatinamente cada día y cada semana solicité accesos que en su mayoría fueron permitidos. Cuando registraba que no era conveniente pedir algo ese día, implicaba calmar mis propias ansiedades y esperar en que otro día se podría. Un paso a paso.

Cada una de las escuelas tiene una dinámica cotidiana distinta, un modo de organizar las actividades, de vivir el tiempo y el espacio, de vincularse entre los sujetos. Esto implicó percibir el clima escolar en cada escuela, no se trataba de una única percepción sino de un modo de posicionarse para percibir, de una disposición a captar los indicios en cada escuela bien diferente una de otra.

Empatía y confianza

En este período fue muy importante la empatía con los sujetos, el que se construyera una relación de confianza y que no se me percibiera como

evaluadora o como quien saca información. Pude acceder a materiales como boletines, planificaciones, notas de maestros, cuadernos de comunicación interno, armarios de maestros y, también, me permitieron estar en espacios donde sucedían otras actividades, por ejemplo, en la biblioteca de la Escuela A se realizan numerosas actividades con padres, niños y entre maestros y, en la Escuela B, en la sala de maestros, lugar donde planifican, corrigen, conversan y en los pasillos que son espacios donde los niños se reúnen en grupos para realizar tareas escolares. Mi presencia y acceso en estas instancias tenía que ver con la confianza de dejarme estar sola en medio de documentos o materiales y de escuchar lo que se decía o discutía.

La puerta de entrada: el maestro más dispuesto

La entrada al campo en ambas escuelas la inicié con aquel maestro que se mostró más dispuesto y abierto. Estuve dos meses (abril y mayo) profundizando el vínculo con ellos quienes luego me ayudaron a entablar relaciones con otros maestros y el resto del personal de la escuela. Fue importante mantener una actitud de feed back respecto a lo que observaba. Ese fue un tema de mucha reflexión de mi parte. No quería que se percibiera que iba a sacar información y, tampoco, desfigurar mi rol de investigadora convirtiéndome en un asesor o consultor, pero frente a la apertura de los maestros fue importante hacer algún comentario luego de cada clase, algo simple asociado con un material que yo no conocía, a la participación de los chicos o alguna pregunta vinculada con la clase que mostrara mi interés por cómo se había dado. Comencé a percibir que esos comentarios sencillos eran útiles porque les seguían, generalmente, una invitación del maestro a una nueva actividad o a ver algún trabajo ya realizado por los chicos.

Una pausa en el campo, una nueva entrada

Durante el receso escolar se hizo una pausa obligada que implicó volver a entrar. La vuelta a las escuelas fue difícil de concretar. Aun habiendo logrado un buen vínculo, fue necesario volver a trabajar una nueva entrada, primero con visitas de contacto hasta lograr volver a “instalarme” dentro de la dinámica. Entiendo que las dificultades no tenían que ver conmigo sino con la misma dinámica de la escuela que volvía a ponerse en funcionamiento. Si

tomáramos la metáfora de la máquina podríamos decir que es como si hubiera tenido que volver a encontrar mi lugar en el engranaje cotidiano de la escuela. Una vez que lo lograra ya no importaba qué sucedía cada día, ya estaba dentro otra vez. Así sucedió en agosto, me implicó unas semanas de visitas alternadas hasta comenzar a realizar el trabajo más intensivo que tenía previsto, observar durante dos semanas a cada grado y continuar con entrevistas a maestros, otros profesores y grupos focales de niños.

La escuela como objeto

La escuela es el territorio de mi biografía escolar, de mi trabajo profesional, de mi objeto de investigación. Por tanto, mi subjetividad está involucrada de distintas maneras. Las orientaciones de mi directora, el diálogo con colegas del doctorado, las lecturas sobre etnografía me han ayudado a pensar ese lugar mientras estaba transitándolo. Reconozco distintos momentos en el vínculo con el objeto, no vividos linealmente sino, a veces, simultáneamente: un esfuerzo de desprenderme de lo que sé de las escuelas para comprender qué está sucediendo en éstas, la reflexión sobre las emociones que me provocaba lo que observaba, el análisis de lo que sería conveniente comentar a los maestros luego de las clases, y, en el último tiempo, el duelo de “dejar” las escuelas. Mientras tanto, la tarea de la escritura, también, me movilizaba intelectualmente.³⁴

Estas ideas nutrieron el proceso de reflexividad epistémica (Bourdieu, 2008) de la tesis.³⁵ Volver sobre las propias elaboraciones y el contexto en que fueron producidas, sobre las interacciones y las decisiones que se van tomando a lo largo de los encuentros entre el investigador y los sujetos en la situación del trabajo de campo (Guber, 2011) permitieron reconocer la

³⁴ Ver Anexo 2 Entrada del diario de tesis.

³⁵ Bourdieu (2008) sugiere tres tipos de sesgos capaces de oscurecer la mirada sociológica: el primero (que ha sido recordado por otros autores) se origina en las características personales del investigador: clase, sexo, etnia; el segundo, está ligado a la posición que el analista ocupa, no tanto en la sociedad en sentido amplio, sino en el microcosmos del campo académico; y el tercero, el más profundo y el más peligroso, es el sesgo intelectualista, aquél que lleva a concebir el mundo como un espectáculo a ser interpretado y no como conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas.

relevancia que tiene mi inmersión como investigadora en el mundo escolar que estudio.

CAPÍTULO 3. PROTAGONISMO INFANTIL EN LAS PEDAGOGÍAS PRÁCTICAS. LOS TEXTOS EN MANOS DE LOS NIÑOS

El niño entró a la escuela junto con el alumno, y a veces, en lugar de él.

Francois Dubet. El declive de la institución, 2006, p.102.

En este capítulo se plantea, en primer lugar, la importancia que fueron adquiriendo los niños en el transcurso de la investigación. En segundo lugar, se presentan propuestas pedagógicas que históricamente ubicaron al niño como centro. En tercer lugar, se explica en qué consiste actualmente el protagonismo infantil gestado por los propios niños y, en cuarto lugar, se da cuenta de qué manera ese protagonismo infantil es cedido, también, por los docentes. Por último, se describen las formas en que el protagonismo de los niños se hace visible en la relación que establecen con los textos escolares a partir de las propuestas docentes y más allá de ellas.

3.1 Los niños en la investigación

A partir del objetivo inicial de indagar prácticas cotidianas centradas en los usos actuales del libro de texto se ponen en evidencia concepciones, relaciones y acciones que movilizan el día a día escolar. Hablar sobre los libros reveló concepciones infantiles sobre los mismos niños, la escuela, la enseñanza, los materiales escolares, todo un mundo pedagógico desde la perspectiva de la niñez. A su vez, permitió conocer concepciones docentes sobre los niños y los itinerarios prácticos que se derivan de ellas. Unas y otras se combinan dando lugar a cambios en una relación histórica en la pedagogía, -alumno/niño-³⁶ maestro/adulto, en los que se advierte el lugar protagónico que tienen los niños/alumnos en las pedagogías prácticas.

³⁶ A lo largo de la tesis opto por usar alternadamente los términos “niño” y “alumno” como formas de enunciar al sujeto que aprende en una escuela primaria, sin embargo, se advierte que estas maneras de nombrar encierran, precisamente, la tensión de la que se tratará en este capítulo.

Este primer hallazgo involucra cuestiones teóricas en tanto el significado de infancia está sujeto a un proceso constante de lucha y de negociación, desde el punto de visto histórico, cultural y social como puede observarse en el status social cambiante de los niños y las diferentes formas en que la infancia ha sido definida a lo largo de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales (Buckingham, 2002); cuestiones metodológicas que implican recaudos particulares por tratarse de niños (Goulart de Farias et. al, 2005) y, en este sentido se buscó establecer, en primer lugar, un vínculo de confianza con ellos durante la estancia en la escuela a lo largo del ciclo lectivo, a través de mi proceso de inmersión como investigadora que comenzó con visitas esporádicas y participación “casual” en distintas actividades hasta estancias completas de observaciones de las clases, recreos y actos que fueron instancias previas a la realización de cuatro grupos focales y, cuestiones presentadas en el mismo proceso investigativo en el que los niños fueron cobrando cada vez mayor protagonismo a través de una presencia significativa en las actividades escolares en las que participaban activamente y mostraban espontáneamente sus pareceres sobre distintos temas de la vida escolar y, a través de los maestros para quienes los niños fueron contenido de conversación más allá del tema que comentaran.

3.2 El niño en las tradiciones pedagógicas: la Escuela Nueva

Desde una perspectiva histórica, hace tiempo se piensa en “poner al niño como centro de la escuela”, éste ha sido el principio básico que reunió a un conjunto heterogéneo de teorías, métodos, ensayos y propuestas vinculadas con el movimiento de la Escuela Nueva surgido a fines el siglo XIX y principios del XX en Europa y Estados Unidos y que se extendió a Latinoamérica teniendo pregnancia fundamentalmente en México, Costa Rica, Brasil Cuba, Chile, Argentina y Uruguay. Desde profundas convicciones arraigadas en teorías de diversos campos (sociológicas, políticas, pedagógicas, psicológicas) pero compartiendo los principios básicos del movimiento cada experiencia se adecuó a la idiosincrasia de su región.

En las formas de utilitarismo, utopismo y socialismo se opusieron al orden establecido y bajo diferentes denominaciones insinuantes de su perfil renovador -Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Progresista, Escuela Moderna, Escuela Renovada, Escuela del Trabajo- compartían la creencia de la necesidad de una reconstrucción básica de la sociedad en la que “una teoría y práctica radicalmente nueva en educación constituiría un elemento esencial” (Bowen, 2001: 474). La Escuela Nueva surge como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosófico y, sobre todo, como reacción al modelo de escuela imperante cuya pedagogía se asentaba en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo cuya disciplina se basaba en una relación de poder-sumisión y en la trasmisión de un “saber prefabricado”.

Frente a esta pedagogía y sin renunciar a la escuela como institución moderna, este movimiento intentó moldearla a través de sus mandatos básicos³⁷ (Caruso, 2001) haciendo que gravite alrededor del niño al enfatizar la significación y el valor de la infancia, centrarse en los intereses espontáneos del niño, potenciar su actividad, libertad y autonomía, pues según concebían, la transmisión de la cultura solo podía efectuarse si se apoyaba en la naturaleza infantil.³⁸

La infancia es considerada como una edad de la vida que tiene su finalidad en sí misma, regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares, por tanto, la educación debe orientarse al presente garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. Más que una preparación para la vida, la escuela debe ser la vida misma de los niños y, en

³⁷ Hay que considerar que en la variedad de propuestas que abarca el movimiento Escuela Nueva algunas se han desarrollado por fuera de la escuela, como, por ejemplo, la promovida por el inglés Robert Baden Powell.

³⁸ Estas formulaciones las encontramos en autores más antiguos como Rousseau (1712-1778) en relación con las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad aun cuando no se refiriera a una educación dentro del marco escolar; a Pestalozzi (1746-1827) en torno a la integración de idea y experiencia y Fröebel (1782-1846) con respecto a la concepción de la unidad vital de o la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño. Otras personalidades influyentes han sido León Tolstoi (1928-1910), considerado el primer fundador de una escuela nueva (Iasnaia Poliana) quien postulaba la autorregulación infantil como un principio educativo y al interés infantil como principio rector de la vida cotidiana escolar y la sueca Ellen Key (1849 –1926) cuyas ideas sobre el niño y su educación expuestas en la obra *El siglo del niño* en 1900, sostenían que lo más importante es la vida del niño, que está por encima de la familia, de la sociedad y del Estado.

ese sentido, la naturaleza infantil debe ser respetada contemplando las necesidades e intereses de los niños como punto de partida para educar.

Esa traslación del eje educativo del adulto al niño (Palacios, 1995) ubica al niño en el centro de la referencia pedagógica, social o antropológica que en cada vertiente del movimiento asumirá una dirección diferente. Es esa multivocidad del puerocentrismo de la Escuela Nueva lo que le da un carácter complejo y discrepante en tanto su concreción se basó en teorías y experiencias articuladas a múltiples conceptos que dieron lugar a diferentes postulados, algunas de ellos contradictorios entre sí. Sobre las ideas constitutivas de la renovación pedagógica,³⁹ las distintas corrientes y tendencias enfatizaron aspectos singulares en sus propuestas curriculares.⁴⁰

Tal es el caso de las pedagogías *renovadoras* que combinaban el curriculum clásico de las escuelas secundarias con espacios nuevos de desarrollo expresivo, social y técnico diversificando de este modo los tipos de oferta escolar basadas en la idea que el interés infantil definía la vida cotidiana escolar. Ente ellas se encuentran la propuesta de internado de la británica Cecil Reddie (1858-1932) que incluía, entre otras novedades, el periodismo escolar y del francés Edmond Demolins (1852-1907) quien modificó los planes para retrasar las opciones que debían realizar los alumnos en la escuela secundaria, e innovaciones en algunas ramas de la enseñanza entre ellas, latín.

En otras pedagogías *de anclaje naturalista* el objetivo era acompañar el crecimiento natural de la infancia. Con ese fin la médica italiana Maria Montessori (1870-1952) elaboró una serie de pautas y materiales para desarrollar la educación sensorial en los más pequeños en un ambiente que propiciara una actividad libre coordinada con los intereses naturales. En una línea similar el médico belga Ovide Decroly (1871-1932) generó la propuesta

³⁹ A pesar, sin embargo, de esta diversidad, en los estatutos de 1921 de la Liga se sintetiza lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: «preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual; organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano». Citado en Palacios, J. (1995:29).

⁴⁰ Para esta breve síntesis se toma la categorización establecida por Caruso, M. (2001) basada en la representación del niño y de lo educativo que funcionaron como determinantes curriculares en cada caso marcando una diferencia sustancial entre ellos.

de centros de interés que respetaba el acercamiento globalizador que los niños tienen con respecto a diversas áreas de la experiencia: aquellas que les suscitan un interés efectivo.

Desde la misma perspectiva naturalista pero enfatizando la *individualización*, tienen lugar otras pedagogías como la del neurólogo suizo *Édouard Claparède* (1873-1940) que sugería la diversificación de los tiempos y las estructuraciones curriculares en función de las aptitudes y tendencias de los alumnos, las del ferviente difusor de principios considerados básicos para la nueva pedagogía, el pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960) quien consideraba que el impulso vital espiritual, es la raíz de la vida, fuente de toda actividad y que el deber de la educación era conservar y aumentar ese impulso de vida por eso el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva y los trascendentes aportes de Jean Piaget (1896-1980) sobre el desarrollo infantil que enfatizaban que la actividad creadora y constructiva del niño es la que garantiza un aprendizaje auténtico, vivo, real.

Otras pedagogías se centraron en lo *“comunitario”* como un valor de experiencia social y de la cultura alemana, privilegiaban la formación del carácter, la camaradería, el componente rural, ejercicios diarios físicos, los trabajos prácticos y manuales regulares y, en algunos casos, una exaltación de sentidos patrióticos y moral religiosos. Incluían propuestas con acento nacionalistas (Hermann Lietz, (1869-1919), Gustav Wyneken (1895-1939)), otras que los suprimieron y favorecieron, por ejemplo, la presencia de alumnos extranjeros (Paul Geheeb, 1875-1940) o con caracteres informales, centrada en la solidaridad grupal y desmitificadora de la naturaleza como el movimiento juvenil *Boy Scouts* de Robert Baden Powell (1857-1941). Con el énfasis en la idea de la libertad, Summerhill, es otra experiencia comunitaria fundada por un maestro y escritor escocés, Alexander Neill (1883-1973), en ese internado al que asistían niños de ambos sexos de cuatro a diecisiete años Neill lleva a cabo sus ideas radicales acerca de una educación en libertad, sustentada en el psicoanálisis, el antiautoritarismo y el autogobierno. La libertad constituye el fundamento de la pedagogía de Summerhill y supone la confianza absoluta en la bondad de los niños quienes son los que crean las leyes y se encargan de que se cumplan. Con una postura controversial filosóficamente opuesta al individualismo y naturalismo roussoniano, el

soviético Antón Makárenko (1888- 1939) desarrolló una teoría que se asentaba en los principios de colectividad, el trabajo socialmente productivo y la autoridad carismática del educador cuyo fin es la formación de hombres capaces y constructores del comunismo (Trilla Bernet, 2000).

En el caso de pedagogías *centradas en el trabajo* de corte espiritualista, el trabajo se asociaba con valores cívicos y espirituales -coraje moral, autocontrol, subordinación de impulsos egoístas-, convirtiéndose en vehículo de civilidad. En esa línea se encuentran las propuestas de los alemanes Rupert Seidl (1850-1933) y Georg Kerchensteiner (1854-1931) (Abbagnano y Visalberghi, 1998: 661).

Las pedagogías *pragmáticas*, en cambio, sostuvieron que la actividad articulaba el interés del niño pero en función de un hombre libre, activo y emprendedor. La obra del norteamericano John Dewey (1859-1952) es el exponente fundamental de esta perspectiva (Bowen, 2001:512). Basados en sus planteos Williams Klipatrick (1871-1965) desarrolla el método de proyectos y Ellen Parkhust (1887-1969) elaboró el conocido Proyecto Dalton que consistía en un método de contratos con cada alumno que ofrecía un ajuste de la enseñanza a los ritmos de cada uno.

A esta categorización sobre pedagogías escolanovistas elaborada por Caruso (2001) se suman ideas y experiencias pedagógicas que alcanzaron amplia difusión e impacto hasta nuestros días, entre ellas la propuesta grupal de Roger Cousinet (1881-1973) y la “escuela popular” desarrollada por Célestin Freinet (1914-1918), ambos pedagogos franceses. En relación con la primera su método proponía organizar la tarea escolar en función del trabajo colectivo o el trabajo por grupos formados libremente por los alumnos, cada grupo escoge su trabajo y lo realiza en libertad, con solo el consejo del maestro cuando es solicitado, convirtiéndose en un orientador. No existen programas ni planes de estudio pero sí un plan en el trabajo elegido. Con respecto a la segunda propuesta, Freinet, maestro de pueblo y militante sindical de base marxista, elaboró propuestas que parten de la realidad escolar cotidiana en función de una educación por el trabajo, de una escuela del pueblo y de una pedagogía popular. Sus clases suponían la organización de una cadena de trabajos y de juegos – trabajos que modifican completamente la forma en que se educaba en el aula. El trabajo era organizado en torno a

una serie de técnicas básicas que estimulaban el tanteo experimental, la libre expresión infantil la cooperación y la investigación del entorno, entre ellas se cuentan la imprenta, el periódico escolar, la “correspondencia interescolar motivada”, los “contratos de trabajo”; la preparación de fichas documentales; las conferencias que daban los mismos niños sobre temas diversos (Freinet, 2008).

Latinoamérica ha sido receptiva de este movimiento reformista. Destacamos especialmente la labor llevada a cabo por Jesualdo Sosa (1905-1982) en Uruguay y los desarrollos alcanzados en Brasil.

La experiencia educativa de Jesualdo tuvo lugar en una escuela de Las Canteras del Riachuelo en Colonia, Uruguay, entre 1927 y 1935. Influido por las experiencias de educadores populares de la primera generación posterior a la Revolución Soviética, el conocimiento de los desarrollos de la Escuela Nueva europea y los diálogos con intelectuales de izquierda de Latinoamérica (Puiggrós, 2005) desarrolló una pedagogía en la que la expresión creadora se convirtió en el principio curricular por excelencia bajo la premisa de que a partir de la expresividad de las propias experiencias de vida se lograba la apropiación de los conocimientos. Desde una perspectiva humanista valoró la expresión propia, original de cada sujeto en escuelas a las que asistían nativos e inmigrantes europeos que hablaban lenguas distintas. Su experiencia alcanzó repercusión internacional.

Entre los años de 1920 y 1930 se realizaron en distintos estados de Brasil reformas educativas sustentadas en los principios de la Escuela Nueva que tuvieron impacto en la educación primaria, la formación docente y la enseñanza profesional. En estas gestiones participaron intelectuales brasileños conocedores y comprometidos con el espíritu pedagógico renovador e influidos particularmente por el pensamiento de Dewey. Entre ellos el pedagogo Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1923-2002) y Lourenço Filho (1897-1970) cuyas producciones fueron ampliamente recepcionadas en centros universitarios y en aulas argentinas, en la década del 60. Sus trayectorias en el campo de la política educativa, la sociología y la psicología sostuvieron, con matices en cada caso, la educación pública de enseñanza básica para todos los niños en edad escolar; la coordinación de todos los niveles y tipos de educación - primaria, técnica y profesional-; la

adaptación escolar para el medio ambiente y la enseñanza activa basada en los intereses naturales del niño.

En la Argentina suele ubicarse el desarrollo de las ideas de la Escuela Nueva durante las décadas del '20 y del '30 abonadas en la inserción previa que realizaron pedagogos a fines del siglo XIX.⁴¹ Manteniendo los principios esenciales del movimiento se llevaron a cabo experiencias divergentes entre sí que, como sostiene Menin (1996:9), fueron “trasgresoras en la forma y en el modo con lo cual se enriquecieron a sí mismas y enriquecieron las nuevas culturas regionales que le dieron cabida”. Desde una postura crítica al modelo escolar de la época al que se lo definía como incapaz para movilizar las energías infantiles, capturar su interés y promover ocupaciones que estimularan el desarrollo de su vigor físico y moral y sin pretender modificar la estructura del sistema educativo o su democratización cuantitativa, los cambios impulsados se concentraron en cuestiones estrechamente vinculadas con la cotidianeidad de la escuela referidas a un banco, a un cuaderno, el horario escolar, el programa, los libros de texto, las modalidades de corrección (Gvirtz, 1996:77). El hecho de que estas tácticas micropolíticas hayan sido implementadas por los mismos docentes, en vez, de promovidas por programas gubernamentales podría ser una causa del silencio historiográfico⁴² alrededor de la Escuela Nueva en Argentina (Narodowski, 1996:43) que parece interpretar que la escolarización (y la práctica escolar) resulta un efecto de la política educativa expresada en los niveles gubernamentales y legislativos desatendiendo que las propuestas escolanovistas, como tantas otras, resultan difíciles de explicar si no es a

⁴¹ Carlos Vergara había sido a fines del siglo XIX un precursor del gobierno propio infantil y las ideas de Fröebel habían ingresado en la Escuela Normal de Paraná a través de José María Torres y Sara Eccleston.

⁴² Según Narodowski (1996:43) la historiografía educacional argentina suele referirse a la Escuela Nueva como experiencias aisladas fruto de la acción de un pedagogo individual. Según el historiador esas reclusiones en los estudios históricos se deben a que son las explicaciones macropolíticas las que operan restringiendo el campo explicativo de la Escuela Nueva porque suelen representar las continuidades y discontinuidades del *tempo* histórico-educativo a través de acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o legislativo como son las periodizaciones que destacan las acciones de gobierno en presidencias, gobernaciones, intendencias y las periodizaciones centradas en la promulgación de normativa general regulada por instituciones parlamentarias o legislativas.

través de la historia de las prácticas y las relaciones de poder entre instituciones escolares.

La revista *La Obra*, escrita por docentes, fue un medio fundamental para la propagación de las ideas del movimiento a causa de su penetración en la institución escolar.⁴³ En 1926 se crea en ella una sección específica *Nueva Era* cuya finalidad era difundir las ideas de la Escuela Nueva apelando a “la “seducción” teórica como estrategia sabiendo que solo puede tener éxito la misma a través de su inserción en la práctica y al proponer cambios que contemplaran tiempos de penetración que excedieran el inmediatez político y respondieran más a la lógica de la institución”. (Gvirtz, 1996:83). Logrando, como sostiene Finocchio (2007), un pacto con sus lectores que apelaba a la posibilidad que tenían en sus manos los propios docentes para resolver los problemas del campo educacional y en función de ello, “les proponían y ofrecían pistas para la realización de transformaciones en aulas impregnadas de pedagogía tradicional, a la vez que reconocían en ellos inteligencia y capacidad para discernir e introducir contenidos y modos novedosos de enseñar”.

Desde perspectivas y con prácticas diferentes se encarnaron los principios de la Escuela Nueva sosteniendo el reemplazo de la autoridad impositiva por una relación de afecto y camaradería y promoviendo la autonomía y la libertad de elección. Se propusieron innovaciones, a veces resistidas y otras veces incorporadas, como la supresión del estrado, el uso de la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local. Impulsaron la creación de nuevos instrumentos para el ordenamiento de los contenidos a fin de superar el orden segmentado de las *lecciones* y *ejercicios*, concentrando e integrando las asignaturas preexistentes en unidades didácticas más extensas y complejas

⁴³ En la siguiente editorial de noviembre de 1928 se presentan los objetivos y la estrategia de la Escuela Nueva en la Argentina: “No vacilamos en manifestar que el año escolar que llega a su término tendrá en la historia de nuestra actividad pedagógica un lugar destacado. No porque en el transcurso del mismo se hayan dictado leyes fundamentales en materia de educación, ni siquiera porque la acción oficial o privada haya contribuido materialmente en forma inusitada al progreso de las escuelas o institutos educativos. Aquella importancia excepcional que le acordamos radica en el movimiento de ideas suscitando en el seno mismo del magisterio, en el cambio de la posición espiritual y en las nuevas prácticas educativas que para hacerla efectiva han introducido y extendido rápidamente por todo el país.” (La Obra, Año VIII, Nro.159, 1928, pag. 773.)

que tuvieron diferentes denominaciones: *asuntos, motivos de trabajo, unidades de desenvolvimiento*. Bajo la crítica a una distribución uniforme y predeterminada del tiempo y del trabajo escolar que enconsertaba las propuestas de enseñanza, se promovieron la flexibilización del horario escolar a tono con los requerimientos que traía aparejada la combinación del interés y la actividad del alumno. Si bien estos impulsos reformadores incorporan nuevos temas -que resultan del agrupamiento de los contenidos en unidades y la revalorización de “lo cercano” a la experiencia infantil- y se estimula el desarrollo de un nuevo tipo de actividades escolares (exposiciones, diarios murales, dibujo expresivo, maquetas, construcciones, visitas, salidas de campo) sostuvieron “una fuerte continuidad de los temas y énfasis característicos del *mínimum de instrucción*” (Palamidessi, 2006).

Entre las experiencias se encuentra la Escuela Experimental en Rosario, Santa Fe (entre 1935-1950) de Olga y Leticia Cossetini destacada por el énfasis artístico como medio de expresión de la infancia, además del intenso trabajo en el laboratorio, el estudio en la biblioteca, las excursiones diarias, las “Misiones de Divulgación Cultural” que consistían en contactar la escuela con el barrio y su gente y el “Centro Estudiantil Cooperativo”.⁴⁴ Se suma la obra de Luis Iglesias (1915-2010) en una escuela pública rural bonaerense quien creó herramientas didácticas nacidas de las necesidades que se le presentaban en el aula como el laboratorio, elementos de multicopia y el museo escolar -en el que los niños participaban activamente. Otro de sus aportes pedagógicos fueron los guiones didácticos⁴⁵ y los "cuadernillos de pensamientos propios", cuadernos personales de cada alumno para escribir y dibujar espontáneamente.

Entre muchas otras, están las propuestas del matrimonio Clotilde Guillén (1880-1951) -José Rezzano (1877-1960) quienes intentaron conciliar las prácticas y rituales tradicionales con la pedagogía asociacionista y

⁴⁴ En el transcurso de esta investigación accedí a dos materiales que documentan otras experiencias a las mencionadas dando cuenta de la pregnancia de estas ideas en la pedagogía argentina. Se trata de la Revista escolar: “El niño y la escuela”, publicación mensual de la sociedad infantil “Patricias Argentinas” de la Escuela N°8, Candelaria, provincia de Misiones, mayo de 1915 y del Estatuto de la Sociedad “Escolares sembradores de la yerba mate”, fundada en Santa Ana, provincia de Misiones, 22 de julio de 1916.

⁴⁵ Los guiones consistían en un conjunto conformado por material gráfico, fotografías, dibujos, elementos ilustrativos, que incluían preguntas, oraciones inconclusas, entre otras orientaciones para que los niños trabajaran libremente y en forma autónoma.

globalizadora de Decroly en una Escuela Normal de Capital y de Celia Ortiz de Montoya (1895-1985) quien desarrolló en la Escuela Normal de Paraná en Entre Ríos (entre 1931 y 32) una innovadora experiencia llamada Educación Integral Activa donde, entre otros principios proponía modificar la configuración del espacio de aula en función del trabajo grupal y el uso flexible del tiempo escolar. Una experiencia a resaltar es la de Florencia Fossati (1888-19778) que en Mendoza instauró un sistema de autodisciplina con tribunales infantiles y luchó profundamente contra la opresión escolar del niño por los educadores.

Como sostiene Puiggrós (1992: 49) los principios de esta nueva pedagogía se aplicaron “dentro de las reglas de juego socialmente establecidas”, es decir, adecuando el activismo europeo al discurso normalizador, por lo cual el pragmatismo-activismo en la Argentina se expresó tratando de “encontrar un equilibrio entre los elementos curriculares comunes a la nacionalidad y las implicaciones de un proceso de desarrollo libre y armónico del individuo”, lo cual dio lugar a numerosas contradicciones y sus consecuentes críticas. Entre ellas la de no lograr modificar la concepción educativa dominante en la fundación del sistema escolar (Carli, 2002). Por otro lado, a la filiación burguesa concedida al movimiento reformador se le adjudica que “provocó el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos” privilegiando los procesos de obtención del conocimiento por sobre los conocimientos lo que “acabó por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las capas populares las que, muy frecuentemente, tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado” (Saviani, 1980).

A fines de los años sesenta este movimiento comienza a ceder su lugar a otras teorías pedagógicas que inclinarán sus preferencias reformistas hacia otros espacios, sin embargo sus ideales fueron heredados y reactualizados a través de diversos procedimientos y teorías dando lugar en la actualidad a un discurso pedagógico que sostiene la importancia de tener en cuenta las necesidades y capacidades de los niños y la consideración de la diversidad de los alumnos.

Abrimos la reflexión para comprender los nuevos sentidos que acompañan ese lugar central de los niños, muy diferente al históricamente

construido. Nos referiremos a un lugar protagónico infantil que implica reconocer que sin su presencia la trama/el relato/los haceres escolares no tendrían sentido. Se trata de un protagonismo infantil que tiene dos facetas, una gestada por los mismos niños y otra cedida/otorgada por los docentes.

3.3 El protagonismo infantil gestado por los propios niños en la actualidad

Los alumnos tienen una *mirada propia* del hacer escolar.⁴⁶ Si tomamos la metáfora de la mirada siguiendo a Berger (2000) entendemos que los modos de ver afectan a la forma de interpretar. Vemos aquello que miramos porque mirar es un acto voluntario, por tanto lo que vemos queda a nuestro alcance, dice el crítico inglés. Dueños de un modo de ver, los niños son poseedores de una mirada prismática que focalizando un objetivo observa muchos espectros a la vez porque nunca se mira sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos.

Como toda mirada no revela solamente lo que mira sino también revela de sí mismo como observador. En la dinámica que supone el acto de mirar, el que es mirado reacciona frente a las miradas del otro, en nuestro caso los alumnos modifican a los otros con su mirada.

Sostengo, entonces, que el modo de ver de los niños se caracteriza por ser propio, amplio, profundo, agudo y preciso.

Es una *mirada propia* porque es definida en términos infantiles, con sus preocupaciones y lógicas, en la que prevalece lo sensible y lo justo, el gusto por lo lúdico vinculado con el aprendizaje, la búsqueda de referentes adultos, asociados con su tiempo en el que la imagen, las tecnologías y la música forman parte de sus identidades. En ambos casos (Escuela A y Escuela B) cuando los niños opinan sobre la escuela mencionan, en primer lugar, el disfrute de estar con otros niños, la importancia de tener amigos y “pasarla bien” en los recreos. Al referirse a las materias que les gustan, cada uno señala

⁴⁶ “Los niños construyen por sí mismos un pequeño mundo propio dentro de un mundo mayor”, así Walter Benjamín, (2014:53) se refiere a la experiencia de la infancia, mezcla de singularidad e inserción cultural.

materias diferentes a otro, pareciera que el gusto no está asociado con la enseñanza de un docente en particular sino con la comprensión. Entender/Comprender es sinónimo de “gustar” la materia, de disfrutar y dar sentido, podría definirlo como un “gusto escolarizado”, los alumnos comentan: “Ésta página (del libro) al principio no la entendía pero el profe me ayudó, me explicó cómo hacerlo, lo entendí y me gustó” (Nicole de 6to., Escuela B). “me gusta entender porque si entiendo me gusta y si no, no” (Juana de 6to., Escuela B). Por eso valoran las explicaciones reiteradas y ampliadas que algunos maestros realizan hasta que los mismos niños “sienten” que entendieron: “El profe M. (maestro) sí nos explica todo, hasta que entendamos. Después, a veces, jugamos” (Liz de 6to., Escuela A); “Me gustaría más que nos enseñe él (J., maestro de Matemática), de lo que saca él (con sus palabras) sin ver el libro” (Morena de 6to., Escuela A)

En diferentes situaciones observé a los niños involucrándose afectivamente en el aprendizaje. Los momentos de narración de historias los movilizan mucho, expresan allí sus preguntas y sus sentires, “Un nene me dice: “Nancy tenés una suerte, vas a escuchar el cuento” y otra nena agrega: “Sí, M. es una genia leyendo” (Escuela B). Los recreos y las salidas escolares son espacios donde las emociones se hacen presentes en los juegos, a partir de lo que observan o conocen por primera vez.

Los términos “pensar” y “sentir” suelen estar emparentados cuando niños y maestros explican algo vinculado con lo escolar. Un ejemplo de ello es cuando se refieren a las formas en que seleccionan información de internet, no parecieran primar criterios lógicos sino más intuitivos, aun cuando al dar cuenta de ellos hay influencia de las formas enseñadas en la escuela como se refleja en este comentario de los niños en el que explican la búsqueda de información sobre animales en la web para armar una wiki de animales.

Sofía: Igual, no es que ponemos Google y ponemos copiar y pegar. **Ponemos Google y ponemos lo que a nosotros nos parece importante.**

Entrevistadora: Claro. Lo que pasa es que eso es difícil porque uno ve toda esa lista que manda Google y vos decís “¿Cuál de todos estos elijo?”, ¿Cómo se dan cuenta cuál elegir de todo eso?

Victoria: **Yo voy intentando, voy leyendo y veo lo que siento que es.**

Entrevistadora: ¿Lo sentís?

Victoria: O si no, **te pone el título y te pone abajo, por ejemplo, si estás buscando la reproducción de la tortuga y te dice “El caparazón de la tortuga”, no tiene nada que ver, entonces veo y pongo el que me parece.**

Agustín: A veces buscás, por ejemplo, cómo se reproducen los pingüinos y te aparece el título, abajo, lo que empieza a decir y lo que buscaste en negrita, entonces te dice: reproducción en negrita, vos apretás y buscás.

Grupo focal de alumnos de 7mo. grado, 25/10/13. Escuela B.

Es una *mirada amplia y profunda* al mismo tiempo. Amplia en el sentido que percibe desde lo inmediato, lo casual, lo superfluo expresado en cosas que se dicen, que se muestran explícitamente, que son más o menos relevantes hasta percepciones sobre situaciones que suceden en un nivel no necesariamente explícito de la comunicación. Profunda porque se refiere a una dimensión subterránea de lo comunicativo y que es captada por los niños a través de la observación de miradas y gestos imperceptibles, de la identificación de omisiones o de lo que se enfatiza innecesariamente. Prueba de ello es la forma en que los alumnos de la Escuela A “descubren” que un maestro no sabe suficiente sobre lo que enseña y lo hacen detectando lo limitado de las explicaciones, al respecto comentan “te explica y te dice que esto es así, así y así y listo” (Lucila, de 7mo.), “se tilda mucho cuando habla” (Carina, de 7mo.). También advierten la duda del maestro sobre los resultados de los ejercicios como un componente central de la clase que deriva en que el docente autorice la palabra de algunos en desmedro de otros niños como dice Diego (7mo.) -“después termina hablando Lucila porque ella es buena en Matemática. Muchas veces da la razón pero les da la razón a otras personas y después de media hora resulta que tengo razón yo”- y establezca una dinámica de intercambio entre él y un grupo pequeño de la clase. Al referirse a la incertidumbre del maestro los niños explican un modo de ejercicio de la autoridad docente, un proceder del maestro a lo largo del tiempo, no puntual ni esporádico.

Sin embargo, los niños se muestran flexibles cuando el maestro modifica su comportamiento:

Cuando el maestro les pide corregir los ejercicios de tarea, los chicos responden que no los hicieron porque no entendieron. El maestro explica el ejercicio en el pizarrón mientras hace preguntas que los niños no responden. Al terminar, los alumnos dicen que ahora entienden y el maestro indica “hacer el resto de

los ejercicios de la página solos ahora que entendieron”. Luego de hacer los ejercicios en forma individual comienza la corrección nuevamente. **Es muy distinta la participación esta vez, están más activos, -se nota que entendieron-. Como siempre el maestro en el pizarrón y los chicos dictándole la resolución.** Me llama la atención **la expresión del maestro a un nene que le costó sacar el ejercicio aunque terminó resolviéndolo bien: “Ahora cópialo en tu carpeta porque éste es tuyo”**

Nota de campo de observación de clase de Matemática 6to. grado, 28/06/13, Escuela A.

A la vez, los niños son poseedores de una *mirada aguda* ya que, ingeniosa y analítica, compone la lectura de situaciones y de personas a partir de indicios, sustentada en criterios que ellos mismos explican, con tendencia a descubrir lo dilemático. En ambas escuelas los niños discuten resultados de ejercicios, debaten y esperan ser reconocidos si tienen razón. Son agudos observadores de los movimientos de los maestros en el aula, rastrean lo que hace el docente para averiguar lo que no sabe delante de ellos como “buscar respuestas en la computadora, en el celular o usar la calculadora”, “tiene también todo el libro (para el docente) con todas las explicaciones, el de letras rojitas” y aun así dicen, “muchas veces se equivoca”. Reconocen que el libro no basta para aprender sino que la enseñanza está a cargo del maestro, por eso explican que “si le decís: “Yo no entiendo esta página” el maestro te dice: “Leé los machetes (recuadro explicativo en el libro) y vas a entender todo” (Guadalupe 7mo.), “el profesor es el que tiene que enseñarnos, esto (el libro de texto) sólo nos ayuda a ejercitar pero si no lo sabemos hacer, no tiene sentido” (Ignacio 7mo.). El problema, explican, no es que el maestro no sepa, sino que no explique esperando que ellos aprendan directamente del libro o que no reconozca que se equivocó, como explica Diego, “no está mal que se equivoque, está mal que no se corrija (a sí mismo)”. Los autores de estas expresiones son los niños que participaron del grupo focal de 7mo. grado de la Escuela A. Como modo de denuncia de lo que no hace el maestro, le preguntan de forma que lo incomoda:

El maestro les dice a los alumnos que van a trabajar en Ciencias y les muestra los libros. Antes de que continúe un alumno pregunta: “¿Profe **alguna vez vamos a ir al laboratorio?**” Como el **maestro no le responde vuelve a insistir con la misma pregunta** que el maestro vuelve a dejar pasar. [Percibo que esa pregunta la hace el alumno precisamente porque estoy en el aula, para poner en evidencia al maestro].

Observación de clase de Clase de Ciencias Naturales. 6° y 7° grado, 24/5/13. Escuela A.

En un clima distinto, de mayor empatía entre maestra y alumnos, en la Escuela B, también se observa por parte de los niños una atención vigilante de la actuación de la maestra, así se registra en el diario de campo.

En una pausa, una nena pregunta a la maestra cuándo entregará las evaluaciones corregidas, otros preguntan por fechas de pruebas y entregas de notas. [**Percibo respeto al preguntar pero a la vez como si no le dejaran pasar nada a la maestra, como si estuvieran controlando su desempeño**].

Observación de clase de Ciencias Sociales de 6to. grado,
01/07/13. Escuela B.

Es, también, una *mirada precisa* en tanto está atenta a detalles que se describen con claridad y que identifican como parte de un todo de una situación o rasgo de una práctica o persona. Es una forma pormenorizada de captar y definir fielmente aspectos significativos para la comprensión de una situación. Un ejemplo destacable es la diferenciación que hacen los niños de los usos de los libros de texto y de otros materiales, inclusive los digitales, que promueve cada maestro percibiendo el sentido pedagógico que subyace en las prácticas.

Esto se debe en parte a que los maestros, con excepción de uno (J., de la Escuela A), habitualmente explican a los niños los motivos de elección de una actividad, de la necesidad de una lectura, del salteo de una página, de la selección de un tema o un proyecto, etcétera. Ese estilo de comunicación que informa dando cuenta del objetivo de la tarea o hasta de la fundamentación pedagógica, daría lugar a un consentimiento por parte de los niños de ser parte de la propuesta del maestro. Se trataría de un acuerdo, una asociación entre docentes y niños, quienes reconocen que el maestro sabe cómo y por qué les está enseñando. Con matices entre los docentes, mientras se enseña se habla mucho de las decisiones pedagógicas.

Tal vez, por eso es que los niños logran describir el paso a paso de la enseñanza: cuándo y cómo se presenta un tema, cómo es la explicación, de qué forma ejercitan y corrigen, cuáles son las maneras de repasar y ser evaluados. En todo ese proceso, los niños de ambas escuelas enfatizan la importancia de la lectura del libro de texto en clase acompañada por el maestro, sienten que aprenden una forma de leer y comprender a partir de

estas prácticas de lectura con el docente quien dispone un tiempo de conversación mientras se lee. Sostienen que es fundamental en cada tema enseñado la secuencia de ejercitación, corrección y repaso previo a las pruebas. Es decir, los alumnos demandan sistematicidad y cierto orden progresivo en el trabajo didáctico de los temas donde no debe faltar la devolución del docente acerca de lo que aprenden. Así lo explican:

Lucila: También, **lo que está muy bueno de lo que hace es que primero vamos y nos dice que saquemos fotocopias. Leemos todos juntos o leemos individualmente, o vamos leyendo de a dos o de a uno. Después nos hace un trabajo práctico, de unas cuantas preguntas, 30 ó 25, pero que no son tan difíciles.**

Diego: Aparte de las 25 preguntas, tenés seis páginas del libro y es muy fácil.

Guadalupe: Y eso, como ya tenés tanta información y no hay tanto tiempo, una semana después, tenemos una prueba. **Eso a mí me hace muy bien, porque ya te aprendiste todo.**

Carina: **Es como si te obligase a estudiar.**

Grupo focal de alumnos de 7mo. grado, 05/09/13. Escuela A.

Los detalles que brindan al explicar las maneras en que estudian o realizan actividades son una forma de advertir los modos de enseñar de cada maestro. En este caso refieren al lugar que ellos mismos ocupan en la planificación de la tarea.

Entrevistadora: ¿Cómo van con el corto?

Mechi: Todavía no empezamos.

Agustín: **Estamos haciendo la parte de adentro, la estructura,** digamos, todavía no empezamos a filmar.

Sofía: El **guión.**

Entrevistadora: ¿Les gusta hacer ese trabajo de guión?

Mechi: Sí. **Tenemos que terminar todo el guión, C. (maestra) tiene que revisar si está bien, después tiene que venir una chica,** que creo que viene la semana que viene, **que hace primer plano. Después, nos van ayudar cuando vayamos a filmar, esas dos chicas, a cómo poner la cámara, depende de lo que hayamos escrito.**

Victoria: **Falta otra cosa que es dividirnos las cosas que están afuera del escenario, el maquillaje, el vestuario**

Iñaki: **Cada uno es un actor y cada uno tiene un rol adentro y afuera de escena.**

Victoria: ¿Vos sabés de qué se trata el corto?

Grupo focal de alumnos de 7mo. grado, 25/10/13. Escuela B.

Captan, también, la función que ocupa el libro en cada estilo pedagógico. Dice Lía (de 6to. grado, Escuela B): “antes de usar el libro (la maestra de Matemática) te explica lo que aprendiste el año pasado y acá (en

el libro), te ponen un par de ejercicios”. Mientras que los alumnos del mismo grado explican los motivos en que usan salteado el libro en Prácticas del lenguaje, dice Mechi (de 6to. Escuela B): “Depende de lo que ella (la maestra) quiera enseñar”. La interpretación que dota de sentido aquello que miran tan precisamente sugiere confianza en que la maestra sabe lo que hace, se percibe una entrega de los niños a lo que la maestra ha pensado para el aprendizaje.

En una situación diferente en la Escuela A los niños percatan que para el maestro J. la elaboración de trabajos prácticos condensa el curriculum de Ciencias Naturales así como realizar los ejercicios del libro de texto en Matemática significa para él enseñar Matemática. Distinguen que la cantidad de trabajos prácticos en Ciencias Naturales responden a la periodización de los bimestres (1TP= 1bimestre), “Hasta ahora no tuvimos ni una prueba de Naturales y son tres trabajos prácticos nada más...le entregamos el trabajo práctico y no vemos nada” (Carolina, de 6to.). Son trabajos que requieren una respuesta literal y secuencial del libro, como explica Ignacio (de 7mo.) “Él quiere que copiemos todo el capítulo y yo digo ¿para qué quiere que copiemos todo el capítulo si tenemos el libro?”

Las características del mirar de los alumnos revelan una *mirada propia*, una mirada fundada en una lógica cuya racionalidad responde a la idea de que se aprende a partir de lo que se enseña. Desde ese armazón lógico se interpretan las expectativas sobre ser alumno y ser maestro, las emociones, los contenidos, las acciones, etcétera.

Los niños también son “dueños” de tácticas propias. Su hacer táctico (de Certeau, 2002) es usado para eludir situaciones que los incomodan, para generar climas escolares en los que se sienten más cómodos, para armar un estilo de vinculación con cada maestro según sus características, para intervenir en la forma de enseñar de los maestros, para aprovechar a su conveniencia los materiales a la hora de estudiar como se verá más adelante.

En la Escuela A, las clases de Matemática y de Ciencias Naturales tienen un alto contenido de ficcionalidad, los niños han radiografiado la pedagogía del maestro (J.) y “actúan” frente a él sin mostrarse auténticamente, como si pensarán que es en vano poner de lo propio. Por ejemplo, frente a un comportamiento del maestro que muestra enojo porque no hicieron una tarea que no entendieron, los chicos se callan y dejan decir al

maestro lo que quiere. Pero, como aparece en numerosos comentarios, tienen una opinión formada del él y piensan que actúa equivocado.

Entra el maestro de Matemática para iniciar la clase. Les pide a los niños que abran el libro en la página 51 porque van a corregir el ejercicio.

Comienza a hacer preguntas sobre el ejercicio pero los niños no responden. El maestro se muestra enojado, les dice que son “entes, plantas, que se sientan y no hacen nada”.

Llama a un alumno al pizarrón y le dice que haga el ejercicio.

[La clase fue un sufrimiento. Es notorio el cambio de clima entre la clase anterior de Prácticas del lenguaje ésta. **Los niños antes eran participativos, querían leer, comentar y en esta clase están mudos**].

Observación de clase de Matemática de 6to. 30/08/13. Escuela A.

Ese silencio pareciera ser una táctica de resistencia para “pasar el momento”, como si por el conocimiento que tienen del maestro ya no esperaran otra cosa de él. Revelan el análisis que han hecho del maestro al decir que, tal vez, actúa así porque “es muy nuevo y no dio tantas clases como M. (maestro de Prácticas del lenguaje) que hace un montón de años que trabaja en la escuela” (Carina de 7mo., Escuela A.). Ese juego de silencios, de palabras latentes que serán pronunciadas luego, en otro momento, con otro interlocutor, en un tiempo propio manifiesta una inteligente táctica de manejo del tiempo que aprovechando ocasiones que se presentan introduce un menoscabo en la posición del poder del maestro. Una vez más, la táctica del débil (de Certeau, 2002:45) tiene su valor por la pertinencia que da al tiempo para sacar provecho.

Más allá que el docente ubique a los niños en un rol de participación activa, ellos generan ocasiones para que esto ocurra. Por ejemplo, frente a una materia que es enseñada solo a través del completamiento de cuestionarios un grupo de niños incluyó una variante en la tarea al elaborar un afiche del tema a estudiar (sistema digestivo) que sumaban al trabajo práctico. La razón, porque se aburrían de hacer siempre lo mismo. Esta acción de los niños movilizó al maestro (J.) que la amplió a todos los grupos, “Ella y yo estábamos haciendo un trabajo juntas y dijimos: “¿Por qué no hacemos una cartulina?” Hicimos una cartulina con dibujos nada más y el maestro los mandó a todos a hacer una cartulina completa con dibujos y explicaciones” (Lucía de 7mo., Escuela A.)



Pared con láminas de Ciencias Naturales, 7º grado. Escuela A.

Me he referido a una forma de mirar infantil sobre la escuela, los maestros, los alumnos, los saberes, el aprendizaje y la enseñanza compartida por cuatro grupos de niños de dos escuelas y contextos de origen muy distintos. Una mirada infantil en la que se relacionan numerosas miradas singulares de quienes experimentan una misma temporalidad escolar. Un modo de ver prismático a la vez que detallado, cuestionador al mismo tiempo que acoplado al mundo de los adultos y que da lugar a tácticas propias.

3.4 El protagonismo infantil cedido /otorgado por los docentes

Los niños como tema nunca falta en las conversaciones con los maestros, sea que se refieren a la vida de la escuela, a la docencia, a las familias, a los cambios sociales, etcétera. Es decir, alrededor de los niños se está pensando gran parte del tiempo.

Es un protagonismo que resulta de una negociación de intereses, la de enseñar por parte de los docentes y la de aprender con gusto por parte de los niños dando lugar a un relación pedagógica consentida de ambas partes cuando se dan esas condiciones. Los niños captan la pedagogía de cada maestro, son profundos observadores de gestos, acciones e intenciones, no siempre explícitas a la hora de enseñar. Cuando perciben en el docente el

deseo de querer enseñarles se pliegan/adhieren a sus propuestas pedagógicas más allá de cuánto les gusta. En cambio, son severos y críticos con el docente que no se compromete con la enseñanza, con quien establecen una relación plagada de resistencias.

En base a la propia historia escolar, que les ha brindado la posibilidad de conocer diferentes maestros, los niños describen cómo se enseña y cómo se debería enseñar para que ellos aprendan.

Es una relación pedagógica en la que *la palabra ocupa un lugar central*, ya sea para explicar los mismos procesos de enseñanza, para dar cuenta de lo que sienten (niños y maestros), para resolver problemas que aparecen cotidianamente. El niño se convierte en el interlocutor privilegiado y en la mayoría de las ocasiones su opinión tiene un peso considerable en las decisiones docentes.

Como señalé en el apartado anterior, el hecho de que las maneras de enseñar se conviertan en contenido de conversación está asociado con lograr ese *consentimiento* por parte del alumno, ese “momento pedagógico” en el cual quien enseña tiene la oportunidad de “vencer al otro, seducirlo, engañarlo o reconducir la situación, cuestionar el propio saber y comportamiento, entendiendo que la resistencia del alumno es un llamado a reelaborar la relación educativa y ocupar en ella otro lugar” (Meirieu, 2004:23). Estas conversaciones son un modo docente de fundamentar qué saben y para qué están enseñando.

Sin embargo, el protagonismo de los niños es cedido por los docentes en medio de tensiones: 1) enseñar a la vez que entretener a niños activos y curiosos buscando formas de motivarlos adecuadas con sus demandas; 2) enseñar a niños que aprenden en otros espacios e interpelan al escolar desde esos otros saberes; 3) enseñar a ser niños autónomos a la vez que dar respuesta como adultos a las dependencias infantiles.

En relación con la *primera tensión*, diré que con matices en ambas escuelas, los niños son definidos por los docentes como activos, inquietos, curiosos, “tienen mucho interés, inquietudes, tienen mucho para decir”. (Entrevista a Coordinadora pedagógica, Escuela B.) A su vez, mantienen un discurso positivo sobre las “posibilidades” de los niños cuando advierten que a alguno tiene dificultad, “estamos aprendiendo a hacer una Wikispace, todo

el mundo puede, no hay nadie que no pueda, (Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo., Escuela B.).

Son niños ocupados a quienes no se les puede pedir demasiado por fuera de la escuela. Con razones distintas en ninguna de las dos escuelas se demanda realizar tareas en la casa a no ser terminar un trabajo empezado en clase porque son “chicos con miles de cosas para hacer” (Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela B). Es decir, que en la escuela se concentra la actividad escolar.

Una preocupación docente permanente es lograr que los contenidos a enseñar sean presentados de una manera atractiva para los niños, que los seduzca y los “enganche”, que “les entre por el lado de interesarles y que les llame la atención” (Auxiliar de laboratorio, Escuela B.). Entienden que deben dotar de sentido a las actividades que proponen, y no siempre en referencia permanente a futuros beneficios, sino que les muestran que dichas actividades los ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo al mismo tiempo que hay placer en ese proceso de conocer. Como sostiene Meirieu (2004:17) “de esta manera los saberes se convierten en sabores porque permiten acceder a los secretos del hombre”. En esa búsqueda se proponen actividades que se relacionen con la vida cotidiana de los niños, “trabajar un texto que quizás para un chico puede ser aburrido de una manera un poquito más entretenida, vinculada con la vida real” (Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela B), que les planteen problemas y desafíos a resolver, “les encanta pensar problemas y después, los problemas que ellos pensaron, los paso y se los doy como ficha de trabajo para ellos. Eso les redivierte hacer” (Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo., Escuela B.).

Una constante de los maestros es la referencia a un modo de aprender infantil asociado con la exploración y el ensayo, sobre todo si involucran herramientas tecnológicas que es la primera vez que usan, “tienen esa manera de andar, explorando, sin planificar”(Coordinadora pedagógica, Escuela B). En este aspecto los maestros se reconocen aprendices tecnológicos a la par de los alumnos.

