

¿QUÉ SABEMOS DE RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS Y RECICLADO?

Aguirre, María E. y Commegna, Marta A.

Departamento de Agronomía - UNS

E-mail: maguirre@criba.edu.ar

Presentación

Residuos sólidos son todos los residuos que surgen de las actividades humanas y animales, que normalmente son sólidos y que se desechan como inútiles o no queridos. Por sus propiedades intrínsecas, los componentes de los residuos desechados a menudo son reutilizados y se pueden considerar como un recurso.

La Gestión Integrada de Residuos Sólidos Urbanos es el término aplicado a todas las actividades asociadas con la gestión de los residuos dentro de una comunidad. La meta básica