En la intención por conectar con los intereses de los chicos, en presentar el contenido a enseñar de forma que “les gusten”, los maestros

recurren al libro de texto como una guía para la enseñanza de un tema, a la vez, que rescatan los elementos del libro que resultan atractivos a los niños como son los chistes que ayudan a “entrar al tema y nos dejan reírnos”, o personajes que funcionan como recursos de información complementaria, “unos chizitos locos que te cuentan cosas, curiosidades o te dan datos extras de algo gramatical” (Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.).

El libro de texto también colabora en la organización para el estudio, “me ayuda que sea así de organizado y estructurado, ellos también necesitan una estructura.” (Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.), “tenés que buscar un texto o un libro que sepas que le puede interesar al grupo, a lo mejor en 6to. necesitás libros que tengan más imágenes y poco texto, porque son chicos que los ves muy infantiles todavía, que con mucho texto se van a perder”. (Director, Escuela A.)

La lectura es un saber clave ponderado por directores, maestros y padres. Existe un discurso único sobre la importancia vital de la lectura tanto en la escuela como en la casa. Para lograr su cometido en ambas escuelas se propone un trabajo sistemático de lectura de textos literarios. Y en los criterios de selección de los libros pesa fundamentalmente la idea del disfrute de los niños, de temas que los “enganchen” y que ayuden de este modo a conquistar el deseo de leer en los niños, “encontrar libros que a los chicos los apasionen y quieran seguir leyendo” (Entrevista a Coordinadora pedagógica, Escuela B.)

También el uso de la computadora se torna un recurso “motivador” para la realización de tareas que suelen no gustarles a los niños como son las revisiones de las composiciones, en ese caso “se gastan en que esté bien, le ponen color, negrita, subrayan. No logro eso si es acá (en la carpeta)”, dice la maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.

En general, en las clases observadas en ambas escuelas los niños se muestran participativos y conectados con la propuesta del maestro, a excepción de las clases de J. en la Escuela A. Sin mayores dificultades ni grandes esfuerzos por parte de los maestros, los niños recuerdan lo hecho en clases anteriores y plantean relaciones con temas que aprendieron

anteriormente en la escuela o en otros espacios, explican, preguntan, debaten. Como se lee en los siguientes fragmentos, desde modalidades docentes muy distintas, la clase es una composición lograda entre maestros y niños, con temas que convocan su interés y los invita a producir algo propio. Los maestros proponen y los niños acceden.

Mientras escuchaban las palabras del compañero tiene que elegir y agregar a su lista aquellas palabras con las que se identifican. Este fue un momento muy importante de la clase. Los niños estaban interesados en leer sus palabras y estaban muy atentos a las palabras de los otros.

Dos palabras tuvieron que ser explicadas “quisquillosa” y “kamikaze”. Un niño cuenta que un kamikaze es un piloto japonés de la Primera Guerra mundial que se estrellaba con el avión sobre un barco americano. Lo ví en “Pearl Harbor” Otros chicos asienten y, entonces, la maestra pregunta por qué se dirá ahora: “Sos un kamikaze”. **Los niños hacen comentarios acerca de ser audaz, animarse, no medir el peligro.**

Observación de clase de Prácticas del lenguaje 6to.grado,
03/06/13, Escuela B.

El maestro retoma lo que hicieron en la clase anterior de Plástica, allí llevaron un dibujo de lo que se imaginaron de una escena leída del libro “Diciembre, super álbum” de Liliana Bodoc. **Cada uno elegía la parte que más le gustaba para dibujar y en Plástica continúan el trabajo.** Parece una novela compleja que tiene dos hilos argumentales, una historia de ficción y una historia real.

El maestro quiere continuar la lectura en voz alta del capítulo cinco pero antes hace una síntesis en el pizarrón del argumento a partir de las respuestas que dan los niños a sus preguntas. El vocabulario del maestro es “elaborado”, utiliza términos como si conversara con adultos, me pregunto si los niños lo entienden. Pero cuando responden a sus preguntas algunos demuestran un vocabulario nutrido, amplio. **Los niños, relajados sus cuerpos sobre los bancos, escuchan y agregan comentarios cuando el maestro detiene la lectura para hacer una aclaración...**

Volvemos del recreo, y el maestro continúa preguntando por el argumento del libro y específicamente por las metáforas que utiliza la autora. **Los niños participan activamente, todos parecen acordarse, no buscan en las carpetas. Relacionan las metáforas con las partes de la novela y las intenciones de la autora,** por ejemplo el tema de los colores cuando narra el pasado o cuando narra el presente...

Nota de campo de observación de clase de Prácticas del lenguaje 7mo. grado, 16/05/13, Escuela A.

La necesidad de encontrarle utilidad a lo que se aprende es otra de las preocupaciones de los maestros. Una utilidad que podría traducirse como encontrarle sentido a lo que se aprende y/o hacer algo con lo que se aprende,

“si lo pueden aplicar a su vida, se interesan y siguen” comenta la Maestra de Ciencias Naturales y Matemática de 6to. y 7mo., Escuela B.

Con respecto a la *segunda tensión* -enseñar a alumnos que aprenden en otros espacios e interpelan al escolar desde esos otros saberes- en ambas escuelas, quienes se encargan de la enseñanza reconocen que los niños aprenden saberes en otros contextos bajo formas diferentes a la escolar, que en el caso de algunos maestros, cuesta incorporar en las prácticas escolares.

Esa actualidad de los niños desatendida en la escuela está interpelando los contenidos y las formas escolares de transmitirlos. En la Escuela A, la preocupación se centra en las desigualdades que se generan o reproducen al no incorporar, fundamentalmente, los contenidos y tecnologías digitales en la enseñanza. Se trata de la resistencia a usar la computadora, el celular y la calculadora, objeto éste que hace tiempo se legitima en los diseños curriculares de Ciudad de Buenos Aires. Si el maestro “cree que es útil para él, ¿por qué no va a ser útil para el chico? Llega un momento en que tienen que saber cómo se usa y usar la computadora ¿por qué la escuela tiene que ir a contramano de lo que hacen afuera todos los pibes?”, se pregunta el director.

Sin embargo, la relación con las tecnologías que propone cada maestro en la Escuela A varía entre la realización de actividades que las incluye de forma reflexiva y creativa hasta el consumo furtivo de internet por parte de los niños al no ser incluida en la enseñanza. En relación con los saberes tecnológicos de los niños hay distintas posiciones. Un maestro (J.) los ignora y prohíbe el uso de las netbook, mientras los niños las usan en clase furtivamente jugando o buscando información para resolver alguna tarea. Otro maestro (M.) considera que los niños son sus aliados para aprender a incorporar la tecnología en las clases, mientras que la facilitadora digital sostiene que los usos que realizan los niños son muy limitados porque son siempre los mismos y que los docentes tiene un saber para darles a los niños en relación con las tecnologías sobre la búsqueda y la selección de información en internet.

En la Escuela B, la inquietud pasa por ir al ritmo de los niños y entonces se plantean como necesaria la actualización curricular. En la escuela se presentan multiplicidad de formas de abordar un tema, desde la Literatura, el cine, el radioteatro, entre otras, tratando de acoplarse a lo que los niños

acceden y conocen por fuera del territorio escolar, “además de las miles de pelis que ellos ya vieron en sus casas”, “eso ya lo traen de sus casas porque se la pasan haciéndose videítos para alguno que se va, para algún cumpleaños. Movie Maker para todo” dice la Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., “saben mucho más que yo, porque los chicos en tecnología, en dos minutos te dicen lo que te conviene y te enseñan” maestra de Ciencias Naturales y Matemática de 6to. y 7mo.).

Si se considera el acceso a la información, ya no solo en términos de posesión de artefactos tecnológicos que lo hacen posible, sino también del capital cultural y tecnológico necesario para aprender a usarlos de forma creativa y eficaz (Burbules y Callister, 2006) lo que saben los niños y qué saberes digitales necesitan saber de acuerdo con el capital cultural con que cuentan es bastante diferente en ambas escuelas. Responder esta pregunta se convierte en un problema en la Escuela A donde no hay un consenso entre maestros acerca del sentido de incluir las tecnologías en la enseñanza y para responder a las demandas del Plan Sarmiento, “algunos zafan haciendo que los chicos usen internet”, cuando, en realidad, los alumnos “no saben manejar programas básicos y lo único que saben hacer es entrar en páginas pero sin hacer una búsqueda selectiva, entran en Wikipedia y copian información” según la Facilitadora digital de la Escuela A.

La *tercera tensión* señalada anteriormente se refiere a enseñar a ser niños autónomos a la vez que dar respuesta como adultos a las dependencias infantiles. “Acá no es que la seño haga, sino que los chicos hagan, en la medida que puedan, depende de la autonomía de los chicos si se necesita más mi presencia o no”, dice la profesora de Tecnología, Escuela B. Esta tensión que busca involucrar a los niños en el aprendizaje a la vez que identificar “lo que pueden” se sustenta en lo incierto que los mismos niños les resultan a los docentes, en ocasiones, los sienten como pares como cuando se refieren que tienen el tiempo ocupado similar a los adultos, los admiran al descubrir sus formas de vincularse con lo tecnológico, “Te digo que asombra, con la tecnología no tienen miedo y saben mucho más que uno, eso es seguro”, o les temen por lo que pueden saber y ellos desconocen. Sobre este temor comenta la maestra:

La observo (a la maestra de Ciencias Sociales) más comunicativa que otras veces, con más ánimo. Le dije que los chicos parecían muy activos y participativos y ella me comenta que saben mucho, que se interesan por todo y que eso también le demanda mucha energía a ella. Que los lunes se siente agotada al terminar la mañana. Me explica que cuando empezó con este grupo estudiaba mucho para dar las clases porque se dio cuenta que los chicos saben mucho.

Nota de campo de observación de clase de Ciencias Sociales.
6to. grado, 01/07/13, Escuela B.

En la Escuela A se propone que los niños participen de distintas instancias, muchas veces, convocando según el interés del alumno y no como una actividad obligatoria. En esas oportunidades, los niños definen quién participa y se organizan para producir en grupos. De esa manera han participado de concursos que se proponen desde el Distrito escolar u otras organizaciones.⁴⁷



Cartelera en el hall de entrada de la Escuela A. Presentación del proyecto institucional cuyo eje es la “autonomía”

La autonomía es una cuestión que aparece frecuentemente en el discurso de los docentes, fundamentalmente expresada en la tensión de acompañar a los niños y, a la vez dejar espacio para su desarrollo. De qué manera guiarlos en el aprendizaje, hasta dónde ayudarlos, cuándo dejarlos solos, son preguntas que suelen hacerse los maestros. En la Escuela A la autonomía es pensada por los docentes en relación con la reflexión personal y el desarrollo de la subjetividad (pensarse a sí mismo) mientras que en la

⁴⁷ En uno de los blogs de la Escuela 1, se explica el proyecto institucional donde la autonomía aparece como concepción clave. Ver Anexo 3 Proyecto Escuela.

Escuela B, la autonomía tiene un rasgo más orientado a la acción, al poder hacer solo. En ambos casos con matices diferentes se contempla la realización de tareas diferenciadas y alternadas yendo más allá de la enseñanza simultánea.

Problematizar, preguntar, expresar, armar grupos para resolver tareas son acciones necesarias, según estos maestros, para enseñar a los niños a ser más autónomos. Como resultado los niños son transmisores de saberes y co-productores de la clase junto con los docentes.

Maestra: ¿A alguien le quedó alguna duda de esto?

Andy: A mí.

Tota: ¿Lo puedo explicar?

Maestra: Sí, Tota.

Tota: Vos habías hecho que quedaban 20 envases y usó sólo 15. Entonces, si había 17 litros, le quedaron 2 litros y los $\frac{2}{3}$ que nunca había repartido. Entonces, los dos litros y los $\frac{2}{3}$, los pasó a una porción equivalente para poder seguir repartiéndolo, entonces $\frac{3}{4} = \frac{9}{12}$, 2 litros serían 2 enteros y si un entero son $\frac{12}{12}$, los 2 enteros van a ser $\frac{24}{12}$ y los $\frac{2}{3}$ son $\frac{8}{12}$, entonces eso lo sumó y le daban $\frac{32}{12}$.

Maestra: Todo lo que te quedó son $\frac{32}{12}$. Para repartirlos en envases de $\frac{3}{4}$, la fracción equivalente, son $\frac{9}{12}$. Entonces, las repartió de vuelta y en $\frac{32}{12}$ había 3 enteros más y sobran $\frac{5}{12}$ y como ya tenía 20 envases y había 3 más, entonces son 23 envases y $\frac{5}{12}$. ¿Sí, Male? Muy bien, Tota.

Observación de clase de Matemática de 6to. grado, 23/09/13,
Escuela B.

Incluso generan espontáneamente espacios de intercambio que la escuela institucionaliza como fue el armado de grupo de Facebook para los exámenes donde se consultaban entre ellos, “eso fue armado por los chicos y tomado por nosotros” dice la profesora de Tecnología de la Escuela B. Y comparten sus “descubrimientos” con los maestros que se sorprenden de sus saberes como comenta la Facilitadora digital de la Escuela A:

Entrevistadora: **¿Y qué otras cosas hacen los chicos que uno puede decir que son saberes digitales?** Una es entrar a internet, como vos decías. Facilitadora digital: Al trabajar tanto con internet, **trabajan muchas cosas on line y en la parte de la imagen, en esta edad, estas páginas así, las conocen bastante. Es más, conocen muchas páginas que yo no conozco**, en ese sentido y en otros. Me enteré por ellos de una página que se llama Ask, donde la gente hacía preguntas sin nombre. **Había muchas cosas de todo lo que es bullying en esa página, que yo no la conocía.** Ellos están en otra onda, en la que uno no está. Igual está buenísimo conocerlas porque también es el mundo en donde se están moviendo ellos y está bueno que uno se meta para ver.

Entrevista a Facilitadora digital, Escuela A.

La negociación es un aspecto clave en la relación pedagógica, los docentes ofrecen un margen de elección a los niños en determinados momentos, generalmente cuando se finaliza una unidad temática o culmina una actividad y queda tiempo. Esas instancias son frecuentes y visibilizan el poder cedido a los alumnos en relación con el contenido y la forma de aprender.

En el último rato de la clase la maestra les propone elegir si quieren que les lea un cuento o reparte las notebook (que ya las había traído una persona al aula) para continuar haciendo en grupo un trabajo de Ciencias Sociales. **Los niños votan y eligen** mayoritariamente el cuento.

Observación de clase de Prácticas del lenguaje de 6to. grado,
19/06/13, Escuela B.

Cuando termina la lectura en voz alta, la maestra les pide a los niños que saquen la carpeta. **Los chicos piden continuar con el corto y la maestra da a elegir**, si hacer algo con el cuento leído o continuar con el corto. Deciden trabajar con el corto.

Observación de clase de Prácticas del lenguaje de 7mo. grado,
25/09/13, Escuela B.

Mientras los niños realizan la actividad, M. se me acerca y comenta sobre el trabajo con el portal abciencia que les pidió a los alumnos. Me explica que es un sitio de un profesor de biología donde cuelga los textos que elaboran sus alumnos, “algunos hasta tienen errores de ortografía o conceptuales”. Hoy **les pidió a los chicos que elijan de allí un texto que les interesara y en google docs hicieran un trabajo de edición**, de sacar frases o partes del texto que no fueran imprescindibles, corregir errores. Ella, luego los corregirá y enviará con comentarios.

Nota de campo de observación de clase de Prácticas del
lenguaje de 6to. grado, 01/07/13, Escuela B.

En este apartado presenté las concepciones docentes sobre los niños actuales y advertí la forma en que las mismas configuran las prácticas a partir de lo expresado por los docentes.

Niños curiosos, inquietos intelectualmente, activos y participativos, ocupados. Docentes muy preocupados y ocupados por captar los intereses infantiles en las propuestas de enseñanza, por capturar en la escuela el mundo infantil. Convencidos de que los niños viven conectados con otro tiempo distinto al que transitan al ritmo de la escuela, otros gustos, otros saberes. Un tiempo vivido de la mano de las tecnologías.

Como vimos se trata de un protagonismo infantil gestado en situaciones de tensión y se desarrolla en un marco de tensiones. Se da al mismo tiempo en que se abre paso construyéndose con componentes muy diversos, se nutre de lo representacional, lo gestual, las tácticas, los saberes, las sensibilidades. Los niños son el desafío más grande los maestros.

3.5 El protagonismo visible en la relación que los niños establecen con los textos escolares a partir de las propuestas docentes y más allá de ellas

Los libros de texto han acompañado la escolaridad de los alumnos en ambas escuelas. Variados en contenidos y formatos, cada año los han utilizado en soporte de libro impreso o en la infaltable fotocopia. La permanencia del libro de texto en la escuela desde los inicios del sistema educativo habilita a pensar que el uso de los libros de texto es “patrimonio” exclusivo de la escuela que se convierte en herencia escolar de las trayectorias de los alumnos. Como herramienta destinada al aprendizaje, los textos escolares son los únicos libros que en la mayoría de las instituciones educativas se convierten en obligatorios. En algunos contextos, como en el caso de la Escuela A, se suele tratar del primer libro al que acceden los alumnos como también los primeros libros que ingresan a las familias.⁴⁸ Se podría afirmar con Eco (2004) que “los textos escolares representan la primordial e insustituible oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro (en términos generales)”, tarea que asume históricamente la escuela y da lugar a procesos de apropiación del libro mediante una variedad de estilos de mediación.

En nuestro caso, al cursar 6to. y 7mo. grado los libros escolares ya son un material educativo muy familiar para los niños que además valoran y que guarda cierta atracción debido al interés que los mismos maestros demuestran.

⁴⁸ Esta idea se sustenta en entrevistas realizadas a familias de la Escuela A en cuyas casas hay biblioteca conformada por los libros de texto y que son atesorados y consultados durante la escolaridad tanto de los alumnos como de los hermanos. Ver Anexo 4 Actividad exploratoria sobre las familias y los usos de libros.

Los niños se apropian de esa herencia escolar y la hacen suya convirtiéndola en demanda pero asumiendo un lugar activo a la hora de satisfacerla. En unos casos adhieren a la forma de uso que los mismos maestros proponen, en otros se resisten planteando explícitamente su disconformidad o mediante tácticas menos visibles y, en algunos otros, inventan o recrean formas de uso propias.

Desde el lugar que ocupan, los alumnos tienen expectativas en relación con las cualidades de los textos para que resulten comprensibles y de no cumplirlas reclaman al maestro una mediación adecuada para lograrlo. Esto se debe a que logran distinguir claramente la diferencia entre un texto de un libro escolar o un material usado en la clase para el estudio de un único tema pero no destinado a la enseñanza.

Decía anteriormente que les gusta aprender aquello que “sienten” que comprenden. La diferencia entre “lo fácil” y “lo difícil” está dada por el nivel de complejidad de los materiales y el estilo de mediación que, según los alumnos, es necesaria por parte del maestro. A eso se refieren cuando hablan del uso de los libros de texto o de los anexos fotocopiables.⁴⁹

El libro de texto, según los niños, está redactado en un registro accesible para ellos, y eso ofrece mayor posibilidades de comprensión y de manipulación del material, “Para mí, un libro es para tu edad. Acá dice, por ejemplo: *Lengua 6to.*, como es para nosotros lo entendemos mucho más que esto (señala fotocopias), que capaz es para secundaria”. Mientras que los anexos fotocopiables, compendios de textos seleccionados en función de un tema por las maestras de la Escuela B, suelen ser materiales no pensados específicamente para la escuela y comprenderlos supone el conocimiento del campo de referencia en el que están inscriptos “te ponen un vocabulario difícil porque vos lo tendrías que saber con ese vocabulario, que nosotros no sabemos” (6to. grado, Escuela B), les resultan tan complejos que requieren siempre la mediación del docente que nos los deje “embarcarse solo en los libros de textos sin una preparación previa oral muy buena, un diálogo” (Hébrard, 2000), ofreciendo saberes que les permita entrar a un campo de referencia disciplinar.

⁴⁹ En el capítulo 5 me referiré más detenidamente a las características de cada material, entre ellos los anexos fotocopiables.

Los niños distinguen qué material fue elaborado contemplándolos como destinatarios, el esfuerzo que implica su lectura y las formas de mediación que necesitan para entender un material no necesariamente producido para la escuela.

El libro de texto es parte de un universo amplio de materiales educativos que se usan en las clases: videos documentales, películas, novelas, fotografías, sin embargo, para los alumnos entre todos éstos el libro escolar cumple un rol fundamental asociado con el aprendizaje de los temas que serán evaluados, sobre este aspecto coinciden docentes y alumnos. Por eso demandan que los libros se usen y al hacerlo se haga en función del estudio para las evaluaciones. Para los niños usar los libros significa leerlos, hacer actividades que allí se proponen, encontrar respuestas para las tareas dadas por los maestros y estudiar la explicación de los temas que allí se presentan en función de las pruebas escritas y exposiciones orales. El estudio del libro se ubica luego de haber utilizado otros materiales para comprender los temas en las clases. Asociados con la evaluación encuentran allí la información necesaria para estudiar, “Este libro está bueno porque en pocas páginas te resume todo (Diego, 7mo. grado Escuela A)”. Son “los normales para estudiar”, los otros son las novelas. Denominan “libro” a los libros de texto. Por ejemplo, frente la pregunta qué libros usan en la escuela dicen los nombres solo de los libros de texto y luego señalan: “No hay más libros”, aun cuando leen libros de literatura y consultan diccionarios. Una niña dice “Y también nos regalan libros”, otra agrega, “Cuentos no libros”. A los libros de literatura les llaman “cuentos” y aclaran “No son libros porque los libros son para estudiar” (Grupo focal de alumnos de 7mo., Escuela A.).⁵⁰

Si bien en la Escuela B. las TIC como recurso para buscar información y producir trabajos escolares tienen un lugar consolidado cotidianamente en las clases, los libros de texto o anexos fotocopiados, también, son considerados por los niños como los “necesarios para estudiar”.

A través de tácticas invisibles y naturalizadas por la familiaridad del uso de los libros de texto, los niños los exploran y conocen identificando cómo es conveniente usarlos en función de buenos resultados en las tareas.

⁵⁰ Ver Anexo 5 Producciones de los niños en los grupos focales.

En la manipulación de libros muy diferentes entre sí distinguen cuestiones de formato y características de su estructura interna que implican prácticas de uso diferenciadas. Es así como reconocen el objetivo de secciones del libro “si no entendés algo, tiene “machetes” que te explican (Félix, 7mo. Escuela B)” “cuando termina cada capítulo, te pone una prueba o tarea (Agustín, 7mo. Escuela B)” e identifican que el contenido de cada disciplina escolar se representa de un modo particular en los libros “El de Lengua tiene cuentos, no tiene tantos ejercicios como el de Matemática que solo tiene problemas. En el de Lengua no escribimos, en Matemática se hacen los problemas ahí, lo escribís. (Victoria 7mo. Escuela B)”.

Si bien parte de ese conocimiento se debe a la forma en que los docentes los usan en clase hay partes del libro no incorporadas en la enseñanza pero que los alumnos deciden leer por su cuenta. Al describir los libros que usan, espontáneamente se refieren a aquellos aspectos más lúdicos que les atraen y divierten, como son los chistes en la apertura de cada capítulo del libro de Matemática o las imágenes. El libro es recorrido más allá de lo que proponen los maestros, como puede leerse en esta observación de clase.

Luego del recreo se inicia la clase de Ciencias Naturales, el maestro retira previamente de la biblioteca de la escuela varios libros de área de Ciencias Naturales de 6mo. y 7mo. Dice que trajo los libros de la biblioteca pero que falta uno, muestra libros de Ciencias Naturales 7mo. de Aique, de Santillana 7° y el mismo de Aique pero fotocopiado y anillado. Insiste en que falta uno de los fotocopiados y específicamente se lo dice a un alumno que lo traiga si se lo llevó porque si falta no pueden trabajar en la escuela.

[En ese momento pienso que si de verdad se lo llevó tal vez convendría conversar diferente con ese alumno, que se llevó algo fotocopiado, me intriga saber cuál fue el interés del nene para llevárselo. **Es el mismo alumno que durante la clase hojeaba el libro de Tinta Fresca pasando página por página y deteniéndose en imágenes y títulos que le llamaban la atención, nada en relación con lo pedido por el maestro.** Tuve la impresión que el libro tuvo poder sobre él y parecía que él paseaba por el libro.]

Nota de campo de observación de clase de Ciencias Naturales de 6to. y 7mo. 24/05/13. Escuela A.

En la lectura furtiva de los libros de texto realizada en clase las imágenes direccionan los modos de lectura de los niños:

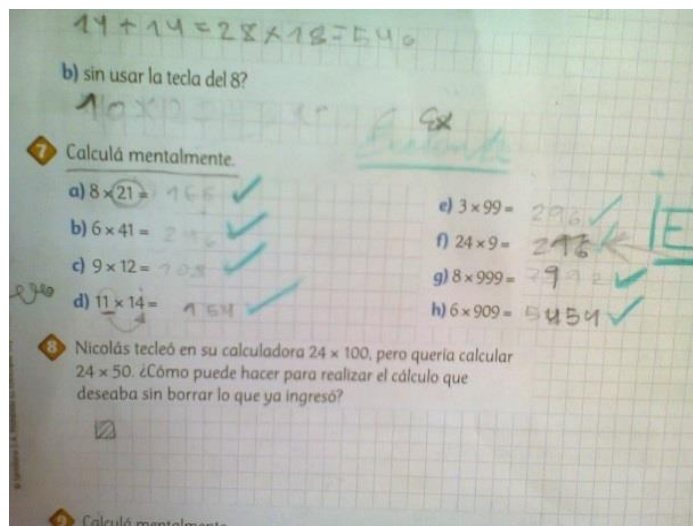
Estoy cerca de un grupo que están hojeando los libros desde el principio, unos **se quedan mirando las imágenes que encuentran**, otros miran el índice. Un niño luego de leer el índice busca algo en el libro, dice: “¡qué asco, los testículos!”. Otro niño mirando otra página dice: “Mirá esto es una deformidad de persona”. Otro observa las fotografías de un volcán en erupción y de unas cuevas y comienza a conversar sobre las cuevas en la tierra.

El maestro se acerca a un grupo y le dice a un alumno: “Leé primero y fijate bien lo que pregunta porque está relacionando con otras funciones”. Luego va a buscar más libros al armario del aula y trae una variedad de distintas editoriales (Mc Millan, Tinta Fresca, otros de Santillana de ediciones anteriores) y los reparte. **Todos los niños quieren libros** y él aclara que es para compartir.

Nota de campo de observación de clase de Ciencias Naturales de 6mo. y 7mo. 27/05/13. Escuela A.

Los niños se ubican dentro del libro, hay un conocimiento del formato y una reflexión sobre la función de cada parte o sección, cuestión que colabora en el acto de lectura. Los comentarios de los niños y las prácticas observadas revelan un uso activo y reflexivo de los libros, gestos que podrían interpretarse como marcas de apropiación de un espacio, como señala Verón (1999:18), “de reenvíos y trayectos, de avances y retrocesos, de altos y de bajos; un espacio que como todos los espacios recorridos por el cuerpo significativo, está hecho de vectores indiciales...Su interior tiene zonas ... [que] puedo recorrerlas y entrar en las que tengo ganas de entrar...y quedarme cuanto quiera”.

Esos recorridos se expresan en las notitas con anotaciones manuscritas pegadas en las fotocopias de los libros, una manera dice Iñaki (7mo. de la Escuela B) de “poner lo más importante, entonces para estudiar, en vez de leer todo leía las notitas”; en marcar la página que indicó la maestra para repasar porque “están ahí los ejercicios para aprender” dice Sofía (7mo. Escuela B); en las marcas de evaluación de los propios niños en los libros como se observa en las siguientes fotografías:



Libros de Matemática 6to. de dos niños diferentes de la Escuela B.

En el libro hay marcas de evaluación de los propios alumnos corrigiendo cuando pasan al pizarrón (tilde, “Excelente”), del trabajo en parejas “Lo hice con Belu”, el libro es como cuaderno donde se hacen cuentas y se borra o tacha como una práctica común.

Nota de campo de observación de clase de Matemática de 6to.
13/06/13. Escuela B.

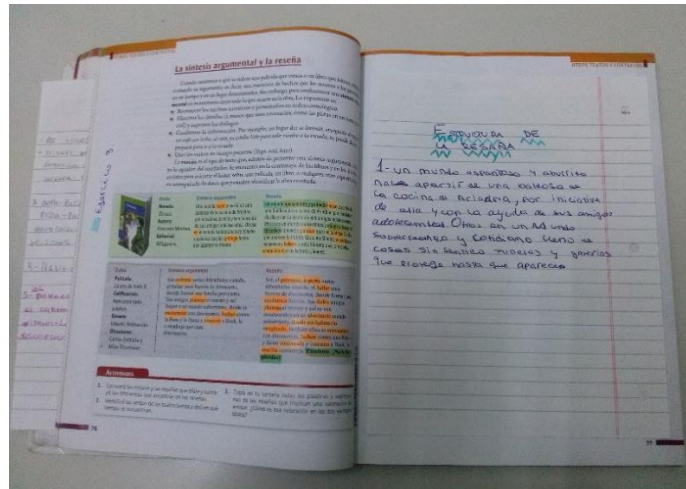
Entrevistadora: Agustín, acá ¿Vos dejás las hojas en medio del libro o es de casualidad?

Agustín: No, por ahí, a veces las dejo para repasar. Porque si tenemos un examen de análisis sintáctico y dice: Acuérdense que es la página 85 y están los ejercicios para aprender.

Entrevistadora: Ah, la tenés marcada.

Meche: Yo, algunas veces, cuando nos dejan tarea de la página y si lo estoy haciendo en la hoja de carpeta, en vez de llevar la carpeta y el libro, **pongo la hoja adentro del libro y me lo llevo, cuando llego acá con la tarea hecha, la guardo en la carpeta.**

Grupo focal de alumnos de 7mo., 25.10. Escuela B.



Libro de Lengua de Agustín, Escuela B.

El uso de los textos escolares es una de las tantas ocasiones en que los niños se apropian del patrimonio cultural de la escuela, no como meros espectadores sino como sujetos activos en la construcción de la dinámica escolar. En vez de reproducir de manera directa las formas de uso propuestas por la escuela, los alumnos construyen sus propias disposiciones y modos de comportamiento posicionándose como herederos Singly (2009) que entablan una relación fluctuante entre la adhesión y la recreación de las formas de uso de los libros.

Las características físicas actuales de los textos escolares (estructura, diseño, colores, formato) son fragmentos de una amplia realidad social en permanente diálogo con los niños, por eso su manipulación se convierte en fértil campo de observación para explorar el espíritu cultural de una época y la forma en que ella se inscribe en la experiencia de la infancia.⁵¹ Como se ha

⁵¹ En los primeros años del siglo XX, los libros de texto de la llamada primera generación pertenecían al “modelo textual” (Escolano, 1998), es decir, desarrollaban sus contenidos predominantemente a partir de textos, era de formato pequeño y tenía una diagramación compacta con escasas e ilustraciones (Braslavsky, 1991). Contemporáneos a la consideración de la escuela como “templo del saber”, estos libros eran esencialmente un material de estudio que debía ser leído de principio a fin y valorado particularmente por la cantidad y calidad de la información que ofrecía, un discurso único, fuerte y cerrado. Hacia la década de 1980 y 1990 en Argentina, el cruce de diversos factores como la mayor presencia de la civilización de la imagen; los nuevos procesos de producción de los libros de texto; la existencia de nuevas empresas editoriales y la ampliación de la producción y los cambios curriculares, la importancia de los contenidos procedimentales y la ampliación de las fuentes de las disciplinas académicas, transformó la función misma de los libros de texto: de materiales de estudio a herramientas de trabajo en las aulas. Massone, M. en los avances de su tesis doctoral “Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios en un contexto de transición cultural” (Dir. S. Finocchio. FFyL, UBA) identificó diversas características de la cultura digital presentes en los libros de texto de Ciencias Sociales de reciente edición propios de la cultura impresa. Entre ellas: una composición propia del hipertexto, un componente multimedial a

explicado, las formas de uso de los textos en manos de los niños ponderan la visualidad, lo lúdico y lo sistemático.

3.6 El cambio cultural en los niños

En este capítulo presenté, en primer lugar, la importancia que fueron adquiriendo los niños en el transcurso de la investigación. Un lugar primordial que implicó recaudos metodológicos⁵² y una atención particular al modo en que los mismos niños deseaban expresar sus ideas sobre el mundo escolar.

En segundo lugar, me referí a una inmensa variedad de teorías, métodos, ensayos y propuestas que consideraron al niño como centro de la escuela, vinculadas con el movimiento de la Escuela Nueva surgido a fines el siglo XIX y principios del XX en Europa y Estados Unidos y que se extendió a Latinoamérica. Aunque heterogéneas entre sí, estas propuestas compartían el énfasis en la significación y el valor de la infancia, centrarse en los intereses espontáneos del niño, potenciar su actividad, libertad y autonomía buscando encarnar estos principios en la escuela como institución moderna. En Argentina de mano de los maestros, estas prácticas se hicieron espacio en las aulas. Sus ideales fueron heredados y reactualizados a través de diversos procedimientos y teorías dando lugar en la actualidad a un discurso pedagógico que sostiene la importancia de tener en cuenta las necesidades y capacidades de los niños y la consideración de la diversidad de los alumnos. En tercer lugar, analicé los nuevos sentidos que acompañan ese lugar central de los niños, muy diferente al históricamente construido, un lugar protagónico infantil que implica reconocer que sin su presencia la trama/el relato/los haceres escolares no tendrían sentido. Se trata de un protagonismo infantil que tiene dos facetas, una gestada por los mismos niños y otra

partir del empleo de diversos lenguajes, la apertura a lectura de y en Internet (búsquedas, lecturas y escrituras en un blog), secciones específicas vinculadas con el uso de TIC.

⁵² Uno de los recaudos metodológicos fue estar atenta como investigadora a mantener una distancia óptima con la “infancia” para evitar la fascinación por el descubrimiento de lo que los niños ofrecían como información. Al respecto, fue fundamental el diálogo y la discusión mantenidos periódicamente con la directora de la tesis durante el trabajo de campo. Otro recaudo metodológico fue buscar entablar con los alumnos un vínculo a lo largo del tiempo, sin prisas ni avasallamientos contando, además, con que tenían libertad de elegir si querían participar de los diálogos o grupos focales o irse si no querían seguir estando.

cedida/otorgada por los docentes. Destaqué que los niños tienen una *mirada propia* del hacer escolar porque es definida en términos infantiles, con sus preocupaciones y lógicas, en la que prevalece lo sensible y lo justo, el gusto por lo lúdico vinculado con el aprendizaje, la búsqueda de referentes adultos, asociados con su tiempo en el que la imagen, las tecnologías y la música forman parte de sus identidades. Es una *mirada amplia y profunda* al mismo tiempo, en el sentido que percibe desde lo inmediato, lo casual, lo superfluo expresado en cosas que se dicen, que se muestran explícitamente, que son más o menos relevantes hasta percepciones sobre situaciones que suceden en un nivel no necesariamente explícito de la comunicación, referida a una dimensión subterránea de lo comunicativo y que es captada por los niños a través de la observación de miradas y gestos imperceptibles, de la identificación de omisiones o de lo que se enfatiza innecesariamente. A la vez, los niños son poseedores de una *mirada aguda* ya que, ingeniosa y analítica, compone la lectura de situaciones y de personas a partir de indicios, sustentada en criterios que ellos mismos explican, con tendencia a descubrir lo dilemático. También es una *mirada precisa* en tanto está atenta a detalles que se describen con claridad y que identifican como parte de un todo de una situación o rasgo de una práctica o persona. Es una forma pormenorizada de captar y definir fielmente aspectos significativos para la comprensión de una situación. Las características del mirar de los alumnos revelan una *mirada propia* fundada en una lógica cuya racionalidad responde a la idea de que se aprende a partir de lo que se enseña. Desde ese armazón lógico se interpretan las expectativas sobre ser alumno y ser maestro, las emociones, los contenidos, las acciones, etcétera. Esa *mirada propia infantil* se revela en las formas en que los niños usan los libros de texto. En sus usos buscan comprender las consignas o las explicaciones del libro y para ello demandan que el docente se convierta en un mediador que encuadra, amplía o explica lo que ellos no comprenden. Ubican al libro como un material educativo que no sustituye la enseñanza del maestro y captan el sentido pedagógico que tiene para cada maestro el uso de un libro de texto. En ese descifrar cotidiano, tejen su vinculación con cada docente. Los niños “marcan” al libro escolar con sus lecturas en función del pedido del maestro para estudiar pero, también, lo “marcan” con sus propios gustos, disfrutan de entender lo que presenta el

libro, fundamentalmente, de sus imágenes y chistes. Al poner un libro de texto en los pupitres de los niños, es abierto espontáneamente y lo recorren furtivamente deteniéndose en lecturas cuyos títulos les atrae, por ejemplo, los volcanes o el aparato reproductor.

Los niños también son “dueños” de tácticas propias. Su hacer táctico (de Certeau, 2002) es usado para eludir situaciones que los incomodan, para generar climas escolares en los que se sienten más cómodos, para armar un estilo de vinculación con cada maestro según sus características, para intervenir en la forma de enseñar de los maestros, para aprovechar a su conveniencia los materiales a la hora de estudiar como se verá más adelante.

En cuarto lugar, sostuve que es un protagonismo infantil cedido /otorgado por los docentes. Es un protagonismo que resulta de una negociación de intereses, la de enseñar por parte de los docentes y la de aprender con gusto por parte de los niños dando lugar a un relación pedagógica consentida de ambas partes cuando se dan esas condiciones. El protagonismo de los niños es cedido por los docentes en medio de tensiones: 1) enseñar a la vez que entretener a niños activos y curiosos buscando formas de motivarlos adecuadas con sus demandas; 2) enseñar a niños que aprenden en otros espacios e interpelan al escolar desde esos otros saberes; 3) enseñar a ser niños autónomos a la vez que dar respuesta como adultos a las dependencias infantiles. Es un protagonismo que se da al mismo tiempo en que se abre paso construyéndose con componentes muy diversos, se nutre de lo representacional, lo gestual, las tácticas, los saberes, las sensibilidades. Los niños son el desafío más grande los maestros.

Por último, describí las formas en que el protagonismo los niños se hace visible en la relación que establecen con los textos escolares a partir de las propuestas docentes y más allá de ellas. Para los niños usar los libros significa leerlos, hacer actividades que allí se proponen, encontrar respuestas para las tareas dadas por los maestros y estudiar la explicación de los temas que allí se presentan en función de las pruebas escritas y exposiciones orales. Sin embargo, los niños no reproducen de manera directa las formas de uso de los textos escolares propuestas por la escuela, sino que construyen sus propios prácticas de uso entablando una relación fluctuante entre la adhesión y la

recreación. En las formas en que los niños usan los libros de texto ponderan la visualidad, lo lúdico y lo sistemático.

En este capítulo busqué componer desde la palabra de los niños su mirada pedagógica, su visión del mundo escolar. Una mirada pedagógica implica tener en cuenta quién enseña y qué se enseña, qué se aprende, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se evalúa. Tópicos que los niños comentaron cuando hablaban de los usos de los libros de textos y otros materiales. Sus decires y también sus prácticas en las clases observadas dieron cuenta de lecturas pedagógicas construidas reflexivamente a partir de la experiencia cotidiana.

Lejos de demandar usos sofisticados del libro o de las tecnologías valoran al maestro que enseña metódicamente, que sabe sobre lo que tiene que enseñar, que explica y utiliza el libro como herramienta y no como sustituto de la enseñanza, que explica a todos los alumnos hasta que entienden y no solo a un grupo, que enseña a apropiarse de los materiales, los lee con ellos, que plantea actividades, que les ayuda a pensar y a estudiar.

Estas concepciones resaltan el querer infantil de ser considerados alumnos en la escuela en tanto son niños que aprenden porque hay un maestro que les enseña no solo contenidos sino también las reglas propias de las culturas escolares. En ese sentido sostengo que los niños quieren ser “alumnos” en la escuela mientras los docentes quieren descubrir al “niño”. Esa búsqueda de ambas partes se realiza día a día en medio de ensayos pedagógicos propuestos por los docentes dando como resultado numerosos puntos de encuentro. La atención permanente sobre los niños es uno de los indicios de que la relación pedagógica se define, en muchos sentidos, a partir del lugar que los docentes les adjudican. Las concepciones de los niños sobre la escuela y la enseñanza abonan la idea de una niñez productora de cultura y portadora de historia. Sus maneras de pensar y de sentir se construyen en la misma historia escolar a la vez que traccionan cambios en quienes llevan adelante la enseñanza. Este movimiento revela la fuerza de los niños como actores sociales, cuestión alineada con los desarrollos teóricos de la sociología de la infancia que superan la concepción de infancia considerada como simple objeto pasivo de socialización ofrecida por las instituciones.

Decía anteriormente que los niños constituyen el desafío más grande para los maestros pero no por los motivos que planteaba el movimiento de la Escuela Nueva al que nos hemos referido. En ese caso concebir al niño como centro de la escuela implicó contar con fortaleza teórica, investigativa, crítica de los modelos que se pretendía cambiar, de carácter propositivo y orientadora de la práctica docente y escolar. En este caso, me refiero a un paidocentrismo que recupera de los escolanovistas la importancia de la infancia en sí misma al tiempo que intenta descubrirla porque la desconoce ya que el mismo presente de los niños demanda a los docentes cierta comprensión y respuestas nuevas que aún no sienten logradas. Es un paidocentrismo sostenido en un entramado de técnicas y actitudes para captar el interés de los niños y retenerlos en la escena de la enseñanza. Lograr la atención e interés de los alumnos es el trofeo en disputa que libran los docentes cada vez que dan clase en el marco de las diferentes tensiones en las que se pone en juego, fundamentalmente, la asimetría con los niños y la consecuente relación dependencia/ independencia. En el resbaloso límite que define esa dupla en el marco de las relaciones de hoy es difícil establecer la necesidad de autonomía de los alumnos cuando no se conoce demasiado el alcance de estos niños, sus saberes y sus capacidades, con el riesgo que implica en este marco apelar a los propios recursos del sujeto y dejarlo en sensación de vulnerabilidad (Sennet, 2000) y teniendo que reubicar el rol del adulto en esa relación. En el discurso de los docentes la autonomía es una de las metas que direcciona la enseñanza, sin embargo, está acompañado de incertidumbres en torno a identificar lo que necesitan verdaderamente los alumnos de parte de un docente y sin percatar que están solicitando que se cumpla el mandato básico de la escuela: enseñar para que ellos aprendan.

Esas tensiones, exigencias contradictorias que debe hacer frente el maestro y a las que no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna, son inherentes a la relación educativa. Frente a las contradicciones con las que se encuentra, sostiene Meirieu (2004: 88) “el maestro tiene diversas posibilidades: 1) dejar una de las dos posibilidades de forma arbitraria; 2) oscilar de una a otra según los momentos; 3) asumir las contradicciones en forma de una tensión interna fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos”.

Sobre esta última opción trabaja la pedagogía como explica Morin (2001), el problema del pensamiento complejo es pensar a la vez, sin incoherencia, dos ideas que son contradictorias.

Si aprender requiere un desplazamiento cultural que supone cierta autonomía del sujeto respecto de una cultura para la apropiación de otra, se podría decir que asistimos a un desplazamiento cultural de los docentes en relación con las culturas infantiles, un tránsito de tanta importancia como lo es el de los niños apropiándose de la cultura de los adultos. En el próximo capítulo me detendré en las formas pedagógicas que asumen los docentes.

CAPÍTULO 4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES RENUEVAN SUS DINÁMICAS Y SENTIDOS. LOS TEXTOS ESCOLARES EN LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

El maestro responde a los dilemas teóricos trabajando incansablemente en la invención de contextos.

Philippe Meirieu. El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?, 2004, p. 35.

En este capítulo analizo la construcción artesanal de prácticas docentes, esto es, de las pedagogías prácticas en movimiento, buscando dar cuenta de los sentidos, concepciones y acciones que las componen y de las dinámicas que las impulsan, cambian o cuestionan. Presento una diversidad de prácticas docentes que involucran libros de textos y que combinan aspectos variados (la palabra, las emociones, los saberes), al hacerlo reflejan el universo de sentidos de estos docentes al enseñar. Del análisis se deduce que los docentes se movilizan por lo que interpretan como necesidades y gustos de los niños y subordinan a éstos las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas.

En primer lugar, hago referencia al lugar de los docentes dentro de la investigación; en segundo lugar, considero al docente como aprendiz en diversos contextos educativos que impactan en su formación; en tercer lugar, describo sentidos y elementos que componen las prácticas; en cuarto lugar, analizo el lugar que ocupa el texto escolar en esas prácticas y, por último, presento tres contextos pedagógicos escolares que derivan de la puesta en marcha de estas pedagogías prácticas.

4.1 Los docentes en la investigación

La entrada a las escuelas estuvo favorecida por la disponibilidad de los directores quienes luego de algunas charlas me permitieron acceder a los maestros. Paulatinamente se fue gestando un vínculo de empatía con los docentes involucrados cuyas clases observé durante largo tiempo. Mi estadía iniciaba siempre con la entrada de los niños y maestros a la escuela y finalizaba cuando ellos terminaban la jornada escolar. Ese “estar” desde el

principio compartiendo rutinas, imprevistos y, hasta incluso, auxiliando en alguna necesidad puntual (permanecer con un grupo de niños mientras el maestro hablaba con un padre por una situación problemática o ayudar cortando papeles para la confección de una cartelera sobre un acto patrio) colaboró para que mi presencia fuera percibida como un docente más. Esto favoreció tener una estancia en el campo de permanente diálogo empático una vez corroborado que no me encontraba en una postura evaluadora de sus tareas ni desconocía las características del día a día escolar, a su vez, implicó, por mi parte, la vigilancia de una distancia óptima en cada relación. Los docentes se mostraron abiertos y deseosos de hablar sobre sus concepciones, sus trayectorias docentes, sus tareas. En particular, tres de ellos fueron muy generosos con su tiempo y con la comunicación de los materiales que usaban, -los mostraban y ofrecían para ser analizados- y producían solos o con sus alumnos.

Me he referido a cuestiones de orden metodológico sustentadas en una posición teórica investigativa que considera a los docentes como sujetos activos en la construcción de las culturas escolares. Lejos de ubicar al docente como un sujeto que meramente reproduce o implementa técnicamente lo estipulado en un diseño curricular, en directivas institucionales o en un libro de texto, lejos, también, de pensarlo deficitario en orden a saberes de referencia o de prácticas, entiendo al docente como un “hacedor” de curriculum que participa activamente en la construcción diaria de la escuela. Si los libros de texto son el lugar de la estrategia (en términos de de Certeau, 2002) de las editoriales y de los especialistas convocados por ellas cuyo enfoque es hegemónico en el campo disciplinar al momento de hacer el libro, los usos tácticos de los libros y de otros materiales por parte de los docentes, se convierten en nuevas estrategias desde el momento en que las prácticas producidas por los maestros se visualizan en forma de dispositivos didácticos que superan los modelos prescriptivos del hacer y pensar lo cotidiano. La importancia de estas tácticas es considerable pues son productos de sujetos que cotidianamente recrean el conocimiento escolar de cada disciplina (Chervel, 1995), lo que lleva a considerar el protagonismo de los docentes como prácticos que se mueven entre las posibilidades y limitaciones de la práctica pedagógica.

Esta perspectiva teórica reconoce la existencia de una pluralidad de actuaciones docentes que supone matices y contradicciones, abarcando desde aquellos muy comprometidos con su hacer hasta aquellos que no asumen completamente su función. Unos y otros producen cultura, hay ejemplos de ello en los casos seleccionados.

Los cuatro maestros poseían trayectorias docentes diferentes y coincidían en tener varios años de experiencia, dos de ellos con más de quince años y los otros dos de seis años. En tres casos habían trabajado tanto en escuela de gestión privada como en escuela de gestión estatal (excepto J. de Escuela B). Salvo en un caso (J. de Escuela A), los docentes mostraban indicios de gusto y compromiso por la profesión haciendo de la tarea una auténtica elección.

Durante la investigación, en las entrevistas y diálogos informales, cada uno de ellos expresó sus preguntas y anhelos en torno al futuro profesional en medio de momentos vitales diversos que impactan en su hacer profesional.

4.2 El docente como aprendiz en diversos contextos educativos

El día a día escolar revela la densidad del hacer docente y su despliegue en un abanico de prácticas concebidas no son solo como acciones sino como gestos y comportamientos, ideas y discursos (Chartier, R. 2007:12) que se construyen a partir de las influencias de la propia biografía escolar, los procesos formativos específicos (en el Instituto de Formación Docente) y la socialización profesional.

Desde el inicio de su formación como alumno de una escuela, el futuro docente se convierte en un aprendiz de maestro aun sin saberlo. Durante la propia trayectoria escolar signada por una relación pedagógica de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años se incorporan modos de hacer, formas de enseñar (“dar clases”, por ejemplo), estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relación con jerarquías (maestros y directores), de resolución de conflictos, etc., que constituyen un “fondo de saber” (Terhart, 1987), componente fundamental del conocimiento tácito (Schön,

1992) que orienta en buena medida las formas de asumir su propio papel como docente. Se ha demostrado en diversas investigaciones que ese conocimiento tácito que el futuro docente aprendió en forma espontánea y no completamente consciente cuando fue alumno no es fácil desplazarlo por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes (Tenti Fanfani, 2013:127). Además algunos estudios sostienen que el aprendizaje logrado en el período de formación suele ser olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia una vez graduados (Terhart, 1987; Liston y Ziechner, 1993) concluyendo que la formación inicial es una “empresa de bajo impacto” de resultados generalmente débiles, sea en cuanto al logro de objetivos educacionales, sea en cuanto a su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas de las escuelas.

Es posible observar que la práctica como contexto de formación es difícilmente asimilada en el curriculum de los institutos formadores de maestros (IFD). En los últimos años se han modificado los diseños curriculares para la formación inicial de los docentes incorporando espacios significativos de aprendizaje de las prácticas a lo largo de todo el trayecto formativo para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. La misma importancia de revalorización de las prácticas y la experiencia se extiende a la formación docente continua.⁵³ Sin embargo, la incorporación normativa no basta si en la realidad se llevan a cabo estos procesos del mismo modo que se hicieron históricamente o si hay

⁵³ En relación con el lugar de las prácticas en la formación docente se ha venido desarrollando en las últimas décadas un movimiento que se orienta a recuperar la vida real de las aulas, su diversidad y complejidad. De allí se han generado distintos enfoques con sus propias líneas de trabajo, uno, referenciado en los antecedentes de la obra de Dewey y de otros movimientos de la Escuela Activa, que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible de la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Jackson, 1975; Schwab, 1983; Stenhouse, 1984; Eisner, 1998; Schön, 1992, entre otros). Otro enfoque se centra en la idea del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos, de los aspectos técnicos de la profesión, esta línea abreva en los aportes de Stenhouse (1984) y Carr y Kemmis (1988), entre otros. Otro enfoque recupera la vida de las aulas a partir de procesos que permitan la observación, registro y narración de situaciones (Mc Ewan y Egan, 1998) (Alliaud y Suarez, 2011) y la reflexión sobre ellas (Terigi, 2012).

Davini, (2015:18-20) advierte que estos enfoques tiene una baja integración entre sí y que no queda suficientemente claro si las prácticas docentes que propone desarrollar se centran en la formación inicial o en la formación continua, cada uno de ellos corre riesgos si interpretan a las prácticas situadas como “toda la fuente de saber” o si las experiencias no llegan a integrarse en marcos conceptuales y metodológicos sólidos.

confusiones con el nuevo enfoque. Estas dificultades derivan en que los aprendizajes que se logran en la práctica no tengan aún un lugar consolidado en la reflexión que se impulsa desde los IFD ya sea porque son ignorados, porque su tratamiento supone una lógica aplicacionista de teorías o porque queda relegado a espacios específicos sin impregnar transversalmente los contenidos de la formación.

Según García y Reis (2014) los desplazamientos, cuestionamientos e incertidumbres que son parte de la vida cotidiana de la escuela, de la enseñanza, dan al estudiante de magisterio una sensación de incompletud, de desorden, de inestabilidad a raíz de las formas dominantes de pensar los procesos formativos en los IFD, regidas por el principio de orden. Como consecuencia el dinamismo de lo cotidiano se interpreta negativamente como un caos.

Referido a este punto, uno de los maestros entrevistados comentaba que llegar al profesorado “con olor a tiza en las uñas” luego de haber trabajado como suplente en una escuela, era un plus que enriquecía las discusiones en las clases. El pasaje de la escuela al instituto implicaba atravesar dos universos bien delimitados, uno, de las prácticas, y otro, de las teorías. Según el mismo maestro, en la escuela es donde lograba aprendizajes importantes como enseñar a leer y escribir mientras en el instituto formador a ese mismo aprendizaje solo se dedicaba un cuatrimestre para luego “aplicarlo” en la práctica. La idea de las prácticas como campo de aplicación de conocimiento, métodos y técnicas para enseñar tiene una larga trayectoria en la formación docente, es una concepción que aunque con diferencias entre sí es compartida por las tradiciones normalista, academicista y tecnicista (Davini, 1995) y aún persisten rasgos de ellas en las concepciones actuales.

Maestro: Igual, esto de la transición que hay, lo pienso en el sistema. Yo me siento un maestro de la transición. **Empecé a trabajar cuando ya creía que el constructivismo era el punto de llegada, que ya no había nada y que con Piaget terminaba toda la discusión sobre educación.** En el año ‘90 yo ya estaba laburando y cuando vino el otro aluvión, sumando las nuevas tecnologías que llegaron después, no fui la generación de maestros que, a lo mejor, se jubiló con el mismo enfoque. Me parece que cambiaron los enfoques, cambiaron los diseños curriculares. **Fueron un montón de paradigmas que cambiaron en pocos años. Y que tampoco se instalan como paradigmas por mucho tiempo.** Ya ni siquiera se instalan las

nuevas modas pedagógicas. Todos nosotros ya las recibimos, sabiendo que en algún momento van a perecer.

Entrevistadora: ¿Cuál fue el aluvión que decís? Vos decías –

Me crié con el constructivismo, pedagógicamente. ¿Y después?

Maestro: **Yo terminé en el '88 con el profesorado. Emilia Ferreiro y Piaget eran los indiscutidos. Yo laboraba en Jardín en esa época y ahí era la práctica.** Tenía esa posibilidad, a la tarde había estado con pibitos de cuatro y cinco años, **viendo lo que después a la noche me decían.** Era un lujo. Y me ponía en otro lugar en algunas discusiones, también. Esto de **sentarte en el profesorado con las uñas con algo de tiza.**

Ese fue todo el planteo de psicogénesis con Ferreiro y todo el constructivismo. Después, desde la lengua, el aluvión que hubo con Vigotsky y todo este nuevo paradigma que desestructuró un poco lo que estaba tan instalado. Creo que fuimos una generación de maestros en transición. Siempre cuento esa experiencia: **yo tuve Didáctica de la lengua -que si no aprendiste a enseñar a leer y a escribir ahí, sonaste-. Era la oportunidad que te daba la formación y, de hecho, había un tramo en el profesorado que era un cuatrimestre. En ese cuatrimestre mi profe se embarazó y nosotros nos quedamos sin Didáctica de la lengua.**

Maestro de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela A

Si como se mencionó anteriormente, en la formación de este maestro, él distingue dos mundos diferenciados, - la enseñanza de las teorías en el profesorado y el aprendizaje de las prácticas en la escuela que trabaja-, su expresión trabajaba por la mañana “viendo lo que después a la noche me decían” podría indicar, de acuerdo con lo que sostiene Davini (2015:23), que la formación inicial no solo “habilita” para una profesión sino aun con sus deficiencias genera “cimientos de la acción”, por tanto es cuestionable la categórica afirmación de “empresa de bajo impacto”. Sin embargo, tampoco se puede soslayar la importancia de la transmisión de saberes que se realiza en medio del trabajo cotidiano entre los docentes. Unos y otros comparten las prácticas del oficio, los “haceres ordinarios” (Chartier, A.M. 2000) que suelen aprenderse en la experiencia de la práctica y cuyo valor reside precisamente en que se han probado en la realidad del aula. ¿Cómo elegir un texto escolar? ¿Qué usar del libro en la clase y qué seleccionar para dar de tarea? ¿En qué momento de la clase es más conveniente utilizar el libro de texto y por qué? ¿Qué herramientas digitales incorporar a la enseñanza? ¿Cómo hacerlo sin perder el control de la clase? Las respuestas a estos interrogantes son algunos de los “haceres” cuya transmisión está a cargo de los docentes colegas que ya conocen el oficio, y de la cultura institucional dominante portadora de normas y valores. Ese pasaje de información es clave para la construcción colectiva

de saberes y para responder a la complejidad de la tarea docente que se encuentra con desafíos como los expuestos en el capítulo anterior.

Es importante notar, también, que la trayectoria de desempeño profesional docente se va configurando en el paso por distintos contextos institucionales, a partir de las características de cada una de las escuelas, de las demandas de los equipos directivos, de los desplazamientos de escuela de gestión privada a pública y viceversa, de las expectativas profesionales y de los ámbitos de estudio. A partir de ello, cada docente genera prácticas que pueden ser heredadas, imitadas y reproducidas, como producidas empíricamente, construidas y justificadas técnica o teóricamente (en referencia a un corpus de conocimiento constituido de saberes), o referidas a un conjunto de valores (concepciones acerca de la infancia, la enseñanza, el aprendizaje, etcétera). Prácticas que articulan varias opciones, jerarquizadas o no, con una coherencia débil o fuerte, eclécticas o sistemáticas, con débiles o importantes posibilidades de evolución, incluso contradictorias entre sí (Chartier, A. M. 2000).

En el caso de M. (Escuela B) al mismo tiempo que trabajaba como maestra en la escuela de gestión privada estaba realizando la residencia en una escuela de gestión estatal como etapa final de la formación inicial. Lo aprendido durante los años de trabajo en la Escuela B era puesto a prueba en el nuevo contexto de enseñanza a través de preguntas y reelaboraciones. En una ocasión se propuso en la clase de residencia en la escuela de gestión estatal hacer que los niños comparen diarios digitales y diarios impresos, una consigna similar a la que habría implementado sin mayores contratiempos en la Escuela B (escuela de gestión privada). Sin embargo, la emoción de los niños al manipular el diario, una práctica poco o nada frecuente para ellos, impuso en la marcha un cambio en la planificación y, por ende, una nueva consigna elaborada al “tanteo” para ajustar la relación entre pasos previstos y tiempo de acuerdo con lo observado en el grupo.

En la residencia se emocionaron con el diario porque yo estaba trabajando lectura. ¡La emoción! Lo agarraban, lo tocaban, los deshojaron y yo diciendo: -¡La tapa, la primera tapa! A los gritos.

De hecho, dije, **tanteo con ellos**. Cambié la planificación y me quedé en la parte de exploración. Cuando planifiqué había

decidido hacer primero: hojeaban, exploraban, después me metía con la primera plana, una página con ediciones anteriores y después me metía a comparar la primera plana de ese día, con la primera plana on line y podía hacer todas las comparaciones.
Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela B.

A los aprendizajes devenidos de la propia experiencia como alumno, de la formación sistemática, del trabajo con otros en contextos escolares se suma la consideración de los docentes como sujetos socioculturales que desarrollan su actividad y se constituyen como tales en contextos sociales e históricos específicos. En la necesaria relación con lo contemporáneo y también con el pasado a través de la memoria, los docentes construyen saberes, prácticas e identidades dando lugar a singularidades en el oficio. A su vez, ser maestro es solo una parte de la vida de la persona ya que se trata de sujetos plurales (Lahire, 2004) que participan en distintos espacios sociales (la familia, el club, grupos religiosos, las redes sociales), los cuales componen universos en sí mismos con sus reglas, rituales y códigos propios, y donde los docentes amplían sus experiencias e identidades. Los maestros a los que nos referimos en esta investigación participan de espacios como club de cine (M. Escuela B), club de lectura (J. Escuela B), coordinación de un centro de apoyo escolar (M. Escuela A), delegado sindical (J. Escuela A) entre otros intereses comentados como son visitas a exposiciones, museos, bibliotecas, viajes. Además, en dos de ellos se distinguen inquietudes y acciones vinculadas con sus roles de padres y madres ya sea cuando eligen lecturas, definen visitas escolares, piensan su continuidad en la escuela porque sus hijos concurren a la escuela en que trabajan.

M: A mí particularmente, **me cautiva mucho el tema del Holocausto y siempre que veo algo de literatura relacionado con el tema, trato de comprarlo. Un día, estaba con mi hijo comprando unos libros en una librería, lo veo y lo compro.** Él, si bien con sus nueve años no sabe en profundidad qué ocurrió en el Holocausto, pero sí sabe que hubo una persecución a los judíos y a qué el gobierno nazi consideraba que era inferior, como los homosexuales, los gitanos. **Sin preguntarme, agarró un día el libro y lo empezó a leer.** Por supuesto que lo terminé porque, además, no es tan largo. Cuando terminó de leerlo, me contó que lo había estado leyendo y me empezó a hacer preguntas, además de reconstruir un montón de cosas que tuvieron que ver con el Holocausto. Me sorprendió gratamente porque, además, el libro no muestra imágenes sangrientas, es bastante cuidadoso en ese sentido. Así que, terminé

preguntándome cosas y contándome otras que él había entendido a partir de la lectura. **Y eso a los grandes nos hace pensar, que no es que hay temas para grandes ni temas para chicos, que a veces tiene que ver con cómo se tratan algunos de los temas** y que con un tema como el Holocausto, a veces, tratándolo con cuidado, niños tan pequeños como mi hijo, pueden interiorizarse sobre lo que pasó. **Acá está la versión en historieta, en novela gráfica de “El diario de Ana Frank”. Todos los puedo prestar. Se los voy poniendo acá y después los vamos rotando.**

Observación de clase de Ciencias Sociales de 7mo.,
22/08/2013, Escuela A.

Cada uno de estos contextos que atraviesa el docente, desde las más formales e institucionales hasta las más informales, “constituyen verdaderos “activadores” de los compendios de las experiencias incorporadas” (esquemas de acción, costumbres, saberes) y “extraen” de los sujetos ciertas experiencias mientras que dejan otras en estado de gestación o de vigilia.” (Lahire, 2004:88). En la síntesis que realiza cada maestro al interpretar las situaciones escolares se activan prácticas singulares en relación con la enseñanza, al aprendizaje, los niños, la escuela, entre otros, que son parte de la producción curricular y cultural de la escuela. Como sostiene Reid (2001) el carácter de las prácticas, como el currículum y la enseñanza, viene influido por sus historias de tal modo que interpretar las prácticas implica considerar sus orígenes y su evolución. La perspectiva deliberadora del currículum así lo reconoce,⁵⁴ sostiene que los profesores saben que la resolución de

⁵⁴ Para una lectura del hacer escolar son útiles los aportes de la teoría deliberadora del currículum que tiene sus raíces en Aristóteles e impregna toda la obra de John Dewey. Más recientemente, encontró un defensor destacado en Joseph Schwab (Westbury, 2001). Esta teoría considera los problemas del currículum como problemas prácticos morales y, como medio para su resolución, propone el empleo del «método de la práctica».

En esta teoría se diferencian problemas prácticos de carácter procedimentales o incierto, los primeros son aquellos categorizamos con certidumbre y que los solucionamos a través de los procedimientos disponibles, apropiados para esa categorización. Mientras que los segundos no tienen precedentes, al menos dentro de nuestra experiencia, de modo que no se disponen de soluciones procedimentales para ellos. En tanto problemas prácticos exigen acción y deben abordarse desde una perspectiva “poli focal”. La apertura a considerar lo diferente es un desafío para cualquier sujeto que “tiene que saber que sus propios intereses son comparativamente limitados y que habitualmente ve las situaciones y sus propios rendimientos dentro del conjunto y de los términos convencionales que ha heredado y aprendido pasivamente... Se considerará más libre en su pensamiento cuando sea capaz de desvincularse experimentalmente de sus propios hábitos y convencionalismos de pensamiento y de redescubrir su propia situación y conducta desde un nuevo punto de vista y en términos nuevos.” (Stuart Hampshire citado en Knitter W. 2001: 122).

Para afrontar y resolver los problemas “inciertos”, propone un «método» de indagación práctica y situada en un contexto específico que considera cuáles son los intereses que están en juego, a quiénes afectan, en qué lugares se ha observado dificultades y cuáles son los rasgos específicos de las personas o de los escenarios implicados en el reconocimiento de los

problemas se encuentra a través de su propia acción práctica. También saben que los resultados de esta acción no son completamente predecibles. Son, por lo tanto, conscientes de la necesidad de búsqueda del problema, de la información, de las propuestas y de una resolución. Comprenden que ninguna de esas búsquedas puede llevarse a cabo mediante la aplicación de reglas explícitas y que será improbable que las resoluciones adopten la forma de fórmulas claramente definidas, que resuelvan el problema. En cambio, habrá que revisar en el compendio de saberes y experiencias personales y colectivas con que se cuenta qué variedades de conocimiento deberían aplicarse para su solución; elegir entre diversos cursos de acción sin poder predecir si alguno de ellos será efectivo o si alguno será más efectivo que los demás; es decir, abrirse a un discernimiento complejo de cada situación. La enseñanza crea un contexto dentro del cual la consideración deliberadora de fines y medios es una forma común entre docentes de abordar los problemas de la práctica.

El modo de abordar los problemas de la práctica es parte de la producción cultural del currículum en la escuela que se realiza en permanente conexión con los procesos de cambio social. Los cambios en las concepciones de docentes y niños analizados en el capítulo 3 son una de las tantas muestras del flujo constante de construcción de sentidos que se genera en la relación de la escuela con otras dinámicas culturales y que influyen la actuación social de los sujetos. Ubicada en este punto interpreto que el currículum está siempre en movimiento, coherente con las sociedades actuales caracterizadas por su dinamismo e inestabilidad, un currículum donde los diversos sentidos son negociados y construidos constantemente. Entiendo a la producción curricular como un lugar de enunciación de las nuevas pedagogías y como un espacio de interacción entre culturas que involucra desde las culturas infantiles, familiares, del mercado, de masas a diversos repertorios culturales, incluido las culturas locales. Desde una mirada amplia, en ese conjunto de prácticas y sentidos contemporáneos que combinan tradiciones y novedades

problemas. Luego, en su investigación de los problemas, es receptiva a toda clase de hechos y opiniones y ofrece un medio de permitirles contribuir conjuntamente a la producción de propuestas y a la determinación de las acciones a seguir. Es decir que la naturaleza del problema y el proceso deliberativo desarrollado por quienes participan para lograr una solución constituyen el punto clave de la indagación metódica resolución de problemas curriculares.

se distinguen, en los casos estudiados, pedagogías que tienen mucho de arte, de teorías y de técnicas (Luzuriaga, 2001) y que denomino “pedagogías prácticas en movimiento”.

Se trata de una pedagogía plural, en tanto cada caso estudiado nos permite hablar de sus características propias, al mismo tiempo que, cada uno presenta una misma tendencia en un movimiento marcado por la cultura contemporánea.

Ahora bien, de qué están hechas las pedagogías prácticas y cuál es el papel del libro de texto en ellas, es la cuestión que me ocupará en las siguientes páginas.

4.3 El docente como hacedor de prácticas artesanales y productor de sentidos prácticos

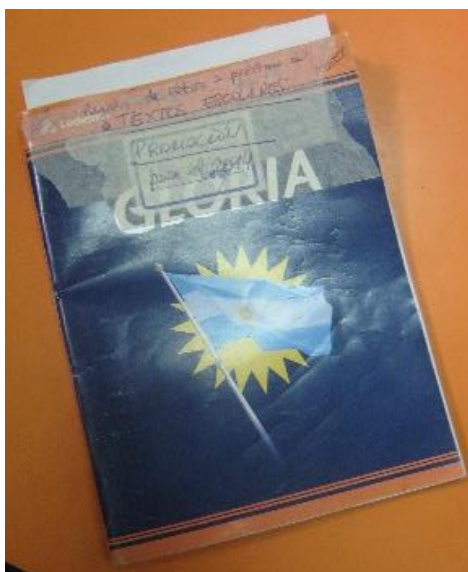
El libro es parte de la artesanía cotidiana del docente. Un elemento más y, por momentos, indispensable para “armar” el acto de enseñanza. Su mayor uso está en la etapa de planificación de la clase, los libros de texto son “siempre” consultados para “sacar actividades” y lecturas aun cuando no sea el libro pedido al alumno. Tienen, muchas veces, un papel subterráneo, sirven para preparar la clase, para conocer un modo de presentar o explicar un tema pero que probablemente no será usado en el aula más que en forma de fotocopia de una actividad o consigna copiada en el pizarrón. Los maestros tienen una biblioteca propia en el aula o disponible en la institución compuesta por libros de textos, libros de literatura y revistas pedagógicas.



“Segundo ciclo”. Libros provistos por las editoriales y dispuestos según el año y la materia para ser consultados por los maestros en la biblioteca de la Escuela A



Libros provistos por las editoriales y dispuestos según el año y la materia para ser consultados por los maestros en la biblioteca de la Escuela A



Cuaderno "Gloria" para el "Registro de retiro a préstamos de textos escolares para promoción 2014". Escuela A.

Es decir, que los libros son la mayor fuente de consulta para el maestro porque ofrecen información y recursos directamente utilizables en el aula. En la forma de aproximarse y valorar el conocimiento pedagógico, de leer y seleccionar qué usar de un libro, dice Anne Marie Chartier (2007), los maestros privilegian de las investigaciones o lecturas pedagógicas que realizan las informaciones directamente utilizables en el aula, el cómo hacer más que por qué hacer, los protocolos de acción más que las explicaciones o los modelos. Constaté ello, una y otra vez, cuando en diálogos con los maestros o en la misma clase, la pregunta que subyacía a la lectura pedagógica de un documento curricular, de una reglamentación, de un material con propuestas didácticas, de un artículo de investigación, de una página web con recursos para las clases era: "¿qué se puede hacer con esto en el aula?". De allí resulta una variedad de propuestas, más o menos, acabadas que suelen compartirse en el encuentro espontáneo con los colegas, muchas veces en la sala de maestros o en el patio, o en el encuentro más planificado con directores o asesores, éstos valorados cuando tienen experiencia de aula. Esas propuestas, frecuentemente, reformuladas a partir de los comentarios que se comparten, son recibidas por los docentes cuando su transmisión permite discutir las espontáneamente y tienen un margen de flexibilidad que autoriza variaciones personales. Una actividad que salió bien con los alumnos, un texto sencillo de lectura encontrado, un proyecto que entusiasmó a los niños.

Como es propio al trabajo artesanal, el docente mantiene discusiones mentales con los materiales y con las personas con las que comparte el oficio hablan entre sí de lo que hacen, en ese proceso de producción están integrados el pensar y el sentir (Sennet, 2009).

Aquello que se conversa y se “pasa” es información que se considera novedosa porque es útil para entusiasmar a los niños y “hacer que aprendan”. Este intercambio de ideas, propuestas y materiales nutre el trabajo pedagógico de los maestros.

Cuando los maestros se refieren al “trabajo artesanal” que realizan con la propuesta cultural inscrita en los libros transformándola de acuerdo con sus intereses y reglas propias apelan a verbos como “enganchar”, “mezclar”, “saltar”, “seleccionar”, “combinar”, “intercalar”. “Crear a partir de”, “componer una secuencia de actividades diferentes”, “ejecutar tal como está definido en el texto”, “preparar en base a”, “arreglar para adaptar”, son algunas de las operaciones que, como un abanico, aluden a las diversas prácticas que los docentes realizan con el libro. Se tratan, como explica De Certeau de “mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro en un espacio - el libro- instituido por otro”, en este caso los editores (de Certeau, 2002:22). Son tácticas extendidas en los diferentes contextos escolares estudiados, cuya potencia reside en su sutileza, tenacidad y resistencia para lograr eludir las reglas de un espacio limitante como es el texto escolar.

Más allá de las propuestas didácticas actualizadas y creativas que los materiales educativos -libros de textos, guías de observación de videos, entre otros- pueden contener, los docentes valoran “dar de lo propio” en el armado de una clase, la combinación de elementos que aprovechan de los materiales más los que consideran importantes por su experiencia o por la recomendación de un colega, transforma la práctica en un hacer de autor, artesanal con un sentido propio. Sin embargo, como sostiene Anne Marie Chartier en las banderas teóricas que legitiman las prácticas teóricas de los maestros, los investigadores suelen no reconocerse en las explicaciones que dan los mismos maestros dan cuando transforman los protocolos de investigación en actividades escolares. Esto se debe al complejo proceso de apropiación que los docentes hacen de las teorías, los materiales educativos (libros, revistas, documentos) son tratados como “lecturas de uso” (Chartier,

2007: 203), como textos para comprender y pensar sin que sean necesarios memorizar sus títulos y el nombre de sus autores. Pasa a ser prioritario el contenido de la información y relegado al olvido el origen de las mismas, el maestro hace de ellas su producción y entiende que es un producto de la práctica. Todas esas informaciones interesantes, hayan sido escuchadas o leídas, fueron elegidas o trabajadas como saberes para la acción antes de convertirse en saberes en acción.⁵⁵ Una importante necesidad de “dar de lo propio” empapa el trabajo pedagógico. Por eso no basta con observar las prácticas para intentar comprender las reglas de actuación sino es necesario escuchar los sentidos que el docente le otorga a esa cadena de actos que a vista del observador se puede presentar desarticulada o incoherente. Se trata de prácticas que son mudas cuando están desvinculadas de sus autores.

Al igual que los otros maestros observados, M. de la Escuela A arma algunos materiales para sus alumnos, una especie de bricolaje. Se trata de la elaboración de materiales educativos (cuadernillos, guías, láminas) en base a otros, el uso de videos u otras herramientas dando la propia impronta.

Entrevistadora: Quería preguntarte por el material que vos les preparaste a los chicos ¿Cómo lo armaste?

Maestra: Fui organizando cosas de distintos materiales que a mí me gustaban, que las iba guardando y un día las organicé. El material que iba juntando, que iba viendo, otro que iba creando yo, pero **la mayoría de esas actividades son publicadas en algún lugar**. Lo que sí tengo, que yo les preparo, son las guías de trabajo de Lengua, eso sí es un material que yo les armo, que las hago yo, pero el material de metodología y de escritura, hay muchas cosas que yo hice y la mayoría son cosas publicadas, que me gustaron, **me han dado muchos resultados y sistematizarlas así, me ayudó**.

Maestro de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela A.

A partir de la autonomía que se despliega en ese trabajo artesanal, el texto escolar se transforma, la serie de temas que presenta son subvertidos y

⁵⁵ Tenti Fanfani (2013) sostiene que el trabajo docente se caracteriza por un “virtuosismo práctico” (la puesta en marcha de estrategias docentes para resolver problemas no consiste en aplicar tal o cual método tal como aparecen en los libros de pedagogía o didáctica) que tiende a predominar sobre el saber codificado el cual existe en forma paralela, relativamente autónoma y, a veces, contradictoria con el saber práctico. Sobre la distancia entre teoría y práctica tan discutida en la formación docente, el autor propone como hipótesis que se podría explicar por las formas muy particulares en que se aprende este oficio.

alterados por las prácticas docentes cuando utilizan el libro. Se podría decir, entonces, que los maestros “metamorfosean” el libro con su uso.

Entrevistadora: Y vos ¿cómo trabajás con este libro?

Maestra: Tenemos una planificación anual y después, **voy mezclando cómo veo que engancha más**. Generalmente trato de enganchar para que sea fluido... Si veo poesía, por ahí que engancho con leyenda, algo más de boca en boca, trato de que no sea o policial o cuento fantástico. No cambios abruptos. Que no se note que saltamos de acá-acá porque me lo pide la planificación.

Entrevistadora: Y entonces, no necesariamente estás siguiendo el orden del libro.

M: No, de hecho **a veces uso partes de adentro del libro, que son de otra unidad**. A veces se pierden un poco con eso pero no me importa. **Me interesa que sepan que el libro no está para ser usado de pé a pa, no me interesa usarlo de esa manera**. Por eso, me gusta usar las partes de atrás y después volver... En el momento en que los quiero hacer leer por placer, pueden leer por placer, sin hacer nada y en el momento en que necesito llenar algún huequito y que tenga algo que ver con un repaso o algo, también lo tengo. Siempre son de los temas que ya vimos, me deja también trabajar con eso... **Algunas cosas yo ni las veo**, por ejemplo Jakobson, comunicación, no lo vemos nunca.

Entrevistadora: ¿Y eso por qué no lo ven?

Maestra: Eso está charlado que **nos parece obsoleto**. Tampoco veo lo de desiderativa, lo sé y ya ni me lo acuerdo. Honestamente, es algo que no se usa. Si no se usa ¿para qué? Si no hay un para qué ¿cómo se los vendo, si es obvio que no se usa para nada?

Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela B.

Para sacar provecho del libro en función de su intencionalidad pedagógica, los maestros deben apelar a lo que saben de los temas que enseñan, de la forma de enseñar una didáctica específica, de las características del aprendizaje de un grupo de alumnos y combinar estas dimensiones con otras asociadas con las condiciones de la cultura escolar donde se inserta ese uso, como son el tiempo escolar que se dispone, el espacio físico y la disponibilidad de recursos concretos (cantidad de libros y/o de netbooks), entre otras. Es decir que en el uso de los libros de texto y de otros materiales se ponen en juego saberes docentes que dan cuenta del papel de mediador que ejerce el maestro entre la cultura escrita provista por el libro y su propia cultura empírica escolar (Gómez García, 2006).

Entrevistadora: Veo que resolvés lo ejercicios en tu libro.

Maestra: Sí, antes de venir, los vuelvo a hacer porque después, siempre me surgen dudas, entonces, los vuelvo a repensar.

Después, **los voy mechando con otros y esto me ayuda un montón**...no es que siga una secuencia tal cual lo que dice el libro. A principio de año empecé con racionales, porque venía trabajando muy bien el año pasado. En general, empezás más con repaso de naturales, es lo que hacen la mayoría de los colegios. De ahí, les di operaciones con naturales, que ya sabía que lo tienen muy claro y que van bien, se los di con un poco de tarea y empecé con cálculo combinado. Pasé el tema de problemas, situaciones problemáticas que implican multiplicación, división y todo. No me especificué mucho en eso este año, lo vimos mucho en 5to y 6to y este año apunté más a ecuaciones, a cálculos combinados. Sabía que estábamos para eso, más que seguir repitiendo todo este capítulo del libro. Está buenísimo.

Entrevistadora: ¿O sea que lo están usando alternado?

M: Sí, lo estoy usando alternado y **mezclo para adelante y para atrás, no sigo el orden del libro**. El capítulo lo tenés que hacer desde principio al final, no podés hacer la mitad del capítulo, pero **sí podés ir mechando los capítulos como vos quieras**.

Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo.,
Escuela B.

He podido observar este aspecto infinidad de veces durante la estadía en la escuela. Cada uno de estos maestros conoce profundamente los libros con los que trabaja en clase, en parte porque por decisión institucional o elección personal, los libros se usan durante más de un año. Como analicé en la tesis de maestría los libros de texto se conocen al tiempo que se usan, por tanto el primer año de uso es el año en que se “descubre” el potencial del libro para la enseñanza pudiendo aprovecharlo mejor los años siguientes.

Observo expertez en el uso del libro como lo muestra la escena que se narra a continuación donde la maestra prepara una evaluación en veinte minutos consultando libros de textos de la biblioteca en la sala de maestros. La rapidez con que elabora la evaluación y la pertinencia de la misma da cuenta de la manipulación frecuente y la apropiación que realiza de estos materiales.

Mientras observo carpetas de los alumnos en la sala de maestros, la maestra de Lengua arma la evaluación que tiene que tomarles a los chicos en la hora siguiente. Se había olvidado y uno de los niños le hizo acordar al preguntarle por la prueba en la hora anterior.

La veo elegir entre seis y siete libros de texto de la biblioteca, los revisa, va al índice, observa actividades de algunos capítulos, a su vez revisa los archivos de su computadora y termina eligiendo las actividades de un libro.

Una vez que decide el libro de dónde sacará las actividades, lo da vuelta para ver la tapa y dice: “¿A ver cuál es? Ah, claro, siempre termino eligiendo Kapelusz.

Nota de campo de observación en sala de maestros con maestra de Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo. grado, 26/09/13,
Escuela B.

En una entrevista esta misma maestra había señalado que “le encanta” Kapelusz y que cuando tiene que “hacer un examen o algo para repasar bien cuadradito, busco los de Kapelusz. Porque es la teoría con el ejercicio y a veces viene bien, a veces, me sirve mucho que sea así de organizado y estructurado, porque los chicos también necesitan una estructura”.

El decir de la maestra no alcanza a expresar “los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica” (Sennet, 2009:101) es que gran parte del conocimiento tácito, producido en la misma escuela llegó a convertirse en hábito impregnado de cierta naturalidad, difícil de codificar con claridad en palabras, lo mucho que puede hacerse con los libros como objetos materiales.

La escena de la maestra seleccionando los libros, hojeándolos e identificando la página exacta donde se encontraba lo que buscaba, definiendo cuáles actividades usar y armando a partir de fotocopias la prueba fue un despliegue de gestos y movimientos corporales que indicaban seguridad, precisión, economía de tiempo. Sin embargo, como sostiene Sennet (2009:121) “el lenguaje no es una herramienta-espejo adecuada para los movimientos físicos del cuerpo humano” y es ése el límite -entre un campo de destreza y de conocimiento que trasciende las capacidades verbales humanas para explicarlo- donde se encuentra el trabajo artesanal. Como éstas, existen muchas otras escenas, en las que los maestros llevan a cabo un hacer calificado sin acompañarlo con una explicación formal acerca de cómo lo hacen.

Hasta acá sostuve que la artesanidad asociada con los libros de texto se caracteriza por a) conocer los libros, disponer de ellos, leerlos y usarlos muchas veces, b) teorías que se construyen en función de responder a las necesidades de la práctica, dichas teorías sostienen los usos, c) “dar de lo propio” como marca del docente, d) la puesta en marcha de numerosos saberes acerca del funcionamiento del grupo, de la enseñanza de la disciplina, del tiempo y espacio escolar, etc. que si bien no son verbalizados son los hilos que definen las prácticas.

Las prácticas escolares en las que me detengo son aquellas en las que intervienen los libros de texto. Por tanto, son formas de uso que suponen

prácticas de lectura de un material específico como es el libro escolar, un género singular. Al respecto de este tipo de libros, los estudios de Benito Escolano (1998:231) advierten que componen un “modelo editorial diferenciado (...) por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones” y de un “modelo textual” propio de los manuales escolares.

(...) si bien los diversos géneros didácticos pueden sugerir una cierta ausencia de cohesión en las producciones escolares, también es posible encontrar, como sustrato de todas ellas, una pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustentaría en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones.

Escolano, 1998:231.

Estas peculiaridades de los textos escolares cobran significado en las prácticas de lectura, las cuales suponen objetos escritos, gestos, espacios, hábitos y palabras lectoras. Así lo entienden Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (1998) al estudiar las relaciones entre el texto y el mundo social, entre las obras y sus inscripciones, entre texto y textualidad, entre el mundo del texto y el mundo del lector, entre la interpretación de los textos y las prácticas de lectura. En tanto acto de lectura, el uso del libro está sujeto a las interpretaciones que de él hace el lector como partícipe de una comunidad de interpretación (Fish, 1998) que legitima aprendizajes y lecturas y donde se construyen y comparten sentidos. Es decir, que existe una fuerza socializadora que impacta de modos específicos en la profesionalidad docente materializada en la manera en que la institución promueve el acercamiento del docente a la lectura, propone modos de leer y de pensar lo leído. Por eso los miembros de una comunidad tendrán una tendencia a interpretar un mismo texto cultural de manera similar y un texto es entendido de forma diferente según lo interprete una comunidad u otra.

Se han identificado tres **sentidos** que dan cuerpo a las prácticas docentes dirigidas a los niños y las motorizan: la innovación, la individuación, la promoción del estudio. Estos tres sentidos están presentes en las prácticas docentes de ambas escuelas con matices diferentes combinando elementos

que han estado presente históricamente en las formas de enseñar, sin embargo, son las formas de concebirlas y las mil maneras de combinarlas que desarrollan un estilo de pedagogía.

INNOVACIÓN

Sorprender a los alumnos con propuestas e ideas que los anime a querer aprender es la idea que está detrás de la búsqueda permanente de *innovación* de los maestros. Asociada con lo novedoso como sinónimo de lo actual innovar es el *lei motiv* fundamental para atraer a los alumnos a la hora de enseñar. Según estos maestros, la innovación puede venir de la mano de lo último que ha aparecido en el campo tecnológico o cultural y se convierte en contenido de enseñanza, puede ser aquello que los alumnos no conocen y es importante ofrecer desde la escuela y, también, puede vincularse con formas de enseñar, hasta ahora no implementadas, en las que las tecnologías asumen un lugar importante.

Entrevistadora: ¿Y desde cuándo trabajan con tecnología?

Maestra: ¿Acá en el cole?

Entrevistadora: Sí, con estos grupos, vos misma

Maestra: **Siempre. Ahora, haciendo esta Wikipedia, yo nunca la hice, así que estoy aprendiendo con los chicos, les mostré un tutorial y el otro día vimos cómo se hacía.** Entre todos la abrimos. En realidad, la había abierto yo antes en casa para probar, pero después, la abrimos con ellos. Y dije -**Acá vamos a aprender, siempre después, saben mucho más que yo, porque los chicos en tecnología, en dos minutos te dicen lo que te conviene y te enseñan.** Y lo que vamos a hacer con este trabajo que viste hoy, es hacer una Wikipedia de los animales y cada uno va a formar su parte. En la Wiki cada grupo trabaja on line... **Va a quedar como una mini enciclopedia de lo que estamos viendo con todos los animales, esperemos que esta Wikipege nos funcione.**

Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo.,
Escuela B.

Lo nuevo es aquello que como docente se aprende de un enfoque disciplinar y se pone a prueba con los alumnos, como en el caso de M. (Escuela A).

Ayer les contaba de la importancia que tiene el empezar a individualizar a esos seis millones de judíos que fueron asesinados. Les contaba de una charla sobre el Holocausto a la que había ido con la bibliotecaria y que el mensaje que se quiere

transmitir es también **contar la otra historia, las historias heroicas. No ponerlos siempre en este lugar de la pérdida y del dolor, sino darles un lugar a los que pelearon y a los que hicieron un camino heroico.** El grupo de Sofía, que un poco está representado en el libro “Rosa Blanca”, es uno de estos pequeños grupos de resistencia que existían y lo que hacía Rosa Blanca era, desde la clandestinidad, resistir y ayudar, desde el lugar en que ella podía.

Maestro de Ciencias Sociales y Práctica del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela A.

A la hora de motivar al aprendizaje, los sentidos, las emociones, los gustos aparecen conduciendo las elecciones que hacen los docentes para “mostrar” el saber.

Este año, una cosa que **les encantó a los chicos** es que estábamos haciendo mezclas homogéneas y heterogéneas. Le decía a Yami que yo no quería hacer las típicas cosas, **el tema es aburrido y necesitaban verlo porque no lo habían visto, a mí me parecía aburrido. Pensemos cosas que ellos vean en la práctica, que entiendan para qué les sirve, entonces hicimos masa con los chicos.** Hicimos la masa desde cero, se las llevamos al Jardín y se las regalamos, después hicieron pizzas caseras, que les encantó y nos quedamos todos a almorzar al mediodía, hicieron una lámpara de lava, este año, que estuvo muy buena y se la llevaron.

Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo., Escuela B.

Los saberes son un componente central de las prácticas, todo tiene una intención explícita de enseñarse, los saberes constituyen el núcleo de las prácticas. Su enseñanza combina el uso de las tecnologías, la necesidad de presentarlos atractivamente, la variedad de materiales, la producción de los alumnos. La forma de presentarlos marca la diferencia con otro tiempo. La búsqueda de la actividad del alumno es el nodo central de las pedagogías prácticas, aprender haciendo-pensando es un rector de las prácticas. En ese punto el trabajo grupal asume un lugar importante.

Maestra: Cuando vimos el año pasado el sistema endocrino, pusimos enfermedades: el diabético ¿Por qué tiene diabetes? ¿Qué es lo que le pasa? **Vemos esos temas a partir de casos. Para averiguar por qué tiene diabetes, tenían que saber sistema endocrino, entonces, les explicábamos lo que era. No era leer sistema endocrino y repetir como loros.** Sí, empezamos repitiendo como loros todo el tema de células, que los recontra aburrió, pero necesitábamos hacerlo para que después entendieran lo que era un tejido, un órgano, cómo se iba formando. Los chicos no están acostumbrados a trabajar así. - No, que esto es re aburrido, repetimos todo el día lo mismo. **Los re aburrió y a mí también, ya sé, pero lo necesitamos para lo que vamos a ver después, si no entendemos lo que es una**

célula, no vamos a entender nada. De hecho, les decís célula y te ladran. No están acostumbrados a trabajar, a que vos te pares adelante y les des clase. A mí me parece que te cambia la visión de cómo vos después encarás las cosas para aprender. No estás esperando a que alguien venga y te diga. Te animás a averiguar sobre algo nuevo porque no tenés miedo, porque siempre te acostumbraste a que cuando venía un tema nuevo, vos encarabas el tema.

Maestra de Matemática y Ciencias Naturales de 6to. y 7mo.,
Escuela B.

En el recreo Mariela, la maestra me comenta que con 7mo. **Están armando un museo de inmigrantes con los antepasados de los alumnos, están trabajando con documentación, anécdotas y objetos.** Visitaron el museo del Bicentenario aunque hubieran querido visitar el museo del inmigrantes pero está cerrado y solo se abre para exposiciones. Ella visitó una que le gustó mucho y les trajo a los chicos el video de una instalación artística. A los chicos les gustó mucho y empezaron a agregar cosas al proyecto del museo. En esta propuesta quiere trabajar con exposición oral porque se dio cuenta en un trabajo anterior que en el power point ponen todo y lo leen. Ahora están en la etapa de buscar información. A los chicos les repartió los temas para que expongan del sitio chicos.gob.ar

Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y
7mo., Escuela B.

Los maestros parecen preocupados por volver activos a los niños, ofrecerles actividades desafiantes, las que dan sentido a las enseñanzas, las que movilizan al alumno y le permiten encontrar los procesos más adaptados a sus especificidades cognitivas y psicológicas.

Ir tras la novedad, la necesidad permanente de cambio y “progreso”, como señala Bauman (2013:27) es una nota distintiva de la cultura en el mundo de la modernidad líquida. Innovar se convierte en un proceso indetenible que avanza con fuerza arrolladora demandando que se orienten los esfuerzos más allá de los propios deseos para responder muchas veces a los criterios que instala el mercado. En este mundo de sentidos, la búsqueda de la novedad está asociada con el esfuerzo por no descarrilarse, por perder el ritmo, por evitar la descalificación, se cambia para evitar el fracaso.

Esta preocupación cultural por el cambio exige nuestra atención permanente, un movimiento constante, un estar “a la caza” (Bauman, 2013) de indicios que ayuden en la empresa. Esa tarea es una de las mayores preocupaciones de los docentes sostenida en que en lo nuevo habrá algo para atraer a los niños, cómo no perder el ritmo de actualización cultural, cómo ir

al paso de estos niños que traen ideas y saberes desconocidos por los maestros.

INDIVIDUACIÓN

Promover en los alumnos un proceso de *individuación*, pensarse a sí mismo como modo de conocerse y también como oportunidad de prepararse para el futuro es otro de los sentidos que impulsan las prácticas docentes dirigidas a los niños. El sentido de individualidad y original adquiere un lugar importante en las prácticas escolares impulsadas por los maestros. En esa línea se busca provocar el gusto por aprender, hacer que cada niño desarrolle sus posibilidades, expandir la autonomía y el espíritu crítico, son objetivos y, a la vez, condiciones para la enseñanza basada en una relación afectiva con los alumnos.

M: Lo pensé hace dos años y me dije -¿Y si hacemos un corto con los chicos? Salió y me dijeron que sí. Tengo un amigo que es crítico de cine. Les conté a los chicos que iba a venir un crítico de cine, hicimos una lluvia de ideas de cómo será, cómo lucirá físicamente. Ellos pensaban que era un viejo, gordo con anteojos y barba y el chico es rubio, alto, de ojos celestes, joven. Nada que ver. Y encima, es igual al que hace de astronauta en la película de ciencia ficción que vemos previo a la película. Viene a contar lo que hace un crítico de cine, lo que no hace, lo que se piensa que hace, lo que realmente hacen, eso a ellos les encanta. **Lo que a mí me interesa, cuando hago todo lo que tenga que ver con cine, es abrir un poco el espectro de -Qué puedo hacer mañana con mi vida. Yo sé que son chiquitos pero ellos ya están pensando en -Qué puedo llegar a hacer con mi vida. ¿Sigo con el trabajo de mi familia, me dedico a algo nuevo, soy futbolista?** Muchos tienen en la cabeza la cosa utópica del futbolista o el tenista y hay otras cosas. **Muchos, después de hacer el corto conmigo me dicen -Ay, me gustó mucho el tema de la edición.** Claro, manejaron un montón de dispositivos que eran de adultos.

Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.

En esas prácticas, la “palabra” predomina por sobre cualquier otra forma de expresión, se utiliza como forma de comunicación no solo de saberes, sino de emociones, de relaciones, de lecturas, de subjetividades, de trabajo. La palabra reina en el aula, una palabra circulante adueñada por los niños, promovida por los maestros. Se habla cuando explica el maestro,

cuando los niños se explican entre sí - para comprender un tema, recordar el trabajo hecho la clase anterior, para contarle detalladamente lo hecho a un compañero que faltó-, cuando se expresan los sentimientos, se plantean problemas de la clase, se corrige, se opina, siempre se opina.

Se usa la palabra también y mucho cuando se lee lo que se escribe en forma personal y lo que escriben otros, cuando se representa en variados soportes lo que se investiga o se plasma el mundo interno como fruto de lecturas y reflexiones. Se usa la palabra al preguntar, no en forma de interrogatorio sino buscando que los niños hablen por sí mismos, recordando, conectando con saberes de otras disciplinas o con sus vivencias, haciendo pensar. Una palabra docente que conduce, a veces dirige, otras más abierta deja hablar y se deja llevar. Leer, escribir sobre lo que se lee y hablar sobre lo que se lee, dicen otros o se piensa es una constante de las clases.

Maestra: En cada grupo que dice Tim van a ir poniendo la información **¿Qué es lo importante de la información**, que hablamos siempre?

Iñaki: **-Que sea completa**

Maestra: Que sea completa ¿De dónde la saco? ¿Qué trajeron?
¿Qué es lo que no puedo hacer?

Alumnos a coro: **Copiar y pegar**

Maestra: **¿Por qué?**

Victoria: Porque estás tomando palabras de otra persona

Maestra: Primero: estás poniendo palabras de otra persona y ¿para qué tengo toda la información?

Sofía: Para aprenderla y ponerla con tus palabras.

Maestra: Para aprenderla y además, todo lo que lea, no me va a servir para lo que yo necesito, o sea, que me voy a quedar con aquello que yo necesite ¿Se acuerdan de lo que siempre decimos?

Alumnos: Para **leerlo todo**.

Maestra: **Leer todo, discutir con mi grupo y después armo lo que yo creo que fue importante de lo que leímos**. Este es un momento de trabajar, sobre todo con lecturas y voy organizando la información para no perder tiempo. Las compus las tienen para ver la información.

....

Maestra: Acuérdense ¿De dónde sacamos siempre mucha información con Y. (profesora auxiliar de Biología)?

Alumnos varios: De **youtube**.

Maestra: Sí, y ahí vemos un montón de cosas que, muchas veces, leyéndolas, no les prestamos atención, así que **usen los dos recursos, vean y lean**.

Observación de clase de Ciencias Naturales de 7mo.,
26/09/2013, Escuela B.

El maestro retoma lo que hicieron en la clase anterior que fue de Plástica, allí llevaron un dibujo de lo que se imaginaron de una

escena leída de “Diciembre, super álbum” de Liliana Bodoc. Cada uno elegía la parte que más le gustaba para dibujar y en Plástica continúan el trabajo. Parece una novela compleja que tiene dos hilos argumentales, una historia de ficción y una historia real.

El maestro continúa la lectura del capítulo cinco pero antes hace una síntesis en el pizarrón del argumento a partir de las respuestas que dan los niños a sus preguntas. El vocabulario del maestro es “elaborado”, utiliza términos como si conversara con adultos que me hacen preguntar si los niños lo entienden. Pero cuando responden a sus preguntas algunos demuestran un vocabulario nutrido, amplio. Me pregunto cómo hacen para acordarse del contenido del libro si no pueden releerlo y solo lo escuchan una vez leído por el maestro. Es como si se trabajara con la memoria.

Nota de observación de clase de Prácticas del lenguaje de
7mo., 16/05/2013, Escuela A.

En estas prácticas cuyo sentido es la promoción de la individuación, las emociones, son un componente incuestionable. Están presente en los modos de acercarse al conocimiento, la selección de materiales, las formas de comunicarse en el aula, el estilo de actividades. Impregnan la vida del aula porque se le asigna voluntariamente un lugar central. La idea de lo vivencial vinculado con el aprendizaje rige por sobre cualquier otro criterio. Se evidencia cuando los niños escriben sobre sí mismo, hablan sobre sí mismo, sobre el grupo, sobre el docente, sobre la escuela, sobre lo que aprenden. Un ambiente afectivo de comunicación es promovido de distintas formas, en el sentido de la ayuda solidaria, de la amistad y, también, en el sentido de la convivencia que supone la corrección y en ocasiones, la sanción.

A la vuelta del recreo la maestra retoma la actividad: **“Elegir en el diccionario una letra que me guste y luego seleccionar en el mismo apartado, 10 palabras que me gusten y diez que no me gusten”**.

Ella tiene la netbook abierta en las manos y camina entre los chicos. Les dice que les va a leer definiciones sobre el término “apartado” que encontró en un diccionario virtual.

A continuación los niños siguen buscando palabras en el diccionario con la letra que cada uno eligió. **Están muy enganchados con la actividad, algunos ya saben de antemano que palabras quieren y las van a buscar en el diccionario, otros buscan en el diccionario, otros preguntan a sus compañeros, murmuran palabras que les hace reír.**

Miro las que escribió el niño que está a mi lado.

Palabras que me gustan: bomba, bola, botón, bombón, banana, barco, bocha.

Palabras que no me gustan: bofetada, burlón, botellín, borrar, bolo.

Uno le pregunta a la maestra, que también participa del juego, si buscó en el diccionario de internet sus palabras. Ella responde: “Las busqué en el diccionario –impreso- porque en la compu

(diccionario online) no existen los apartados con el listado de palabras.”

Mientras va sucediendo la actividad y comienzo a escuchar las respuestas de los niños pienso que además de enseñar a usar el diccionario se está enseñando a vincularse con el lenguaje. A entender que el diccionario ayuda a sacar dudas pero no siempre es útil para lo que estamos buscando, el diccionario impreso y el virtual son igualmente importante, que hay diferencias en la forma en que se busca en ambos diccionarios, el diccionario es una fuente para descubrir palabras y que esas palabras se vinculan con nosotros.

A la vuelta del recreo ponen en común el punto 10 que es leer en voz alta las palabras de otros con las que me identifico y decir de quién las tome. Fue interesante el clima que se armó. Los niños atentos escuchaban por ejemplo: “de Leandro independiente y de Clara soñadora”.

Me gustó esa idea de que **uno se va formando con deseos y también identificaciones de otros. Decirlo en voz alta evidenció la existencia de una trama vincular.**

Luego quedó por hacer el punto 11. Una vez que cada uno lo escribiera en sus carpetas, la maestra armó un cuadro en el pizarrón y dando la palabra alternadamente lo completó.

Palabras suaves: aire, almohada, piel, pluma, cama, shampoo.

Palabras saltarinas: boing, sapo, pom, resorte, hipo, locura

Palabras importantes: señor, amistad, vida, poder, sonrisas, respirar.

Palabras subterráneas: inframundo, secreto, espía, raíces, hormiga, serpiente.

Palabras divertidas: susurro, supercalifragilisticoespialidoso, axila, chiste, bazinga, frijoles, cochina.

Palabras cobarde: gusano, gallina, esconder, niña, bambi, rendirse.

Palabras mágicas: abracadabra, querer, consejo, hechizo, estrella.

Cada fila eligió un delegado quienes a su vez seleccionaban algunas de esas palabras y las publicaban en ese momento en la entrada de blog que había preparado la maestra. Así que sentados en el piso con la netbook de la maestra escribían las palabras. La elección era secreta para el resto que debía ir al blog para ver las elegidas.

Nota de Observación de clase de Prácticas del lenguaje de 6to.,
29/06/2013, Escuela B.

Qué piensan, qué sienten sobre lo que leímos, son dos preguntas del docente que acompañan siempre las lecturas en voz alta. Es uno de los momentos que los alumnos parecen disfrutar más, cuando se les lee en voz alta y participan comentando lo que les sugiere lo leído. Tanto alumnos como docentes expresan su sentir respecto de lo que interpretan.

Maestro: **¿Qué les pareció?**

Carina: **Triste.**

Maestro: Pero, no sé si dieron cuenta -miren que lo leí varias veces y lo leí con chicos varias veces-, y hay un montón de partes de la narración donde se me anuda la garganta y me quiebra, porque hay momentos, de verdad muy duros. **Más allá de la dureza de la historia, a mí me parece una genialidad este**

libro. Primero, por la historia. Me parece es una historia dura pero tan bien contada. Y después, hay un montón de riquezas desde lo literario, como estas metáforas que señalábamos recién, estas oposiciones que hay. Esa frase que juega con el opuesto de la vida y la muerte, cómo es ese recurso de la oposición, la antítesis. La vida y la muerte en su camino hacia la muerte, ese “su” camino, el camino de la muerte ¿de quién era? Y la verdad, que para una madre, en un camino hacia la muerte, tal vez en esa necesidad de aferrarse a la hija, ella la lanzó.

Ignacio: Le dio la vida dos veces.

Maestro: Le dio la vida dos veces. **Mirá que interesante la mirada que decís.** Va a tocar en cualquier momento el timbre, así que, no nos vamos a meter con “Rosa Blanca”. Mañana vamos a hacer algunas actividades de escritura relacionadas con las lecturas, así que, mañana vamos a continuar con este trabajo.

Observación de clase de Ciencias Sociales de 7mo.,
22/08/2013, Escuela A.



El grupo de alumnos de 7mo., Escuela A, escuchando la lectura del maestro

El armado y la gestión del clima de clase es otro aspecto vinculado con lo emocional. Generar un clima para aprender, para escucharse, para hablar son intenciones presentes en las prácticas, sin el clima “apropiado” no puede llevarse a cabo la actividad. Acomodar las sillas y los cuerpos para ver y escuchar es una clave que acompaña la lectura y el intercambio. También en la Escuela A como cuando la maestra pide “clima de cuento” y sin más indicaciones los niños apagan a luz, se distienden apoyando los brazos sobre el banco y ella comienza la lectura. Pero cuando ve a una nena dibujando, detiene la lectura y dice que si no escuchan no puede seguir. Y continúa hasta terminar el cuento.

Como se lee en estos fragmentos en ambas escuelas existen una variedad de propuestas de lectura y escritura cuyo objetivo es abrir a los niños un espacio para la expresión de emociones y reflexiones en torno a sus experiencias y contextos culturales así como en torno a los saberes escolares.

Este énfasis en la expresión de lo propio, la creación de un espacio para la configuración de una mirada personal o de cierto posicionamiento a través del escribir es uno de los cambios en la enseñanza escolar de la escritura en la escuela primaria en las últimas décadas. Ana M. Finocchio, (2015)⁵⁶ sostiene que se fue dando lugar a la apertura de nuevos espacios para la expresión subjetiva de los alumnos - opinar por escrito, a construir una posición personal, a justificarla, a configurar una voz propia en la producción escrita -, a la vez que, las propuestas se han enriquecido en su diversidad y especificidad. En todas sus variantes posibles, se trata de unas propuestas de escritura que buscan situar a los estudiantes como sujetos. Se trata de cambios que dialogan con los discursos de las reformas curriculares del período analizado (1998 y 2010), con los discursos sobre la configuración en las infancias provenientes del campo de la psicología, con los libros de texto que acercan su interpretación de esos discursos en propuestas específicas para enseñar a escribir en la escuela, así como con el modo en que fueron procesadas por los docentes tales discursos y propuestas en unas prácticas de enseñanza de la producción escrita que los entretajan con las permanencias.

PROMOCIÓN DEL ESTUDIO

Formarse como alumno es una tarea que dura tanto como la escolaridad. Enseñar a los alumnos a estudiar supone enseñar a organizar el tiempo para hacer las tareas, trabajar actitudes y disposiciones frente al estudio, desarrollar habilidades específicas para abordar textos. Estas

⁵⁶ La investigación corresponde a una tesis de maestría y aborda como problema la enseñanza de la escritura en el área de Lengua correspondiente a 6to. y 7mo. grados de la escuela primaria argentina a través de un estudio de cuadernos de clase. Se realizó a partir de un corpus de setenta cuadernos que corresponden a los ciclos lectivos 1998 y 2010 pertenecientes a alumnos de escuelas de gestión estatal urbanas de distintas provincias del país.

intenciones direccionan las prácticas docentes. Desde ese lugar, entre los maestros estudiados, el texto escolar suele ser valorado especialmente por contener secciones para el trabajo de técnicas de estudio o porque presentan explicaciones detalladas y claras que ayudan a que los niños comprendan profundamente un tema.

Entrevistadora: ¿Qué libro están trabajando?

Maestra: Es el de Kapelusz, que generalmente es cuadradito en algunos sentidos y, sin embargo, **la parte de técnica de estudio está tan bien trabajada**, desde el glosado. No entra: -Saquemos las ideas principales, que es lo que uno hace generalmente en el primer capítulo. Es difícil. Empieza con el glosado. ¿Qué es una ejemplificación? ¿Por qué va entre paréntesis? Bueno, lo saco. **Está tan bien explicado que los chicos cuando llegan a -Ah, esto se saca; no les quedan dudas**, que es lo importante porque después yo tengo que estudiar de ahí, y está el para qué, esto me sirve para todas las áreas.

Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.

La intención de preparar a los alumnos para el estudio implica para la escuela B, un objetivo propedéutico. Se busca institucionalmente adentrar a los alumnos en la utilización educativa de herramientas digitales, el blog entre varias otras, para convertirlas en formas cotidianas de trabajo escolar. Sin desestimar ese objetivo, las maestras dedican gran parte del tiempo a enseñar la manipulación de textos escritos impresos debido a que en el nivel secundario de la misma escuela se suele utilizar el libro único por materia.

Entrevistadora: Me quedo pensando en esa idea que me comentaban del libro impreso como algo que en algún momento, tal vez desaparezca. Y me pregunto ¿cuál sería la función de un libro escolar en la escuela?

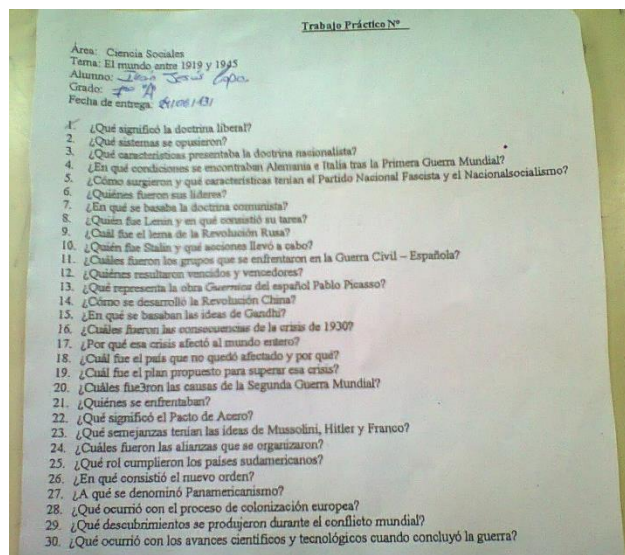
Maestra: **La conclusión para mí es que en 6to.y 7mo.es para darle el marco. El marco institucional, el marco de estar pasando a secundaria, porque ahí se usa mucho.** A pesar de que en 1er.año se supone que es más virtual pero viven con libros, están llenos de libros, tienen lockers para libros. Yo no podría sacarles el libro ahora y hacerme la totalmente libre para que después en menos de un año, algunos se encuentren con que vienen cargados. Y la diferencia que hay entre trabajar un libro y una fotocopia: no es lo mismo a nivel visual.

Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo., Escuela B.

Cada libro en el nivel primario es elegido por los maestros con la función de “ordenar”, “dar marco” a los niños porque en el secundario prima la relación libro-profesor. La escuela se encuentra en un fuerte proceso de

cambio impulsado institucionalmente, en el nivel secundario se comenzó ese año con el armado de aulas digitales diseñadas estéticamente para un aprendizaje visual (pantalla digital, utilización de blogs como cuadernos digitales, etc.) con paredes pintadas de colores y un escritorio docente diseñado especialmente. En esa dirección se realizaron encuentros de séptimo grado y primer año donde los alumnos más grandes contaban la experiencia de aprender utilizando blogs como cuadernos. Sin embargo, los docentes del nivel secundario se adhieren a la enseñanza en base al libro único. Una escena resultó particularmente llamativa, uno de los días en que recorría pasillos de la escuela en el aula digital de primer año todos los alumnos tenían el mismo libro abierto en la misma página, un asombroso contraste entre lo que se impone como nuevo y se resiste a hibridar. Todo parece indicar la transición que se vive en las escuelas acerca del deseo de incorporar lo tecnológico en la enseñanza a la vez que persiste la pedagogía del libro en las prácticas.

En relación con la Escuela A estudiar como un escolar implica la enseñanza de procesos de lectura y reflexión sobre lo leído. Con ese objetivo es frecuente que M. (maestro de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje) administre cuestionarios cuya función es ayudar a identificar la información importante sobre un tema. Si bien son similares a los que implementa J. en Ciencias Naturales la diferencia está en que las respuestas son leídas y discutidas en la clase de Ciencias Sociales. Otra práctica en esa línea es la enseñanza de técnicas de estudio que incluye largas conversaciones en clase acerca de cómo organizar el tiempo para estudiar.



Cuestionario de comprobación de lectura del libro de texto de Ciencias Sociales, 7mo. Escuela A.

Los maestros diferencian y jerarquizan estos sentidos -innovación, individuación, promoción del estudio- en sus prácticas aunque se esfuerzan por integrarlos. Movilizados por la ideas de innovar y dar lugar a lo original de cada sujeto, los docentes no renuncian a la que sienten como su tarea fundamental, formar al escolar.

Los sentidos que activan las prácticas docentes se entraman con las tensiones mencionadas en el capítulo anterior, estar atentos y conociendo el presente de los niños, a la vez, que prepararlos para transitar la escuela y proyectarse en el futuro. Estos sentidos se concretan en prácticas, que de un modo diferenciado del pasado, se componen de la importancia de la palabra circulante, de la presencia explícita de las emociones y de saberes enseñados en forma interesante y atractiva para los niños. Estas características se volvieron centrales en la actividad pedagógica, no es que antes no existieran sino que residían en la periferia.

De qué están hechas las pedagogías prácticas fue la pregunta rectora de este apartado. Están hechas de promesas y apuestas a un futuro imaginado del niño, de contradicciones provenientes de dudas acerca de lo que hay que enseñar o cómo hacerlo, de resoluciones inmediatas y a lo largo plazo de dificultades o necesidades, de interpelaciones cuando el sistema escolar o la institución no acompaña.

Las prácticas son comentadas por los mismos docentes desde un discurso altruista o idealista, y de testimonio personal más que en relación con la evaluación objetiva de los logros de aprendizaje de sus alumnos o de la fundamentación teórica de sus saberes docentes. En sus discursos para explicar las prácticas mezclan ideas pedagógicas que consideran innovadoras, conceptos teóricos que las fundamentan, un sentir militante - ya sea, por luchar para garantizar el derecho de aprender a los alumnos (Escuela A) o en el sentido de insistir para que el cambio pedagógico/tecnológico se instale (Escuela B). Son prácticas que se nutren de las redes de intercambio dialógico permanente, subjetivas, entrecruzadas (Chartier, 2007).

Mucho de su hacer es invisible para el mismo maestro, a veces porque no reconoce la complejidad estratégica de su propia acción y otras porque no le asigna valor a ese saber singular por no estar alineado necesariamente a una teoría. Son prácticas cuyo sustento teórico suele permanecer oculto en el desarrollo de la acción porque ha sido incorporado, transformado en inclinaciones, intuiciones, predisposiciones, improvisaciones como resultado de un largo y complejo proceso donde se mezcla el aprendizaje mediante la experiencia con el aprendizaje que se deriva del estudio y que terminan por confundirse y ocultarse para tomar la forma de práctico de un oficio (Tenti Fanfani, 2013).

Son prácticas que asumen a veces un carácter ecléctico de distintas teorías o modelos pedagógicos que muchas veces se muestran teóricamente contradictorios pero que tienen una coexistencia pacífica para el maestro porque abordan distintas dimensiones de la enseñanza de un contenido (Chartier, 2007). Prácticas que se fundan en habilidades específicas desarrolladas en alto grado, como la selección de indicios del conjunto de informaciones que provee el aula para atender el ritmo de cada alumno en función de lo que pase en cada grupo, establecer el tiempo necesario para la resolución de una actividad, identificar y gestionar el clima del aula adecuado para desarrollar una tarea, responder intuitivamente de acuerdo con lo que considera una urgencia. Prácticas que inventan, convierten objetos, situaciones, ideas en materiales usables para enseñar. No hay prácticas sin materiales, aún incompletos o destinados originariamente a otros fines estimulan la imaginación y convierten la ambigüedad de uso en una

oportunidad de improvisación para incorporarlos a la enseñanza como experiencias instructivas. Prácticas que funcionan como un sistema dotado de una fuerte coherencia pragmática y estratégica planeada por el docente y que puede ser reconocida cuando explica él mismo las diferentes etapas de su acción. Lo que da cuenta de un diálogo permanente entre unas prácticas concretas y el pensamiento, este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (Sennet, 2009), así es como construye progresivamente en su práctica ajustes sucesivos que se traducen en reglas de acción operativas para responder a cada situación (Chartier, 2007).

4.4 El protagonismo invisible de los textos forjado por los propios docentes

Más allá de los discursos contemporáneos que pronostican la digitalización en todos los ámbitos de la vida social⁵⁷, más allá que los contextos educativos institucionales promuevan o no el uso de textos escolares, más allá de las demandas de las familias, más allá de todo eso, los textos escolar perduran en las aulas de la mano de los docentes.

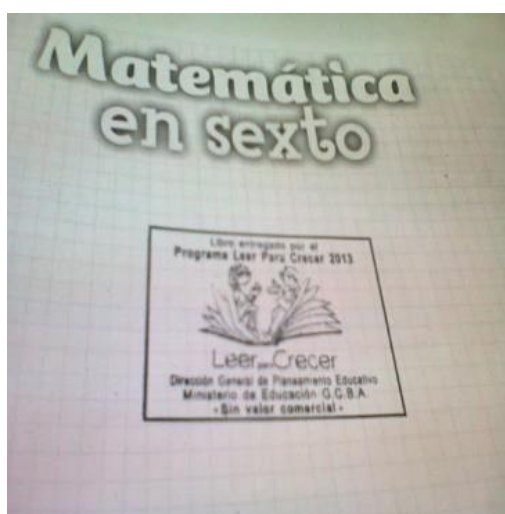
Con un papel relevante, muchas veces, los textos escolares son como un hilo invisible que brinda sostén a numerosas inquietudes de los maestros. Sin embargo, su invisibilidad no consiste en que no son vistos sino en que no se advierte su importancia en la organización de la enseñanza y suele adjudicarse una intencionalidad de uso en desmedro del docente. A partir de la observación cotidiana de las clases y el diálogo con los maestros se identifican dos concepciones sobre el lugar libro de texto en la enseñanza que revelan este protagonismo: el libro como garantía de enseñanza y el libro como estructura para la tarea.

⁵⁷ Diversos estudios han analizado la influencia (además de la dotación de equipamiento y de disponibilidad de recursos TIC (materiales y humanos), que tienen las percepciones, opiniones y expectativas respecto de las TIC y de sus potencialidades en términos pedagógicos —de los directivos y fundamentalmente del profesorado— sobre la integración efectiva de estos recursos en la educación (Windschitl y Stahl, 2002; Zhao y Frank, 2002; Orellana et al., 2004; Area Moreira, 2005).

EL LIBRO COMO GARANTÍA DE ENSEÑANZA

Cada contexto institucional funciona como un escenario donde las prácticas son montadas. En las dos escuelas estudiadas la perspectiva de los directores enmarcan el trabajo de los maestros, aun cuando uno se presenta más directivo y otra deja hacer. Uno más entre numerosos y siempre urgentes temas a decidir, no deja de haber un pronunciamiento acerca del uso de textos escolares.

En el caso de la Escuela A, el director responde cada año al pedido de selección de libros que ofrece el programa “Leer para crecer” del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires, no impulsa particularmente el uso de los libros escolares como tampoco los niega, deja hacer a cada maestro según decida. Por eso, por ejemplo en 5to. grado los maestros han elegido un manual escolar (que contiene las cuatro áreas) para trabajar en el aula porque lo consideran indispensable “el manual ordena a los chicos y cuando están en sus casas saben de dónde estudiar”, mientras que las maestras de primer ciclo usan los materiales del programa ZAP sobre alfabetización para armar secuencias y completar “porque el libro trae todo muy reducido”. El único criterio parece imponerlo la realidad cuando los padres no compran los libros pedidos y, por ende, los maestros suelen manejarse con aquellos recibidos a través de distintos planes ministeriales tanto nacional como municipal.



Libro de Matemática con el sello del Programa “Leer para Crecer”, 2013 del Ministerio de Educación. G.C.B.A.

Sin embargo, es de destacar que frente a la posibilidad de elegir un libro para cada alumno el mismo director decidió cuál sería el libro y fue el mismo para todos los grados. Pensado como un aliado de su trabajo que acompaña el hacer del docente frente a un cambio curricular con la certeza de que solo algunos docentes se capacitan en el enfoque de la matemática que quiere impulsar el diseño curricular, el libro se convierte en un resguardo que podría asegurar secuencias pertinentes de actividades para la enseñanza de los temas desde este enfoque así como una explicación paso a paso del objetivo de aprendizaje de cada actividad y los modos posibles de resolverla que están contenidos en el libro destinado al docente. Sin contar con formación específica para asesorar a los docentes ni con roles institucionales para acompañar este cambio -como el de asesor pedagógico-, el director encuentra en el libro de texto una ayuda para instalar en la escuela una nueva manera de enseñar matemática impulsada por cambios curriculares. Aún a riesgo de que “el maestro quede “pegado” a lo que manda el libro”, el texto ayudaría a asegurar la enseñanza desde un enfoque en matemática a través del estilo de actividades que presenta (problematizaciones) y de las secuencias de actividades para la enseñanza de un tema. El libro auxilia en aquello que no ha brindado la formación docente inicial y pone en cuestión las metodologías docentes que reproducen las formas en que se aprendió matemática durante la biografía escolar.

Desde el año pasado la idea es pedir una misma línea de Matemática, si no el de 1ro pide un libro de Matemática, el 2do pide otro, que no tienen nada que ver uno con otro. Entonces, la idea es pedir de la misma editorial, pero no por la editorial sino por el autor. De Matemática decidimos (con la vicedirectora) Aprender o Estudiar Matemática –eran los dos- por el tema que es Claudia Roitman la autora y la que hace el diseño curricular. Hay muchos cambios con el tema del aprendizaje en matemática y hay maestros que todavía no los entienden. O no es que no los entienden pero que uno se siente seguro como se lo enseñaron a uno, entonces uno transmite muchas veces, como le enseñaron a uno. Además, en los profesorados hoy en día no sé si lo ven o no lo ven porque a veces los practicantes vienen con una planificación, que, por ejemplo, el profesor de Sociales se la aprueba y la profesora de práctica no se la aprueba, no sé cuál es el criterio...Entonces, nosotros pensando, teniendo esta mirada que a **la escuela iba a venir mucha gente nueva en turno mañana, no sabíamos cuál era el manejo del diseño que podía llegar a tener. Entonces, si vos no tenés manejo del diseño, no hay nada mejor que tener un libro que te está**

siguiendo el diseño. Entonces, sabíamos que ahí no se iban a equivocar mucho. Y en Matemática a veces es muy difícil, en el sentido que el diseño habla de salir de situaciones problemáticas, hay que enfrentarlo al chico ante un conflicto, y en Matemática el conflicto son las situaciones problemáticas. Y los libros que pedimos, siguen esa línea.

Entrevista al director, Escuela A.

Como lo han demostrado numerosas investigaciones el cambio en las prácticas requiere un proceso complejo en el que el propio docente reflexiona sobre sus concepciones y encuentra necesario realizar un cambio, proceso en el que el acompañamiento, entendido como asesoramiento y evaluación, tenga lugar. En ese sentido la apropiación de este enfoque por parte de los docentes en las escuelas es dispar, están aquellos que se han capacitado y “probado” alternativas de enseñanza en las que el libro funciona como recurso, y otros, como en el caso de J., maestro de la Escuela A, en la que el libro consistía en “lo que el director quiere que usemos”. Es decir, el libro escolar como material disciplinar portador de enfoque didáctico específico, perdía valor al ser usado solamente como un cuadernillo de actividades.

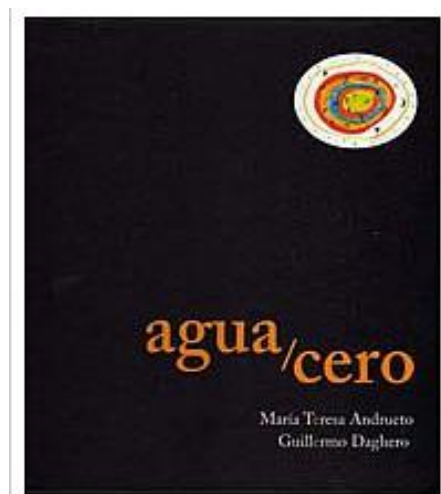
Los libros, en un amplio plural, son recibidos, catalogados y mostrados en esta escuela. La escuela posee una biblioteca al servicio de los niños y de los maestros, no solo contiene libros, enciclopedias, diccionarios, libros fotocopiados sino también videos y juegos con los que jugar en el recreo o mientras esperan a alguien. Es un espacio colorido, con paredes forradas por estanterías dispuestas a ser consultadas. Abierto a los niños que van a jugar juegos de mesa en el recreo o a pedir libros para leer en sus casas, también disponible para los padres quienes en días de lluvia esperan allí con los más pequeños el horario de ingreso al nivel inicial.

Pero también la biblioteca es un lugar para los maestros, para reunirse a planificar proyectos, preparar carteleras para actos, dar una clase usando libros cuidadosamente seleccionados por la bibliotecaria a pedido del docente. Allí se exponen materiales para darlos a conocer a los maestros en los recreos o en horas libres. Identificados por materia, por año, por ciclo son desplegados en sus mesas. Disponibles a ser llevados y usados. Como en el caso de la nueva elección de libros para el año siguiente, o la recepción de material literario que entre bibliotecaria y maestro se encargaron de hacer

conocer a través de una dramatización de “Aguacero”⁵⁸ de Ma. Teresa Andruetto, a todos los alumnos y maestros, o la circulación por las aulas de material literario enviado con motivo de los 30 años de democracia enviado por el Ministerio de educación de la Nación.⁵⁹



Colecciones para el aula, libros enviados por Ministerio de Educación de la Nación



“Aguacero”, de Ma. Teresa Andruetto

Los materiales de enseñanza (libros de texto, libros de literatura, netbooks, entre otros) se han convertido en una pieza clave de inclusión por parte

⁵⁸ La dramatización consistía en alumnos sentados en círculos, uno representaba a un represor que les ponía a los otros una venda en los ojos y en la medida que los chicos iban diciendo el poema se sacaban las vendas.

⁵⁹ Consistía en libros de literatura de distintos autores y editoriales y uno de los libros (diferente en cada caja) replicado por 20 para que cada alumno tenga uno. El material no poseía una guía didáctica sino una carta del Ministro de Educación de la Nación (Alberto Sileoni) que según a bibliotecaria explicaba que “en la dictadura se habían impedido lecturas y que el mejor modo de celebrar la democracia es con libros”.

de las políticas educativas que intentan con ello palear el proceso de resquebrajamiento del sistema de integración social que lleva décadas en el sistema educativo (Martinis, 2011). Esta idea encuentra sus puntos de apoyo en la Ley Nacional de Educación,⁶⁰ que establece que el Estado -Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires- debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (art. 11) y que en orden a ello el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (art.80).

En el discurso que transmite el objetivo de estas propuestas se establece una relación entre objeto y destinatario que enfatiza el contexto de pobreza, el lugar de carenciado y desmerece o, por lo menos, omite el carácter pedagógico del uso del libro. Se observa, entonces, rasgos de un discurso educativo (Bordoli, 2006) que resalta lo compensatorio para lo que se considera carente en términos materiales y simbólicos y cuyos efectos son múltiples en la gestión de la vida cotidiana de la escuela. Al respecto, comentaba el director la Escuela A:

En otra escuela que trabajé venían los padres y decían: -Me pidieron tal libro, yo se lo compré y no lo usan-.
Acá nunca me dijeron nada de estos libros que da el gobierno. Como es un regalo...Pero a lo que voy yo es al tema de la computadora también, **como se les regala la computadora, el padre no viene a decirte -No usan la computadora.** Y eso que hay grados que no la usan. Como fue un regalo y no fue una compra del padre, si hubiese sido una compra del padre, que la escuela le pedía la computadora para trabajar al chico, seguro que lo teníamos al mes al padre diciendo: -Yo compré la computadora y los chicos no la usan.- **Entonces, como el libro es un regalo, hay silencio en ese sentido, cuando no hubo un gasto de los padres.**

Entrevista director Escuela A.

⁶⁰ Un antecedente es la Ley Federal de Educación que establecía que el Estado -Nacional debía garantizar el acceso a la educación de toda la población (art. 3), que para ello se obligaba presupuestariamente a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales (art. 39) y que, a su vez, se comprometía a garantizar a todos los alumnos el cumplimiento de la obligatoriedad por medio de la implementación de programas asistenciales de materiales de estudio para niños y adolescentes de sectores sociales más desfavorecidos (art. 40).

Nos referimos a sentidos que asume la enseñanza en medio de muchas otras tareas de orden asistencial; el niño como sujeto pedagógico que recibe regalos, el docente que se convierte en un distribuidor; la familia que cuesta convocarla desde la escuela y que se vincula con las ideas de descuido y desinterés. Cuestiones presentes y que conviven con otros sentidos que enfatizan la educación como derecho social y plantea que el acceso a los libros de texto implica asegurar el acceso a la educación.

En esa última línea, resalta el trabajo que lleva a cabo la biblioteca de la escuela. La biblioteca no solo contiene los libros sino allí se distribuyen, se ofrecen en secuencias para enseñar un tema, se los prepara para ser usados por los niños y se los ubica espacialmente utilizando un modo propio de catalogación escolar que se considera accesible a los niños. Pensada como “organismos vivo que está mutando permanentemente”, la biblioteca es un espacio de innovación en la escuela, una usina de trabajo y una usina de circulación de material. Y la bibliotecaria es un eslabón clave de las decisiones en torno a los libros.

EL LIBRO COMO ESTRUCTURA PARA LA TAREA

En el caso de la Escuela B para la coordinadora pedagógica, que funciona como una directora pero con tareas más focalizadas en el seguimiento pedagógico, los libros de texto son valorados en tanto son útiles para los maestros. La sala de maestros posee una biblioteca que cubre una pared y que contiene mayormente libros escolares. Es decir, concebida como lugar de estar y de trabajo, los libros están al alcance de la mano para pensar las clases propias y con otros. Sin embargo, desde la visión de la coordinadora, “los libros tienden a desaparecer, en algún momento se volverán obsoletos” e impulsa junto con el resto de los directores de otros niveles de la institución un proyecto digital de progresiva inclusión pedagógica tanto en el enseñar como en el aprender.

Su mayor resistencia en torno a los libros es que “estructuran demasiado la enseñanza”. Sin embargo, el libro de Matemática que usan todos los niños de primaria es uno elegido por la misma coordinadora, el mismo

que se usa en la Escuela A. Las maestras cuentan con reuniones periódicas con ella para planificar las clases y allí brinda asesoramiento en Matemática y Prácticas del lenguaje, materias en las que se ha formado especialmente. Cualquier otro libro de texto que un docente quisiera pedirle a los niños debe ser consultado con la coordinación y fundamentado apropiadamente para ser autorizados.

En esta escuela no cuentan con biblioteca por una cuestión de espacio, según explica la coordinadora, sin embargo hay un laboratorio y una sala de arte. Tal vez la intención de “virtualizar” las aulas, bloguear el trabajo diario, cotidianizar el uso de las TIC está por detrás de no poseer un espacio para una biblioteca institucional. Cada aula posee una estantería donde los niños pueden dejar sus libros, pero su función es la de locker abierto en vez de biblioteca. Sin embargo, en el aula nunca faltan libros, ni los de texto ni los de literatura o enciclopedias. Son traídos por niños y maestros ya sea para usar en las clases a pedido de los maestros y también porque se los recomiendan y se los “pasan” para leer. Esas recomendaciones son de maestros a niños, de niños a maestros, de niños a niños.

Más allá de los matices o énfasis dados en cada contexto institucional, los libros de texto perduran de la mano de los docentes. Expresado de diferentes maneras como guía, apoyo, sostén, encuadre, el libro es un fiel acompañante de las prácticas de los docentes. El alcance de su papel en las prácticas depende en gran medida de la etapa profesional que atraviesan y el soporte que puede ser el libro para hacer frente a una clase. “Para el que recién empieza es una gran ayuda. El que ya tiene cancha es otra cosa pero todo el mundo tiene que empezar de algún lado...” (M. Escuela B).

Los libros y sus usos en el aula no han sido un contenido significativo en la formación inicial para estos maestros, cuando se hicieron presente fue alrededor de la crítica por considerar que los libros encorsetan al docente, sin embargo, según los maestros los libros están hechos para el aula, están conectados con las posibilidades reales del aula. Ofrecen una guía básica que lleva a buen puerto en tanto cada unidad temática suele estructurarse como una clase.

Una profesora (en el Instituto de Formación) te enseña algo sobre los libros. Si vos le prestás atención, bien; si no, perdiste. Cuando llega el momento de hacer las primeras planificaciones y sí, son un desastre. No puede ser que realmente vos creas que es posible dar todo lo escribiste ahí. En ese sentido, **el material de texto te acompaña, por lo menos te permite no irte por las ramas.**

Entrevista a maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. Escuela B.

Entre otros aspectos, el libro tiene un papel importante en el aprendizaje docente de una cuestión delicada, manejar la relación entre cantidad de contenidos y tiempo disponible para enseñarlos: “Te va organizando a vos como docente y lo importante que es no dejar temas colgados y que si quedan colgados, puedan ser retomados y cómo tienen que serlo. Con todo eso, el libro te ayuda a acotarte” (J. Escuela B). En un proceso de “prueba-error” sobre lo que el libro propone se va adquiriendo experiencia:

“Me doy cuenta con las compañeras del profesorado que enloquecen con las secuencias didácticas, cuando es simple para el que está ya trabajando. **Es uso, reflexión.** Primero uso, le cuento lo que quiero, después reflexiono, por ejemplo, si estoy viendo la terminación aza-azo ¿por qué será que siempre termina de esta manera? Lo vuelvo a usar, sistematizo, lo pongo en una carpeta o en el blog o en el pizarrón, después lo copiamos en una cartulina y después lo vuelvo a usar. Al final, siempre lo vuelvo a usar con un juego o con lo que sea. **Pero ese paso a paso, si no estás en clase o si no tenés a alguien que te lo da, tenés que aprenderlo de algún lado, en el libro está”.**

Entrevista a maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. Escuela B.

La idea que comenta la maestra, “es uso, reflexión” induce a pensar, como sostiene Sennet (2009: 18) “en los niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica, se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien”. Es decir, nos referimos a una reflexión experimentada del artesano.

¿A vos te parece que podrías enseñar sin **el libro**, ahora?
Sí, hoy sí, antes no. Igual, **es un apoyo** porque yo me siento, hago los ejercicios, leo las letras que están en rojo y pienso: - Cierto, que acá me conviene ir por este camino. **Me voy acordando de otras secuencias que he mirado y digo que me conviene mirar ésta primero o me acuerdo que este trabajo me sirvió para esto.**

Entrevista maestra Matemática y Ciencias Naturales de 7mo. Escuela B.

A medida que se adquiere experiencia docente, la elección del libro se asocia a la propia manera de dar clase, a lo que cada maestro considera necesario de acuerdo con su forma de enseñar. El libro acompaña al maestro y no el maestro al libro. Es una elección propia, por eso, elegir el libro implica adherirse al él sin tener la sensación de estar obligados a atados a dar de lo que hay allí.

A mí me pasa que estos dos (libros de texto) en particular **me cierran, los defiendo a muerte todos los años** y los termino convenciendo porque me cierran mucho para 6to. y 7mo. grado.

Entrevista a Maestra de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales, Escuela B.

“Este libro me gusta (Ciencias Sociales 7 de AZ ed. 2005), **tiene mucho contenido y muy bien explicado**, también me gustan las actividades”. [Observo el libro y tiene texto de página completa con pocas ilustraciones].

Entrevista a Maestro de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales. Escuela A.

Aun cuando haya un pedido institucional de uso de un determinado libro si el maestro lo percibe como parte de su forma de enseñar es como si lo hubiera elegido él mismo. Con relación al mismo libro (“Estudiar Matemática” de Estrada) se ven las diferencias entre los maestros, J. (Escuela A) lo percibe como una imposición y se ubica por fuera de la intencionalidad pedagógica del director de impulsar un cambio en el enfoque de la matemática y J. (Escuela B) que aun siendo una decisión de la coordinadora hace tiempo está formándose en cursos para aprender a enseñar desde este enfoque.

[**No hay matemática sin libro, porque aún cuando no hagan sus ejercicios es el libro el que pauta el recorte del tema**, la secuencia hasta la explicación del maestro. Más de una vez chicos y maestros releen el “machete” (resumen de teoría) para comentar las reglas.

Nota de campo de observación de clase de J., 20/08/2013, Escuela A.

Mientras los chicos están en la hora de Inglés converso con el maestro. **Me comenta que nunca antes dio matemática**, en cambio dio siempre Lengua y Naturales. Este es el primer año de matemática. **Tampoco hizo capacitación en matemática, se guía por lo que le dijeron sus compañeras y por el libro**. Cuando le pregunté cómo le resulta el libro teniendo en cuenta que él no lo eligió, me dice: “es un libro en el que te matás y después aparece el concepto, primero hacés de todo y después te dice cómo se llama lo que hiciste”

Nota de campo de conversación informal con J., 26/08/2013, Escuela A.

En la decisión de qué libro utilizar aparece con fuerza, una vez más, el lugar de los niños. Habría libros adecuados para las necesidades identificadas en el grupo: desorganización frente al estudio, desinterés frente a los contenidos y la formas de aprenderlos que se proponen en la escuela, entre otros.

Quizás, si yo tuviese grados más chicos, sería diferente, sería mucho más libre, pero 6to.y 7mo.están en un momento de transición, que no son ni chiquitos ni grandes. Están justo en el medio, **necesitan un orden y están pasando a la secundaria donde es muy cuadrado, es libro-profesor, libro-profesor. Necesitan tener más o menos una idea de cómo va a ser.** Esto se los da. Es el marco que les da para estudiar.

Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje. Escuela B.

Entrevistadora: Y en las otras áreas, en Sociales, Naturales **¿cómo eligen los libros los maestros?**

Director: **Por lo general ven el grupo**, primero tienen que conocer al grupo también. No pueden elegir en 4to a la mañana y 4to a la tarde el mismo libro de Sociales, porque son distintos los grupos, o el 6to a la mañana y el 6to a la tarde. **El 6to a la mañana es muy chato y el 6to de la tarde es mucho más movido. Vos tenés que buscar un texto o un libro que sepas que le puede interesar al grupo que tenés, también. A lo mejor con los chicos de 6to. necesitás libros que tengan más imágenes y poco texto, como decíamos antes**, no digo que lo apoye a eso pero a lo mejor necesitás eso porque son chicos que los ves muy infantiles todavía, que con mucho texto se van a perder. A lo mejor es poco texto, texto breve y sigue ahí, buscás esto, como una guía para ellos y después les vas sumando, les vas agregando otras cosas a medida que van pasando el año.

Entrevista a director. Escuela A.

Los textos escolares son los materiales educativos preferidos por los maestros para planear la enseñanza. Se sienten propios porque su elección está basada a las propias concepciones, gustos y objetivos planteados para la tarea. Detrás de una clase siempre estuvo presente la consulta o el uso de algún texto escolar. El nivel de adhesión a sus propuestas depende en gran medida de la reflexión experimentada del maestro.

Se convierten en garantía de aquello que aun duda el maestro, ofrecen formas concretas de enseñar que sirven como punto de partida para pensar la propia y sobretodo si perciben que su estructura está conectada con los tiempos y las posibilidades reales de dar clase así como pueden ser una ayuda valiosa para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, su presencia puede

llegar a ser invisible, casi no notarse salvo en algunas clases. Es un material base para planificar, muy usado por el maestro que selecciona actividades y textos que luego dicta en la clase o las entrega en fotocopia o que analiza la forma en que se presenta un tema y diseña la propia usando ése u otros libros y materiales. Como ha señalado Eco (2004), el libro de texto se convirtió para muchos maestros en un instrumento princeps para organizar su trabajo. En ese sentido, ha enseñado -y continúa haciéndolo en algunos casos- a los docentes en formación o en ejercicio a desempeñar su oficio a partir de los particulares modos en que organiza propuestas de enseñanza. Igualmente les han enseñado a regular sus interacciones con el alumno, lector implícito de los textos (Escolano, 2011).

4.5 El protagonismo visible en la relación que los docentes establecen con los textos escolares

Las pedagogías prácticas configuran en cada contexto institucional un entramado pedagógico singular de acuerdo con las características de cada maestro. Es una serie de prácticas complejas que dan lugar a la creación de espacios donde están presente la regulación, la repetición, la diversidad y la improvisación, constantes que dan sentido a las prácticas diarias de maestros y niños. El maestro junto con los niños “inventa contextos” (Meirieu, 2004) que favorecen el aprendizaje, mas allá de las normas que suelen estructurar la vida escolar los timbres, los horarios asignados a cada materia, los espacios destinados para dar clase, en cada actividad dentro de la escuela maestros y estudiantes replantean las dinámicas de tiempo, espacio y saberes creando así un propio contexto.

Para ello es indispensable diseñar la clase, no solo planificarla, pensarla en términos de los niños, sus características y gustos, evitando imponer exigencias que los niños no puedan cumplir pero a su vez planteándole desafíos que reconozcan lo que el niño ya hace y lo puede hacer, es una cuestión de discernimiento y estimación, una situación elaborada previamente aunque al implementarla luego resulte diferente. Supone que los niños puedan implicarse en cada actividad, que puedan encontrar en ella

asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad y recursos para el trabajo de elaboración. En ese sentido, los objetos (libros, netbooks) y otros recursos se convierten en mediadores clave del encuentro de subjetividades entre niños y entre niños y docentes para el desarrollo de tareas y proyectos.

La combinación de prácticas dan lugar a la invención de tres contextos de aula: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar.

PRÁCTICAS QUE HACEN DEL AULA UN CONTEXTO DE COMUNICACIÓN

Las prácticas docentes se definen en estas clases por el principio de la participación. Se promueve que todos los que asisten (maestro, director, niños, auxiliares docentes) participen para presentar, producir y circular saberes y experiencias escolares.

Estas clases se caracterizan por su dinamismo, se vive un tiempo intenso de acción, de agilidad entre una actividad y otra, marcado por la participación motivante de los niños en forma individual o grupal ya que se privilegia el “hacer” como modo de aprender. Las tecnologías y las imágenes son un contenido habitual de la clase, impregnan la comunicación de saberes signada por las referencias intertextuales y de experiencia. La manipulación de diversos materiales y lenguajes es frecuente en la enseñanza, el aula digital móvil está presente todos los días para alguna actividad.

Así puede verse en el siguiente fragmento de observación de clase:

La clase anterior estuvieron en el laboratorio observando imágenes del sol, horno, etc. para pensar qué tenían en común. Comenta la maestra: “Sacaron la conclusión que necesitan energía. Identificaron fuentes pero no habían conceptualizado”. Hoy en clase trabajan sobre cómo se llaman esas energías y de dónde provienen. **Cada niño debía buscar de tarea información y ahora en clase la lee a los compañeros. También buscan en ese momento en la web.** El intercambio en la clase:

Rochi: Hay una página que tiene las distintas formas de energía
Maestra: ¿Y entendiste la diferencia entre una y otra? ¿Qué diferencia hay?

Rochi: La diferencia es que una forma es como la energía eólica, la energía hidráulica y la energía eléctrica y la forma es cómo hace para que se produzca la energía.

Maestra: Y antes de empezar, cuando yo les hice la pregunta ¿Vos qué pensaste? ¿Qué creías antes de empezar a leer la

información? **Cuando te dije busquemos información, según lo que vimos en el laboratorio, qué pensabas vos.**

Andy: Que las formas eran más parecidas a las fuentes y que no lo son.

Fede: Forma es cómo la utilizamos

Maestra: Vos pensabas que las formas era cómo la utilizamos.

¿Y de las fuentes, qué pensaste?

Fede: De dónde provienen

Maestra: -¿Quién más? ¿Quién me quiere decir?

Vicky: Yo creía que fuentes era, por ejemplo, la pila que era donde la energía se acumulaba y que la forma de energía, era cómo nosotros la gastábamos.

Maestra: Y cuando fuiste a leer en casa ¿De qué te diste cuenta?

¿Estaba bien o no estaba bien lo que habías pensado?

Vicky: -No, no estaba bien.

Lia: Yo cuando habíamos aprendido en el laboratorio pensé que fuentes y forma eran lo mismo. Cuando Juani dijo ésta es la fuente y ésta es la forma, yo me di cuenta que no eran lo mismo.

Maestra: -¿Alguien más quiere decir lo que pensó?

Maggie: **Yo no entiendo**

Maestra: **Vamos a ayudar a Maggie ¿Quién quiere explicar qué diferencia encontró a partir de lo que leyó, entre una forma y una fuente?**

Los chicos siguen explicando cada uno a su manera, con ejemplos, leyendo algo que encontraron, otros aclarando lo que no entienden. La maestra modera el intercambio y da la palabra a distintos chicos. Cierra la clase sistematizando con los chicos la información que conversaron:

Maestra: Nos va a quedar para mañana y mañana no vamos a poder porque tienen Matemática, va a ser para el viernes, nos vamos a guardar estas ideas a las que llegaron hoy, muy bien, muy buenas ideas, muy buen trabajo. Ahora les pregunto yo a ustedes, así nos queda organizado un esquemita en la cabeza ¿Qué fuentes de energía les parece que podemos nombrar, ordenadamente, así no nos olvidamos? La que nombramos mucho fue el sol. ¿Qué otras?

-El viento, el agua, el petróleo, el carbón...

Observación de clase de Clase de Ciencias Naturales de 6to.,
9/10/2013, Escuela B.

La siguiente clase comienza con la conversación sobre energías renovables y no renovables.

La prof. de laboratorio les propone ver un video de youtube "El fin del petróleo".

A partir de lo visto en esta clase los chicos tienen que formar grupos y armar un proyecto para usar energía renovable en algo que actualmente no se usa.

Luego de dar la consigna les propone observar otros videos:

1. Motor de energía eólica. Como hacer un molino eólico
2. Cómo hacer un generador de energía eléctrica
3. Como hacer una rueda hidroeléctrica
4. Como hacer un coche solar

Los chicos preguntan, "¿Tenemos que inventar nosotros? Yo no tengo capacidad para eso".

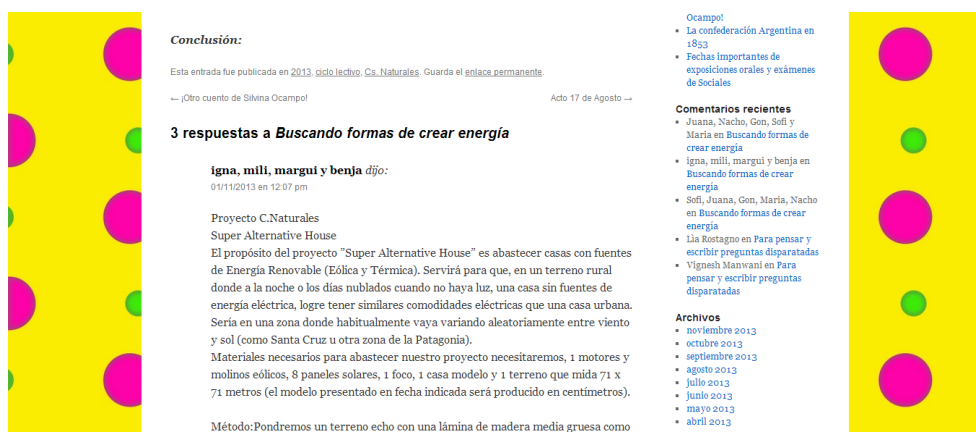
Te vamos a ayudar dice la profesora. La maestra arma entonces grupos de a 4 (dos mujeres y dos varones)

“No pueden hacer el mismo proyecto que se muestra en el video”.

Una vez que la maestra arma los grupos, los chicos se reúnen. Están muy entusiasmados y excitados.

En grupo cambian ideas, otros dibujan en el pizarrón, un grupo le cuenta a la maestra.

Observación de clase de Clase de Ciencias Naturales de 6to.,
11/10/2013, Escuela B.



Conclusión:

Esta entrada fue publicada en 2013, ciclo lectivo, C3, Naturales. Guarda el enlace permanente.

← ¡Otro cuento de Silvana Ocampo! Acto 17 de Agosto →

3 respuestas a *Buscando formas de crear energía*

igna, mili, margui y benja dijo:
01/11/2013 en 12:07 pm

Proyecto C.Naturales
Super Alternative House

El propósito del proyecto “Super Alternative House” es abastecer casas con fuentes de Energía Renovable (Eólica y Térmica). Servirá para que, en un terreno rural donde a la noche o los días nublados cuando no haya luz, una casa sin fuentes de energía eléctrica, logre tener similares comodidades eléctricas que una casa urbana. Sería en una zona donde habitualmente vaya variando aleatoriamente entre viento y sol (como Santa Cruz u otra zona de la Patagonia).

Materiales necesarios para abastecer nuestro proyecto necesitaremos, 1 motores y molinos eólicos, 8 paneles solares, 1 foco, 1 casa modelo y 1 terreno que mida 71 x 71 metros (el modelo presentado en fecha indicada será producido en centímetros).

Método: Pondremos un terreno echo con una lámina de madera media gruesa como

Ocampo!

- La confederación Argentina en 1853
- Fechas importantes de exposiciones orales y exámenes de Sociales

Comentarios recientes

- Juana, Nacho, Gon, Sofi y María en Buscando formas de crear energía
- igna, mili, margui y benja en Buscando formas de crear energía
- Sofi, Juana, Gon, María, Nacho en Buscando formas de crear energía
- Lia Kostagno en Para pensar y escribir preguntas disparatadas
- Vignesh Maswani en Para pensar y escribir preguntas disparatadas

Archivos

- noviembre 2013
- octubre 2013
- septiembre 2013
- agosto 2013
- julio 2013
- junio 2013
- mayo 2013
- abril 2013

Respuesta de un grupo a la entrada de blog con la consigna sobre el proyecto de energía

Las prácticas docentes se fundan en la claridad de roles y expectativas mutuas acerca del lugar del docente y del alumno, quien tiene un lugar protagónico en la participación pero que a su vez es conducida y regulada por el encuadre que arma el maestro quien mantiene un lugar importante pero periférico.

Este tipo de prácticas las llevan a cabo J. y M. de la Escuela B. Más allá de la materia que enseñen, todas sus clases tienen el mismo estilo y fundamento, son prácticas en una escuela que quiere vivir el futuro, por eso no solo la palabra sino también la tecnología mediatiza la participación.

PRÁCTICAS QUE HACEN DEL AULA UN CONTEXTO DE REFLEXIÓN

En estas prácticas el docente promueve que la enseñanza ponga en relación muy íntima la participación de los niños, los saberes a aprender y los contextos de vida de los alumnos. Son prácticas preocupadas por las identidades de los niños, la valoración del conocimiento, el diálogo, la preparación para el ejercicio de la vida ciudadana. En ese sentido, el docente se ubica en un lugar central para conducir y ayudar a armar la clase, para provocar situaciones que permitan reflexionar sobre cualquier tema en medio

de la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad de tener en cuenta libertad del niño. Es permanente el trabajo en clase de lectura e interpretación personal y colectiva de textos diversos. Una tarea orientada a comprender el sentido explícito e implícito de los textos, e incluso trascenderlo -hacer inferencias, evaluar personalmente lo expresado en el texto y emplear ese significado en situaciones diversas-.

Más allá de lo planificado, cada situación se aprovecha como oportunidad para aprender, para generar una reflexión. Entonces las salidas escolares, la visita a una escuela para conocer cómo funciona el secundario, un libro que espontáneamente lleva un chico, una tradición, un refrán, son usados para explicar un tema y relacionarlo con la propia vida. Es decir, son prácticas caracterizadas por un afán pedagógico no tan centrado en qué les gusta a los chicos como en qué deben aprender. Los materiales impresos, entre ellos los textos escolares y los libros de literatura, son los frecuentemente usados aunque, en ocasiones, con una preparación especial se hace uso de las netbooks o se ven videos.

Un ejemplo de ello fue una encuesta a padres solicitada por el Distrito escolar a las escuelas públicas y que M. de la Escuela A lo asumió como experiencia de aprendizaje:

Maestro: El director nos contó la propuesta, me pareció bien y **encuestamos a ochenta personas**. Así que, cada uno de los chicos se llevó alrededor de ocho encuestas. Tuvieron una semana para hacerlas y cuando nos reunimos, empezamos a pensar el trabajo de la tabulación. ¿Con qué dificultades nos encontramos en esa tarea? Que algunas preguntas no estaban bien hechas, entonces, los encuestados, a veces ponían mal las respuestas.

Entrevistadora: ¿Algún ejemplo concreto?

Diego: **Por ejemplo, en donde decía: “Enumerar del 1 al 5”, no decía si era el 5 el más importante o el 1 el más importante, ni que sólo fueran 5 que tenías que poner.**

Maestro: Ese fue un problema serio, que se lo atribuimos más a la encuesta que al encuestado. Eso tendría que haber estado aclarado y nos sirve también, si alguna vez nosotros necesitamos confeccionar algo parecido, para saber lo importante que es la precisión y cómo eso puede abrir múltiples interpretaciones.

Entrevistadora: ¿Qué otra dificultad tuvieron?

Lucila: Algunas respuestas tenían una respuesta nomás y era muy chiquita.

Maestro: ¿A cuál te referís, puntualmente?

Lucila: Que había muy pocas cositas y cuando las pasamos a la computadora, cuando pasamos al gráfico, era muy chiquito y no se notaba.

Maestro: Ah, era una cuestión más de instrumental. Está muy bien lo que decís, eso pasa en muchas encuestas. Creo que pasó

cuando se pregunta sobre la modalidad de la escuela -Jornada simple-completa-, había una que era Jornada completa-intensificada en arte y era uno en ochenta... **Pero también aprendimos que hay distintas maneras de representar eso. Que a lo mejor, en un gráfico de barras es casi imperceptible y que tal vez eso, en un gráfico de torta se podría apreciar mejor.**

Sole: Había también una pregunta que era igual que la otra. “¿Qué desearía que la escuela le ofrezca a su hijo y qué le gusta de la escuela de su hijo y qué considera que le falta?”

Maestro: El que desearía es un poco lo que uno desea que tenga, que seguramente sea lo que le falta, ¿no?”

Yo les decía todo el tiempo (a los chicos) que fue una experiencia enriquecedora porque nos ayudó, nos sirvió para aprender a organizar información, aprendimos a categorizar, a trasladar esa información a un gráfico.

Observación de clase de Ciencias Sociales, 7mo. 14/6/2013, Escuela A.

ENCUESTA A PADRES

1- ¿Qué tipo de escuela elige para su hijo?

- Pública
- Privada

2- Indique a qué modalidad educativa corresponde la escuela de su hijo/a

| |
|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Jornada simple |
| <input type="checkbox"/> Jornada simple con talleres en contra turno |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa intensificada en Arte |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa intensificada en Ciencias Naturales |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa intensificada en Educación Física |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa intensificada en Tecnología |
| <input type="checkbox"/> Jornada completa intensificada en idiomas (Inglés) |
| <input type="checkbox"/> Otras (especificar) |

¿Cómo es el momento de elegir la modalidad educativa de la escuela?
(Enfóque en la elección)

Alto y Bajo

3- Enumere de 1 a 9

¿Por qué elige la escuela de su hijo?

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> Por ser gratuita |
| <input type="checkbox"/> Por cercanía a su domicilio |
| <input type="checkbox"/> Por la oferta educativa en sus distintas modalidades |
| <input type="checkbox"/> Por recomendación de otras familias |
| <input type="checkbox"/> Por cercanía a su trabajo |
| <input type="checkbox"/> Por el nivel educativo |
| <input type="checkbox"/> Por características sociales (grupo de amigos) |
| <input type="checkbox"/> Por actividades extracurriculares |
| <input type="checkbox"/> Por la limpieza de la escuela |
| <input type="checkbox"/> Por el servicio de comedor/vivienda |
| <input type="checkbox"/> Por el edificio escolar |
| <input type="checkbox"/> Por los recursos humanos (docentes) |
| <input type="checkbox"/> Otras (especificar) |

4- ¿Qué desearía que la escuela le ofrezca a su hijo?

Un taller para hablar y contar todo

5- ¿Qué le gusta de la escuela de su hijo y qué considera que le falta?

Todo lo creo que no falta nada

Encuesta a padres distribuida por el Distrito escolar, Escuela A.

En ese encuadre, M. de la Escuela A, convierte una actividad pensada tradicionalmente con criterios meritocráticos y pedagógicamente cuestionables en algo interesante para enseñar al proponer la escritura con

borradores, trabajar la cohesión en la escritura y la reflexión personal.⁶¹ Son prácticas que procesan lo “viejo” dándole nuevos sentidos y a su vez promueven lo “nuevo” como cuando a partir de la lectura de un libro propone hacer una historieta digital usando las netbook haciendo equipo docente con la profesora de plástica y la facilitadora digital.

PRÁCTICAS QUE HACEN DEL AULA UN CONTEXTO - REFLEJO DEL TEXTO ESCOLAR

A diferencia de los dos contextos mencionados en este caso, las prácticas docentes se acoplan a lo que manda el libro de texto. En ese sentido, el docente tiene un plan de acción bastante rígido que replica en todos los temas. La actividad del día con la que se comienza la hora de clase suele ser seleccionada del libro. En estos casos el libro funciona como contenido primordial de la clase. En la hora de Matemática, por ejemplo, el ejercicio modelo que la docente resuelve en el pizarrón es la forma de trabajo habitual. Luego de esa instancia, dice el maestro a sus alumnos: “Hoy trabajamos en la página 35, ahora empiezan a trabajar solos”. Cuando se indica a los alumnos qué deben hacer, el docente no suele hacer referencia al tema, ni a la progresión de lo que viene trabajando. El tema de la clase es la página 35. El maestro es el que siempre lee y explica la consigna de la actividad. Explica lo que, a su criterio, parece no entenderse aun cuando los niños no pregunten. En general, los alumnos no participan en las explicaciones excepto cuando responde preguntas puntuales que formula el docente.

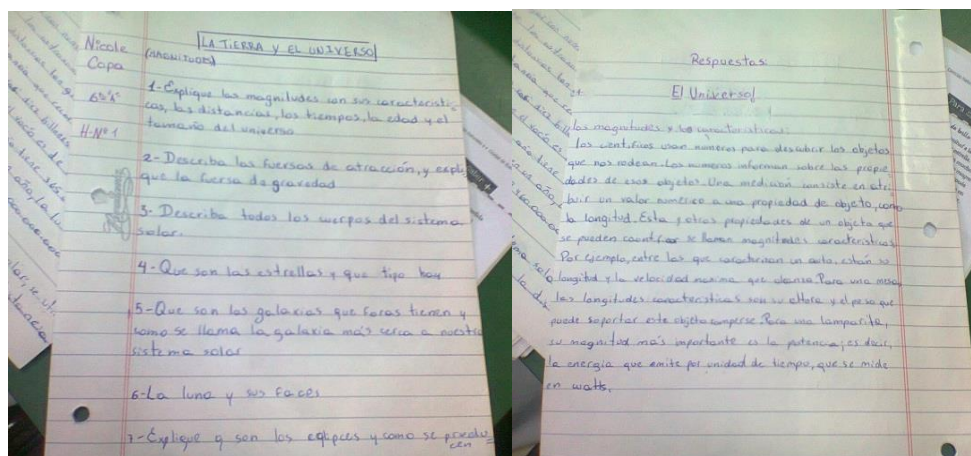
⁶¹ M. de la Escuela A, se refería a una actividad realizada para un concurso: “El otro día hicimos algo que en Capital es histórico, todos los 17 de agosto se presenta un retrato sobre San Martín. Lo propone el distrito. Es una práctica antiquísima, a mí me llegan los instructivos de ese trabajo y son los mismos de hace 20 años atrás. Sobre la personalidad de San Martín, una descripción sobre San Martín que apunte a la personalidad. La consigna dice que tiene que ser escrito con lapicera fuente, en esta hoja (me muestra una hoja rayada grande), respetando un margen, el membrete...O sea que hay una cuestión de formalidades. Pregunté, hablando de la transición y de estos cambios que se empiezan a ver, si se podía entregar en computadora. Y la respuesta fue que no. Igual, a mí me vino bien. Con los chicos laburamos cohesión. Aprendieron a diferenciar lo físico, de la personalidad, del carácter, a ver que uno puede describir un personaje desde la vestimenta, desde el oficio, la personalidad, los sentimientos, a buscar ahí. Este laburo para los pibes estuvo bueno”. (Entrevista a M., maestro de Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales de 6to. y 7mo. Escuela A).

A la hora de llevar adelante la actividad en la clase, las propuestas reformadas del libro se convierten en cuestionarios que pretenden la respuesta exacta del libro o la copia en la carpeta de fragmentos del texto escolar que no requieren posicionamientos de los alumnos. La página del libro, finalmente es el equivalente a la clase. Sin otras mediaciones, sin agregados de información, ejemplos o preguntas. En el caso de que las hubiera se vinculan a la vida de los chicos como un modo de motivación. La corrección de actividades del libro es una tarea que ocupa la mayor parte del tiempo de cada hora de clase, su objetivo es que “todos tengan lo mismo”. Se trata de la corrección de ejercicios que los alumnos debieron realizar en la carpeta y son corregidos en el pizarrón.

El mismo estilo se adopta en clases de otras materias como Ciencias Naturales cuyo ejemplo es J. de la Escuela A.



Los alumnos respondiendo preguntas de un cuestionario a partir de la lectura literal del libro fotocopiado, Ciencias Naturales, 6to. Escuela A



Cuestionarios que requieren la copia literal del libro
Ciencias Naturales, 6to. Escuela A

Cuando un libro entra al salón de clases se instala en una urdimbre de interacciones escolares no sólo vinculadas con relaciones entre sujetos sino entre ellos y otros elementos inherentes a la cultura escolar: los tiempos, los espacios, los climas, las disciplinas, los objetos. De acuerdo con los modos en que se configuran esas interacciones conducidas, fundamentalmente, por el docente resultan tres contextos de aula: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar. Cada uno de ellos, se configura primordialmente a partir del enfoque de trabajo de la oralidad, lectura y escritura que promueve el maestro. En ese trabajo están involucradas una serie de interacciones con el uso de tiempos, los espacios, los climas, los objetos escriturarios. El libro presente y necesario, cobra diferentes sentidos: como un material curricular que abre a nuevas ideas y actividades, un material educativo a la par de otros materiales o como un material curricular poseedor de lo indispensable para aprender y al que se debe seguir.

4.6 El cambio cultural en las prácticas docentes

En este capítulo nos hemos referido, en primer lugar, al lugar de los docentes dentro de la investigación, actores clave que favorecieron con su disponibilidad mi inserción como investigadora en el campo. Destaco el interés de los maestros por “mostrar” y contar sobre su tarea cotidiana en la escuela, sus preocupaciones, sus expectativas, su hacer. Es probable que la buena relación establecida con los maestros se deba, en parte, a que

percibieron en mí “gajes del oficio docente” como producto de la experiencia de trabajo en escuelas, cuestión que permitió compartir sensibilidades y saberes sobre el ritmo escolar cotidiano.

El lugar primordial de los docentes en esta investigación es sustentado en la perspectiva teórica que los considera sujetos activos en la construcción de las culturas escolares, en particular, su hacer táctico vinculado con los libros de texto, objetos culturales que condensan versiones del curriculum prescripto y que permanecen vigentes en las aulas, revelan los modos en que cotidianamente los maestros no solo recrean el conocimiento escolar de cada disciplina sino generan contextos de aprendizaje diversos. Esta perspectiva teórica reconoce la existencia de una pluralidad de actuaciones docentes que supone matices y contradicciones, abarcando desde aquellos muy comprometidos con su hacer hasta aquellos que no se hacen cargo de su función. Unos y otros producen cultura, hay ejemplos de ello en los casos seleccionados.

En segundo lugar, presenté los diversos contextos educativos que impactan en la formación de un docente. A diferencia de otras profesiones y oficios, el de enseñar, se comienza a aprender desde el inicio de la propia escolaridad, a estas influencias de la propia biografía escolar se suman los procesos formativos específicos (en el IFD) y la socialización profesional. Como ya señalé, más allá de las modificaciones de los diseños curriculares para la formación inicial que han incorporado espacios significativos de aprendizaje a lo largo de todo el trayecto formativo para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales, aun la práctica como contexto de formación es difícilmente asimilada en el curriculum real de los Institutos formadores de maestros. Cuestión que evidencia la importancia de la socialización profesional donde al compás de encuentros y desencuentros con colegas se aprende a ser maestro, de manera que la trayectoria de desempeño profesional docente se va configurando en el paso por distintos contextos institucionales, a partir de las características de cada una de las escuelas, de las demandas de los equipos directivos, de los desplazamientos de escuela de gestión privada a pública y viceversa, de las expectativas profesionales y de los ámbitos de estudio. Con ese compendio de saberes y experiencias aprendidas en espacios tan diversos, cada maestro

interpreta las situaciones escolares cotidianas y activa prácticas singulares en relación con la enseñanza, al aprendizaje, los niños, la escuela, entre otros. Prácticas que son parte de la producción curricular y cultural de la escuela y que se encuentran en permanente conexión con los procesos de cambio social. Los cambios en las concepciones de docentes y niños analizados en el capítulo 3 son una de las tantas muestras del flujo constante de construcción de sentidos que se genera en la relación de la escuela con otras dinámicas culturales y que influyen la actuación social de los sujetos. Ubicados en este punto interpreto que el curriculum está siempre en movimiento, coherente con las sociedades actuales caracterizadas por su dinamismo e inestabilidad, un curriculum donde los diversos sentidos son negociados y construidos constantemente. Se entiende a la producción curricular como un lugar de enunciación de las nuevas pedagogías y como un espacio de interacción entre culturas que involucra desde las culturas infantiles, familiares, del mercado, de masas a diversos repertorios culturales, incluido las culturas locales. Desde una mirada amplia, en ese conjunto de prácticas y sentidos contemporáneos que combinan tradiciones y novedades se distinguen, en los casos estudiados, pedagogías que tienen mucho de arte, de teorías y de técnicas (Luzuriaga, 2001) y que denominamos “pedagogías prácticas en movimiento”. Se trata de una pedagogía plural, en tanto cada caso estudiado nos permite hablar de sus características propias al mismo tiempo que ambos presentan una misma tendencia en un movimiento marcado por la cultura contemporánea.

En tercer lugar, describí al docente como hacedor de prácticas artesanales y productor de sentidos prácticos. ¿Qué sentidos acompañan estas pedagogías prácticas y cuál es el papel del libro de texto en ellas? Queda en evidencia que el libro es parte de la artesanía cotidiana del docente, en numerosas ocasiones su presencia es subterránea aunque de gran importancia para los maestros quienes los acopian y los eligen como material fundamental de consulta y preparación de clases porque ofrecen información y recursos directamente utilizables en el aula. Sin embargo, su uso implica la reformulación de sus propuestas y por eso eligen libros que tienen un margen de flexibilidad que autoriza variaciones personales. Las prácticas de uso del libro por parte de los maestros son formas de producir y de dar forma a aquello

que está escrito en el texto en una práctica situada. En esas prácticas de aparente consumo pasivo, hay producción, los maestros sacan ventaja de lo que ofrece el libro. Se trata de creaciones nacidas de la práctica de la desviación en el uso de los libros, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, no fueron pensados para ser usados de esa manera. En ese proceso, los docentes valoran “dar de lo propio” transformando la práctica en un hacer de autor, artesanal con un sentido propio. En el diseño de estrategias didácticas para sacar provecho del libro en función de su intencionalidad pedagógica, los maestros ponen en juego una variedad de saberes pedagógicos y disciplinares, por un lado y por otro, aquellas asociados con las condiciones de la cultura escolar donde se inserta el uso del libro, como son el tiempo escolar que se dispone, el espacio físico y la disponibilidad de recursos concretos (cantidad de libros y/o de netbooks) que si bien no son verbalizados son los hilos que definen las prácticas. Dichos usos se sustentan en las teorías que construyen los docentes en función de responder a las necesidades de la práctica. La práctica es el principal punto de partida para la tarea docente, la búsqueda de resolver problemas prácticos como las tensiones expresadas en el capítulo 3. Las respuestas a estos problemas son la producción curricular de las nuevas pedagogías.

Identifiqué tres sentidos que dan cuerpo a las prácticas dirigidas a los niños y las motorizan: la innovación, la individuación, la promoción del estudio. Estos tres sentidos están presentes en las prácticas docentes de ambas escuelas con matices diferentes combinando elementos que han estado presente históricamente en las formas de enseñar (la palabra, las emociones, los saberes), sin embargo, son las formas de concebirlas y las mil maneras de combinarlos las que desarrollan un estilo de pedagogía que se plasman en las formas de clases (reflexión, comunicación, reflejo del texto escolar).

En cuarto lugar, se analiza el lugar que ocupa el texto escolar en esas prácticas, un lugar subterráneo, no necesariamente visible aunque de gran presencia más allá de los matices o énfasis dados en cada contexto institucional. Expresado de diferentes maneras como guía, apoyo, sostén, encuadre, el libro es un fiel acompañante de las prácticas de los docentes. El alcance de su papel en las prácticas depende en gran medida de la etapa profesional que atraviesan y el soporte que puede ser el libro para hacer frente

a una clase. Identifiqué dos concepciones no excluyentes sobre el lugar del libro en la enseñanza que impregnan las prácticas: el libro como garantía de lo que hay que enseñar y el libro como estructura para la tarea. Es al mismo tiempo, objeto de crítica de directores y maestros cuando se percibe una adhesión irreflexiva a sus propuestas y objeto valorado positivamente porque ofrece una versión curricular pensada por especialistas en las didácticas y las disciplinas escolares. Se convierten así en garantía de aquello que aun duda el maestro, ofrecen formas concretas de enseñar que sirven como punto de partida para pensar la propia y sobretodo si perciben que su estructura está conectada con los tiempos y las posibilidades reales de dar clase así como pueden ser una ayuda valiosa para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, su presencia puede llegar a ser invisible, casi no notarse salvo en algunas clases. Es un material base para planificar, muy usado por el maestro que selecciona actividades y textos que luego dicta en la clase o las entrega en fotocopia o que analiza la forma en que se presenta un tema y diseña la propia usando ése u otros libros y materiales.

Por último, presenté tres contextos pedagógicos escolares que derivan de la puesta en marcha de estas pedagogías prácticas. La combinación de prácticas sustentadas en los sentidos mencionados dan lugar a la invención de tres contextos de aula en los casos observados: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar. Sin ser excluyentes, se presentan en ambas escuelas y están influidas por las características personales que los docentes imprimen a la tarea y en menor medida por las directivas institucionales.

La invención del aula como contexto de comunicación se debe a prácticas que ponderan el dinamismo, de agilidad entre una actividad y otra, que promueven una ineludible participación motivante de los niños en forma individual o grupal, que privilegian el “hacer” como modo de aprender utilizando diversidad de recursos, entre ellos el libro pero principalmente las tecnologías. Una comunicación de docente a niños y viceversa cuyo contenido fundamental es la transmisión de saberes signada por las referencias intertextuales y de experiencia. Son prácticas sostenidas en la claridad de roles y expectativas mutuas acerca del lugar del docente y del alumno, quien tiene un lugar protagónico en la participación pero que, a su

vez, es conducida y regulada por el encuadre que arma el maestro quien mantiene un lugar importante pero periférico.

La invención del aula como contexto de reflexión varía en relación con la anterior fundamentalmente en la vivencia del tiempo escolar, menos agitado, más paciente. Son prácticas docente para una enseñanza que relacione profundamente la participación de los niños, los saberes a aprender y los contextos de vida de los alumnos. Son prácticas preocupadas por las identidades de los niños, la valoración del conocimiento, el diálogo, la preparación para el ejercicio de la vida ciudadana. Los materiales se usan en función de ese propósito, todas las explicaciones se inscriben en una trama que se cuenta, por eso los libros escolares y las novelas son leídos y “gustados” tanto en clase y como en forma personal. El docente se ubica en un lugar central para conducir y ayudar a armar la clase, para aprovechar cada ocasión resultante de la enseñanza en la escuela o las vivencias personales en función de una reflexión que conduzca al aprendizaje escolar y al conocimiento de sí mismo.

A diferencia de los dos contextos mencionados en este caso, el aula como reflejo del texto escolar aparece cuando las prácticas docentes se acoplan sistemáticamente a lo que manda el libro de texto. En ese sentido, el docente tiene un plan de acción bastante rígido que replica en todos los temas “siguiendo” la propuesta editorial del libro como contenido primordial de la clase. Como se ha visto en el capítulo 3, son los niños quienes marcan la diferencia en la relación con los textos al proponer alternativas de uso en estas clases.

Del análisis se deduce que los docentes se movilizan por responder en primer lugar los problemas prácticos que se plantean a partir de interpretar las necesidades y gustos de los niños que serán elementos fundamentales para diseñar estrategias educativas cotidianas subordinando a éstas las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas.

CAPÍTULO 5. LOS LIBROS DE TEXTO CONVIVEN CON “NUEVOS” MATERIALES. LA MATERIALIDAD EN EL QUEHACER ESCOLAR

...la cultura material, exponente visible de los signos que anuncian los cambios, no solo instrumentales sino estructurales, en la sensibilidad y en los comportamientos de los actores institucionales del mundo de la enseñanza, en cuanto tales innovaciones técnicas dan origen, a menudo, a verdaderas metamorfosis en los modos de construcción de la cultura pedagógica.

Agustín Benito Escolano. La cultura material de la escuela, 2007, pp. 11-12.

La elección por analizar las nuevas definiciones pedagógicas en el aula supone enfatizar el estudio de las prácticas de uso de una multiplicidad de instrumentos convertidos en materiales educativos que se inscriben en dichas pedagogías como productos culturales y para usos determinados. ¿Qué hacen los docentes y los niños con los libros escolares y dispositivos tecnológicos que distribuyen o les son distribuidos? Cobra especial interés las ideas que los ponen en circulación y las prácticas de los sujetos que los seleccionan, producen o que se apropian de ellos.

En este capítulo analizo el papel de los libros de textos y de otros materiales en las prácticas de niños y maestros como, también, los cambios que su uso implica en la forma de concebir los saberes y en las concepciones de espacio y tiempo escolar. Atiendo a la función de cada uno de los materiales entre los cuales el libro de texto mantiene vigencia como material privilegiado para estudiar.

En primer lugar, reseño sobre la implicancia de los materiales en el proceso de investigación; en segundo lugar conceptualizo la noción de materiales educativos buscando dar cuenta de la riqueza y complejidad de los mismos, frecuentemente simplificados; en tercer lugar, abordo las características del libro de texto como material específicamente diseñado para la escolaridad; en cuarto lugar, analizo la variedad de materiales, sus funciones y combinaciones en la enseñanza y en el aprendizaje y, finalmente, en quinto lugar, hago referencia a los modos de lectura y visualidades que los docentes proponen para el uso de los materiales en el aula.

5.1 Los materiales para la enseñanza en la investigación

El uso de los libros de texto ha sido una inquietud profesional y académica que impulsó la investigación en la tesis de maestría y derivó en este estudio. El trabajo realizado con escuelas de todo el país a partir de mis tareas en el ámbito editorial, en el asesoramiento pedagógico a docentes en escuelas primarias y secundarias y en la enseñanza y acompañamiento a docentes en etapas de posgrado me permitieron descubrir la enorme significatividad de los libros de texto en la enseñanza. La variedad de usos -aun del mismo libro- en una misma escuela o en escuelas de contextos distintos generan escenas muy diversas de enseñanza y de aprendizajes y revelan la autonomía de los docentes como sujetos que definen el curriculum cotidianamente.

Por tal motivo, en esta investigación la observación prevalece sobre las prácticas de uso por sobre el análisis de contenido de los libros utilizados por los docentes y por los niños. En todas las clases observadas estuvieron presentes materiales educativos, en la mayor parte de ellas, los libros de texto nunca faltaron. Podría trazarse con los libros de texto un itinerario diferente según la escuela estudiada. En un caso, en la Escuela A, el recorrido era de la biblioteca a las aulas y viceversa y de la biblioteca a las casas de los alumnos. En otro caso, en la Escuela B, de la estantería del aula que funciona como contenedor de libros a los pupitres y viceversa.

Los libros de texto son fundamentales para los maestros, quienes los acopian, en un caso, en el armario del aula y, en otro, en la biblioteca de la sala de maestros. Los maestros y los niños los leen, fotocopian, copian de ellos, escriben en ellos, es decir son objetos de uso intenso. Sin embargo, no bastan para enseñar ni para aprender, se insertan en el uso de otro gran conjunto de materiales. Presentes y circulantes están los libros de texto junto con videos, libros de literatura, diccionarios, imágenes, netbooks.

Desde el punto de vista metodológico, fue interesante percatar que las entrevistas a maestros y directores se volvían más profundas y espontáneas cuando se desplegaban libros sobre la mesa, con el libro en la mano el maestro tenía mucho más para decir. Gestos significativos acompañaban esos comentarios: buscar sabiendo dónde se encontraría algo para mostrar,

acariciar las tapas de los libros elegidos, pasar las hojas rápidamente para detenerse en un lugar estimando lo que se encontrará, leer una parte compartiendo un sentimiento o un conocimiento que allí se transmite. Todos gestos de familiaridad con el libro de texto que, en ocasiones, contradecía la opinión que solían dar acerca de su importancia mínima en la enseñanza. Algo similar sucedía con los niños frente a los libros en los grupos focales y en la misma clase, tal como describí anteriormente en el capítulo 3.

Durante la investigación, los maestros mostraron una gran apertura, no solo en los diálogos sino en poner a disposición y mostrar sus planificaciones, producciones de los niños y materiales que usaban. En una oportunidad perdí información de una semana de trabajo de campo y al comentarlo a los maestros en ambas escuelas se organizaron espontáneamente para ofrecerme lo que necesitaba recuperar, llamativamente en ambos casos buscaron los materiales que habían utilizado o producido durante esa semana (videos, láminas, carteleras).

5.2 Los materiales destinados y transformados para la enseñanza

Pocos espacios son identificados tan fácilmente en una primera mirada como lo es un aula. Y esto es así porque su escenografía varía escasamente entre una y otra. Más allá de los contextos, en las aulas siempre hay un objeto que funciona como pizarrón o su análogo –pizarra digital-, pupitres o mesas, sillas, percheros, mapas, láminas, armarios, entre otros. Un sistema de objetos sostiene el desarrollo de una clase en el ámbito de la escuela. La elección de cada uno, su disposición espacial en el aula, el momento en que se usan, las personas que lo emplean dan cuenta de un sistema de relaciones escolares mediadas por ellos. Estos objetos construyen la cultura material del enseñar en la escuela en tanto resultan necesarios como portadores o soportes de información y “modelizadores” de las prácticas escolares (Gonçalves Vidal 2005).

La dimensión material de la vida cotidiana escolar (Brailovsky, 2010) ha sido objeto de estudio en las últimas décadas.⁶² Numerosos museos pedagógicos⁶³ y proyectos⁶⁴ existen en distintos países buscando rescatar a través de los objetos, en tanto registro objetivo de la cultura empírica, los modelos culturales transmitidos en la educación a lo largo del tiempo. Un valioso insumo es el estudio de las Exposiciones Universales, muestras espectaculares que reunían los avances científicos y de las artes de fines del siglo XIX y comienzos del XX y en los que la educación tenía un lugar. En una etapa de desarrollo y consolidación de los sistemas educativos nacionales

⁶² Entre otros: M. Lawn & I. Grosvenor (2005), *Materialities of Schooling design, technology, objects, routines*; E. Rockwell, (1995), *La escuela cotidiana*; T. Schlerett (1992), *Cultural history and material culture. Every day life, landscapes museums*; S. Lubar y D. Kingery, (1993), *History from thing, essays on material culture*.

⁶³ Los museos pedagógicos europeos, también denominados “museo de educación”, “museo escolar”, “exposición escolar permanente”, fueron creados a mediados del siglo XIX. Su función fundamental fue acompañar la formación de los maestros en una etapa de construcción de los sistemas educativos nacionales encarnando la idea de renovación pedagógica asociada al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica. Reunían y mostraban materiales y métodos para enseñar. Por un lado contenían una biblioteca con obras de educación, legislación, documentos y, por otro, colecciones de materiales utilizados para enseñar, material escolar, trabajos de los alumnos y mobiliario escolar. Linares (s/f) afirma que “los museos pedagógicos intervinieron en lo que hoy definimos como “cultura material” escolar ya que incidieron en las teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, es decir, en las formas de hacer y de pensar el cotidiano escolar”. A mediados del siglo XX, algunos museos desaparecieron y otros resignificaron sus funciones pasando a ser Museo sobre la Historia de la Educación con el objetivo de documentar e interpretar a la escuela en el pasado. Algunos de ellos en Europa y América son: Little Schoolhouse and Museum, (Ontario, Canadá), http://www.manitoulin-island.com/museums/little_schoolhouse.htm; Museo Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», (Universidad Complutense de Madrid, España), <http://educacion.ucm.es/museo-manuel-bartolome-cossio>; Hamburger Schulmuseum, (Hamburgo, Alemania), <http://www.hamburgerschulmuseum.de/>; Ragged School Museum, (Londres, Inglaterra), <http://www.raggedschoolmuseum.org.uk/>; Dansk skolemuseum, (Copenhague, Dinamarca), <http://www.skolemuseum.dk/>; Nationaal Onderwijsmuseum, (Róterdam, Holanda), <http://www.onderwijsmuseum.nl/>; Musée de l'École Rurale (Trégarvan, Francia), <http://musee-ecole.fr/>; Sturgis One-Room School Museum (Pocomoke City – Maryland, Estados Unidos), <http://www.octhebeach.com/museum/Sturgis.html>; Museo de las escuelas, (Buenos Aires, Argentina), <http://museodelasescuelas.blogspot.com.ar/>; Museo Virtual de la Escuela (Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina), <http://www.unlu.edu.ar/~museo/>; Museo Mariano Acosta, (Buenos Aires, Argentina) <http://museomacosta.blogspot.com.ar/>; Museo Pedagógico José Pedro Varela, (Uruguay) <http://museopedagogicojpvarela.blogspot.com.ar/>

⁶⁴ En general estos proyectos surgen de trabajos de investigación en el campo de la historia de la educación y entre sus objetivos está el resguardo y la revalorización de los objetos que conforman la “cultura material”, como soportes físicos constitutivos de las prácticas escolares” (Linares, s/f). Entre ellos se encuentran: Para um Museu Vivo da Escola Primária, (Porto, Portugal); AEMPP, Arquivo da Escola do Magisterio Primário, (Portoalegre, Brasil); Centro de Memória da Educação da UNICAMP, (Brasil); CEINCE, Centro Internacional de la Cultura Escolar, (Berlanga del Duero, España); Centro de Documentación sobre Alfabetización de Adultos, proyecto HISTELEA, (Universidad Nacional de Luján, Argentina).

la comunicación de las tecnologías emergentes de la nueva escuela constituía un símbolo del nivel de modernidad que los sistemas educativos alcanzaban en los distintos países. Tales materialidades abrían el mundo de la escuela a los procesos de industrialización que se estaban operando en las sociedades y hasta generaban interacciones entre los administradores, los creadores de medios y las empresas que los producían (Escolano, 2007).

Si como sostiene Escolano (2007:12) “la cultura material es el exponente visible de los signos que anuncian los cambios, no solo instrumentales sino estructurales en la sensibilidad y en los comportamientos de los actores institucionales del mundo de la enseñanza, en cuanto tales innovaciones técnicas dan origen a menudo a verdaderas metamorfosis en los modos de construcción de la cultura pedagógica”, es preciso detenerse en las modificaciones que están sucediendo a partir de la relación marcadamente recíproca entre objetos-cultura, aquellos objetos que ingresan a la escuela de la mano de políticas, de maestros y de niños convirtiéndose en “escolares”, generando nuevos encuadres de negociación acerca de los sentidos atribuidos y con capacidad de modificar los códigos culturales de la escuela. El ingreso de las netbooks y de otros materiales audiovisuales afecta la distribución de los tiempos, los roles de los sujetos escolares, los métodos y las mediaciones con que se construye y gestiona el curriculum. En medio de ello, los docentes hibridan aspectos que consideran positivos de las novedades con metodologías de enseñanza que están acostumbrados a utilizar con éxito en la práctica cotidiana. Sin embargo, la novedad de éstas y otras materialidades no garantizan *per se*, como no lo hicieron en otros tiempos, valiosas prácticas de enseñanza ni mejores resultados de aprendizaje. Al respecto, resulta interesante la diferencia que analiza Kalman (2003) en relación con el concepto de acceso, disponibilidad y apropiación. La disponibilidad de materiales impresos -presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, etc.)- influye sobre la generación de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y de escritura -situaciones en la que el sujeto aprende a leer y escribir y se posiciona frente a otros lectores y escritores- y viceversa; sin embargo, advierte que la presencia física de materiales impresos no basta para diseminar la cultura escrita. Si bien planteo de Kalman

se centra en los materiales impresos podríamos extenderlo a todo tipo de material utilizado para la enseñanza y el aprendizaje.

De la amplia gama de objetos que son parte de la vida cotidiana de la escuela me centraré en el análisis de los materiales para la enseñanza (libros impresos y digitales, fotografías, láminas, mapas, hipertextos, videos) a partir de conceptos historiográficos de Roger Chartier y de Michel de Certeau, quienes delimitaron tres tópicos distintos pero relacionados: la materialidad de los objetos culturales, las estrategias de quienes los producen y ponen en circulación, y las apropiaciones de quienes los usan. Comprendidos de este modo, los materiales educativos se insertan en una doble dinámica: constituyen una huella, una evidencia de la cultura escolar porque sirve para describir representaciones, haceres y saberes escolares, a la vez que es performativa de esa misma cultura (Brailovsky 2010). Esta mirada acerca de la cultura material de la escuela se entrama con la que propone Anne Marie Chartier acerca de los “haceres ordinarios”. En el marco de sus investigaciones históricas sobre las prácticas escolares y en la intención de construir un metadiscurso que le permite “hablar de la escuela en la escuela”, Chartier desarrolla el concepto de “haceres ordinarios” para aludir a las tácticas o astucias de la acción vinculadas con lo que sucede efectivamente en las aulas (que habitualmente se vuelve “invisible”) y en oposición a los discursos didácticos sobre el deber hacer (Chartier, A. M., 2000). Por tanto, abordar el estudio de los objetos y sus usos permite pensar los modos en que los materiales influyen en las prácticas cotidianas de los diferentes sujetos y producen efectos sobre la cultura escolar, al mismo tiempo que ofrecen información para entenderla.

Las expresiones “material didáctico”, “material curricular”, “material educativo”, “medios de enseñanza”, “recursos didácticos”, “ayudas educativas” refieren a los materiales usados para la enseñanza. Esta diversidad que responde a la perspectiva tecnológica y/o didáctica que la fundamenta, le otorga al término cierta ambigüedad. (Escudero Muñoz, 1983; Gimeno Sacristán, 1981; Parcerisa Aran, 1996; Cabero Almenara, 1999, Area Moreira, 2007; Knudsen, 2013, entre otros).

Desde un punto de vista curricular, algunos estudios utilizan el término “materiales” como sinónimos de “recurso”, “recurso tecnológico”,

“recurso didáctico”, “material educativo”, etc. Desde un punto de vista sistémico e incluso instruccional se utiliza con frecuencia la acepción de “instrumento” o “artefacto” como sinónimos de material en educación. Desde una línea vinculada con la comunicación se suele adoptar el término “medio” o “soporte comunicativo”.

Las primeras conceptualizaciones de los medios/materiales de enseñanza en la década de 1970 los definían como soportes materiales transmisores de información, en ese sentido, se incluían las formas gráficas, fotográficas, electrónicas o mecánicas para capturar, procesar y reconstruir información visual o verbal. Mientras en este tipo de conceptualizaciones se enfatizan aspectos tecnológicos de los medios y su función de transmisión a partir de diferentes vías (Area Moreira, s/f.), otras definiciones establecieron atributos característicos de los medios. Entre ellas está aquella que concibe que los medios/materiales de enseñanza son “cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos” Escudero (1983:91). La particularidad de un medio de enseñanza que lo diferencia de otros medios informativos está dada, según Escudero, en que los mensajes que transmite son elaborados con propósitos instructivos, con el fin de promover aprendizajes en contextos escolares. Mientras que Cabero Almenara, (1999) los define como elementos curriculares que “por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes” (Cabero Almenara, 1999:59). En este caso se subraya la inclusión particular de cada medio en los contextos de enseñanza y de aprendizaje.⁶⁵

⁶⁵ Entre otras posibles definiciones, y sin ánimo de ser exhaustiva, presento algunas que ilustran las ideas planteadas:

“aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la reconstrucción del conocimiento acercando significaciones parciales de los conceptos curriculares”, San Martín (1991:108).

“Los materiales curriculares, es decir cualesquiera medios que se empleen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son mediadores de la cultura. Son los que reflejan «el texto» de la cultura no inmediata permitiendo la difusión de la misma; es ésta, por tanto, su función específica «objetiva» como recursos al servicio de la enseñanza.” Ledesma (1997:1).

A los fines de este estudio, interesan particularmente las concepciones ofrecidas por Zabala (1995:173) quien entiende que “los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y en su evaluación” y la que aporta Gimeno (1991:10), son “cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/ aprendizaje, total o parcialmente”. En ambas definiciones se destaca al material como ayuda pedagógica para la enseñanza y el papel mediador del docente en el uso de los materiales quien los selecciona y pone a disposición de los alumnos en un marco de sentidos pedagógicos.

A lo largo del tiempo varios autores han clasificado los materiales utilizados en la educación acorde con la función atribuida en la enseñanza y en el aprendizaje. Las clasificaciones se sustentan en diferentes criterios, en función de niveles y modalidades educativas, de áreas o disciplinas escolares, del costo económico, del grado de realismo frente a la abstracción, (Area Moreira, 2007); según la naturaleza tecnológica y simbólica del medio; del sujeto a quien está destinado el material; de acuerdo con el nivel de concreción curricular (institucionales, para la planificación en el aula, para el uso de los alumnos), (Zabala, 1990); en relación con el ámbito de la producción y autoría; en fin, son numerosas las posibilidades de clasificación de acuerdo con las perspectivas teóricas, las necesidades educativas y los tiempos históricos en que se originan.⁶⁶ En particular, me interesa rescatar la clasificación de materiales aportada por Area Moreira (s/f.) porque su

“Entendemos como material didáctico aquellos recursos tecnológicos que son elaborados intencionalmente en o para el ámbito formal, no formal e informal, con el propósito fundamental de contribuir a facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y profesores”, J. Rodríguez e Montero (2004: 215).

⁶⁶ Por su parte Cabero (1990) reúne bajo ciertos criterios un amplio repertorio de taxonomías de materiales: sensorialista, grado de realismo, lenguaje y código utilizados, relación con el profesorado, histórico, administrativo, instruccional (citado en Parcerisa Aran (1996:28).

amplitud permite incluir la diversidad de materiales que son usados actualmente en las aulas. El autor distingue entre:

- medios manipulativos: “(...) serían el conjunto de recursos y materiales que se caracterizarían por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de naturaleza enactiva. Es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje que posibilitan estos medios es contingente. Para ser pedagógicamente útil la misma debe desarrollarse intencionalmente bajo un contexto de enseñanza”. Formarían parte de este conjunto, por ejemplo, minerales, plantas, animales, cuerdas, pelotas, bloques, juguetes, etc.

- medios impresos: “(...) incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión”. Por ejemplo, libros de texto, guías de trabajo, diseños curriculares, fotocopias, etc.

-medios audiovisuales: “Son todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido”. Por ejemplo, televisión, video, proyector.

-medios auditivos: “emplean el sonido como la modalidad de codificación exclusiva. La música, la palabra oral, los sonidos reales... representan los códigos más habituales de estos medios”. Por ejemplo, radio, etc.

- medios digitales: “Se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido... son susceptibles de ser empleados en cualquier medios informático”. Por ejemplo, dvd, cd, internet.

La evidente proliferación de recursos multimediales, las posibilidades que brinda la convergencia digital (Doueihi, 2010) para su producción y circulación del conocimiento, sumado a la mejora en las condiciones de accesibilidad hacen que los materiales sean difícilmente ubicables en las

clasificaciones definidas hasta el momento. La realidad escolar enriquecida por la disponibilidad de estos aportes y por las tradiciones educativas requiere repensar estas conceptualizaciones para extender sus límites y evitar reducciones interpretativas de la complejidad de las prácticas escolares del siglo XXI.

Considerando los aportes de las diversas concepciones, en este estudio denomino “materiales para la enseñanza” a aquellos objetos físicos y digitales que pueden servir como recurso para el aprendizaje a través de su manipulación, observación o lectura y/o como recurso para la enseñanza: un libro de texto, una revista, un diario, un juego didáctico, un portal de Internet, un archivo de audio, una película, un esqueleto, una guía didáctica, una lámina, imágenes satelitales, diseños curriculares y todos los otros instrumentos que son usados para preparar las clases, para su desarrollo y evaluación. Incluye tanto a aquellos materiales producidos específicamente con propósitos didácticos (como pueden ser los textos escolares) y los que se usan para la enseñanza a pesar de que no fueron diseñados y desarrollados con ese propósito (como los textos periodísticos, las películas y los sitios Web) y que, mediante decisiones político pedagógicas, sirven para la enseñanza. Ambos tipos circulan en las escuelas y cobran sentidos en función de las intenciones de quienes los proponen y de quienes se los apropian.

Una infinidad de materiales son utilizados durante el tiempo escolar con el objetivo de lograr que los estudiantes aprendan. Desde el momento en que comienza a pensarse la clase, los materiales educativos están presentes porque son un componente central y constitutivo de los procesos de enseñanza, interactúan en la clase en distintos momentos para introducir un tema, para ampliar o profundizar, para el trabajo individual o grupal, para ejercitar, para evaluar.

Históricos, algunos de ellos son “intemporales” porque persisten más allá de las modas pedagógicas y los variantes de contextos sociales e históricos como, por ejemplo, los libros de cuentos, y podríamos agregar los textos escolares, las “fotocopias” que parecen eternas, el pizarrón. Otros traen al aula las novedades digitales contemporáneas.

Su lugar mediacional se evidencia en que son instrumentos que favorecen rituales comunicativos cada día para la transmisión de

determinados contenidos curriculares, se sitúan entre el sujeto y el entorno para ayudarlo a aprehenderlo, también cataliza relaciones entre maestros y alumnos facilitando los procesos interactivos entre ellos: la enseñanza de unos el aprendizaje de otros. Más allá de poseer un soporte físico material concreto, los materiales representan un sistema de símbolos y portan un mensaje, es decir, comunican información y tienen un significado, en ese sentido, son transmisores de modelos culturales, por lo tanto, no son soportes neutros pues realizan una selección, construcción o representación de la realidad entre otras posibles y de ese modo, influyen y modulan las prácticas de enseñanza en el aula, al establecer el marco de la toma de decisiones de quien las desarrolla. Si bien las decisiones sobre la enseñanza son las que permiten ubicar un material en cierta parte de la clase y con determinados propósitos, las partes que componen el material muchas veces de un modo silencioso pueden condicionar las prácticas. Son precisamente, las formas en que se emplean, las que le dan sentido y valor a los materiales. Es decir, que lejos de entender el uso de los materiales como una adscripción pasiva se considera su consumo como un conjunto de procedimientos de apropiación que al mismo tiempo los marca, altera y les confiere existencia. Es decir, que los propósitos de los sucesivos usuarios hacen que el uso y el sentido de un material varíe significativamente. Su valor sólo puede entenderse en el contexto en el cual se utiliza.

La observación minuciosa de la actividad en el aula me permitió identificar el lugar central que ocupan los materiales para motivar a los alumnos en el aprendizaje y para gestionar el clima de la clase. Asumen de este modo un lugar protagónico en la escena de enseñanza. A partir de lo investigado se podría decir que no existe situación de enseñanza sin materiales al tiempo y que, cada vez es más frecuente, que se combinen el uso de varios materiales en una misma clase. Sus usos responden a una mixtura de prácticas y de postulados pedagógicos que abarca desde Fröebel, Montessori, la escuela nueva hasta las TIC. En esas prácticas que mezclan el uso de diversos materiales se destaca, en primer lugar, el predominio y vigencia de los textos escolares y las fotocopias de textos. Siguiendo con los impresos también se utilizan diarios, revistas, cuadernos, enciclopedias, mapas geográficos, línea del tiempo, libros de cuentos, poesías, testimonios

escritos, historietas. Otro conjunto de materiales de este orden lo constituyen las compilaciones y los textos que adaptados por el mismo docente, el armado de casos, guías de estudio y guías de trabajo que acompañan las salidas escolares a museos, fábricas, empresas, lugares históricos, como también las que orientan las actividades experimentales en el laboratorio.

En medio de ello, la cultura digital continúa profundizando su lugar en las prácticas a partir de la inclusión de materiales y mediaciones diversas: imágenes, videos, videojuegos, software específico, fotografías, presentaciones power point, murales digitales (muraly, padlet, popplet, prezi), webquest, blogs, audio de canciones, publicidades televisivas. Sin embargo, las transformaciones en la cultura material del aula dejan entrever que cotidianamente convivimos entre libros de textos, netbooks, cañones, videos, pizarrones, celulares, escenarios entramados por tecnologías que dan lugar a variadas intertextualidades. En este contexto “los nuevos” materiales que se van integrando y que desafían a la cultura escolar –que históricamente se llevó bien con la cultura impresa – vienen de la mano de la cultura digital (Doueih: 2010). La presencia efectiva y en avance de los artefactos y lenguajes de la cultura audiovisual y tecnológica en las formas de enseñar es una evidencia del diálogo entre la escuela y los cambios culturales que conmueve uno de los pilares de la cultura escolar “lo impreso” como único formato de material destinado a la enseñanza. Sin embargo, a pesar de ese avance no se desconocen las dificultades de acceso a internet y la falta de recursos tecnológicos, por ejemplo, en la Escuela A.

A partir de lo expuesto a lo largo de la tesis, reconozco que en la selección, uso y lugar de los materiales están implicadas formas de entender la comunicación cultural, hábitos profesionales individuales y colectivos de los docentes, hábitos de consumo, intenciones explícitas y ocultas de controlar el contenido de la escolaridad y, también mecanismos económicos, entre otros. Por tanto, es necesario advertir que los materiales educativos son mucho más que instrumentos portadores de contenidos disciplinares, de manera de no reducir la discusión cultural amplia sobre lo que es el curriculum y el lugar de los sujetos en su construcción.

5.3 El papel de los libros de texto en las prácticas educativas

El término “libro de texto” -libro escolar o texto escolar- no es ni preciso, ni estable en tanto ha experimentado cambios y distintas acepciones a través del tiempo. Para el historiador francés Alain Choppin (2004) la expresión “textos escolares” presenta ambigüedades que no se resuelven tampoco a partir de las tipologías⁶⁷ elaboradas por algunos investigadores. Según Choppin se pueden identificar dos tipos de obras escolares.

...unas, los libros escolares ‘stricto sensu’, definidos por la intención del autor o del editor (...); los otros, los libros que llegan a ser escolares como consecuencia de un uso permanente y generalizado en el contexto de la escuela.

Choppin, 2000:108.

Es decir que su definición puede ser tan general como para incluir los libros diseñados para su uso en la enseñanza como aquellos libros usados para la enseñanza, pero “menos ligados a secuencias pedagógicas” (Jonhsen, E. 1996: 26). De acuerdo con la segunda categoría los textos escolares incluyen también las guías de enseñanza, los cuadernillos de actividades, los materiales para la enseñanza producidos por los docentes, los atlas, las enciclopedias, las revistas y hasta podría contener, además, las herramientas informáticas concebidas con fines escolares.

En este apartado limito el análisis a los textos escolares escritos, diseñados y producidos por las editoriales específicamente para su uso en la enseñanza en el marco de la escuela.⁶⁸

Al respecto de este tipo de libros, Benito Escolano (1998:231) advierte que componen un modelo editorial diferenciado por sus modos distintivos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones y un modelo textual propio portador de una

⁶⁷ Sobre estas cuestiones puede consultarse Escolano Benito, A. (2000). “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, en: Tiana Ferrer, A. (dir.). El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas (pp. 439-449). Madrid: UNED.

⁶⁸ Los libros de texto para alumnos de escuela primaria y secundaria suelen ser libros creados por la propia editorial, que es la que desarrolla el proyecto muy minuciosamente y luego convoca, para llevarlo a cabo, a autores, ilustradores, fotógrafos y otros profesionales. Es decir, participan muchos especialistas, pero donde el producto final debe tener unidad y personalidad propias. Al respecto, me referí en la tesis de maestría (Romero, 2011).

pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. A partir de los dos rasgos mencionados le cabe al texto escolar la denominación de *género manual*.

El carácter multifacético de los libros de texto brinda valiosas aristas de estudio de las prácticas educativas dado el notable lugar que continúan ocupando en ellas.

Los textos escolares pueden ser entendidos como objetos clave de transmisión de las disciplinas escolares porque ofrecen una especie de explicación “científico” divulgada para el público escolar masivo. Ponen de manifiesto, lo que Chervel (1991) denomina, un fenómeno de “Vulgata” es decir una representación textual, reducida, formalizada pedagógicamente del universo científico o cultural a que se refiere. Como plantea Chervel en la siguiente cita, las “vulgatas” evolucionan y se transforman pero no al mismo ritmo ni del mismo modo. Así como hay etapas en que los manuales son similares, hay otras en que alguno establece una innovación, y se separa del resto ya sea por contener nuevas pautas de contenidos, por la disposición o tratamiento de los temas o por el formato físico incidiendo, de esta manera, en las futuras ediciones. Como se explicará luego sobre el libro de Matemática usado en ambas escuelas.

En cada época, la enseñanza impartida por los maestros es idéntica en líneas generales en la misma disciplina y el mismo nivel. Todos o casi todos los manuales dicen lo mismo o prácticamente lo mismo. Los conceptos enseñados, la terminología utilizada, la ordenación de rúbricas y capítulos. La organización del cuerpo de conocimientos e incluso los ejemplos empleados o los tipos de ejercicios practicados son idénticos, con escasas variantes. Las mencionadas variantes por lo demás, son las únicas que permiten justificar la publicación de nuevos manuales, que en cualquier caso, sólo introducen modificaciones mínimas...

Chervel, 1991:88-90.

Deteniéndonos en el papel del texto en la cultura escolar, una serie de preguntas emergen acerca de los contenidos y formatos presentes y ausentes en los libros,⁶⁹ de las continuidades de las tradiciones de enseñanza a pesar

⁶⁹ Numerosas investigaciones en todo el mundo indagan sobre los contenidos en los textos escolares del presente y el pasado. Para ejemplificar la variedad de perspectivas y temas menciono algunos: Gvirtz, S, Oelsner, V., Coria, J. (2002) La formación ciudadana en los libros escolares argentinos (1870-1930); Robert, Sarah A. (2001) La intervención de los factores de producción en los controles y cambios de género en la narrativa de la historia

de la promoción de nuevos enfoques didácticos o disciplinares, del ritmo de las modificaciones producidas en los libros al compás de aquello que la escuela pausadamente incorpora.

¿Desde cuándo se enseña en los libros la democracia participativa?, ¿Cuándo los libros de texto de primaria se convirtieron en un menú de actividades?, ¿Por qué en la mayoría de los libros del área de lengua los contenidos se presentan a partir de tipologías textuales? ¿A qué se debe que el desarrollo de una unidad temática siga los pasos de una clase: introducción, desarrollo del tema; ejercitación y repaso?

Responder estos interrogantes implica contemplar cómo se construyen las disciplinas escolares. Una mirada al campo de la investigación de las disciplinas escolares, en el que se destacan los estudios de André Chervel (1991) e Ivor Goodson (2003) entre otros, da cuenta que las asignaturas escolares no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes - compuestas por una variedad de tradiciones- en relación con los intereses de ciertos grupos.

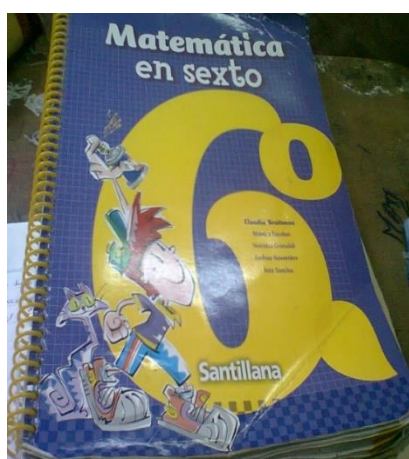
Recogiendo la experiencia en el contexto argentino, se podría decir que los libros de texto se han convertido en varias ocasiones en los primeros “traductores” de un cambio propuesto por las autoridades educativas. Tal fue el caso de la reforma educativa de la década de 1990 que supuso entre otras cosas, nuevos espacios curriculares o contenidos establecidos por ciclo y no por año. En esa época, las editoriales elaboraron textos escolares que definieron las secuencias de contenido por año concretando una lectura singular de los diseños que proponían los contenidos por ciclo.

Otra versión de traducción ejercen los textos cuando intentan promover un enfoque determinado en la enseñanza de un área escolar, por ejemplo Matemática o Lengua, desde un punto de vista constructivista.

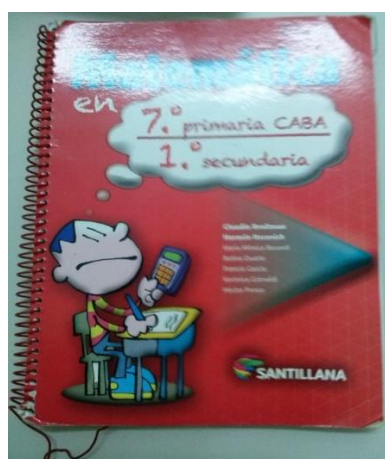
nacional en los libros de texto de Argentina; Andrada, M. Scharagrodsky, P. (2001) La construcción de la masculinidad en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas; Arrueta, J. y colab. (2001) Textos escolares e identidad cultural en Bolivia. Examen de los módulos de la reforma educativa; Sewall, G. (2001) El abordaje de la Historia Mundial en los libros de texto americanos; Murgescu, Mirela-Luminita (2000) El legado húngaro en los libros de texto de los países del sudeste europeo. La imagen de los húngaros en los libros escolares de esas naciones y la imagen de rumanos, serbios, croatas y eslovenos en los libros escolares de Hungría; Ferreira de Almeida, J, Martinez Barrales, L. Borges Trusiewicz, T (2000) El racismo en los libros de texto brasileños de 1era. a 4 ta. serie de la enseñanza fundamental.

Habiéndose apropiado de la teoría, muchas veces, los libros funcionan para los docentes como explicaciones metodológicas y una manera concreta de plantear la clase. Otras veces, los libros tradujeron en proyectos los contenidos curriculares. Es decir, que organizaron una estructura curricular diferente a la tradicional asumiendo un enfoque metodológico que se pretendía impulsar.

Un fenómeno de este tipo sucede con los libros de Matemática de 6°. y de 7mo.de la editorial Santillana que se usan en ambas escuelas escritos por autores argentinos.⁷⁰



Matemática en 6°. Buenos Aires, Santillana. 2011.



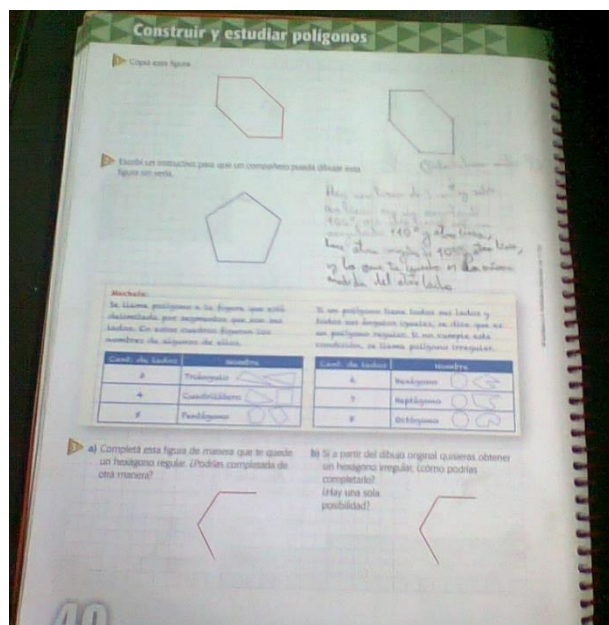
Matemática en 7°. Buenos Aires, Santillana. 2011.

Esta serie de libros denominada “Matemática en (año)” asume el enfoque constructivista en la enseñanza de la matemática. La misma editorial presenta a su autora, como la “referente para la aplicación del enfoque actual de la didáctica de la matemática”.⁷¹ Un libro que en su materialidad es más

⁷⁰ Es conveniente notar que se trata de libros de “hechura” argentina, un procesamiento editorial de los diseños curriculares argentinos. Como señalaba en la tesis de maestría, en pos de un beneficio comercial que complemente las ganancias o aminore las pérdidas económicas de cada campaña editorial, las editoriales multinacionales suelen adecuar al mercado argentino los textos que resultaron exitosos en otros países. Para que un libro sea adaptable a un contexto diferente al que fue producido debe ser “desideologizados, estándares, desprovistos de marcas propias, sencillos con consignas puntuales “Hacés... acá ponés a, c; nada más””, me explicaba una editora experta. En el seno de cada editorial, la decisión de adaptar libros de otros países no se realiza sin conflictos. Las características que debe asumir un material de ese tipo no son generalmente valoradas por los editores, quienes conciben al libro como un bien cultural portador de significaciones y en el que quieren representar las concepciones e ideas trabajadas en los equipos locales.

⁷¹ Si bien es una obra colectiva en la que participan varios autores, se resalta la autoría de Claudia Brotiman, puede verse en

parecido a un cuadernillo o carpeta, anillado lo que permite su manipulación en el banco escolar, su interior está diseñado con espacios libres (columnas de aire) para el registro de cálculos y anotaciones de los alumnos. Los ejercicios se resuelven en el mismo libro.



Libro Matemática en 6º, Escuela A.

El mismo libro tiene una versión para el docente que incluye anotaciones con fundamentaciones teóricas y sugerencias para el trabajo de los alumnos.

Cuenta con 15 capítulos en 6to. y 10 en 7mo., en ambos casos son libros de 160 páginas. Cada capítulo funciona como unidad de contenido en sí misma, contiene una apertura que incluye datos históricos sobre el surgimiento de ese conocimiento matemático, otras veces se relatan anécdotas de pueblos o de matemáticos en relación con el tema del capítulo. En la misma página se presenta una sección humorística también vinculada al tema del capítulo y, en ocasiones, asociada al texto informativo.

El desarrollo de cada tema se realiza en base a situaciones problemáticas de resolución individual, por parejas, o en grupos, incorporando aspectos lúdicos en el aprendizaje de los contenidos. En cada

http://www.santillana.com.ar/01_titver.asp?level=ciclo2&idserie=133, consultado el 23/03/16

“doble página” se presenta una secuencia de varios problemas. La guía para el docente plantea que los problemas “son espacios para que cada alumno pueda enfrentarse a los desafíos desde los conocimientos que dispone. Como ya se señaló, es esperable que los problemas no sean resueltos de inmediato, que aparezcan errores diversos y que se desplieguen procedimientos y recursos variados. Estos acercamientos serán puntos de partida para que el docente pueda organizar el análisis colectivo posterior” (p.XV).⁷²

Cada capítulo contiene secciones fijas (es decir, que se repiten en todos los capítulos). Como es “Una vuelta de tuerca” donde se proponen diferentes tipos de actividades de resolución colectiva, en algunos casos se propone que los alumnos expliciten las estrategias y los conocimientos que produjeron para resolver los problemas, en otros se promueve un espacio de reorganización y sistematización a partir de discutir la validez de ciertas afirmaciones, en otros requieren el análisis de posibles errores o dificultades. Otra sección que se reitera se denomina “Machetes”, allí en forma de recuadros se presentan ciertas convenciones propias del saber matemático: un vocabulario específico, una definición, algunas propiedades. Esas breves conceptualizaciones funcionan como instancias de sistematización de la información que suele aparecer en la clase a partir de las discusiones en la resolución de los problemas.

Como instancias de cierre del tema del capítulo se presentan dos últimas secciones, “Una colección de problemas para estudiar” y “Una vuelta más de tuerca”. La primera contiene problemas para poner en práctica lo aprendido, como espacio de repaso, organizar “tarea para el hogar” o preparar una evaluación por escrito. La segunda presenta algunos problemas más complejos que los tratados en el cuerpo del capítulo y que involucran establecer ciertas generalizaciones; otros demandan elaborar justificaciones por medio de argumentos y en otros se propone integrar cuestiones que quizá para los alumnos aún resulten independientes, para resolver en grupos pequeños. En la guía para el docente se sugiere que “estos problemas se presenten como un desafío lúdico, en un clima un poco más informal y sin

⁷² Matemática en sexto: libro del docente / Claudia Broitman ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2010.

necesidad de calificación; por lo tanto, no se los utilizará para evaluar a los alumnos” (p.XVII).

Ambas escuelas accedieron a la versión impresa del libro aun cuando está disponible para la venta una versión digital.⁷³

Las observaciones anteriores indican que los textos escolares traducen los diseños curriculares y las propuestas establecidas por las autoridades educativas, y desde él se inducen prácticas pedagógicas que van formando parte de un repertorio de la profesión docente que se transmite como saber de oficio. Sin embargo, debido al carácter relativamente autónomo de la cultura escolar, si bien la escuela es receptora de innovaciones pedagógicas y de normas legales o reformas (materializadas en diseños curriculares y en textos escolares), es fundamentalmente un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, un lugar de creación de saberes y haceres. Allí los principios que se desprenden tanto de una política curricular, como de un enfoque de enseñanza o de los avances disciplinares involucran la gramática interna de la escuela, los códigos de la cultura empírica de la educación, las formas de hacer y pensar, las tradiciones y rutinas sedimentadas en el tiempo, que se transmiten de una generación a otra de profesores.

Por otra parte, los textos escolares son objetos culturales que se presentan como una condensación de la sociedad que los produce y están determinados histórica y geográficamente. Constituyen un soporte material que representa los valores y actitudes, los estereotipos y las ideologías del imaginario de época. Diversos estudios han contribuido en gran medida a revisar los distintos modos en que se filtran en los textos los mensajes productores de verdad y legitimadores de desigualdad. Sin embargo, no se le puede adjudicar al libro de texto en sí mismo una importancia desmesurada e ignorar las posibles resistencias y la diversidad de lecturas que realizan los docentes y estudiantes en el contexto específico.

El estilo de tratamiento de los temas y su perspectiva ideológica son los criterios que llevaron al maestro de Ciencias Sociales de la Escuela A a elegir el libro Ciencias Sociales aun cuando es de edición 2005. Es un libro

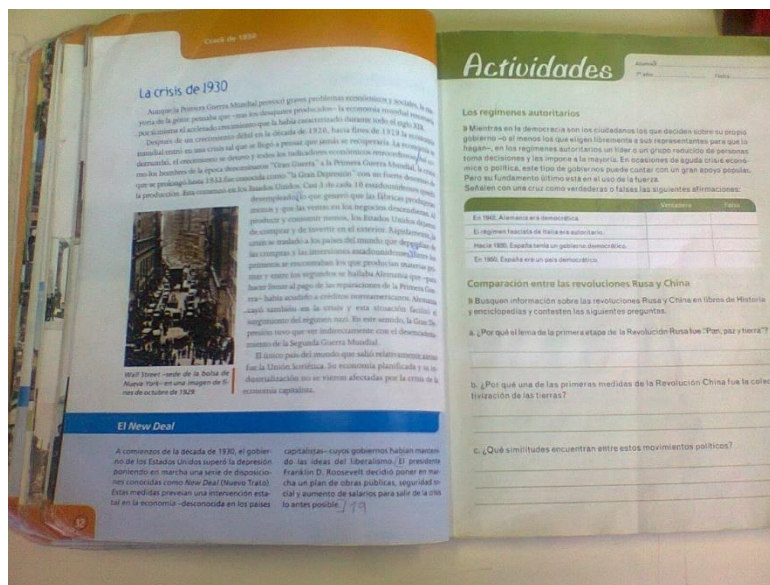
⁷³ Puede consultarse en <http://www.santillana.com.ar/libromedia/>, consultado el 112/03/16.

que hace tiempo la misma editorial ha dejado de vender porque publicó nuevos libros para el área.



Libro “Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires”, Buenos Aires, Editorial AZ, 2005.

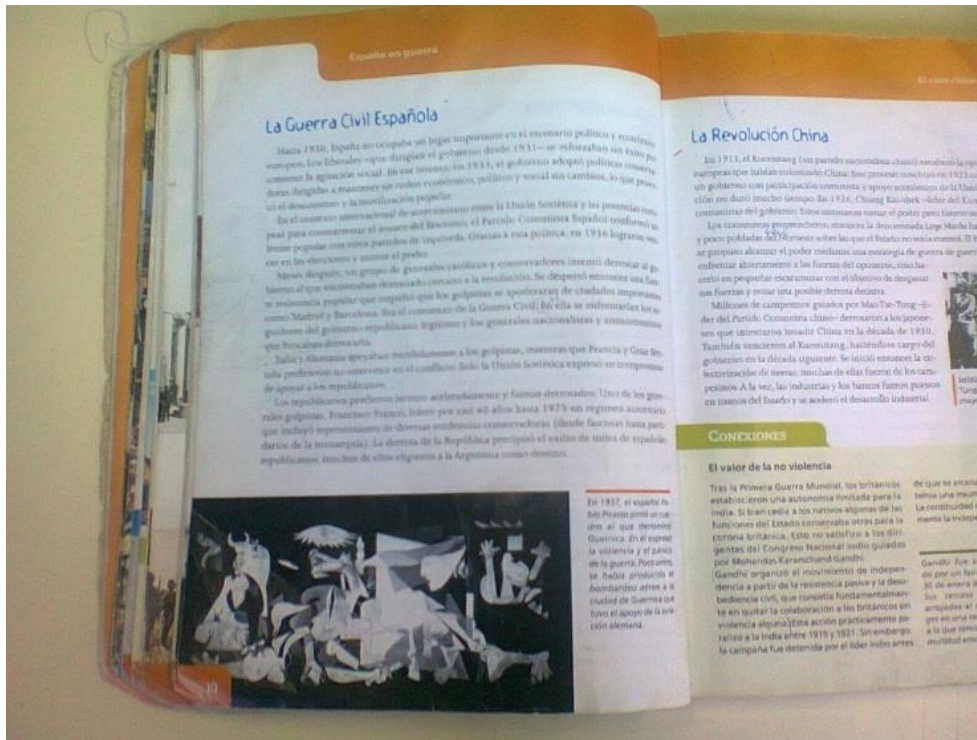
Es un libro de área, es decir, solo desarrolla contenidos del área de Ciencias Sociales para 7mo. grado en 256 páginas. Cada unidad contiene una imagen de media página como apertura del tema y luego a partir de subtítulos de despliegan los contenidos. En algunas páginas hay recuadros con información ampliatoria que permite establecer relaciones entre contenidos. Las últimas dos páginas de cada capítulo componen la sección “Actividades” con propuestas para repasar los contenidos aprendidos.



Libro “Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires”, Buenos Aires, Editorial AZ, 2005.

El maestro que lo usa con sus alumnos sostiene su elección desde hace varios años porque, según él, se trata de un “texto que explica”, que el desarrollo explicativo de los temas es “denso” en el sentido de ir más allá de la enunciación de algunas pocas ideas y que plantea relaciones entre hechos y contextos históricos. Como explica Carbone (2011), refiriéndose a los cambios en los libros de texto en la última década, en éste se evidencia el empleo de textos explicativos más expandidos que los convencionales para lograr mayor inteligibilidad a lo que se suma el tratamiento de temas controversiales encarados a partir de diversas fuentes.

Si se toma como ejemplo la unidad denominada “El mundo entre 1919 y 1945”, el título, claramente informativo, “La Guerra Civil Española”, ofrece una noción global del tema que se desarrolla luego en cinco ideas, 1) La situación de España en 1930, 2) Las elecciones del Partido Comunista Español en relación con la lucha contra el fascismo, 3) El enfrentamiento entre el gobierno republicano y los nacionalistas, 4) El lugar de las potencias europeas en ese conflicto, 5) El triunfo de Franco y el exilio de españoles.

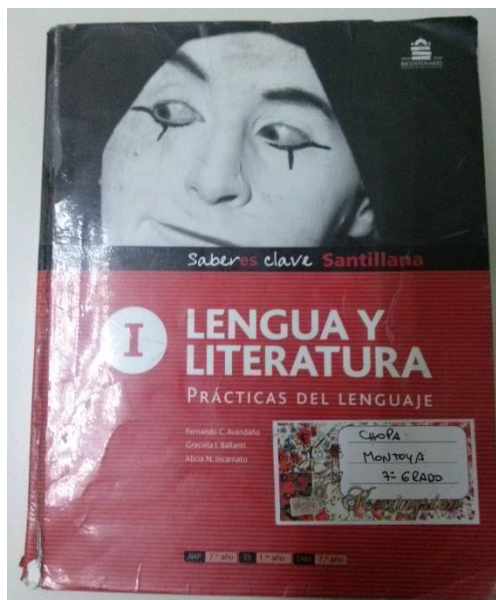


Libro “Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires”, Buenos Aires, Editorial AZ, 2005.

Cada una de estas ideas se explica en un párrafo y se conforma un texto muy bien articulado aunque la cantidad de nombres y hechos probablemente requieran de la mediación docente que complemente con información para reponer saberes previos necesarios. La imagen pareciera estar integrada visualmente al texto, su inclusión es significativa en torno al tema.

De acuerdo con lo que surge en las entrevistas, el maestro, se adhiere a la postura ideológica desde la que se plantean los temas. Es un libro que toma posición explícita en el discurso, por ejemplo dice: “Gracias a esta política, en 1936 lograron...”, “Se despertó, entonces, una fuerte resistencia popular...”. En este sentido, es interesante reparar la forma en que vincula la información y que puede observarse en la imagen anterior, por ejemplo: En la página de la izquierda el tema es “Guerra Civil Española” y la pintura del Guernica, en la página de la derecha, el tema es “La Revolución China” y, a pie de página en el recuadro “Conexiones” presenta la figura de Gandhi a partir de su rol político en la organización de la resistencia pacífica.

Los textos escolares, también, podrían pensarse como espacios textuales que reflejan, por un lado, los modelos pedagógicos dominantes que inciden en las prácticas docentes y por otro, como espacios intervenidos por los docentes mediante el uso artesanal de estrategias didácticas (Romero, 2011). Esta cuestión se presenta claramente en el uso del libro que hace la maestra de Prácticas del lenguaje en la Escuela B, quien lo eligió porque le interesaba que contuviera información clave de cada tema. La maestra no utiliza el libro con sus alumnos en forma secuencial sino salteada alternando con los materiales periféricos que incorpora y que suelen ser numerosos textos literarios fotocopiados y fragmentos de película.



Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje.
Colección Saberes clave. Santillana Argentina,
2011.

Como ejemplo, propongo detenerse en un capítulo para analizar la forma en que presenta la información y que es valorada por esta maestra. El capítulo se refiere a los relatos de aventura (p.45-56).

Con respecto a la diagramación se destaca, en primer lugar, el fondo blanco de página y la presentación del texto escrito en forma lineal y secuencial. Se utilizan recuadros para presentar las actividades a continuación de los textos, sin embargo, solo aparecen en todo el capítulo tres recuadros laterales con información complementaria. Este estilo de diagramación se

diferencia de otros libros en los cuales la página se diseña más parecida a una web o revista.

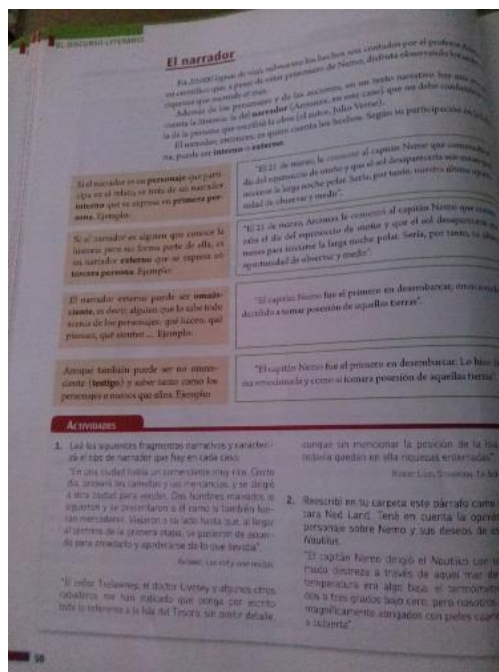
Se utiliza el color para indicar las secciones del capítulo y los títulos y, para los gráficos y esquemas que condensan información. Sin embargo, se mantiene cierto aspecto de orden y “seriedad”.

Llamativamente para un libro de literatura en que las ilustraciones podrían convertirse en metáfora de lo literario, en este caso “representan” casi literalmente un fragmento del texto. Como puede observarse en esta página: “...Durante la travesía en medio de los hielos, el capitán Nemo pasaba largos ratos en la cubierta. A veces, su mirada tranquila se animaba. ¿Pensaría tal vez que en los mares polares, vedados al hombre, se encontraba su casa?...”



Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje. Colección Saberes clave. Santillana, 2011.

Los contenidos del cada capítulo se organizan en secciones (“Lectura”, “Comprensión lectora”, “El discurso literario”, “Otros textos y contextos”, “Más lecturas”, “Escritores de taller”, “Integración”). Algunas de estas secciones, como es el caso de “Otros textos y contextos”, presenta la información en gráficos o cuadros. El objetivo de éstos parece ser relacionar ideas/conceptos con ejemplos de una manera muy simple. Así se observa en esta página:



Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje. Colección Saberes clave. Santillana, 2011.

Aun cuando el tema es propicio para conexiones intertextuales, las actividades no plantean vinculación con el cine o con otras disciplinas. Cuestión que la maestra propone permanentemente en la clase como expliqué en el capítulo 4.

Exceptuando el título de fantasía del capítulo “¡A vivir la aventura!”, todos los demás son referenciales/informativos: El narrador, El relato de aventuras, La narración periodística, entre otros. Prácticamente no hay subtítulos porque cada página funciona como una unidad de contenido que culmina con las actividades que se proponen al pie de página.

En torno a la información, el registro en el que está escrito revela claramente que se dirige al alumno utilizando un tono personal: “Como seguramente sabés, las noticias escritas se organizan en dos partes obligatorias...” Las explicaciones son muy breves y contienen fundamentalmente definiciones articuladas en un texto. Priman, también, las clasificaciones, listado de características. Las negritas incluidas en medio del entramado del texto refieren a conceptos específicos. La información está concentrada conceptualmente.

Se requieren pocos conocimientos previos para abordar estos contenidos. Por un lado, se trata de conocimientos a los que los alumnos

deberían haber tenido acceso en grados anteriores con otro nivel de profundidad, y, por otro, las actividades remiten a la información que el mismo texto brinda. Salvo en el caso de una actividad en que se presenta una noticia de un diario extranjero y se solicita que se discuta si es una noticia o una nota de enciclopedia, este último contenido no se trata en el capítulo.

En síntesis, el diseño de las páginas acompaña una intencionalidad informativa en la que se presentan lineal y sintéticamente conceptos fundamentales de cada tema. La información se presenta en “dosaje” y se ejercita página a página. Ni las ilustraciones, ni los gráficos y esquemas aportan a una mirada más compleja (o desafiante) del tema sino que simplemente se utilizan para sintetizar información. También se infiere desde el punto de vista didáctico, cierto enfoque aplicacionista de la información leída, ya que, luego de tan breve explicación, las actividades proponen “ejercitar” / “aplicar” lo leído, aun cuando algunas actividades promueven más la argumentación. Otro aspecto importante es que en los últimos tiempos ha sido parte del marketing de esta editorial el libro multimedia que acompaña, por ejemplo, al libro analizado. Sin embargo, ni fue posible acceder por error del código para el logueo, ni se presentan dentro del libro impreso conexiones que conecten ambas propuestas. Sí se proponen algunas conexiones entre los temas y la visita a sitios web.

Si bien los libros tienen un valor pedagógico-disciplinar en sí mismos, es necesario conocer los intereses del maestro a la hora de elegirlos y las formas de uso porque suelen explicar aspectos que de otro modo quedarían en una caja negra.

Los textos escolares constituyen un objeto físico, es decir un producto fabricado, difundido y consumido que está influido por el progreso tecnológico y la coexistencia de otros soportes de la información. No es menor la importancia de su materialidad, es decir, la forma que asume un libro para ser leído. Lleva implícita consideraciones en torno a su practicidad para una mejor manipulación, algunas relacionadas con el tiempo para volver a ver las marcas –visibles o invisibles- de la lectura realizada, otras vinculadas a la estética para hacer atractivo un libro, entre otras. Su formato encierra una cantidad de ideas acerca del lector y de los modos de lectura posible.

Como sostiene Johnsen (1996) los textos escolares son objetos muy complejos porque constituyen la condensación de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Es un objeto que resulta del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas y, constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico.

Como cualquier otro objeto cultural, los libros de texto se generan y expanden dentro de un proceso social más amplio (Apple, 1989: 88). Son productos elaborados, vendidos y comprados; forman parte de una actividad económica. Están, podemos decir, sometidos a prácticas económicas, a la ley de la oferta y la demanda, a la lógica de la producción industrial, a las tendencias del mercado, a la competencia comercial, etc. Esta característica marca alguna de sus peculiaridades y condiciones de uso.

Los libros escolares constituyen el material que en mayor proporción prevalecen en la actividad editorial. Las tiradas fueron masivas desde que se estableció la obligatoriedad del nivel primario en los inicios del sistema educativo y, a partir de 1947 la creación de numerosos colegios secundarios en todo el país supuso el crecimiento de la demanda de textos (Aguado, 2006).⁷⁴

Actualmente en el mercado del libro se mantiene la misma característica, los libros de texto constituyen el porcentaje más alto de las ventas de ese mercado (27%)⁷⁵ según el Informe 2010 del Observatorio de la Industria Editorial en Argentina (OIE-A). Con una compra estimada en \$260 millones, el Sector Público representó el 12% del mercado total argentino. Las compras realizadas a nivel gubernamental (tanto nacional como provincial y metropolitano) se concentraron mayormente en libros de texto destinados a la educación pública (65%). El 35 % restante correspondió a la compra de libros de interés general destinados a las bibliotecas públicas.

⁷⁴ Algunas editoriales se especializaron en textos escolares y otras editaron materiales para la enseñanza, (Estrada, Kapelusz, Cesarini, Crespillo, Luis Laserre, Librería del Colegio, El Ateneo, Ciordia, Giménez Codes, Gram editora, Troquel, Losada, Stella, Víctor Perú, La Obra) siguiendo las directivas impartidas por el Ministerio de Educación de la Nación.

⁷⁵ Mientras que los libros de ficción constituyen el 25%, no ficción el 13%, religiosos-infantiles-juveniles el 17%, profesionales el 8%, divulgación el 5%. No están disponibles datos de los últimos años.

Resulta tan significativa la compra estatal que algunas editoriales pequeñas producen colecciones destinadas a las licitaciones del estado y se sostienen económicamente a partir de ello.⁷⁶

Cobra, entonces, especial relevancia la relación entre editores y sistema escolar⁷⁷ ya que involucra responsabilidades por los materiales que se producen para las escuelas, aquellas vinculadas con la aprobación de los libros y las asociadas con la adopción y uso de los libros. Allí se establece una tensión considerable en tanto el mercado intenta dar respuesta a las necesidades de los usuarios mientras el sistema escolar busca liderar el curriculum y establecer el marco de dirección a través de la elaboración de los diseños curriculares y la formación docente.⁷⁸

Finalmente, los textos escolares son herramientas destinadas al aprendizaje. Son los únicos libros que en la mayoría de las instituciones educativas se convierten en obligatorios. Con frecuencia se trata del primer libro al que acceden los alumnos. Debido a esto, hay voces que argumentan que el texto escolar es un instrumento de democratización; puesto que, en algunos casos, son también los únicos libros que ingresan a las familias y que

⁷⁶ Es relevante destacar que no existen informes oficiales sobre la venta de libros, sí los hay sobre la producción de los libros en general.

⁷⁷ En la tesis de maestría profundicé sobre las creencias de los editores acerca de la necesidad de los docentes como usuarios de libros de texto y las decisiones que toman en consecuencia.

⁷⁸ El control estatal sobre el curriculum referido a los libros de texto tiene historia en Argentina que se remonta a la Ley de Educación Común N°1420 de 1884 (Cap. VI, Art.57, Inc.15) donde se prescribió como atribución y deber del Consejo Nacional de Educación la adopción y recomendación de los textos adecuados para las escuelas públicas, mejorar sus ediciones por medio de concursos y otros estímulos, y asegurar su adquisición uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años. En esa ley, de centenaria vigencia, se dedicó el Capítulo VII a establecer disposiciones para las Bibliotecas Populares para solucionar problemas de escasez de libros. Hacia 1964, el Ministerio Nacional de Educación y Justicia contaba con una comisión Permanente de Textos escolares encargada de estudiar y recomendar la adopción de los libros de lectura, pero las provincias tenían autonomía para adoptarlos o no y cada una reglamentaba su normativa específica. Las Inspecciones Generales de Enseñanza provinciales enviaban circulares sobre su preparación, selección y utilización (Albornoz, 1964 citado en Reiris, 2005).

Probablemente la censura en todos los ámbitos de la cultura implantada por el régimen de facto, especialmente la última dictadura militar (marzo 1976- fines 1983) provocó que, con el retorno de los gobiernos democráticos fuera abolida cualquier supervisión estatal de los libros de texto. Se eliminó la imposición estatal de pautas uniformes y se brindó mayor libertad a los proyectos editoriales dando lugar a una desregulación extrema aunque el Ministerio no dejó de ejercer influencia tanto a reescribir contenidos curriculares como en su condición de comprador en las licitaciones para adquirir manuales y distribuirlos en las escuelas más necesitadas. Podría interpretarse que debilitar el control estatal en la evaluación de los libros escolares sin potenciar el papel de los consumidores significa delegarlo a la iniciativa privada.

cada uno puede consultar en todo momento, en la clase o en la casa. En esa línea, los textos escolares presentan posibilidades para garantizar la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática.

Los nuevos escenarios ponen de relieve más que nunca dos facetas del libro, por un lado, es un material escrito, diseñado y producido específicamente para su uso en la enseñanza en el marco de la escuela. Por otro lado, se trata de un complejo producto cultural influido por los nuevos enfoques didácticos, los cambios culturales y los flujos comunicacionales, las políticas estatales de dotación de libros a las escuelas, las lógicas del mercado y el consumo, entre otros. Los textos escolares están lejos de ser representaciones de una entidad aislada llamada “conocimiento puro” o “práctica pura” (Johnsen 1996:17). Ya sea porque son objetos culturales que se presentan como una condensación de la sociedad que los produce y están determinados histórica y geográficamente, como porque pueden verse como un producto de consumo, un soporte de los conocimientos escolares, un vehículo de un sistema ideológico y cultural, un instrumento pedagógico intervenido por las prácticas docentes, una herramienta para el aprendizaje.

En la escuela el libro de texto fue conquistado a lo largo del tiempo un espacio indiscutible, oscilando entre el reconocimiento y valoración a la crítica y objeción. Como lo afirman numerosas investigaciones del campo de la manualística, el libro constituye un objeto clave de la cultura escolar. Al respecto, Gimeno Sacristán (1997) ha realizado estudios sobre la política cultural y la influencia del mercado de los libros de texto en las reformas educativas, y afirma que, para evitar un análisis simplista sobre los libros de texto y su influencia, es necesario tener presente la realidad institucional de las escuelas y del trabajo docente, que hace de los materiales de enseñanza una ayuda necesaria y difícilmente prescindible en el quehacer cotidiano del aula.

El desarrollo de la multimedia y los nuevos lenguajes sumaron discusiones en torno a la desaparición del libro en general. Al respecto, Roger Chartier (2001) se pregunta acerca de la aparición del e-book y la amenaza de desaparición del libro en papel. Plantea, para las próximas décadas, la probabilidad de la coexistencia -no necesariamente pacífica- entre las dos formas del libro y los tres modos de registro: la escritura, la publicación

impresa, la textualidad electrónica. En medio de la reorganización de las prácticas culturales pareciera más razonable, explica Chartier, contemplar dicha coexistencia que lamentar la pérdida inevitable de la cultura escrita o el entusiasmo imprudente de una inmediata entrada en una nueva era de las comunicaciones. En la misma línea, Umberto Eco (2004) refiriéndose a los textos escolares, sostiene que Internet provee un repertorio fantástico de información, pero no ofrece ningún filtro para seleccionarla, mientras que tanto el maestro como el texto comparten la función de transmitir no solamente información sino, fundamentalmente, criterios de selección.

Más allá de las posiciones expresadas, la vigencia actual del texto escolar en las escuelas supera los pronósticos que se le asignaron, ya sea con relación a su papel en la enseñanza como a su desaparición a partir de Internet. A partir de lo expuesto, todo parece indicar que la actualidad del libro en las escuelas es el resultado de procesos de asimilación, apropiación y transformación inscriptos en la cultura escolar. Entendida ésta como un conjunto de modos de hacer y de pensar aprendidos por medio de la experiencia docente, en los que se conjuga la aplicación de las normas y los intereses y supuestos compartidos de maestros y alumnos. De esta manera, los actores “traducen las reglas en haceres, expurgan directrices que consideran inadecuadas y seleccionan unos dispositivos en detrimento de otros, en una verdadera elección y reconversión de aquello que les es propuesto valiéndose de la experiencia (administrativa y docente) construida social e históricamente...” (Gonçalves Vidal, D., 2007). La cultura escolar nos permite entender por qué se incorporan algunas propuestas de cambios y se rechazan, se modifican, se reformulan o se distorsionan otras. Al mismo tiempo que se produce el cambio como resultado de una mezcla de continuidades y rupturas.

Resulta sugerente el título de la ponencia en la que Horsley, M. y Lambert, D. (2001) analizan los resultados de las investigaciones sobre el uso de textos escolares: “The secret garden of classrooms and textbooks: insights from research on the classroom use of textbooks”. La clase como jardín secreto puede ser una buena metáfora para imaginarse la existencia de objetos, sujetos y vínculos que muchas veces pasan desapercibidas a menos que haya una mirada atenta a descubrirlos. Como parte de la vida secreta de

las aulas nos encontramos con las maneras cotidianas en que docentes y alumnos usan los textos. Se trata de prácticas cotidianas, casi invisibles, heterogéneas, modos de apropiación expresados en “pequeñas acciones cotidianas, rutinarias, individuales, minúsculas que desafían de algún modo al Poder” (de Certeau, 2002).

5.4 El concierto de los materiales

Imprescindibles, los materiales son fundamentales para el desarrollo de una clase. La enseñanza de un tema en las clases observadas solía implicar horas de esa materia distribuidas en más de una semana. Durante ese tiempo las actividades propuestas requerían generalmente el uso de más de un material. Se destaca, entonces, que parece no existir enseñanza sin materiales y que no basta un solo portador de información para el aprendizaje. Variados y complementarios los materiales se usaban fundamentalmente en las clases, más que en las tareas escolares. Bajo la conducción del docente, a veces, más fuertemente orientada que otras, los materiales son usados en forma combinada o secuencial. Sus características junto con los objetivos que propone el docente definen ritmos en los tiempos escolares, delimitan usos del espacio, permiten agrupamientos de niños para la realización de las tareas.

La idea de “concierto” puede ser una buena metáfora para abstraer el funcionamiento de una clase en la que los materiales se combinan dando lugar a una composición (la enseñanza de un tema). Similar a un concierto en el que se relacionan las diversas voces que intervienen en una pieza musical y que deja margen a la improvisación (cadencias).

¿Cuáles son los materiales usados en las clases observadas además de los libros de texto? ¿Qué frecuencia de uso presentan, bajo qué forma de agrupamientos se usa, en qué momento de las clases, qué resulta de esos usos? ¿Qué papel tienen los textos escolares en los usos de maestros y de niños?

En ambas escuelas no hay significativas variantes en torno al tipo de materiales usados en las clases, las diferencias se encuentran en los objetivos que implican sus usos en cada una de las materias. Se observa en las clases

que el libro de texto es parte de un universo amplio de materiales educativos: videos documentales, películas, novelas, fotografías. Ninguno de ellos constituye un material periférico⁷⁹ de los libros de texto elegidos, sino resultan de búsquedas personales de los docentes en páginas web o recomendaciones de colegas.



Aula de 6°, Escuela A.

En Matemática ambas escuelas usan el mismo libro, en los dos casos como elección institucional de la dirección, en la Escuela A son provistos por el Programa “Leer para crecer” del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires, en la Escuela B son pedidos por la escuela y comprados por los padres. Sin embargo, la forma de uso en una y otra escuela convierten al libro en productos culturales diferentes. En el caso de la Escuela B, el uso del libro se acompaña “siempre” con guías de ejercicios que prepara la maestra con distintas intencionalidades, para presentar tipos de ejercicios que el libro omite, para ejercitar en estilo de actividad, para “dar más” como forma de aprender haciendo Matemática. En el caso de la Escuela A, en el aula, se corrigen ejercicios del libro que los niños hicieron de tarea, en eso consiste la clase.

En Ciencias Sociales el libro de texto cobra el lugar privilegiado como fuente de estudio, ya sea en formato libro como fotocopia. En la Escuela A,

⁷⁹ Se denomina material periférico o satélite a aquel material que es producido por las editoriales para acompañar el uso del libro impreso, a veces pueden ser láminas, c.d., libro digital, etc.

se utilizan también otros materiales, fundamentalmente videos y novelas, durante las clases, mientras que el maestro insiste en que se debe estudiar del libro y prepara cuestionarios a modo de guía de estudio. En la Escuela B, en vez de libro de texto se utilizan “anexos” que consisten en compendios de fotocopias de libros de texto u otros textos explicativos, seleccionadas por los maestros y que los niños deben leer para responder preguntas (no tan extensas como en la Escuela A). En las clases los materiales privilegiados son las películas, las novelas, la consulta en la web. En ambas escuelas los niños producen grupalmente materiales con distintos objetivos (videos, afiches, audios, museo virtual de la inmigración) que son, a veces, usados en las clases de los maestros al año siguiente.

En Ciencias Naturales, el maestro de la Escuela A que también dicta Matemática propone utilizar el libro de texto como única fuente de información de la que se extraen las respuestas a las preguntas que hará en una serie de cuestionarios. De allí estudiarán los niños para las evaluaciones. Mientras que en la Escuela B, solo se utilizan “anexos”. En este caso los proyectos motorizan la enseñanza y se recurre a videos de youtube y páginas web para presentar la problematización del tema, para completar información necesaria en la resolución de una tarea, entre otras. Muy movilizados con las propuestas, los niños realizan producciones que también se convierten en materiales (wiki de animales, artefactos a base de energía).

En Prácticas del lenguaje, las novelas literarias son el material fundamental en ambas escuelas, leídas en clase y en casa son el puntapié para las escrituras que realizarán los niños. La lectura literaria y la escritura de cuentos serán los dos grandes pilares de esta materia. A partir de ellos se generan nuevas producciones como un guión de cine y una historieta digital. En la Escuela A se acompaña con un cuadernillo de “Técnicas de estudio” preparado por el maestro en base a materiales recopilados en cursos de formación y en la Escuela B, se usa un libro de texto (Kapelusz) para sistematizar conceptos gramaticales y para aprender algunas técnicas de estudio.

De acuerdo con el papel que asumen los materiales en los usos de los niños y maestros se podrían clasificar como: materiales para motivar y

disfrutar, materiales para ejercitar, materiales para estudiar y materiales para registrar lo aprendido.

MATERIALES PARA MOTIVAR Y DISFRUTAR

El aula cambia cuando entran los videos de youtube, las netbook, los libros de literatura. El clima se transforma, hay entusiasmo, interés. Los niños se adueñan de tal forma de la clase que en pocos minutos y sin grandes movimientos, aulas pequeñas se convierten en un cine o en un espacio de escucha de cuentos. Frecuentemente los mismos niños son los responsables de traer y conectar los artefactos (el cañón), de entregar las notebooks, de armar el clima de cuento acurrucándose o desparramándose en sus bancos y cerrando las ventanas para escuchar mejor. Todos cambian de lugar, todo cambia de lugar. Esta dinámica que se genera es la razón por la que en las escuelas estos materiales son los que tienen mayor presencia. En la Escuela A si bien usan los tres materiales mencionados privilegian la literatura mientras que en la Escuela B el uso de cada uno de ellos es cotidiano.

En la enseñanza de los temas, la web se presenta como lugar de exploración y fuente de aportes para la producción. Provedora de múltiples recursos, sobre todo videos de youtube, la web funciona como un caudal de contribuciones motivadoras. Es, también, el espacio de búsqueda de información privilegiada y elegida por los niños y promovida por los maestros aun cuando también sugieren la consulta de libros. Wikipedia es el lugar de consulta más usado por los chicos. La información que los alumnos seleccionan se trabaja de distintas maneras en la clase, otras veces en la misma clase se realizan búsquedas orientadas por el docente.

“...Ahora vamos a ver los tipos de reproducción de los animales que tienen distintas características en cuanto a la fecundación, el desarrollo y demás. Con la Prof de laboratorio elegimos algunos animales que tienen distintas características entre sí, porque si no, por ahí si eligen los chicos terminan eligiendo los mismos. Les di la opción que cada grupo eligiera de esa lista y entre todos trajeran información sobre todos esos animales. Armaron ellos el grupo como quisieron y eligieron tres animales cada uno, algunos por sorteo, algunos por elección y **ahí empezamos: qué es lo que nos ayudaría a pensar para buscar la información que ellos ya tienen, esta vez yo no les doy la información sino que ellos plantean qué información quieren y la van a buscar**. Me dijeron: -J.: ¿Sabés lo que vamos a hacer? Hicieron

un mail y pusieron todos los links con la información que habían tenido y lo compartieron a todos los grupos.”

Entrevista a maestra de Ciencias Naturales. 6to., Escuela B.

Jueves 26 de septiembre. Clase de Naturales. 7mo. Escuela B. Los **chicos entran en páginas web** que ya tenían elegidas desde sus casas, otras trajeron información en Word. Unos leen la información. Otros están preocupados por editar el texto. Hacen preguntas a la maestra por términos que no entienden.

Las **preguntas son diferentes, unas sobre cuestiones ortográficas, otras acerca del estilo** (“Podemos poner aprox.”), **otras sobre la comprensión del texto y también sobre la misma búsqueda de información.**

Un grupo compara la información de Wikipedia con la página web que consultaron y mientras tanto escriben en una wiki el texto propio. Un nene del grupo dice: sí, poné “deposita” que me gusta como queda.

La maestra les aclara a todos en voz alta: “Usen los dos recursos, lean y ven en youtube”.

Enseguida un grupo comienza a buscar en youtube.

Otro grupo le dice a la maestra:

Nena 1: ¿Cómo hacemos con lo que tenemos diferentes? Hay cosas que tenemos distintas. (se refiere a la información que cada uno trajo y no coincide)

Maestra: Bueno, discutan

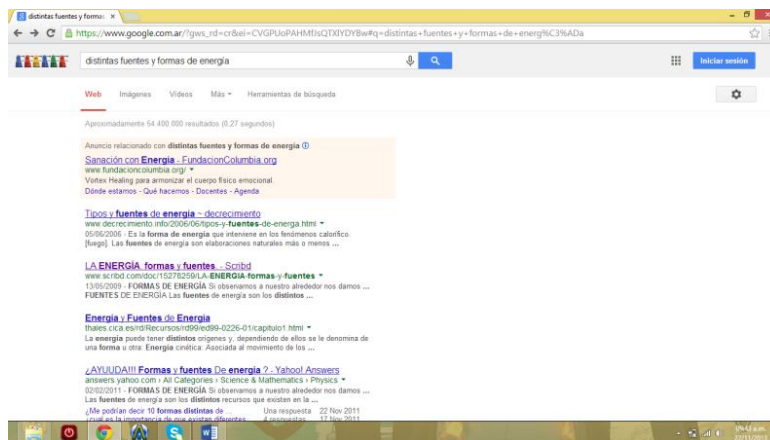
Las nenas deciden que van a tomar como referencia una información y agregarán lo que aporta la información de otra.

Nena 2: ¿Podemos entrar a una página para ver si con cuál coincide de lo que tenemos? (Se refiere a decidir cuál es la información correcta a partir de la consulta a una nueva página porque tienen datos que se contradicen entre la información que trajeron)

Maestra: Sí, para eso está la compu.

La nena 2 copia el link de una página que consultó en su casa, pero lo escribe ella letra por letra. El link no resultó. Mientras la compañera copia lo que le falta de la otra, ella sigue intentando escribiendo el mismo link. Decide buscar en Google y dice: qué palabra puse para que salga esta página, tiene que ser “distintas fuentes y formas de energía”.

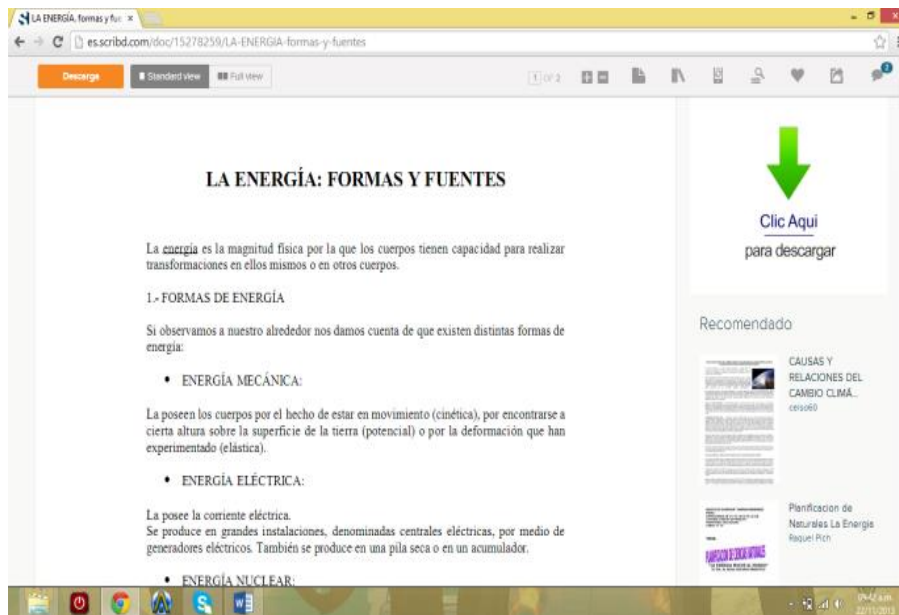
Googleó esa palabra y al aparecer las páginas encontró la que había consultado. Era la segunda de la lista de páginas.



Nena 1: ¿Qué pusiste en energía nuclear?

Nena 2: Puse algo radiactivo, me lo dijo mi hermano.

Nena 1: Radioactivo no te suena a los Simpson cuando dicen plutonio.
 Comparan lo que encuentran en la página de scribb con Wikipedia. Ambas páginas son las que consultaron en sus casas.



Observación de clase de Ciencias Naturales de 7mo., 26/09/2013, Escuela B.

En estos usos el docente se corre del lugar de quien ofrece la información y los contenidos del tema a estudiar son desarrollados por los niños a partir de la búsqueda e interpretación de la información y de la producción escrita o visual. La búsqueda se convierte en una instancia que implica lectura, comparación entre informaciones de distintas páginas,

confrontación permanente con el objetivo de la tarea, en un caso escribir una wiki sobre información específica de un animal y en otro responder un cuestionario. En esas experiencias, el docente promueve la lectura y la visualidad (observación de videos) como otro tipo de lectura. Tal fue el caso de la observación del video sobre el mural de Siqueiros con los alumnos de 7mo. de la Escuela A previo a la visita al museo del Bicentenario.

En especial son muy interesantes las preguntas de los niños cuando leen o tienen que escribir. En ellas se vislumbran los distintos saberes que se ponen en juego. A los niños les resulta un esfuerzo a la vez que de a ratos se apasionan por defender sus ideas y gustos.

El libro de texto aporta información que se pone en juego en estos recursos. Como lo explica la maestra en relación con el libro de lengua.

Maestra: En el libro **usamos la parte de técnicas de estudio** desde 6to. grado: síntesis, selección de información importante, resumen, técnicas de estudio, cómo usar el diccionario. Todo esto está acá y también me sirve para seguir con el trabajo con esos textos.

Entrevistadora: ¿Y los chicos hacen estas técnicas o esas actividades en el libro?

Maestra: Algunas sí y otras cosas las hacemos afuera. Hoy por ejemplo, **les di una página de un colegio que hizo una revista on line de divulgación científica**. Tiene todas las categorías, astronomía, biología. Entrás en una y hay un montón de artículos de divulgación científica. Les **pedí que elijan el que más les guste, que subrayen las ideas principales en un Word o donde quieran y que después, en una o dos oraciones, me resuman de qué trata el artículo**.

Maestra de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje de 6to. y 7mo., Escuela B.

Los videos consisten en una fuente frecuente de saberes, en la Escuela B se utilizan para introducir los temas en Ciencias Naturales para profundizar los temas de Ciencias Sociales:

Es un placer los videos que vemos. El otro día, vimos uno sobre la reproducción del caballito de mar, que no tenía idea de cómo era, el macho es el que lleva, el macho con contracciones, no sabés lo que es el video. Después vimos otro video del pajarito cucú, los chicos siempre me dicen: “lo sabía que es la naturaleza”. El pajarito lo que hace es: la mamá del cucú pone el huevo, él va a los nidos cuando la madre se fue, cuenta, o no lo cuenta pero sabe que siempre ponen cuatro huevos, saca un huevo, lo tira, trae el de él y lo deja, ella no lo cuida, la mamá cucú no cuida su huevo, lo empollan otros y cuando nacen, el

cucú nace siempre antes que los demás, el cucú los empuja del nido, está sin plumas, sin nada, se los pone arriba y los empuja para seguir comiendo él el alimento. Impresionante. No sabés lo que es ese video. **Vimos videos disparadores y después de esos videos, armamos esta serie de preguntas. Pero ese es el trabajo que hacemos siempre, pasar desde un disparador a que ellos investiguen, busquen.** A veces sí, les doy información que sé que es más compleja y no quiero que vayan a algo tan difícil, que es más para secundaria, entonces, acoto el tema dándoles yo un anexo pero con la posibilidad de seguir buscando información siempre.

La maestra **detiene el video y pregunta sobre lo que observan y los contenidos en juego.** Los **niños saben mucho.** La maestra ordena la información que comentan.

Los niños parecen familiarizados con los videos de Zamba, la maestra los disfruta, comenta y se ríe sobre los comentarios y gestos de Zamba. Los chicos reconocen los personajes (las criadas, Fernando VII, Paso... aún cuando no se nombran ni se indiquen con frases en el video”.

Notas de campo de una clase de Ciencias Sociales, 01/07/2013,
Escuela B.

Los maestros se muestran entusiasmados con el uso de videos, de algún modo aportan información actualizada y nuevas estéticas como en el caso de Zamba.⁸⁰ Observar un video en clase supone en estos casos la mediación permanente de los maestros quienes detienen y preguntan sobre lo que se observa, aclaran dudas, vuelvan a observar, relacionan con conceptos trabajados en otras clases. Durante las clases de Naturales y Sociales los mismos niños hacen una y otra vez comentarios sobre videos que observaron.

La intertextualidad de las clases permite ver cuánto saben los niños de cosas que se enseñan en la escuela y, también, de las que aprenden por fuera de ella. En las explicaciones dialogadas que se dan en las clases es llamativa la forma en que niños y maestros relacionan películas, novelas y experiencias personales con sus propias ideas y los conceptos que se trabajan.

Los libros de literatura tienen una presencia significativa en la enseñanza. Usados algunas veces como parte del contenido de enseñanza de los temas de Sociales porque acercan narraciones que se sitúan en contextos históricos determinados y los describen, a la vez, que se refieren a historias individuales, como fue el caso de la lectura de Inmigrantes en la Escuela A. Otras veces, ofrecidos por los maestros como convite de lo que a ellos mismos les gusta leer y enseguida es recibido por los niños. También en ambas

⁸⁰ En ese video Artigas canta en candombe -aludiendo su pueblo uruguayo-, y con la música de Calle 13 se canta la Declaración de Independencia.

escuelas hay una firme decisión de que los niños lean una cantidad de libros al año como parte de su formación literaria.

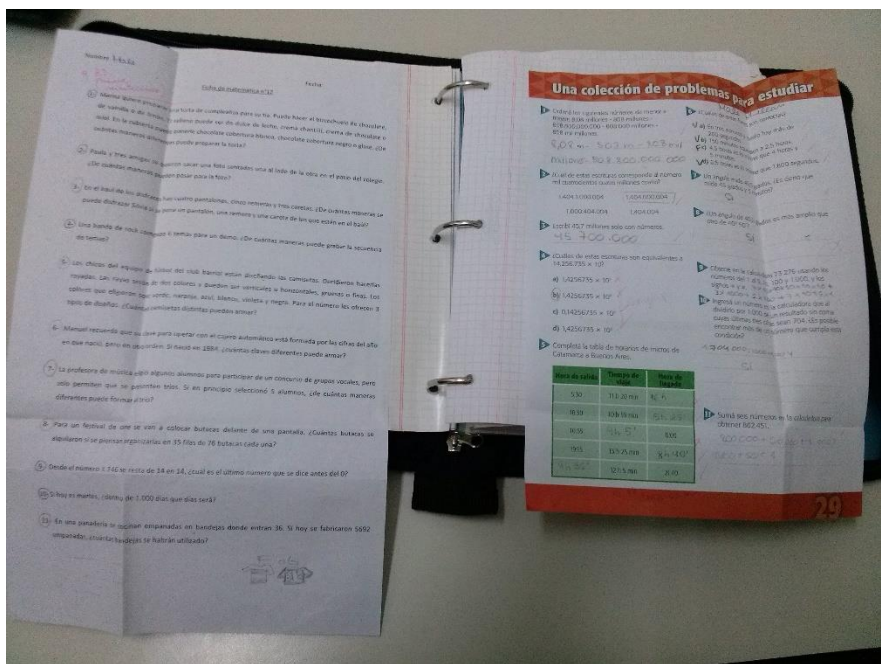
Leídos en clase en forma individual, o leídos en voz alta por el maestro, leídos en casa por pedido del maestro, leídos en casa por inquietud personal, los libros de literatura son bienvenidos por los niños. El mayor gusto es que el maestro les lea.

La literatura y el material audiovisual son materiales que dan oportunidad para disfrutar, para aprender a distintos ritmos, para expresar lo que se sabe y lo que se siente.

MATERIALES PARA EJERCITAR

Desde el punto de vista didáctico, las actividades regulan el tiempo escolar, el clima del aula, la forma en que se aprende un contenido, el uso del espacio. En el nivel primario y con la intención de que los niños no se aburran y aprendan, las actividades constituyen una clave en la planificación docente. Por eso el hacer intelectual y también manual están presentes en la definición de las mismas.

Para aprender es necesario “practicar” y esa ejercitación está asociada también con la invención. Con ambas intencionalidades los maestros producen materiales para los niños. En la Escuela B, la maestra de Matemática elabora guías que complementan lo propuesto por el libro y su resolución se convierte en un espacio de discusión colectiva de estrategias y sus fundamentaciones por parte de cada uno de los niños. El pizarrón cobra protagonismo asociado con la exposición escrita de las respuestas al tiempo que los niños explican las ideas que llevaron a esos resultados. Las guías y el libro de texto son el soporte de las actividades del área y se complementan a tal punto que se las podría pensar como una extensión del libro. Como evidencia de ello, en el aula hay una carpeta con folios destinados a cada alumno donde la maestra deja la guía del alumno que estuvo ausente para que la retire y la realice cuando asista a clase.



Carpeta de Matemática de 6to que contiene la guía elaborada por la maestra y la página del libro destinada a la ejercitación. Escuela B.

En la Escuela A, el maestro de Prácticas del lenguaje produjo cuadernillos de escritura creativa y de técnicas de estudio. Un libro de texto representa de algún modo la garantía de que se enseñarán determinados contenidos. Cuando se elige uno existe cierta presión institucional y familiar para usarlo en forma completa, esa es una de las razones por las que, a veces, los docentes desisten de su uso sumado a que es difícil que un libro de respuesta a las expectativas de contenidos, tematización y actividades que al docente le interese. Una forma de asegurar que todos los niños acceden a determinada información para un tema es el armado de cuadernillos fotocopiados, práctica sumamente común entre maestros.

Con distintos objetivos, como en el caso de los anexos mencionados anteriormente que contienen textos explicativos o las guías de matemática compuestas solo de ejercicios, los maestros elaboran cuadernillos que intercalan explicaciones y definiciones con consignas de actividades. Ese es el caso del cuadernillo de escritura creativa que contiene textos literarios y consignas de escritura personal y del cuadernillo de técnicas de estudio que presenta la explicación de diversas técnicas y actividades para ejercitar. Frente a la ausencia de un libro de texto, su presencia garantiza de algún modo que esos contenidos se retomarán a lo largo de las clases. Es un material del

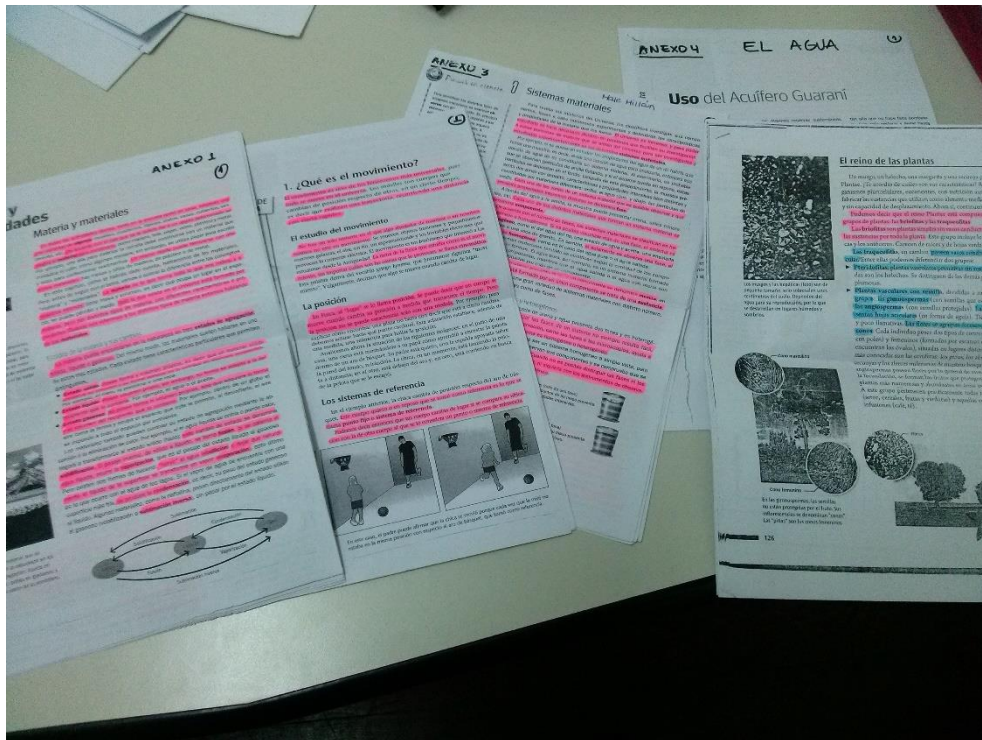
que el maestro dispone de acuerdo con su criterio, no depende de una secuencia previa ni posterior y, por tanto, se introduce en cualquier momento del año.

MATERIALES PARA ESTUDIAR

Los dos materiales seleccionados para estudiar son los libros de texto y los anexos. Estudiar en el sentido de leer para dar cuenta de lo leído en una evaluación. Según la opinión de los maestros, los libros son valiosos en tanto presentan el contenido en forma ordenada y jerarquizan ideas lo que favorece que los niños luego de haber leído y/o visto otras fuentes retomen el hilo de lo que se busca enseñar a través de la lectura de un texto claro y preciso. A sus características me referí en el apartado anterior.

Los anexos son otro material que cumple la misma función que el libro de texto en la Escuela B. La diferencia fundamental es que consisten en una recopilación que hacen los mismos maestros de textos escritos referidos a temas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, al respecto que planteábamos en el capítulo 4 sobre la importancia de “dar de lo propio”. Distingue al anexo su carácter fragmentado ya que son textos que se suman unos a otros sin ninguna articulación explícita además de incluir recortes de otros textos lo que implica la indispensable tarea de la mediación docente. Muy valorados por los maestros, en tanto resultan de una tarea “fina” de selección de materiales y sobre todo una opción por elevar la apuesta de lo que los alumnos pueden comprender y, por eso, eligen fragmentos de otros libros de textos de años superiores, material de divulgación científica publicado en revistas especializadas, material proveniente de folletos explicativos destinados al público general. Esta selección se realiza con un grado de expectativa y seguridad de los docentes acerca de que los niños pueden aprender de otras fuentes pensadas para otros niveles: *“A veces hay textos, de los llamados textos difíciles, que también van, sobre todo para Naturales, material de la UBA que sirve igual porque ellos saben que existe un vocabulario técnico y está bueno que lo vean, que no todo lo que nosotros leemos está tan masticado como lo que siempre leemos, que existen textos más difíciles y que también lo pueden entender, quizás no tan perfectamente*

como el que tenemos en el libro nuestro, pero que sí lo pueden trabajar.” (J. maestra de Ciencias Naturales, 6to. y 7mo., Escuela B.).



Los “Anexos” entregados a lo largo del año por la maestra de Ciencias Naturales, algunos son fotocopias de capítulos de textos escolares, otros son material de divulgación

Excepto en las clases del maestro J. de la Escuela A en las que se usa el libro de texto como reemplazo de la enseñanza, en las otras clases el trabajo con el libro es el último eslabón de la propuesta del maestro. Generalmente las clases inician con una breve explicación docente y continúan con la realización de actividades vinculadas con videos, novelas, búsquedas web las cuales suelen estar asociadas con su observación y discusión y, luego, la producción de los niños generalmente plasmada en afiches, cartas, armado de powerpoint o videos. Se observa en una de las siguientes fotografías al maestro mostrando y leyendo a sus alumnos un libro que relata la historia de una niña durante el Holocausto y en la otra un afiche con cartas escritas de los niños imaginando ser la protagonista de la historia.



La lectura de un libro álbum, Escuela A.

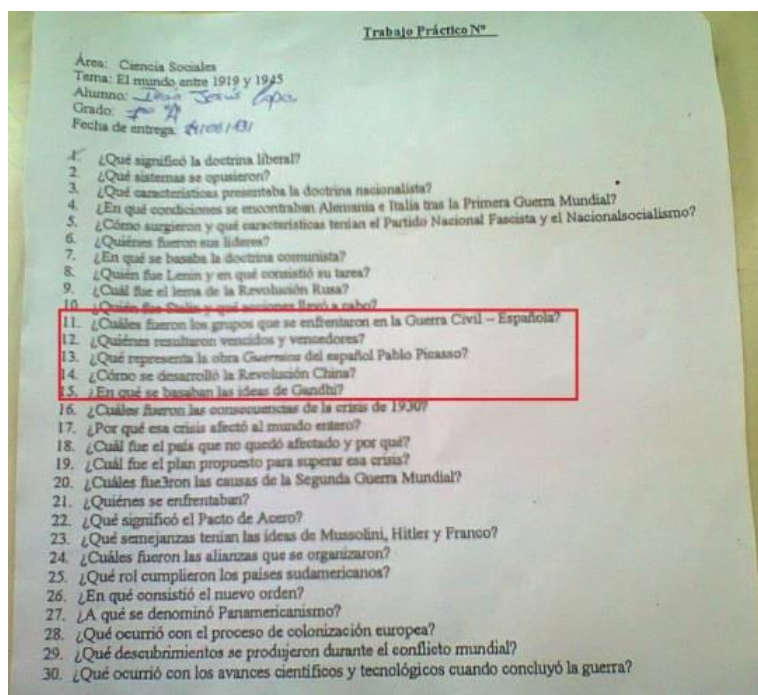


Las producciones de los alumnos a partir del libro leído y comentado en clase, Escuela A.

El libro y los anexos tienen presencia a partir de una función específica vinculada con su uso en el hogar para la resolución de cuestionarios denominados “trabajos prácticos” y del estudio de los temas para las evaluaciones. En escasas oportunidades se lee en clase, en cambio, se reserva para el estudio en el hogar. Los docentes entrevistados conciben al libro como garantía de conocimiento confiable y consideran que su estructura, ordenada y sistemática, ayuda a organizar el estudio, a la vez que familiariza al alumno (sobre todo en 6to y 7mo grado) con la lectura de libros de estudio, y de esta

manera facilitaría su posterior desempeño en el secundario donde según ellos dicen, “solo se lee y estudia del libro”.

En las imágenes se puede observar un ejemplo prototípico de los cuestionarios cuyas preguntas se responden a partir de una lectura lineal del libro de texto.



Trabajo práctico solicitado a los alumnos, Escuela A.

Con este objetivo que direcciona la mediación del docente entre niños y libros de texto, hay un sinnúmero de elementos del libro con escaso o nulo aprovechamiento, por ejemplo, las imágenes, las sugerencias de páginas web, las infografías, etc. Es decir, los deslizamientos digitales que en las últimas décadas están cambiando el formato de los libros no son puestos en juego a partir de su uso, aunque sí, y de modo notable son utilizados en las clases a partir de recursos que traen los maestros.

A diferencia de las otras lecturas realizadas en clase, la lectura del libro se realiza mayormente en “solitario” bajo el supuesto docente de que no implicará dificultad. Lo expresado también parece insinuar que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, cada vez más ocupan un lugar importante otros portadores en formatos variados.

LOS MATERIALES PARA EL REGISTRO DE LO APRENDIDO

En este concierto de materiales son indispensables aquellos destinados al registro de lo aprendido. Con sentidos distintos los blogs, las carpetas y las diferentes producciones de los alumnos funcionan todos como registro de lo aprendido.

En el caso de los blogs de la Escuela B hay que contemplar que el desarrollo del blog en cada grado es una prioridad institucional y se proyecta con fuerza en el secundario. El blog tiene muchas funciones de acuerdo con cada maestro, puede ser un reservorio de información para que los chicos repasen lo visto en clase (videos en naturales), un espacio de para que los padres visibilicen el trabajo de la clase, un lugar de socialización escrita de una tarea.

Más allá de estas funciones los chicos se encargan de “aprovecharlo” a su modo:

M: Para nada. De hecho, me metí en el blog viejo de casualidad y estábamos leyendo Lucas Lenz hace dos años con los chicos que ahora están en 2do.año y tuvieron que hacer un resumen capítulo por capítulo -son cuatro-, de lo que había sucedido en cada capítulo. Algunos chicos lo hicieron muy largo, otros muy corto y yo abajo les iba poniendo –Acordate de tal cosa o pensá en tal otra. Abajo de mis comentarios -que nadie sabía que yo era la maestra-, aparecieron chicos que quizás comentaron este año y yo no había visto. Yo le había puesto a Tomy que le había quedado un poco largo (uno de los chicos que había hecho un chocho por cada capítulo). Eran como cinco párrafos por capítulo, casi el capítulo completo. Pero el que necesitaba leer el libro, como no lo había leído, decía -Me vino bárbaro, lo hiciste perfecto porque lo tengo que dar mañana y no lo leí. Los chicos googlearon Lucas Lenz, salió el resumen, les salió el blog y lo que había que hacer. Esto va más allá de lo que uno hace. Una vez que lo publicaste ya es del mundo.

Entrevista a maestra de Lengua y Ciencias Sociales de 6to.y
7mo., Escuela B.

En el caso de la Escuela B, el Facebook y el blog son espacios de comunicación y seguimiento tanto entre maestros como de interacción entre los chicos cuando no están en la escuela. La mayor cantidad de actividades se realiza en el aula pero cuando hay tareas y surgen dudas, Facebook es el espacio para despejarlas.

Maestra: Van a trabajar con eso y también, hay **grupos de Facebook**. 7mo tiene un grupo de Facebook y en secundaria también. Eso **fue armado por los chicos y tomado por nosotros**. Ellos armaban un grupo de Facebook para los exámenes, por ejemplo, donde se consultaban, se ayudaban para una intención escolar, terminaban armando un Facebook, ahora también tenemos un grupo de docentes en Facebook, de todo el colegio donde las señas ponen las consultas que hacen los chicos y que la seña responde o alguna referente del equipo Tic-Tac, responde. Ha pasado, los fines de semana, en el grupo docente, que por ahí, hay preguntas de alguien que no puede subir tal cosa o está trabado con otra y alguien responde, sea un referente de nosotras o sea otro que sabe cómo hacerlo y le contesta. Es un lugar de encuentro, como la cartelera o la sala de maestros.

...funciona muy bien. Es un lugar de chistes, de saludos, de necesidades. Tiene distintos usos o una herramienta nueva que alguien descubrió.

....En particular, yo no soy muy de que se lleven el libro, a no ser que tengan que estudiar realmente y que se lo lleven porque el tomo está acá. Es para las pruebas, ahí les digo que se lleven el libro, la carpeta y los anexos que necesiten y que se acuerden también, que **trabajamos cosas con el blog**. En poesía, la semana que viene yo les tomo y jitanjáforas está en el blog, no está en la carpeta. **Les puse un temario y si no encuentran jitanjáforas en la carpeta, saben que está en el blog**. Ahí puse quién las inventó, por qué, todo está ahí.

Entrevista a maestra de Lengua y Ciencias Sociales de 6to.y 7mo., Escuela B.

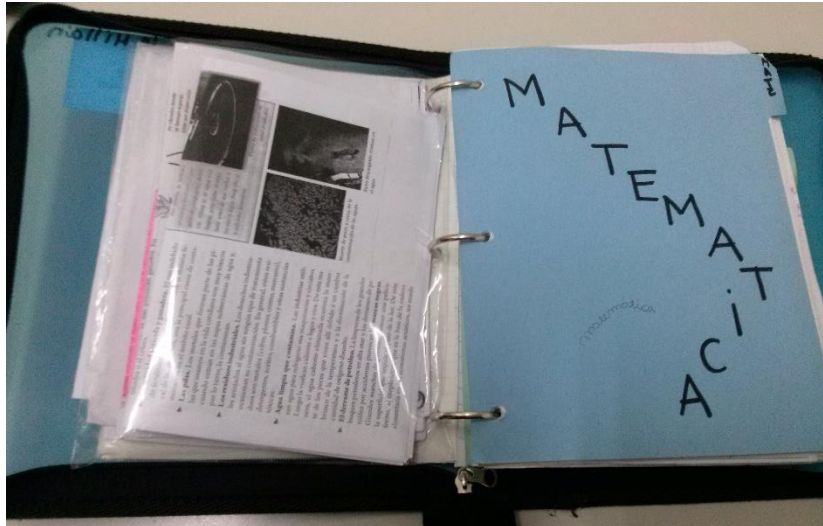
Un espacio con similar función de la Escuela A es el uso de Edmodo.

Durante el recreo M. me comenta que “le cuesta incorporar las tecnologías”, que él “se da maña en forma personal pero le cuesta incorporarlas en la escuela”. Con lo que se maneja bien es con el **Edmodo** que “funciona como un Facebook cerrado”. Lo utiliza sobretodo para **comunicarse con el grupo, les recuerda cosas, le pasa información**, etc. Luego en la clase les pide a los alumnos leer las páginas 32 a 35 del libro de Ciencias Sociales, “La crisis de 1930” y “La segunda guerra mundial”. Les dice: “**A esa lectura le suman lo que leyeron antes y las explicaciones que vinimos haciendo tienen que resolver un trabajo práctico que se los va a pasar en archivo por Edmodo**”. Para el lunes tienen que traer los dos primeros puntos resueltos”.

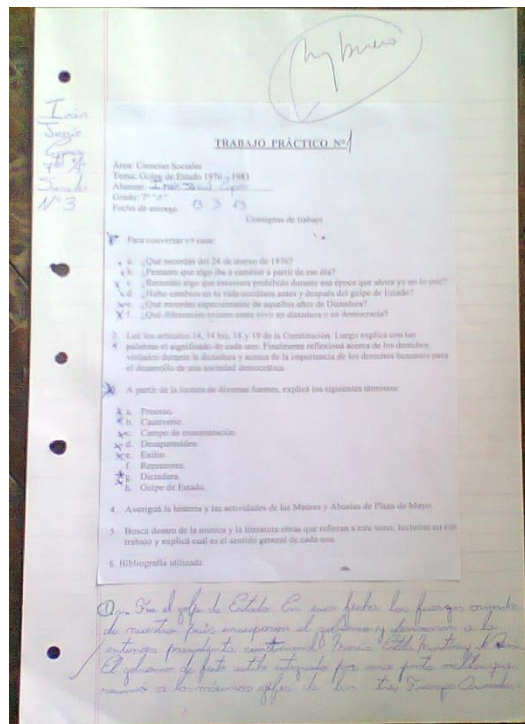
Nota de campo, conversación con M. maestro de Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje, 14/06/2013, Escuela A.

Las carpetas constituyen un espacio de trabajo individual, casi un intocable para el maestro. Diferente a lo que en otra época sucedía, las carpetas son tan distintas entre sí como alumnos hay, es decir su uso está más ligado a un material de aprendizaje, con borradores, tachaduras, páginas

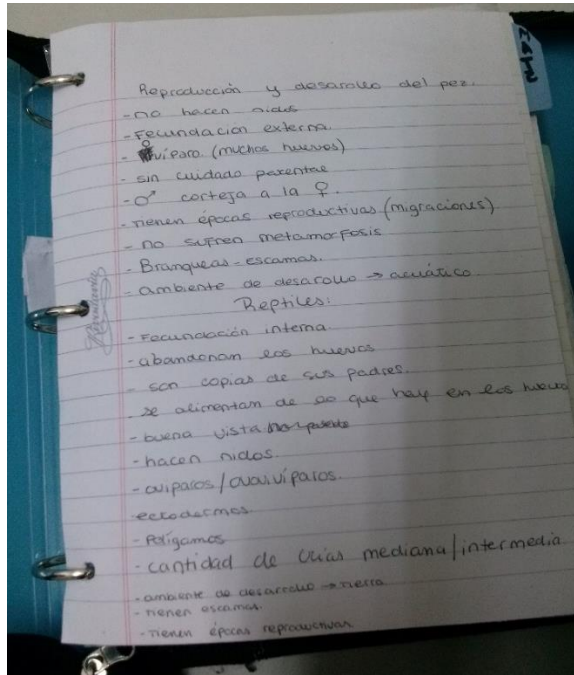
incompletas que a la idea de registro fiel y prolijo de lo realizado en clase en forma de secuencia. En folios plásticos suelen acopiarse los trabajos prácticos obligatorios.



Carpeta de Matemática de 6to., Escuela B.



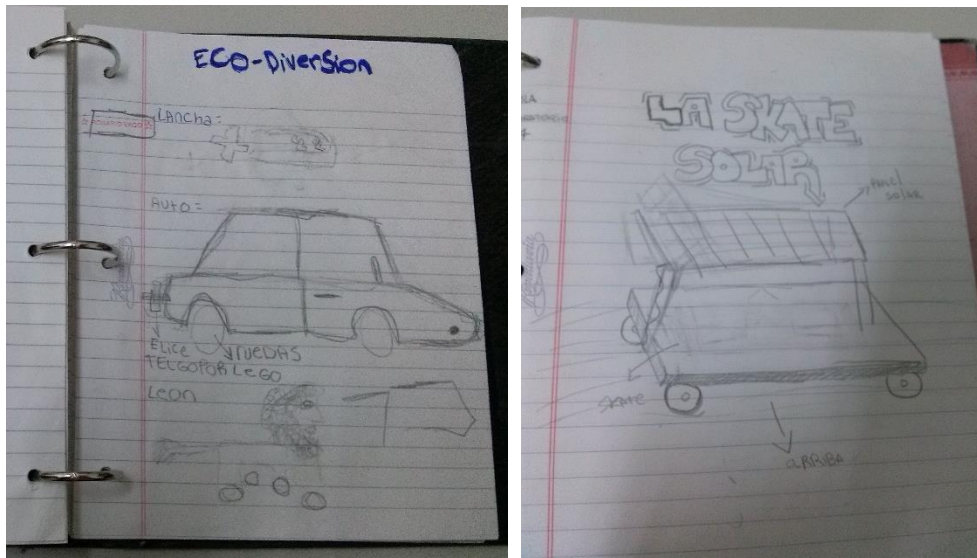
Trabajo práctico de Ciencias Sociales 7mo.
Escuela A



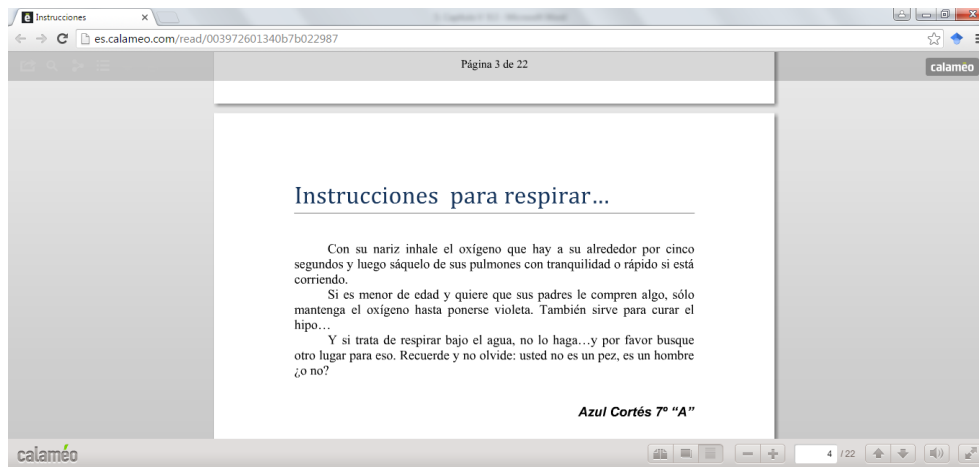
Carpeta de Ciencias Naturales de 6to con toma de apuntes, Escuela B.

Lo último en nombrar pero de ningún modo con menor importancia son las producciones de los alumnos en forma de videos, historieta digital, cuentos digitales, wiki, murales, entre otros.⁸¹ El maestro suele presentarlo como idea desde el inicio de una unidad didáctica o proyecto. Esa producción vertebrada las lecturas, las búsquedas y ocupa una porción de tiempo considerable del trimestre, distribuido dentro de las clases o dedicándole clases enteras. Todo lo que se realiza se hace en la escuela, no en las casas. Es, casi siempre de carácter grupal y su exposición se hará en una clase especial, en un acto, en un evento con otro curso. Es decir, siempre hay una comunicación de lo realizado lo cual condensa lo aprendido del tema. Son producciones creativas en las que los niños se involucran notoriamente.

⁸¹ En el Anexo 6 Las escuelas en la web se refleja parte del universo de producción virtual, no solo de los niños sino también de los docentes.



Bocetos grupales de un proyecto para Ciencias Naturales, Escuela B.



“Nuestro propio manual de instrucciones. Homenaje realizado por los alumnos de 6to.y Bº” de la Escuela A. Publicado en <http://es.calameo.com/read/003972601340b7b022987>

Libro, carpeta, blog, libros de literatura, anexos, google.doc, wiki de animales, videos, correo electrónico, Facebook, en todos estos espacios los maestros y los niños leen y escriben. Hay un trabajo sostenido de la lectura y comprensión de textos escritos y orales en las clases, elaboración de preguntas, escritura de cuentos, resúmenes, exposiciones orales basadas en soportes como powerpoint.

5.5 Lecturas y escrituras en/de distintos lenguajes como marca de época

Como expuse anteriormente, el texto escolar continúa vigente en las aulas pero ya no como la evidencia del conocimiento, ni del monopolio informativo –como en sus inicios pretendió- sino que consiste en un portador de información más de la manifestación plural que posibilitan las nuevas tecnologías. Sin embargo, su uso en el aula es promovido por los docentes en relación con otros textos impresos y, en su mayoría, multimediales.

En el encuentro entre los materiales y los alumnos se producen lecturas, entendidas como prácticas culturales donde coexisten todos los rasgos propios de una producción silenciosa (de Certeau, 2000). De acuerdo con de Certeau toda lectura modifica su objeto en virtud de los diversos sentidos que el sujeto lector es capaz de generar con sus acciones y recuerdos. Para este autor, la lectura lejos de ser una actividad pasiva es un arte que genera movilidad plural de intereses y placeres.

En el campo de los estudios sobre la lectura, la teoría de la recepción sostiene que el lector ocupa un lugar fundamental en la definición del “proceso de la lectura”. Logra, con ello, desviar la atención desde el texto hacia el lector y repone al sujeto lector ausente en los análisis estructuralistas. Esto implica, en primer lugar, un cambio en relación con el origen de la producción de sentido: el sentido del texto deja de ser el resultado del juego de relaciones internas; en segundo lugar, el texto deja de tener un sentido único y decisivo: el sentido se produce a través de la lectura.

Desde esta perspectiva, si el texto escolar es siempre compartido y el lector es múltiple y desconocido, dice Colom Cañellas (2006:41), el texto es siempre hipertextual porque sus significados son susceptibles de extenderse en las mentes de los lectores en formas fragmentadas y diferentes; por otra parte, el propio texto, al estar conformado por palabras independientes que sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen además a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, conforma por sí mismo una fenomenología hipertextual. En síntesis, el texto es siempre en relación con el lector.

La inmersión de un texto escolar en el aula se realiza a partir del aporte de sentidos que el maestro y los niños le asignan cada vez que se incorpora a

la escena de enseñanza. De acuerdo con la observación de las clases de los docentes indagados, de acuerdo con los objetivos de enseñanza del docente se trabajan los contenidos a partir de información proveniente de materiales diversos y contando siempre con la necesaria participación de los alumnos. En ese modo los materiales con los que se trabajan son variados y se problematizan a partir de las intervenciones de alumnos y docentes.

El aula es un espacio de lecturas y escrituras intensas, reflexivas, propias, compartidas, estimulantes que resultan de un escenario de intercambios de saberes y vivencias, tal como describí en el capítulo anterior.

5.6 El cambio cultural en las materialidades escolares

En este capítulo analicé el papel de los textos escolares y otros materiales en las prácticas de uso de maestros y de niños. La materialidad del quehacer escolar revela cambios en la forma de concebir los saberes y en las concepciones de espacio y tiempo escolar.

En primer lugar, me referí a la implicancia de los materiales en el proceso de investigación, su papel en las entrevistas y grupos focales pero también, su permanente presencia en los espacios y situaciones cotidianas. Los materiales están presentes no solo físicamente en determinados lugares (biblioteca, pasillos, aulas, hall de entrada, laboratorio, entre otros), sino que son contenido de diálogo entre docentes, entre alumnos, entre docentes y alumnos, entre docentes y padres, etc.

En segundo lugar, presenté diversas definiciones sobre materiales educativos, esbozadas a lo largo del tiempo y desde diferentes perspectivas disciplinares para dar cuenta de la riqueza y complejidad de los mismos, frecuentemente simplificados. De la gran variedad de materiales que hacen a la cultura material escolar, a los fines de esta tesis, opté por centrarme en materiales destinados y transformados para la enseñanza. Teniendo en cuenta los aportes de las diversas concepciones y, atendiendo que la realidad escolar es enriquecida tanto por las tradiciones educativas como con las novedades pedagógicas, considero necesario repensar esas conceptualizaciones para extender sus límites y evitar reducciones interpretativas de la complejidad de

las prácticas escolares del siglo XXI en el uso de los “nuevos” y “viejos” materiales para la enseñanza. Denomino “materiales para la enseñanza” a aquellos objetos físicos y digitales que pueden servir como recurso para el aprendizaje a través de su manipulación, observación o lectura y/o como recurso para la enseñanza y todos los otros instrumentos que son usados para preparar las clases, para su desarrollo y evaluación. Incluye tanto a aquellos materiales producidos específicamente con propósitos didácticos (como pueden ser los textos escolares) y los que se usan para la enseñanza a pesar de que no fueron diseñados y desarrollados con ese propósito y que, mediante decisiones político pedagógicas, sirven para la enseñanza. Ambos tipos circulan en las escuelas y cobran sentidos en función de las intenciones de quienes los proponen y de quienes se los apropian. En su selección, uso y lugar asignado en la enseñanza están implicadas formas de entender la comunicación cultural, hábitos profesionales individuales y colectivos de los docentes, hábitos de consumo, intenciones explícitas y ocultas de controlar el contenido de la escolaridad y, también mecanismos económicos, entre otros. Por tanto, es necesario advertir que los materiales educativos son mucho más que instrumentos portadores de contenidos disciplinares, de manera de no reducir la discusión cultural amplia sobre lo que es el curriculum y el lugar de los sujetos en su construcción.

En tercer lugar, abordé las características del libro de texto como material específicamente diseñado para la escolaridad. Presenté los libros elegidos por los maestros y los analicé en función de sus propios criterios de elección expresados en las entrevistas y en las formas de uso observadas en las aulas. El papel de los libros de texto en los usos de los maestros de esta investigación, da cuenta de una compleja combinación de intereses de diferentes actores –directores, maestros, padres, niños-, algunos más centrados en lo didáctico, otros en las características y gustos de los niños, otros ideológicos y/o disciplinares, otros de carácter fundamentalmente evaluativo. Los usos se encuadran en un escenario más amplio de intencionalidades que están por fuera de la escuela aun cuando quienes los usan sean, más o menos, conscientes de ellos. Porque los libros son, también, un complejo producto cultural influido por los nuevos enfoques didácticos, los cambios culturales y los flujos comunicacionales, las políticas estatales de

dotación de libros a las escuelas, las lógicas del mercado y el consumo, entre otros.

En cuarto lugar, analicé la variedad de materiales, sus funciones y combinaciones en la enseñanza. A partir de observar su imprescindible presencia en las situaciones de aula, elaboré una tipología de materiales de acuerdo con el papel que asumen en los usos de los niños y maestros. Esta clasificación organiza los materiales en: 1) materiales para motivar y disfrutar, 2) materiales para ejercitar, 3) materiales para estudiar y 4) materiales para registrar lo aprendido. Entre los primeros se encuentran los videos de youtube, las netbook y los libros de literatura. Cuando entran estos materiales al aula, cambia el clima, el uso del espacio y el ritmo del tiempo escolar. Esta dinámica que se genera es la razón por la que en las escuelas estos materiales son los que tienen mayor presencia. Entre los segundos, están los materiales que elaboran los maestros para complementar lo propuesto por el libro de texto, como las guías de ejercicios de matemática o el cuadernillo de técnicas de estudio que luego son corregidos en clase, en general, en un espacio de discusión colectiva de estrategias y sus fundamentaciones por parte de cada uno de los niños. Entre los terceros, se hallan los materiales definidos para estudiar, en el sentido de leer para dar cuenta de lo leído en una evaluación, como los libros de texto y los anexos que son cuadernillos de fotocopias que compilan textos diversos con información sobre el tema que estudian. Lo observado en las clases da cuenta que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, cada vez más, otros portadores en formatos variados ocupan un lugar importante, sin embargo, son los libros de texto la fuente confiable de contenidos para el estudio en función de la evaluación. Entre los cuartos, se encuentran los blogs, las carpetas y las diferentes producciones de los alumnos que funcionan como registro de lo aprendido. Fundamentales, porque nunca faltan y pueden comenzar a elaborarse cuando se inicia un tema. En numerosas ocasiones esta producción vertebró la enseñanza de un tema.

Finalmente, en quinto lugar, hice referencia a los modos de lectura y visualidades que los docentes proponen para el uso de los materiales en el aula. El aula se convierte en un espacio de lecturas y escrituras intensas, reflexivas, propias, compartidas, estimulantes a partir del trabajo con

materiales diversos, fundamentalmente audiovisuales, y contando siempre con la necesaria participación de los alumnos.

Conclusiones

En esta investigación me centré en el estudio del cambio cultural en la escuela y las nuevas definiciones pedagógicas que son parte del mismo, a partir de indagar el uso de los textos escolares en el aula. Estos materiales que han permanecido vigentes desde el inicio de los sistemas educativos hasta nuestros días participan en los cambios y reacomodaciones y, también, en las continuidades de las prácticas escolares. A través de indagar sobre sus usos accedí a importantes y cotidianos movimientos que caracterizan y definen el cambio cultural en las pedagogías prácticas y que reuní en tres grandes ejes: los niños, las prácticas docentes y los materiales educativos.

En relación con **los niños** y reconociendo la herencia de la centralidad del niño en la escuela provisto por el vasto y heterogéneo conocimiento producido a partir de las tradiciones pedagógicas de la Escuela Nueva que derivaron, fundamentalmente, en desarrollos en el campo de la psicología que estudiaron al niño en términos de sus representaciones en torno a la ciencia, a lo cognitivo; busqué dar un giro en la perspectiva de análisis preguntándome en qué sentido se podría hablar actualmente de un cambio cultural en la infancia. A su vez, buscando un necesario equilibrio que ubique este análisis por fuera de la fascinación que puede provocar la infancia para reconocer su especificidad en la particularidad de esta época. Para responder esta inquietud indagué sobre la mirada pedagógica de los niños, sus representaciones acerca de la escuela, considerando, a su vez, la complejidad de la labor educativa y sus sustentos, muchas veces alejados de discursos teóricos y de polémicas didácticas, allí donde los docentes elaboran la convicción y los medios que necesitan para la tarea de enseñar.

Destaqué el protagonismo de los niños en la escuela. Sin su presencia los haceres escolares no tendrían sentido. Un protagonismo infantil generado por los mismos niños pero también cedido por los docentes. Niños portadores de una mirada pedagógica propia, profunda, amplia, aguda y precisa. Atentos a la calidad de aquello que se les propone, que reclaman y valoran el desnivel inherente en toda relación educativa.

Los niños son poseedores de una *mirada propia* del hacer escolar porque es definida en términos infantiles, con sus preocupaciones y lógicas, en la que prevalece lo sensible y lo justo, el gusto por lo lúdico vinculado con el aprendizaje, la búsqueda de referentes adultos, asociados con su tiempo en el que la imagen, las tecnologías y la música forman parte de sus identidades. Es, también, una *mirada amplia y profunda* al mismo tiempo, en tanto conectados con su contexto, perciben desde lo inmediato, lo casual, lo superfluo expresado en cosas que se dicen o se muestran explícitamente hasta percepciones sobre sentimientos y situaciones que son propios de una dimensión más implícita de la comunicación y que es captada por los niños a través de la observación de miradas y gestos imperceptibles, de la identificación de omisiones o de lo que se enfatiza innecesariamente. Los niños son portadores de una *mirada aguda* en términos de ingeniosa y analítica que compone la lectura de situaciones y de personas a partir de indicios, sustentada en criterios que ellos mismos explican, con tendencia a descubrir lo dilemático y de una *mirada precisa* en tanto está atenta a detalles que se describen con claridad y que identifican como parte de un todo de una situación o rasgo de una práctica o persona. Se trata de una forma de mirar infantil fundada en una lógica cuya racionalidad responde a la idea de que se aprende a partir de lo que se enseña. Desde ese armazón lógico se interpretan las expectativas sobre ser alumno y ser maestro, las emociones, los contenidos, las acciones, etcétera. Y desde allí, generan tácticas propias para eludir situaciones que los incomodan, generar climas escolares en los que se sienten más cómodos, armar un estilo de vinculación con cada maestro según sus características, intervenir en la forma de enseñar de los maestros, aprovechar a su conveniencia los materiales a la hora de estudiar. Un hacer infantil que impacta en las relaciones pedagógicas que establecen con sus maestros.

El protagonismo de los niños se hace visible en la relación que establecen con los textos escolares a partir de las propuestas docentes y más allá de ellas. Para los niños usar los libros significa leerlos, hacer actividades que allí se proponen, encontrar respuestas para las tareas dadas por los maestros y estudiar la explicación de los temas que allí se presentan en función de las pruebas escritas y exposiciones orales. Sin embargo, los niños

no reproducen de manera directa las formas de uso de los textos escolares propuestas por la escuela, sino que construyen sus propias prácticas de uso entablando una relación fluctuante entre la adhesión y la recreación. En las formas en que los niños usan los libros de texto ponderan la visualidad, lo lúdico y lo sistemático.

Estas características de los niños se traman en el marco de las huellas que deja la escuela, en sus transformaciones y también en sus continuidades, y las significaciones y apropiaciones que realizan diariamente los niños, en base a las interacciones cotidianas entre pares y con los maestros.

El encuentro cotidiano entre maestros y niños se sustenta en dos ideas fundamentales: 1) Los niños tienen un presente y, por tanto, la infancia no es simplemente preparación para la vida adulta y para un futuro lejano, 2) Este presente infantil es muy valorado por los maestros, sin embargo, en numerosas ocasiones parece inasible, poco claro, y perciben que cuando aparece la niñez el mundo adulto peligra.

Los docentes están convencidos de su tarea de enseñar como la más importante de todas las otras funciones asociadas a lo escolar. Sustentados en razones diferentes, en un contexto (Escuela A) más ligado a la superación de las desigualdades y, en otro (Escuela B), a la superación del sí mismo, la enseñanza se convierte en el sentido del trabajo docente. Todo lo que sucede en la escuela se reconoce como una oportunidad explícita de enseñar. En este sentido, la enseñanza se asume como un compromiso al que dedicarse y trabajar laboriosamente para encontrar alternativas para que los niños “quieran” aprender.

Cada día ese diligente trabajo docente debe sortear una serie de ambigüedades y tensiones vinculadas con los cambios de la figura del niño como alumno. Mientras los niños quieren ser considerados alumnos en la escuela en tanto son niños que aprenden porque hay un maestro que les enseña no solo contenidos sino también las reglas propias de las culturas escolares, los docentes están pendientes de descubrir al “niño”. Esa búsqueda de ambas partes se realiza día a día en medio de ensayos pedagógicos propuestos por los docentes dando como resultado numerosos puntos de encuentro entre niños y maestros. El protagonismo de los niños es cedido por los docentes en medio de tensiones: 1) enseñar a la vez que entretener a niños activos y

curiosos buscando formas de motivarlos adecuadas con sus demandas; 2) enseñar a niños que aprenden en otros espacios e interpelan el escolar desde esos otros saberes; 3) enseñar a ser niños autónomos a la vez que dar respuesta como adultos a las dependencias infantiles. Como parte de un escenario cultural camaleónico, el niño como sujeto de la pedagogía ya no es un alumno moderno y eso demanda una serie de reconocimientos, ajustes y creaciones de nuevos modos de relacionamiento en la relación pedagógica. Es un protagonismo que se da al mismo tiempo en que se abre paso construyéndose con componentes muy diversos, se nutre de lo representacional, lo gestual, las tácticas, los saberes, las sensibilidades. Los niños son el desafío más grande los maestros, se trata de un paidocentrismo que recupera de los escolanovistas la importancia de la infancia en sí misma al tiempo que intenta descubrirla porque la desconoce ya que el mismo presente de los niños demanda a los docentes cierta comprensión y respuestas nuevas que aún no sienten logradas. Es un paidocentrismo sostenido en un entramado de técnicas y actitudes para captar el interés de los niños y retenerlos en la escena de la enseñanza. Lograr la atención e interés de los alumnos es el trofeo en disputa que libran los docentes cada vez que dan clase en el marco de las diferentes tensiones en las que se pone en juego, fundamentalmente, la asimetría con los niños y la consecuente relación dependencia/ independencia.

Los docentes están descubriendo en el medio de la misma tarea cómo es el niño actual y cuáles son las formas más adecuadas de enseñarle, es decir asistimos a una etapa en que ya no hay un patrón de alumno en la que el niño debe encajar sino que es el mismo niño quien está diseñando ese patrón junto con el maestro quién decodifica pedagógicamente los indicios de la infancia en propuestas pedagógicas. Es un proceso de exploración cultural de la infancia que están realizando los maestros, conscientes de la existencia de principios básicos pedagógicos a los que no claudican, al mismo tiempo que armados de ideas provistas en las últimas décadas por discursos sobre la infancia pero, a la vez, con la sensación de que el niño no está del todo descifrado por eso su práctica es un andar al tanteo explorando posibilidades pedagógicas y reflexionando sobre sus resultados que son los que brindan información sobre el niño actual.

En la calidad de las habilidades que implica este proceso reside la autoridad docente frente a los niños, no solo en términos de observación y expertez en la interpretación, o en la creatividad de las propuestas, o en la claridad de las explicaciones sino porque las buenas habilidades que establecen la autoridad del maestro son inseparables de su ética. Este imperativo ético es demandado por los niños, quienes perciben la autenticidad de quién les enseña y de sus objetivos.

En relación con **las prácticas docentes**, verdaderas artesanías cotidianas, complejas y productoras de curriculum, se arman al compás de saberes y experiencias aprendidas en espacios de impacto formativo muy diverso, que abarca desde la propia escolaridad inicial hasta las trayectorias profesionales en distintas escuelas. Prácticas que son parte de la producción cultural de la escuela y que se encuentran en permanente conexión con los procesos de cambio social. En ese sentido, la producción curricular del cotidiano escolar es un lugar de enunciación de nuevas pedagogías que resultan de la interacción entre culturas que involucra desde las culturas infantiles, familiares, del mercado, de masas a diversos repertorios culturales, incluido las culturas locales. Desde una mirada amplia, en ese conjunto de prácticas y sentidos contemporáneos que combinan tradiciones y novedades se distinguen, en los casos estudiados, pedagogías que tienen mucho de arte, de teorías y de técnicas y que denomino “pedagogías prácticas en movimiento”, que si bien son diversas entre sí presentan una misma tendencia en un movimiento marcado por la cultura contemporánea. La preocupación por el descubrimiento de los niños es uno de los aspectos clave de dicha tendencia. Otro aspecto, lo constituye el carácter híbrido de las prácticas que combinan certezas pedagógicas elaboradas a lo largo del tiempo con el ensayo de nuevas ideas que a partir de la inclusión de nuevas materialidades, como las netbooks, modifican aspectos clave de la cultura escolar, como el uso del espacio, del tiempo y la organización de contenidos.

A partir de lo investigado, queda en evidencia que el libro es parte de la artesanía cotidiana del docente, en numerosas ocasiones su presencia es basal para los maestros, quienes los acopian y los eligen como material fundamental de consulta y preparación de clases porque ofrecen información y recursos directamente utilizables en el aula. Sin embargo, su uso implica la

reformulación de sus propuestas por eso eligen libros que tienen un margen de flexibilidad que autoriza variaciones personales. Las **prácticas de uso del libro por parte de los maestros** son formas de producir y de dar forma a aquello que está escrito en el texto en una práctica situada. En esas prácticas de aparente consumo pasivo, hay producción, los maestros sacan ventaja de lo que ofrece el libro. Se trata de creaciones nacidas de la práctica de la desviación en el uso de los libros, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, no fueron pensados para ser usados de esa manera. En ese proceso, los docentes valoran “dar de lo propio” transformando la práctica en un hacer de autor, artesanal con un sentido propio. En el diseño de estrategias didácticas para sacar provecho del libro en función de su intencionalidad pedagógica, los maestros ponen en juego una variedad de saberes pedagógicos y disciplinares, por un lado y por otro, aquellas asociados con las condiciones de la cultura escolar donde se inserta el uso del libro, como son el tiempo escolar que se dispone, el espacio físico y la disponibilidad de recursos concretos (cantidad de libros y/o de netbooks) que si bien no son verbalizados son los hilos que definen las prácticas. Dichos usos se sustentan en las teorías que construyen los docentes en función de responder a las necesidades de la práctica. La práctica es el principal punto de partida para la tarea docente, la búsqueda de resolver problemas prácticos como las tensiones mencionadas. Las respuestas a estos problemas son la producción curricular de las nuevas pedagogías.

Identifiqué tres sentidos que dan cuerpo a las prácticas dirigidas a los niños y las motorizan: la innovación, la individuación, la promoción del estudio. Estos tres sentidos están presentes en las prácticas docentes de ambas escuelas con matices diferentes combinando elementos que han estado presente históricamente en las formas de enseñar (la palabra, las emociones, los saberes), sin embargo, son las formas de concebirlas y las mil maneras de combinarlos las que desarrollan un estilo de pedagogía que se plasman en las formas de clases (reflexión, comunicación).

El texto escolar ocupa en esas prácticas, un lugar relevante, no necesariamente visible aunque de gran presencia más allá de los matices o énfasis dados en cada contexto institucional. Expresado de diferentes maneras como guía, apoyo, sostén, encuadre, el libro es un fiel acompañante de las

prácticas de los docentes. El alcance de su papel en las prácticas depende en gran medida de la etapa profesional que atraviesan y el soporte que puede ser el libro para hacer frente a una clase. Identifiqué dos concepciones no excluyentes sobre el lugar del libro en la enseñanza que impregnan las prácticas: el libro como garantía de lo que hay que enseñar y el libro como estructura para la tarea. Es al mismo tiempo, objeto de crítica de directores y maestros cuando se percibe una adhesión irreflexiva a sus propuestas y objeto valorado positivamente porque ofrece una versión curricular pensada por especialistas en las didácticas y las disciplinas escolares. Se convierten así en garantía de aquello que aun duda el maestro, ofrecen formas concretas de enseñar que sirven como punto de partida para pensar la propia y sobretodo si perciben que su estructura está conectada con los tiempos y las posibilidades reales de dar clase así como pueden ser una ayuda valiosa para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, su presencia puede llegar a ser invisible, casi no notarse salvo en algunas clases. Es un material base para planificar, muy usado por el maestro que selecciona actividades y textos que luego dicta en la clase o las entrega en fotocopia o que analiza la forma en que se presenta un tema y diseña la propia usando ése u otros libros y materiales.

De la puesta en marcha de estas pedagogías prácticas se derivan tres contextos pedagógicos escolares. La combinación de prácticas sustentadas en los sentidos mencionados dan lugar a la invención de tres contextos de aula en los casos observados: de comunicación, de reflexión, de reflejo del texto escolar. Sin ser excluyentes, se presentan en ambas escuelas y están influidas por las características personales que los docentes imprimen a la tarea y en menor medida por las directivas institucionales.

La invención del aula como contexto de comunicación se debe a prácticas que ponderan el dinamismo, de agilidad entre una actividad y otra, que promueven una ineludible participación motivante de los niños en forma individual o grupal, que privilegian el “hacer” como modo de aprender utilizando diversidad de recursos, entre ellos el libro pero principalmente las tecnologías. Una comunicación de docente a niños y viceversa cuyo contenido fundamental es la transmisión de saberes signada por las referencias intertextuales y de experiencia. Son prácticas sostenidas en la

claridad de roles y expectativas mutuas acerca del lugar del docente y del alumno, quien tiene un lugar protagónico en la participación pero que, a su vez, es conducida y regulada por el encuadre que arma el maestro quien mantiene un lugar importante pero periférico.

La invención del aula como contexto de reflexión varía en relación con la anterior fundamentalmente en la vivencia del tiempo escolar, menos agitado, más paciente. Son prácticas docente para una enseñanza que relacione profundamente la participación de los niños, los saberes a aprender y los contextos de vida de los alumnos. Son prácticas preocupadas por las identidades de los niños, la valoración del conocimiento, el diálogo, la preparación para el ejercicio de la vida ciudadana. Los materiales se usan en función de ese propósito, todas las explicaciones se inscriben en una trama que se cuenta, por eso los libros escolares y las novelas son leídos y “gustados” tanto en clase y como en forma personal. El docente se ubica en un lugar central para conducir y ayudar a armar la clase, para aprovechar cada ocasión resultante de la enseñanza en la escuela o las vivencias personales en función de una reflexión que conduzca al aprendizaje escolar y al conocimiento de sí mismo.

A diferencia de los dos contextos mencionados, el aula como reflejo del texto escolar aparece cuando las prácticas docentes se acoplan sistemáticamente a lo que manda el libro de texto. En ese sentido, el docente tiene un plan de acción bastante rígido que replica en todos los temas “siguiendo” la propuesta editorial del libro como contenido primordial de la clase. Como se ha visto en el capítulo 3, son los niños quienes marcan la diferencia en la relación con los textos al proponer alternativas de uso en estas clases.

Del análisis se deduce que los docentes se movilizan por responder en primer lugar los problemas prácticos que se plantean a partir de interpretar las necesidades y gustos de los niños que serán elementos fundamentales para diseñar estrategias educativas cotidianas subordinando a éstas las ideas de especialistas del campo académico o las demandas de las prescripciones políticas.

En relación con **los materiales**, un conjunto de pequeños cambios se introducen en la vida cotidiana del aula resultante de nuevas percepciones

docentes sobre los niños y las formas de transmitir conocimiento. Estos cambios son relevantes para la educación porque están conformando nuevos modos de enseñar en diálogo con una cultura amplia, creciente y cambiante.

Frecuentemente se ha dicho que la educación escolarizada es un proceso de socialización cultural generalmente alejado de las actividades de producción material y cultural o de las relaciones sociales reales, lo cual requería que los sujetos se conecten con los procesos y productos culturales a través de ciertos mediadores como los libros de texto que en su contenido procesan las demandas de diseños curriculares y las novedades pedagógicas y sociales en un producto “empaquetado”. Junto con los libros, las láminas y los mapas han sido históricamente representaciones mediadoras entre el medio y el alumno que permiten apropiarse de la cultura, del conocimiento sobre la misma, sin estar presente en el momento y lugar de su reproducción.

En esta investigación doy cuenta que cada vez más los docentes seleccionan materiales que no están pensados para la enseñanza, son “capturados” de la web y transferidos al aula siendo el docente quien los convierte en materiales educativos a través de la mediación de sus explicaciones, preguntas, reformulaciones. Ese proceso de apropiación docente de los materiales que las tecnologías ofrecen transforma algunas dimensiones importantes de la educación. Al mismo tiempo dicho proceso actualiza el uso de materiales educativos tradicionales con nuevas funciones y en combinación con los más novedosos.

Variados y complementarios los materiales se usan fundamentalmente en las clases, más que en las tareas escolares. Bajo la conducción del docente, a veces, más fuertemente orientada que otras, los materiales son usados en forma combinada o secuencial. Sus características junto con los objetivos que propone el docente definen ritmos en los tiempos escolares, delimitan usos del espacio, permiten agrupamientos de niños para la realización de las tareas

La idea de “concierto” puede ser una buena metáfora para abstraer el funcionamiento de una clase en la que los materiales se combinan dando lugar a una composición (la enseñanza de un tema). Similar a un concierto en el que se relacionan las diversas voces que intervienen en una pieza musical y que deja margen a la improvisación (cadencias).

A partir de observar su imprescindible presencia en las situaciones de aula, elaboré una tipología de materiales de acuerdo con **el papel que asumen en los usos de los niños y maestros**. Esta clasificación organiza los materiales en: 1) materiales para motivar y disfrutar, 2) materiales para ejercitar, 3) materiales para estudiar y 4) materiales para registrar lo aprendido. Entre los primeros se encuentran los videos de youtube, las netbook y los libros de literatura. Cuando entran estos materiales al aula, cambia el clima, el uso del espacio y el ritmo del tiempo escolar. Esta dinámica que se genera es la razón por la que en las escuelas estos materiales son los que tienen mayor presencia. Entre los segundos, están los materiales que elaboran los maestros para complementar lo propuesto por el libro de texto, como las guías de ejercicios de matemática o el cuadernillo de técnicas de estudio que luego son corregidos en clase, en general, en un espacio de discusión colectiva de estrategias y sus fundamentaciones por parte de cada uno de los niños. Entre los terceros, se hallan los materiales definidos para estudiar, en el sentido de leer para dar cuenta de lo leído en una evaluación, como los libros de texto y los anexos que son cuadernillos de fotocopias que compilan textos diversos con información sobre el tema que estudian. Lo observado en las clases da cuenta que el libro de texto no basta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, cada vez más, otros portadores en formatos variados ocupan un lugar importante, sin embargo, son los libros de texto la fuente confiable de contenidos para el estudio en función de la evaluación. Entre los cuartos, se encuentran los blogs, las carpetas y las diferentes producciones de los alumnos que funcionan como registro de lo aprendido. Fundamentales, porque nunca faltan y pueden comenzar a elaborarse cuando se inicia un tema. En numerosas ocasiones esta producción vertebra la enseñanza de un tema.

Entre las dimensiones que están siendo redefinidas a partir del lugar que asumen los materiales en los usos de niños y maestros se reconoce a la transmisión del saber que gana en potencialidad al mismo tiempo que se desafían los marcos interpretativos escolares. Se trata de cambios vinculados con la naturaleza del saber que se pone a disposición, circula y se transforma, en medio de los desafíos que supone la interacción entre docentes, alumnos y materiales audiovisuales. Existe una búsqueda de nuevas formas de transmitir

el saber e interactuar con él, al tiempo que se recrean los modos de socialización y de construcción de comunidad en el ámbito educativo. Se ve incrementada la fluidez del intercambio entre la escuela y las producciones culturales por fuera de ella.

Pareciera cada vez menos necesario el proceso de asimilación escolar de un material realizado por especialistas (como los libros de texto) porque son los mismos docentes quienes lo realizan. Desde una perspectiva cultural, se podría afirmar que los materiales ponen en primer plano el protagonismo y la profesionalidad docente, tan discutida durante décadas a raíz del uso de los textos escolares, y se convierten en “recursos vivos” en tanto permiten diferentes aproximaciones a la cultura y revitalizan los contenidos dotándolos de actualidad en las formas de transmitirlos. Es el docente quien define con su selección qué nuevas materialidades facilitarán el contacto de los alumnos con unos contenidos culturales: diciendo qué aspectos rescatar del material para enseñar, qué leer, qué énfasis darle, cómo resumirlo, qué observar, qué gráficos comentar, qué ejercicios poner, cómo evaluar, etc., nuevas características de la práctica docente. Podríamos entender esto como una práctica docente en movimiento, buscando una dinámica que acompañe el ritmo del cambio cultural incorporando nuevas materialidades al tiempo que permanece el libro como instrumento curricular privilegiado para el estudio y sus usos se complementan. Los maestros, de mano de los niños “prosumidores” innovan provocando una mediación cultural más variada y más directa con instrumentos y productos depositarios de cultura manejables por los usuarios y en esas mediaciones rompen con el monopolio del texto insertándolo como uno más entre muchos otros materiales para la enseñanza.

Mientras avanza y se consolida el papel de las TIC en la escuela se da lugar a innovaciones organizacionales relacionadas con la tarea conjunta de docentes y alumnos. El uso espacio y del tiempo escolar se torna más flexible, - aparecen nuevos artefactos, como los carritos, que hacen posible el uso de netbook y proyectores, salas con pantalla táctil, pupitres móviles, pasillos para sentarse en grupo a trabajar, se difuminan los límites horarios de las materias, se agiliza el ritmo de la clase con el uso de variedad de materiales que tienen distinto potencial para comunicar saberes diferentes y plantean una

forma de comunicación de descubrimiento y de ensayo entre el que aprende y la cultura.

Enmarcada en la perspectiva de la cultura escolar, en esta investigación busqué dar cuenta de los usos de los textos escolares por los niños, los usos de los textos escolares por los maestros y el papel de los textos en los usos de los maestros y los niños. A partir de ellos se accedió a nuevas definiciones pedagógicas que movilizan las prácticas escolares y en las que están estrechamente conectados sujetos, saberes y objetos.

Espero que estos hallazgos constituyan un aporte para las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, en tanto, desde el punto de vista de la investigación el análisis de las prácticas de uso de los textos escolares es un campo poco explorado en Argentina y, como se ha demostrado, son de suma relevancia para comprender los sentidos y las prácticas de los sujetos que construyen la cotidianidad escolar. También, que colabore para pensar políticas destinadas a la formación de los docentes.

Referencias bibliográficas

Introducción

Baricco, A. (2011). *Los Bárbaros*. Barcelona: Anagrama.

Brailovsky, D. (2010). *Sentidos, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

Díaz Barriga Arceo, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Mexico_OK.pdf. Consultado el 23/12/2015.

Escolano Benito, A. (2006). *El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción*. En Escolano Benito, A. (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 13-34). Valencia: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.

Finocchio, S. (2013). *El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)*. *Revista de Indias*, 2013, vol. LXXIII, N° 257, pp. 219-238. doi:10.3989/revindias.2013.009.

Galvis Panqueva A. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Colombia_WEB.pdf Consultado el 23/12/2015.

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Knudsen, S. (2013). *La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011*. REIRE, Vol. 6, núm. 2, julio 2013. DOI:10.1344/reire2013.6.2621. Traducción al español: María Isabel Pozzo.

Kirk, J. y Miller, M. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

Lahire, B. (comp.). (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento- CIPPEC.

Lugo, T. (2010) *Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias* *Revista Fuentes*, 10, 2010, pp. 52-68. Disponible en http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/yjxytfaw.pdf. Consultado el 22/12/2015.

Muñoz, L., Brenes, M., Bujanda, M., Mora, M., Núñez, O., Zúñiga, M. (2014). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Costa Rica. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Costa_Rica_OK.pdf. Consultado el 23/12/2015.

Palamidessi, M. (2015). Exposición en panel “Deudas del pasado y desafíos del futuro” en el VII Foro de calidad educativa, Jueves 1 de octubre de 2015 en la Facultad de Derecho de la U.B.A.

Santillán, L. (2012). Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Editorial Biblos.

SITEAL (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Buenos Aires, IPE UNESCO, Buenos Aires/OEI. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf. Consultado el 15/11/2015.

Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Tenti Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En Gary L. Anderson... [et.al.], Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional (pp. 121-142). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.

Romero, N. (2011). Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría en educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Rethinking Education: Towards a global common good? París: UNESCO.

UNICEF (2015). Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Informe general. Buenos Aires: UNICEF.

Vacchieri A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso argentina. Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf. Consultado el 20/12/2015.

Capítulo 1

Abbagno, N. y Visalberghi, A. (1998) [1957]. Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1997). Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona: Paidós.

Armbruster, B., y Ostertag, J. (1993). Questions in Elementary Science and Social Studies Textbooks. In B. K. Britton, A. Woodward & M. Brinkley

(Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp.69-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Báez, F. (2004). *Historia universal de la destrucción de libros*. Barcelona: Editorial Destino.

Baganha, D. (2010). *O papel e o uso do livro didático de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponible en http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Denise%20Estorilho%20Baganha.pdf. Consultada el 4 de abril de 2014.

Bagolin Zambon, L. y Terrazzan, E. (2012). *Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica*. Universidade Federal de Santa Maria. IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educacao da Região Sul. 2012.

Bittencourt, C. (2004). *Em foco: história, produção e memória do livro didático*. *Revista Educação e Pesquisa*. v. 30, nº 3. São Paulo: EDUSP. Set/dez. 2004. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>. Consultado el 23 de marzo de 2014.

Brailovsky, D. (2010). *Sentidos, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. Tesis de doctorado. Doctorado en educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Braslavsky, C. (1992). *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 133. Buenos Aires: FLACSO.

Bryce, N. (2011). *Meeting the Reading Challenges of Science Textbooks in the Primary Grades*. *The Reading Teacher* Vol. 64, No. 7 April 2011, pp. 474-485.

Carbone, G. (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Universidad de Luján/Miño y Dávila Editores.

Carbone; G. (2011). *Maestros y manuales escolares: Modos de vinculación como huellas de la historia escolar y de la visibilidad institucional de sus actores. 1958-2008*. En *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.339-346). Volumen II. Actas XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011. Pablo Celada Perandones (ed.) El Burgo de Osma, 2011. Sociedad Española de Historia de la Educación- Universidad de Valladolid -Centro Internacional de la Cultura Escolar.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Taurus.

- Chall, J. y Conard, S. (1990). Textbooks and Challenge: The Influence of Educational Research. In Teachers College Record Volume 91 Number 5, 1990, pp. 56-70.
- Chambliss M. y Calfee, R. (1998). Textbooks for learning. Nurturing children's minds. Malden, Mass, Oxford: Blackwell Publishers.
- Chartier, R. (1994). Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna. Madrid: Alianza Universidad.
- Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). Escuchar a los muertos con los ojos. Buenos Aires: Katz editores.
- Chervel, A. (1995). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En Revista de Educación (295), pp. 59-111.
- Chevallard, Y. (1996). La transposición didáctica. Buenos Aires: Aique.
- Choppin, A. (1992). Manuels scolaires: Histoire et actualité. París, Hachette.
- Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. En Choppin, A. (dir.). Manuels scolaires, Etats et sociétés. Revue Histoire de l'éducation. N. 58, pp. 165-185. Mayo de 1993. INRP. Paris.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. En Educação e Pesquisa. Set-Dez, Año/Vol. 30, (003), pp. 549-566.
- Comenius, J. (1986). Didactica Magna. Madrid: Akal Bolsillo.
- Cucuzza H. (dir.) Pineau, P. (codir.) (2003). Para una enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del Catecismo colonial a La razón de mi vida. Buenos Aires: HISTELEA /Miño y Dávila Editores.
- De Certeau, M. (1999). La cultura en plural. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- De Certeau, M. (2002) [1980]. La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Doueih, M. (2010). La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dobaño Fernández, P.; Lewcowicz M.; Mussi R. y Rodríguez, M. (2001). Balance de la producción académica sobre los libros de texto de historia como objeto de estudio en el período 1983-2000. En Dobaño Fernández P. y Rodríguez, M. (comp.). Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia (pp. 11-32). Buenos Aires: La Colmena.
- Eco, U. y Carrière, J.C. (2010). Nadie acabará con los libros. Barcelona: Editorial Lumen.
- Escolano Benito, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En Escolano Benito, A. (dir.). Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa (pp. 19-38). Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Escolano Benito, A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, V. 16, N°1 (46) jun/abr, pp. 41-63.
- Escolano Benito, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. En Escolano Benito, A. (ed.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 13-34). Valencia: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.
- Fernández Reiris, A. (2004). El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila/ UNPA.
- Fernández Reiris, A. (2005). La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículo. Buenos Aires: Miño y Dávila/ UNPA.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la Historia en la Argentina de Hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Finocchio, S. (2007). *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- Fish, S. (1998). ¿Hay algún texto en esta clase? En Palti, E., *Giro lingüístico e historia intelectual* (pp. 217-236). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Gonçalves Vidal, D. (2008). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra. Universidad Nacional de San Martín.
- Horsley, M. (2006). Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural. En *Actas del primer seminario internacional de textos escolares (SITE)* (pp. 405-428). Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile - UNESCO.
- Horsley, M. y R. Walker. (2005). *Textbook pedagogy: A sociocultural approach*. In *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century* (pp. 47-69). The 7nd IARTEM Volume, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen & Staffan Selander (Eds.) Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 15 HLS Förlag.
- IARTEM (2009). *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*. 10th International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. Rodríguez, J., Horsley, M. & Knudsen, S. (eds.), September 2009, Santiago de Compostela – Spain. 642p.
- IARTEM (2013). *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. Organizadores: Tânia

Maria Figueiredo Braga Garcia et al. – 1.ed. – Curitiba: IARTEM; NPPD, UFPR, 2013. 480 p.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Historia de la Educação* (1), 1, pp.9-44.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares.* Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011. *REIRE*, Vol. 6, núm. 2, julio 2013. ISSN: 2013-2255. DOI:10.1344/reire2013.6.2621. Traducción al español: María-Isabel Pozzo.

Lambert, D. (2002). *Textbook pedagogy.* In Horsley M. (ed.). *Perspectives on textbooks* (pp. 18-33). Sydney: TREAT.

Levin J. y Mayer, R. (1994). *Understanding illustrations in text: theory and practice.* In Britton, B., Woodward, A. & Binkley, M. *Learning from textbooks* (pp. 95-114). N.J: Erlbaum Associates.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar.* Madrid: Morata.

Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos.* Tesis de doctorado. San Pablo, Pontificia Universidad Católica/EHPS.

Necht, P. (2009). *Pupils' Criteria for Textbook Evaluation: A Pupils Perspective on Verbal Representation of Geographical Concepts in Geography Textbooks.* In *Peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media* (pp. 231-237). Vol. 1. Tonsberg (Norway): IARTEM and Vestfold College.

Nogova, M. (2009). *Which media do students prefer? In Local, national and international identities in textbook and international media.* X International Conference on research on textbook and international media (pp. 557-563). September 2009. Santiago de Compostela, Spain, IARTEM.

Ossenbach Sauter, G. (2011). *Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares. En Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 281- 288). Volumen II. *Actas XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011. Pablo Celada Perandones (ed.) El Burgo de Osma, 2011. Sociedad Española de Historia de la Educación- Universidad de Valladolid -Centro Internacional de la Cultura Escolar.

Rabecq, M. (1957). *Juan Amos Comenius, apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional.* En *El Correo de la UNESCO*, Año 10 N°11.

Romero, L. (dir.) (1999). *La visión argentino-chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectivas.* Buenos Aires: PEHESA.

Romero, N. (2011). *Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires.* Tesis de maestría en educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Squire, J. y Morgan, R. (1990). The Elementary and High School textbook market today. In Elliot, D. & Woodward, A. Textbooks and schooling in the USA. Eighty Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp.107-126). Chicago, IL. National Society for the Study of Education

Torres Santomé, J. (1996). El currículum oculto. Madrid: Morata.

Tyack, D. y L. Cuban. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, jun, pp.7-48.

Viñao Frago, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? En SBHE (org). Educação no Brasil (pp.21-52). Campinas: Autores Asociados.

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). ¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de escuela primaria. Buenos Aires: Editorial de Universidad de Belgrano.

Young, M. (1990). Writing and editing textbooks. In Elliot, D. & Woodward, A. Textbooks and schooling in the USA. Eighty Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 71-85). Chicago, IL. National Society for the Study of Education.

Capítulo 2

Bourdieu, P. (2008). Homo academicus. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Di Pietro, S.; Tófaló, A.; Medela P. y Pitton, E. (2014). La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de desigualdades. En Población de Buenos Aires, Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Año 11, número 19, abril de 2014, pp. 16-17.

Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review, vol. 14, no. 4, pp.532-550.

Gallart, M. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión sobre la práctica de la investigación. En Forni, Floreal, María Antonia Gallart et al., Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación (pp.107-151). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, jan/jun 2001, pp.9-43.

Kirk, J. y Miller, M. (1991). Reliability and Validity in Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Lahire, B. (1997). O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé editores.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. Lien Social et politiques – RIAC, n° 35, printemps, pp. 63-73. Disponible en: <https://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005192ar.pdf>, consultado el 20/12/2015.
- Nogueira M. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação & Realidade. 2006, 31 (2), pp.155-170 jul./dez. 2006 Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>, consultado el 20/12/2015.
- Nogueira M. (2010). Família: relação família-escola. Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente, Gestado: UFMG.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, N. (2011). Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en educación, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
- Tiramonti, G. (2003). Después de los 90: Agenda de cuestiones educativas. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003, pp. 71-83.
- Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Capítulo 3

- AAVV. (2004). Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: historia y vigencia. Rosario: Laborde Editor.
- Abbagno, N. y Visalberghi, A. (1998) [1957]. Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. (2014). Calle de mano única. Buenos Aires: El cuenco de Plata.
- Berger, J. (2000). Modos de ver. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bowen, J. (2001). Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp.474-549 y 655-690). Barcelona: Herder.
- Braslavsky, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En Riekenberg, M. (comp.) Latinoamérica: enseñanza de la Historia,

libros de texto y conciencia histórica (pp. 60-76). Buenos Aires: Alianza Editorial / FLACSO/ Georg Eckert Instituts.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.

Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Caruso, M. (2001). *¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva*. En Pineau P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar* (pp.93-134). Buenos Aires: Paidós.

De Certeau, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Eco, U. "El libro de texto como maestro", en: *La Nación*, 23 de julio de 2004.

Escolano Benito, A. (1998). *La segunda generación de manuales escolares*. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-48). Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

Finocchio, S. (2007). *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Freinet, C. (2008) [1964]. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo veintiuno editores.

Gvirtz, S. (1996). *Estrategia de la Escuela Nueva a través de la Revista "La Obra" y sus propuestas didácticas*. En Gvirtz, S. (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 73-89). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Goulart de Faría, A., de Brito Fabri Demartini, Z., Dias Prado, P. (orgs.). (2005). *Por uma cultura da infancia. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea.

Hébrard, J. (2000). *Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Diploma Superior Curriculum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual Argentina.

Massone M. y Romero N. (2014) *Los usos de los libros de texto de Ciencias Sociales en la escuela primaria como objeto de estudio en la formación docente*. Ponencia presentada en VIII CIDU - VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: "La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior". Rosario 21, 22, 23 de abril 2014. Argentina.

- Meirieu, P. (2004). El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? Barcelona: Octaedro.
- Menin O. (1996). Presentación. En Gvirtz, S. (comp.) Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas (pp. 7-11). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Morin, E. (2001) El método 1. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra. Disponible en <http://www.edgarmorin.org/descarga-el-metodo-i-edgar-morin.html>, consultado 28/12/2015.
- Narodowski, M. (1996). Silencios y márgenes. La escuela Nueva en la historiografía educacional argentina. En Gvirtz, S. (comp.). Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas (pp. 41-57). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Palacios, J. (1995). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. México: Fontamara.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame. En Puiggrós, A. (dir). Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943) (pp. 15-98). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Saviani, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf, consultado el 13/11/14.
- Sennett, R. (2000). La Corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Singly, F. (2009). A apropriação da herança cultural. Educação & Realidade, 34(1), jan./abr. 2009, pp. 9-32.
- Trilla Bernet, J. (2000). Antón Semiónovich Makarenko. La fuerza de la colectividad. En AAVV. Pedagogías del siglo XX (pp. 95-106). Barcelona: Editorial Cisspraxis.
- Verón, E. (1999). Esto no es un libro. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 4

- Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: UBA-Clacso.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), Vol. 11(No 1), pp. 3–25.

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En Martinis, P. y Redondo, P. *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 185-204). Buenos Aires: Del Estante.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cavallo, G. y Chartier R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. M. (2000). *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. *Educação e Pesquisa* (26) 1, pp. 157-167.
- Chartier, A. M. (2007). *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1995). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* (295), pp. 59-111.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Eco, U. "El libro de texto como maestro", en: *La Nación*, 23 de julio de 2004.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escolano Benito, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-48). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2011). Introducción: Arte y oficio de enseñar en Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Volumen II. *Actas XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011. Pablo Celada Perandones (ed.) El Burgo de Osma, 2011. Sociedad Española de Historia de la Educación- Universidad de Valladolid - Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Finocchio, A. M. (2015). *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. FLACSO Argentina.
- Fish, S. (1998). ¿Hay algún texto en esta clase? En Palti, E., *Giro lingüístico e historia intelectual* (pp. 217-236). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- García A. y Reis, G. (2014). Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, set/dez 2014, pp. 91-108.
- Gómez García, M. N. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En Escolano Benito, A. (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp.217-228). Valencia: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Knitter, W. (2001) *Deliberación del currículum: el pluralismo y la práctica en ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 110-127). *Revista de Estudios del Currículum*. Girona: Ediciones Pomares.
- Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Liston P. y Ziechner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Luzuriaga, L. (2001) [1960]. *Diccionario de Pedagogía*. 3ra. ed. Buenos Aires: Losada.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C. y Díaz, M. I. (2004). *La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración*. Ponencia presentada en *Virtual Educa 2004*, Barcelona. Disponible en: <http://majoesmo.blogia.com/2007/053002-la-actitud-de-los-profesores-ante-las-tic-un-aspecto-clave-para-la-integracion.php>, consultado el 10/11/15.
- Reid (2001) *El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico*. En Westbury, I. (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 17-42). *Revista de Estudios del Currículum*. Girona: Ediciones Pomares.
- Schwab, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. En J. Gimeno Sacristán y A. Péres Gomez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal Universitaria.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación*. En Gary L. Anderson... [et.al.]; coordinado por Margarita Poggi. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 121-142). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2013.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* N° 284, pp. 133-158.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración de la experiencia e investigación. Presentación/documento básico en VIII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo.

Ubal, M.; Varón, X. y Martinis, P. (comps.) (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Montevideo: Psicolibros.

Westbury, I. (comp.) (2001). ¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora. *Revista de Estudios del Curriculum*. Girona: Ediciones Pomares.

Windschitl, M. y Stahl, K. (2002). Tracing Teachers. Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, Vol. 39 (No 1), pp. 165–205.

Zhao, Y. y Frank, K. (2002). Factors affecting technology uses in schools. Michigan State University. Disponible en: <https://www.msu.edu/~kenfrank/papers/Factors%20affecting%20technology%20uses%20in%20schools.pdf>, consultado 10/11/15.

Capítulo 5

Aguado, A. (2006). La consolidación del mercado interno. 1956-1975. En De Diego, J. (dir.) *Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000* (pp. 125-162). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

Area Moreira, M. (s/f). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. En: <http://ced.cele.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>, consultado el 16/03/2016.

Area Moreira M, Castro De Paz, J. (s/f) Los materiales curriculares y las necesidades educativas especiales. http://manarea.webs.ull.es/articulos/art18_documento12.htm, consultado el 16/03/2016.

Area Moreira M. (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía Veracruz, México, octubre 2007.

Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

- Cabero Almenara, J. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Carbone, G. (2011). *Las Ciencias Sociales en los libros de texto. Casos para la reflexión. Unidad 3. Seminario Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales. (1958 -2008) 2011. CIFASIS-CONICET- UNR- AMU.*
- Colom Cañellas A. (2006). *Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación*. En: Escolano Benito, A. (ed.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 35-56). Valencia: Márgenes/Tirant Lo Blanch.
- Chartier, R. (2001). *Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique* http://www.text-e.org/conf/index.cfm?ConfText_ID=5, consultado el 26/04/13.
- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. *Revista de Educación* (295), pp. 59-111. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/1991/re295/re295_03.html, consultado el 19/03/2015.
- Choppin, A. (2000). *La historia de los manuales escolares. Una aproximación global*. En: *Revista Historia de la Educación*, (9), pp.1-25.
- Choppin, A. (2004). *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa*. Set-Dez, Año/Vol. 30, (003), pp. 549-566.
- De Certeau, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. "El libro de texto como maestro", en: *La Nación*, 23 de julio de 2004.
- Escolano Benito, A. (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (1998). *La segunda generación de manuales escolares*. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-48). Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*. En Tiana Ferrer, A. (dir.). *El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: UNED
- Escolano Benito, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Escudero Muñoz, J.M. (1983). *La investigación sobre los medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales*. En *Enseñanza*, nº1, pp. 87-118.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gimeno Sacristán, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Anaya.

Gimeno, Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, 194, pp. 10-15.

Gimeno Sacristán, J. (1997). Docencia y cultura escolar. Buenos Aires: Lugar Editorial-IDEAS.

Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. Revista Propuesta educativa N°28, año 16, pp. 28-37. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Gonçalves Vidal, D. (2008). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Goodson, I. (2003). Estudio del Currículum. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril 2003, vol. 8, n. 17, pp. 37-66.

Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011. REIRE, Vol. 6, núm. 2, julio 2013. ISSN: 2013-2255. DOI:10.1344/reire2013.6.2621. Traducción al español: María-Isabel Pozzo.

Horsley, M. y Lambert, D. (2001). The secret garden of classrooms and textbooks: insights from research on the classroom use of textbooks. Informe presentado en el Coloquio Internacional sobre edición escolar titulado “El futuro de los Libros de Texto”, en la Feria del Libro de Frankfurt, Alemania.

OIE-A (2010). Informe 2010 del Observatorio de la Industria Editorial en Argentina. Disponible en <http://promage.net/observatorio>, consultado el 18/06/13.

Johnsen, E. (1996). Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor

Ledesma Marín, M. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación /del Profesorado, 1(0). Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230548.pdf, consultado el 18/03/2016.

Linares M. C. (s/f.) Museos pedagógicos, museos escolares, museos de historia de la educación. Museo de las Escuelas. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/museos_pedagogicos_%20museos_escolares_museos_de_historia_de_educacion.pdf consultado el 15/03/2016.

Parcerisa, A. (1996). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Grao.

Rodríguez, J. y Montero, M. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 22, 51-65. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2204.htm>, consultado el 18/03/2016.

Romero, N. (2011). Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría en educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. y Romero N. (comps). Saberes y prácticas escolares (pp. 117-151) Buenos Aires: Homo Sapiens.

San Martín, A. (1991). La organización escolar. Cuadernos de Pedagogía, n°194, pp. 29-31.

Torres Santomé, J. (1996). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Grao.

Libros escolares analizados

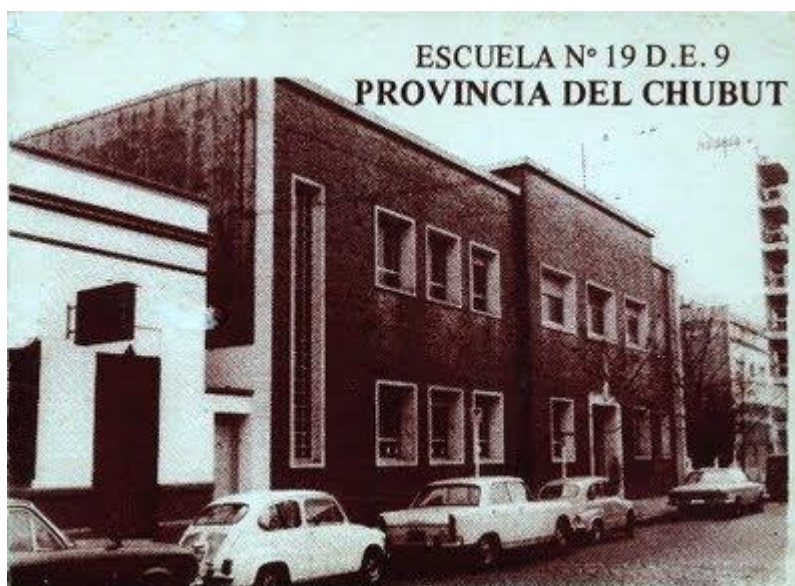
Avendaño, F., Ballanti, G. y Incarnato, A. (2011). Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje. Colección Saberes clave. Buenos Aires: Santillana Argentina.

Broitman, B., Escobar, M., Grimaldi, V., Novembre, A., Sancha, I. (2010). Matemática en sexto: libro del docente. Buenos Aires: Santillana.

Bruno, P. y Lesser, R. (2005). Ciencias Sociales 7 Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Editorial AZ.

Anexo 1

Historia de la escuela Escuela A



Creada el 13 de junio de 1.898 bajo el nombre **Escuela N° 8 del Distrito Escolar 17**, en Darwin 731, entre Loyola y Castillo, Parroquia de San Bernardo, en un edificio de propiedad privada que no reunía las condiciones de higiene indispensables, rodeada de baldíos y lejos de todo medio de comunicación. Fue su primera Directora y única maestra doña Carmen Sonora de Fernández, profesora normal que se inició con una sección de grado. En 1899 la escuela recibió bancos y otros elementos al mismo tiempo que se nombraba a su primera maestra, la señora Isabel Sanpons. En 1901 pasa a ser **Escuela N° 11 del Distrito Escolar 21**, cumpliendo horario alternado y perteneciendo a la Parroquia de Las Heras. En 1905 figura como **Escuela N 13 del Consejo Escolar**, cuenta con la Asociación Cooperadora “Manuel Láinez” y se inició la formación de la Biblioteca Escolar.

A principios de 1936 la escuela se convierte en **Escuela N° 4 del Distrito Escolar 10**, siendo directora la señora de Ferreyra, quien luchando con las dificultades que presenta un lugar inadecuado logra aumentar el alumnado y crear las secciones de quinto y sexto grado. A los problemas que presenta el edificio se agregan las dificultades que ocasiona cuando llueve torrencialmente, las inundaciones que provoca el cercano y entubado Arroyo

Maldonado, habiéndose tenido que solicitar en una ocasión la ayuda de una dotación de Bomberos para desalojar la escuela y perdiéndose en la oportunidad una cantidad de elementos del Archivo.

La señora de Ferreyra solicitó la construcción de un nuevo edificio siendo apoyada por miembros del Consejo Escolar y del Cuerpo Médico Escolar. Se resolvió la construcción de un edificio fiscal que fue entregado en enero de 1944 ubicado en Humboldt 742.

De moderna construcción el edificio contaba con frente de ladrillos descubiertos; dos plantas, ocho aulas, dos grandes patios, amplio salón Música, dirección, vicedirección, secretaria y sala de maestros, cuarto de copa de leche y dependencias para el portero. Era amplio, ventilado y sobrio como corresponde a un edificio escolar.

Al jubilarse la Sra. Ferreyra en julio de 1944 es nombrada como directora la Sra. Aída Tizón de Quian quien crea el centro de ex-alumnos, e inicia la celebración del Árbol de Navidad procurando estrechar vínculos entre el hogar y la escuela. En 1945 por ser ascendida a Inspectora la Sra. De Quian es nombra una nueva directora, la Srta. Amelia López quien crea el Club Escolar en 1948, la Cruz Roja Infantil, el Club de Niños Jardineros y el Teatro Escolar Educativo. La escuela cuenta en ambos turnos con ocho secciones de grado , de primero a sexto por la mañana y primero a cuarto por la tarde.



En 1959 la escuela se convierte en **Escuela 19 del Distrito Escolar 9**. En cuanto a la denominación de Provincia del Chubut no se ha encontrado ningún

documento o antecedente que pueda servir para determinar fecha y personas que lo autorizaron.

La escuela estuvo dirigida durante mucho tiempo por maestros a cargo de la dirección hasta que en abril de 1962 se incorporó como directora titular la Sra. Angela Martinez, Cuando asciende la Sra. Martinez en 1982 toma el cargo la Sra. Silvia Lemme de Chichizola.



En 1988 la señora Susana D'angelo toma la dirección y en 2002 toma la titularidad la Sra. Isabel Genole. Llegamos así hasta el 2011 donde el Director titular es el señor Edgardo Pagani. La escuela ha tenido nueve directores titulares a lo largo de su existencia

Recuperado y editado de: <https://sites.google.com/site/esc19de9/historia-de-la-escuela>, consultado 10/10/2015.

Anexo 2

Entrada de diario de tesis

3 de noviembre de 2012

Inicio el diario con esta entrada, aún cuando no está completamente definido mi proyecto de doctorado. Mientras late el pensamiento que le dará forma, tengo muchas ganas de continuar escribiendo lo que comenzó en la tesis de maestría. Ampliar ideas allí contenidas y otras que quedaron en suspenso. Si bien escribí en numerosas ocasiones, los destinatarios no solían ser lectores “académicos”. Por eso, en el último año antes realicé ejercicios de escrituras, unos de estilo monográficos, algunos para exponer en congresos, otros para publicar en revistas.

Decidirme a escribir para un público académico fue un tránsito liberador de miedos sobre la escritura. Soltar las palabras que rondan en la cabeza y aflojar la mano para escribirlas es una manera de hacer público lo que hasta el momento es privado. Ese proceso no es fácil para mí, lo que se guarda permanece a resguardo de los otros. Pero al vencer ese miedo y exponerlo me encontré, entre otras cosas, que ideas que consideraba simples resultaban productivas para los lectores.

Me fui dando cuenta de que lo que hace valioso un escrito es dar lugar a la propia voz, existe una gran tentación de repetir a los otros y quedarse perdido por allí. En este aspecto, encuentro un desafío permanente en relación con la tarea de interpretación que resulta del procesamiento de las lecturas y la propia posición.

Tomar seriamente la escritura implicó también dedicarle tiempo y recursividad. Entender que mientras escribo estoy pensando y entonces escribo otras cosas que hasta el momento no había reparado. Necesité tiempo para “enfriar” el texto, para mejorarlo, cambiarlo, borrarlo...

Escribir muchas veces fue un acto placentero. Sobre todo cuando me dedicaba a pensar la organización de un texto y las ideas desde las que quería interesar al lector. Esa instancia me parecía muy creativa y disfrutaba al hacerlo.

Por último, me ayudaron y mucho los lectores cuidadosos de mis textos. Esos lectores preocupados por todos los aspectos de un escrito, desde el contenido a la forma. Aprendí que la lectura se lleva a cabo con distintos objetivos. Una vez centrada en el hilo argumental, otra vez centrada en la cooperación requerida al lector, otra vez en las cuestiones gramaticales.

En fin, me entusiasma escribir esta tesis.

Anexo 3

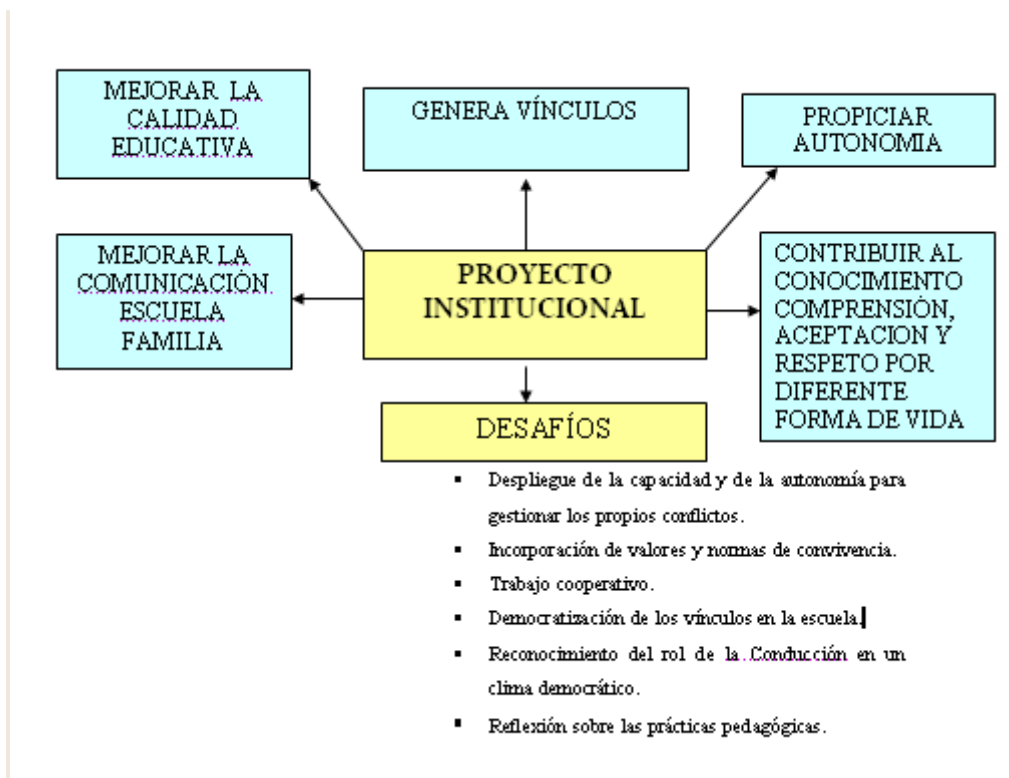
Proyecto Escuela, entrada en el blog

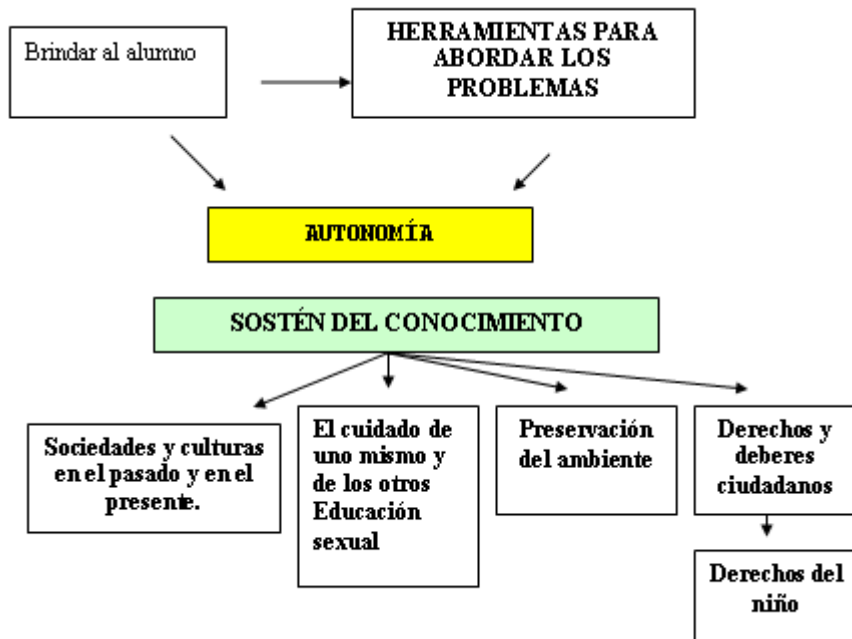
<https://sites.google.com/site/esc19de9/proyecto-escuela-2011>

Escuela A

El desafío vinculado con la resolución de los problemas cotidianos requiere de un arduo **trabajo colectivo y del interés de todos** los actores institucionales. Los conceptos de **respeto y de convivencia** son considerados como parte del contrato educativo que la escuela debe cumplir. La solvencia que el alumno adquirirá en su trabajo le generará recursos propios y optimizará su tarea, *creándole seguridad y conciencia de sus potencialidades*.

Se superarán dificultades desarrollando la **AUTONOMÍA** sabiendo que la escuela, como institución y tarea específica, se debe abocar a **la enseñanza de los contenidos curriculares**. Este Proyecto se propone darle al **conocimiento el lugar central que debe recuperar en la escuela**, enfatizando la combinación dinámica de **los saberes previos, los intereses de los alumnos y el pensamiento crítico**.





Anexo 4

Actividad exploratoria sobre las familias y los usos de libros

Plantearé algunas consideraciones sobre las prácticas de uso de los libros de texto escolar en el ambiente familiar. Para ello, se utiliza como insumo cuatro entrevistas en profundidad realizadas a modo exploratorio. La toma de entrevistas tenía el fin de testear el cuestionario. Las entrevistas se centraron en tres ejes: Estudiar en casa, el lugar del libro en las tareas y el lugar del libro en la relación familia - escuela/docente.

Las entrevistas se realizaron a madres de niños de sexto y de séptimo grado, dos de los cuales asisten a escuelas privadas y dos a escuelas públicas la (Escuela A) en la Ciudad de Buenos Aires. Las primeras se llevaron a cabo durante el mes de septiembre de 2012 en el hogar de cada familia y las segundas durante el mes de noviembre de 2013 en la misma escuela.

La información recabada permite delinear algunas ideas acerca del oficio escolar de la familia, parafraseando a Perrenoud (1994).

En primer lugar, se destaca que entre las prácticas educativas familiares, específicamente las que denomina Thin (2010) prácticas socializantes intencionadas, se hallan el enseñar a estudiar a los hijos, a organizar una agenda para distribuir las tareas durante la semana, a elaborar resúmenes o esquemas de los textos de estudio, a realizar actividades de repaso no solicitadas por la escuela, se toman las lecciones, entre otros. Así, se refleja en el siguiente fragmento:

Madre: La escuela pide libros cuando empieza el año y para Semana Santa ya todos los niños tienen el libro. A veces nos ponemos de acuerdo todos los padres y los compramos en cantidad en la misma librería.

Entrevistadora: ¿Los padres tienen oportunidad de hablar del libro con la maestra? ¿Lo que les gusta o no?

Madre: Generalmente si se comenta algo es en la primera reunión de padres pero después no. Este año nos quejamos del libro de matemática porque no es muy didáctico y, a veces, la maestra explica distinto a como está en el libro. Por ejemplo, **este libro (indica el de matemática) tiene solo ejercicio y no hay teoría. Entonces no tengo manera de explicarle (a su**

hijo). Entonces recorro al padre y si no busco en internet. Ves, por ejemplo, (muestra una página del libro) la única explicación que tiene es esto que es para presentar el tema pero no hay definiciones ni explica cómo se hacen los ejercicios...

Yo **guardo todo lo del año anterior, las carpetas y los libros.** Todos los libros, por ejemplo, el libro de matemática del año pasado de la hermana lo usamos ahora con Javier (su hijo). Los guardo porque **sirven para buscar alguna cosa cuando se necesita.** (Madre de Javier que asiste a escuela de gestión privada)

-

Entrevistadora: ¿Y cómo son los libros que usa Lara?

Los libros de ciencias naturales y de ciencias sociales son amenos y tienen palabras remarcadas en negro y eso ayuda a enfocar lo importante, eso a mí me sirve. Así sé qué tomarle y qué le tiene que quedar claro a ella de lo que estudia. Además (el libro) tiene explicaciones cortas y Lara puede armar un esquema con los títulos y las palabras clave. Y lo usa para estudiar. Y también son útiles las guías de preguntas, estas actividades de repaso. Yo, a veces, se las hago hacer porque están buenas.

Entrevistadora: ¿Y Lara resuelve esas actividades aunque no se las manda la maestra?

Madre: Sí, las hace. Incluso a veces como son preguntas se las tomo en forma oral. Algunas son más fáciles que otras. Y con el libro de sociales también. Esta parte “A ver qué aprendí” se la hago hacer. A mí esto me ayuda, me da material para saber que tomarle. Porque me imagino que lo ponen acá es lo más importante. (Madre de Lara que asiste a escuela de gestión privada)

Conviene reparar que las prácticas familiares de acompañamiento de las tareas escolares comentadas por las madres se enmarcan en dos cuestiones. La primera se refiere a la disposición de un ambiente (espacio físico) para el estudio conformado, generalmente, por el comedor diario amueblado con una mesa y sillas, la televisión y, en tres casos, una computadora. Cuando se tomaron las entrevistas en las casas, los niños ya habían llegado de la escuela y ubicaron sus mochilas también en el comedor. La distribución cercana de estos artefactos permite inferir su uso frecuente en la vida cotidiana dejando entrever cierta dinámica familiar. Al respecto una niña comenta: “Me siento a la mesa a hacer la tarea pero mi pantalla es la tele”.

La segunda cuestión es la disposición de los padres a “convertirse” de su rol de padres a maestros que enseñan contenidos no explicados en la escuela y le piden resolver al niño actividades del libro aun cuando los maestros no lo hayan solicitado, y de su rol de padres a estudiantes que leen y aprenden del libro las lecciones que le toman a sus hijos. Además, conocen bien las características de cada libro y utilizan “pistas” (por ejemplo, palabras en negrita) para saber qué debe saber el niño al finalizar de estudiar. Los padres llegan a conocer profundamente las características de cada libro de texto y enseñan a sus hijos las formas de usarlo diferenciadamente de acuerdo con la disciplina escolar.

La inversión pedagógica de las familias entrevistadas parece ser importante. Los padres ceden su tiempo libre para ayudar a los niños a resolver tareas escolares, transmiten prácticas valoradas por la escuela en torno a la cultura escrita (la resolución de actividades, la práctica de lectura en voz alta, el armado de cuadros para estudiar, la revisión de carpetas para completar lo que no se terminó en clase); la organización racional del tiempo (planificación del tiempo de estudio por la tarde, uso de agenda). La regularidad de estas prácticas que favorecen el tiempo objetivado, explica Lahire (1997), producen estructuras cognitivas ordenadas capaces de crear y organizar los pensamientos, condición necesaria para responder exitosamente a las demandas del trabajo escolar basado en rutinas y orden. Las variadas e intencionales transmisiones que se ofrecen son clave para formar a los hijos como alumnos que sepan las reglas del “juego escolar” (Perrenoud, 1987). Como sostiene Bourdieu (1964), el capital cultural de los padres constituye, en estos casos, un valioso y fundamental background para el desarrollo de una forma familiar de leer, escribir y estudiar. Sin embargo, su incidencia se verá atenuada si se tienen en cuenta las influencias de las múltiples experiencias socializadoras por las que transita cada individuo Lahire (2004). La escuela, muchas veces sin saberlo, funciona como una proveedora de oportunidades para la lectura en la familia, esta acción extramuros escolar supera las previsibilidades de docentes y directores:

Madre: Me gusta mucho leer, lo que sea. **Todos los libros (de literatura) que les dan a las nenas (en la escuela), que les dan tres libros anuales, yo los voy ojeando.** No digo que me

gusta tal clase de lectura, me gustan más algunas cosas que otras. Me encanta ver los libros explicar: vos te metés dentro del libro, te atrapa, volás, estás en cualquier lado. **Yo quería que (mis hijas) se metan con la lectura, me veían que leía en cada tiempo libre o sabían que cuando voy a trabajar tengo media hora en subte y ven cómo termino un libro y voy por otro.** Después, ellas van a ir buscando qué les gusta leer, no sólo que les alimenta el alma la lectura, los nutre en el vocabulario, las tiene ocupadas en su lectura. (Mamá de Romina que asiste a escuela de gestión estatal).

Los libros de texto son guardados en las casas logrando armar una biblioteca familiar escolar, en algunos casos se convierten en objetos atesorados por los hermanos más grandes como huellas de su paso infantil por la escuela.

Madre: Eli (hija mayor) tiene 18 pero retiene sus libros. Yo a veces digo que hay que donarlos, el año pasado doné un montón de libros y le dije: -Eli, no puedo tener todos los libros acá, **tendría que tener toda una pieza para los manuales, las carpetas. A ella le cuesta mucho desprenderse.**

Entrevistadora: ¿Y por qué te parece que le costará desprenderse? ¿Le cuesta desprenderse de otras cosas que no sean libros?

Madre: -No, hay cosas que no le cuesta desprenderse pero, por ejemplo, el libro de 7mo. le costó mucho prestárselo a Martín (su hermano menor), me tuvo que sentar y hablarle: -Prestáselo porque yo no voy a comprar otro libro estando en casa, ni le voy a sacar fotocopias. (Mamá de Martín que asiste a escuela de gestión estatal).

Mientras se entrevistaba a sus madres, los niños se mostraron deseosos de opinar y, además, tenían buena disposición por mostrar sus libros y hablar de ellos y de las tareas. Javier, uno de ellos, conversó un rato largo acerca de las tareas y las maneras en que usa los textos escolares.

Entrevistadora: ¿Acá en casa, cuándo hacés las tareas?

Javier: Mi vida diaria es así, **como, descanso un rato para liberarme, uso un rato la computadora, si ese día no tengo otra actividad, ir a inglés o a natación, me pongo a charlar un rato con mi abuela y después me pongo a hacer lo que tengo que hacer de la escuela...**

La tarea que me cuesta es inglés, que no me sale y tengo que usar el traductor de Google o esperar a que mi hermana me ayude. Si tengo que buscar información, busco en Wikipedia siempre...

En Sociales y Naturales todo es explicación, todo escritura, yo lo estudio del libro y mi mamá me toma...Me gusta el libro de Lengua, porque es muy lleno de cosas y te sirve para estudiar.

Entrevistadora: ¿Me querés contar algo más de los deberes?

Javier: Son aburridos, los maestros son muy exigentes, te dan todo el tiempo ejercicios, mucha tarea, te dan para estudiar, te dan mucho un solo día, todos los jueves tenemos prueba de Lengua, por ejemplo, y eso solo de una materia. **En Sociales, el profesor es muy común, te hace leer un capítulo y después te da 25 preguntas y te dice: “Háganlas para el miércoles”. Es muy común que haga siempre lo mismo, es muy exigente.** Las preguntas las dicta del libro. **El profesor de Matemática es muy extraño, no es exigente pero es raro, no lo entendés. Se entiende lo que explica pero es una persona que no entendés qué quiere.** Es nuevo en la escuela y tiene 22 años.

Entrevistadora: ¿Por qué te parece que los maestros te dan tarea?

Javier: Nos quieren hacer sufrir, **sirve para que cuando viene la directora al aula tengamos todo el libro completo.**

De los comentarios de Javier y de su madre durante la entrevista se podría inferir que él no reproduce de manera directa las formas de actuar y de pensar de su familia sino que construye sus propias disposiciones y modos de comportamiento. Por ejemplo, su visión crítica acerca de los profesores y las formas de vincularse con ellos que difiere de las opiniones de su madre, la percepción sobre su propio desempeño escolar, las formas de resolver la búsqueda de información solo a través de internet a diferencia de lo que sugieren sus padres sobre buscar en otros libros, la manera de estudiar a partir de breves esquemas distinta a la forma que adopta su hermana realizando extensos resúmenes.

No obstante, ese repertorio de comportamientos personales es construido a partir de las influencias de su familia en el marco de las interacciones cotidianas. Sostiene Lahire (1997:19) que la disponibilidad de recursos no solo materiales sino también afectivos provistos por la familia a través de la red de interdependencias que caracterizan el modo de relacionarse día a día, permite progresivamente que el niño construya esquemas de percepción, de juicio, de evaluación que pueden ser activados en otras situaciones sociales. En este caso específico, la familia ayuda a interiorizar a través de la coexistencia familiar las reglas del juego escolar y las formas escolares de

relación social. Sin embargo, no basta con heredar aquello que la familia entrega sino que es necesario que el niño se apropie de la herencia. Para llevar a cabo ese proceso de “encarnación” Singly (2009:15) explica que el heredero tiene dos tareas que cumplir: 1) esforzarse por dar continuidad al linaje familiar trabajando de tal manera que la institución escolar valide los recursos que acumuló de la familia y los que construyó autónomamente y 2) encontrar la manera de romper con la generación anterior para ganar autonomía. Ser heredero y, a la vez, autónomo constituyen demandas contradictorias que hay que asumir para quien quiere reconocerse heredero. Para ello, el vínculo que se mantiene con la generación precedente oscilará entre la obediencia y la espontaneidad con el fin de construir una identidad autónoma.

Pareciera que convertir al hijo en alumno es parte del oficio escolar que asume la familia. Cada familia es un universo por tanto, como sostiene Thin (2011) pensar la familia en singular es mera ficción. En esta ocasión, solo consideré cuatro casos a modo de ejercicio metodológico. Sin embargo, este análisis invita a pensar sobre diferentes prácticas socializantes que se llevan a cabo en otros contextos familiares. ¿Qué sucederá en los casos en los que los niños no tienen libros de texto? O en las familias cuyos padres delegan el acompañamiento escolar en las maestras particulares. ¿Qué sucede con los padres y madres que trabajan todo el día y desean acompañar a sus hijos en las tareas pero no pueden? ¿Quién se encarga del seguimiento de las tareas de los niños, los padres o las madres o ambos u otros miembros del grupo familiar? ¿A qué se debe la decisión de quién acompaña al niño en las tareas? En conclusión, con respecto al problema de investigación las entrevistas y su análisis aportan reflexiones sobre cinco cuestiones a considerar: 1) El espacio del hogar donde se realizan las tareas, 2) Las prácticas escolares que se llevan a cabo en el hogar. 3) Los modos de usos similares y diferenciados de los libros de textos y otros tipos de materiales en la escuela y en el hogar. 4) Las características de los roles de “enseñante” o “estudiantes” que asumen los padres, hermanos, abuelos en el acompañamiento de las tareas. 5) La elección de los textos escolares como un territorio de negociaciones implícitas entre familia y escuela.

Bibliografia

Lahire, B. (1997). Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável. São Paulo: Ática.

Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Perrenoud P. (1987) Ce que l'école fait aux familles: inventaire in Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.) Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Lang, 1994, chapitre 3, pp. 89-169 (2e édition augmentée, 1re édition 1987). Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_06.html

Thin, D. (2011). Famílias (Práticas educativas das) In: VAN ZANTEN, A. (org.). Dicionário de Educação. Petrópolis: Vozes, pp. 402-406.

Singly, F. (2009). A apropriação da herança cultural. Educação & Realidade, 34(1), jan./abr. 2009, pp. 9-32.

Anexo 5

Producciones de los niños en los grupos focales

Escuela A

Jueves 5 de septiembre de 2013

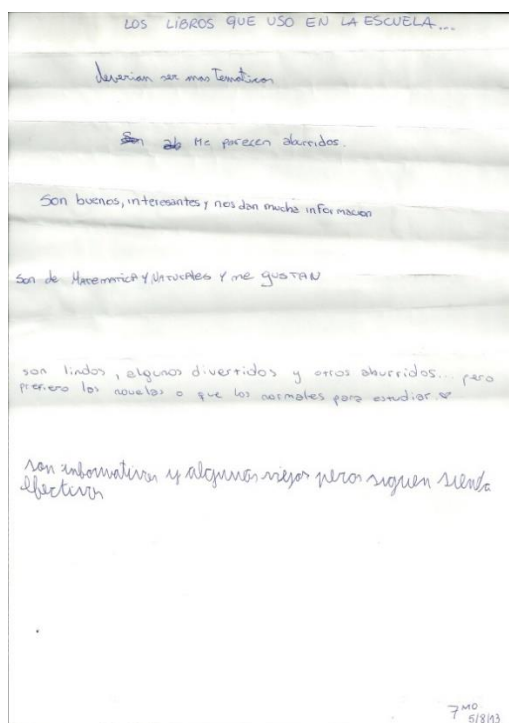
Sobre los grupos focales

En esta escuela se realizaron dos grupos focales de seis niños cada uno. Uno lo componía niños de 6to grado y, el otro, niños de 7mo. grado. Los niños eran los mismos que participaban de las clases que se habían observado. Fueron elegidos al azar tomando los impares de la lista de alumnos que estaban presentes ese día.

La pauta de trabajo establecida funcionó como una guía en el desarrollo de los grupos focales. En tal sentido, se flexibilizó lo pautado a medida que se detectaban estilos de preguntas y actividades a las que los niños respondían con más espontaneidad y apertura. Por ejemplo, resultó más interesante lo que conversaron para armar la dramatización que la dramatización en sí misma. Tuvieron vergüenza para hacerla pero se abrieron mucho a conversar abiertamente, así que cuando relataron la dramatización en vez de actuarla continuamos conversando. No estaba inicialmente planteado de este modo. La conversación en torno a los libros fue muy fluida y los chicos estaban muy interesados en hablar de ello.

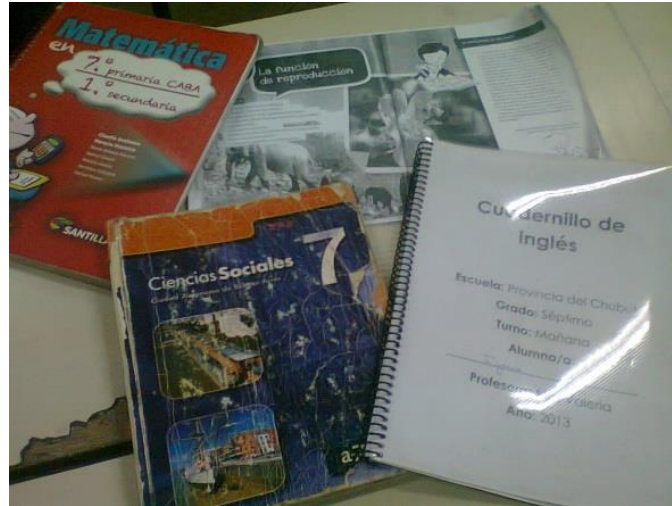
La técnica del Cadáver Exquisito pensada para romper el hielo, para mi sorpresa, brindó información valiosa acerca de las ideas de los chicos sobre los libros de la escuela.

Técnica: Cadáver exquisito



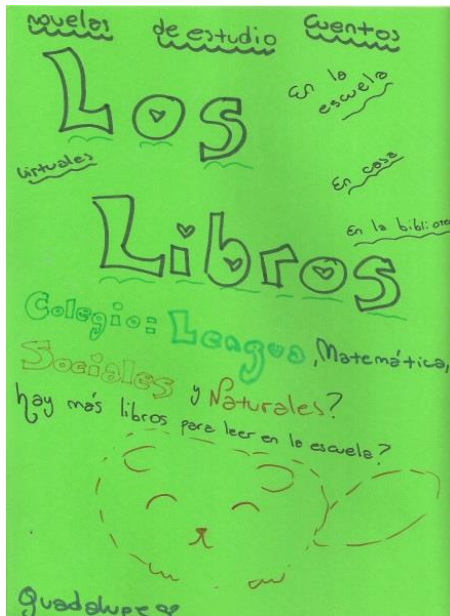
Las opiniones de los chicos sobre los libros, los modos de hacer las tareas y las expectativas en torno al uso del libro en la escuela fueron similares en ambos grupos.

Los chicos aportaron para el trabajo libros de texto, fotocopias y cuadernillos (inglés 7mo, metodología de estudio 6to. y taller de escritura 6to.) que armaron sus maestros.



Realizaron un collage sobre los libros que usan en la escuela





El universo de libros para Guadalupe



Los libros para Diego, gran lector literario

Anexo 6

Las escuelas en la web

Escuela A

Sitio web de la Biblioteca de la escuela



Blog de la escuela

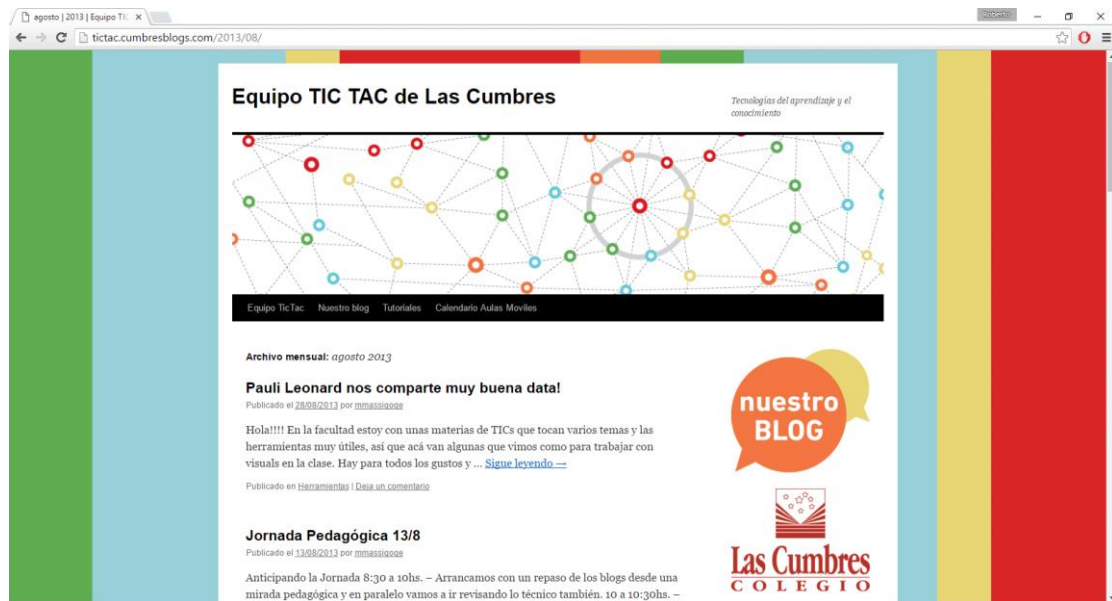


Escuela B

Sitio web, central de blogs de la escuela



Blog de docentes



Blog de 6to. grado

Escritorio primaria - Las C x Repasando números decimales x

sextocumbresblogs.com/2013/10/15/286/

Repasando números decimales

Publicado el 15/10/2013 por [osafra13](#)

Esta es la síntesis que los chicos produjeron luego de tanto trabajo...

NÚMEROS DECIMALES

- * tienen densidad
- * al sumar el mismo cero y al restar se achica
- * al sumar tengo que tener en cuenta los decimos y centésimos con los decimos, los centésimos con los centésimos, etc.
- * Puedo agregar ceros detrás del último número y no cambia su valor
- * Al multiplicar:
 - x un entero → se AGRANDA
 - x un decimal menos a 1 entero → se ACHICA
 - x un decimal más que a un entero → se AGRANDA
- * Al multiplicar por la unidad seguida de ceros muevo la coma, teniendo en cuenta la cantidad de ceros, hacia la derecha porque el número se agranda.
- * Al dividir por la unidad seguida de ceros muevo la coma, teniendo en cuenta la cantidad de ceros, hacia la derecha porque el número se achica.

- Alexis Sandoval
- Álvaro Salazar
- Aníbal Lafont
- Benji Sujerich
- Boris Bilić
- Fran Yanguel Arda
- Flor Andino
- Fran Mazona
- Gini Tardone
- Juan de Eiza
- Juan Zambrano
- Luis Flores Cardel
- Lili Carrigione
- Marcos Cebal
- Martín Baderna
- Maxi Dughi
- Oti Lobos
- Ramiro Argenti
- Sofi Bolo
- Tami Basso
- Tami Sior
- Tobi Peroni
- Yana Da
- Yana Julia

Institucional

- Facebook
- Blog de Aula 6to Grado
- Deportes

¡Nos pueden seguir!
Ingresá tu dirección de mail para recibir todas nuestras novedades

Entradas recientes

- Uñas del rostro
- Glicéroleno hacia la luz
- Observación astronómica
- Las fracciones equivalentes
- Hipótesis con variables variables

Comentarios recientes

- Comenta en Las fracciones equivalentes

Blog de 7mo. grado

Escritorio primaria - Las C x Masa, peso, volumen, densidad x

septimocumbresblogs.com/2013/03/20/masa-peso-volumen-densidad/

Masa, peso, volumen, densidad...

Publicado el 20/03/2013 por [josafra13](#)

Estos son algunas palabras que suenan en el laboratorio. Para empezar vimos los siguientes videos que nos ayudaron a entender un poco sobre los temas que vamos a trabajar este año.

[13] La Conquista del Espacio - Estaciones Espa...

0:00 / 10:36

Rumbo a Marte- Mantenerse con vida 1/5

Las Cumbres

Institucional

- Web
- Facebook
- Blog de Aula 6to Grado
- Deportes

¡Nos pueden seguir!
Ingresá tu dirección de mail para recibir todas nuestras novedades

marzo 2013

| L | M | X | J | V | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |

« feb abr »

Séptimo 2014

- Benja Mayol
- Chivi Correa Perkins
- Fafi Marty
- Flor Claps

Escritorio primaria - Las C... x | ¡A vivir la aventura! | Con: x

septimo.cumbresblogs.com/2013/10/15/a-vivir-la-aventura/

¡A vivir la aventura!

Publicado el 15/10/2013 por [cumbresblogs](#)

Julio Verne y el género de aventuras

Julio Verne es recordado por sus novelas de anticipación, muchas de las cuales se asocian a la ciencia ficción. Sin embargo, su obra se caracteriza por relatar viajes hacia los más distantes puntos del globo y sus aledaños, viajes que en todos los casos son narrados como una aventura. La idea de esta secuencia es que los alumnos se familiaricen con las principales obras del género de aventuras.

Compartamos "Viaje al Corazón de Verne".

Leamos acerca de Verne:

Actividad 1:

Julio Verne dejó una obra muy extensa. Sus exitosas historias se publicaban en forma de folletín, en una publicación periódica destinada a lectores jóvenes. Los lectores buscaban paisajes exóticos, curiosidades científicas y aventuras extremas, y eso es lo que abunda en la obra de Verne, que era considerado como un escritor comercial que escribía para el mercado.

Como curiosidad, cabe agregar que Verne fue en vida un escritor muy próspero y famoso. Para sus novelas, Verne en muchas ocasiones se inspiró en los cuentos del escritor norteamericano Edgar Allan Poe, quien también fue un escritor comercial que escribía para el mercado, pero que llevó una vida misera y problemática.

Luego de esta introducción, de a dos, realicen la siguiente actividad:

De la lista de títulos, seleccionar cuáles pertenecen a Julio Verne. Luego verificar la respuesta consultando alguna fuente, por ejemplo, sitios de Internet.

- Los quinientos millones de la Begún.
- Las Indias negras.
- Descubrimientos del capitán Garrett Garp.

Las Cumbres

Institucional

- Web
- Facebook
- Blog de Aula 6to Grado
- Depositos

¡Nos pueden seguir!
Regístrate en direcciones de email para recibir todas nuestras novedades

octubre 2013

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| L | M | J | V | S | D | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

« sep nov »

Séptimo 2014

- Mejía Zavala
- Clara Corca Parfeno
- Pedro Sastre
- Flore Sapa
- Pablo Lasso
- Osvaldo
- Ignacio Martínez
- Diego Sagoriano
- Juan Pérez Jochir
- Lila Rosales
- Laura Villalón Argento
- Luisa Campión
- María Soledad
- Margarita Jochir
- Marta Amalia
- Marta Villalón
- Mary Roggero
- 2013 Mónica Peralta Ramos
- Nancy Weller

08:00 pm
03/04/2014

Canal de la escuela en youtube

Colegio Las Cumbres - Yo... x

https://www.youtube.com/user/LasCumbres09

colegio las cumbres

Subir un video

Colegio Las Cumbres 75

Página principal Videos Listas de reproducción Canales Debate Acerca de

Videos populares

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | | | |
| Proceso de Momificación 15,441 vistas · Hace 4 años. | Campamento 2011 - Mar Del Plata - 07 - Fogon, Colegio Las Cumbres 5,286 vistas · Hace 3 años. | Canción por los 20 años del Colegio Las Cumbres 4,651 vistas · Hace 4 años. | ¿Cómo se potabiliza el agua? Te lo explicamos 4,308 vistas · Hace 4 años. | Tercer Grado 2012. Proyecto "Circuito Productivo" 2,336 vistas · Hace 3 años. | Campamento 2011 - Mar Del Plata - 04 - Juegos Nocturnos. 2,163 vistas · Hace 3 años. |

Videos subidos

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| | | | | | |
| mezciamlo, miel, agua y aceite 8 vistas · Hace 3 días. | Miel, agua y aceite 12 vistas · Hace 4 días. | laboratorio aceite y agua 1 27 vistas · Hace 4 días. | EL alcohol y el aceite 9 vistas · Hace 4 días. | Agua y aceite mezclados 14 vistas · Hace 4 días. | Aceite y alcohol 11 vistas · Hace 4 días. |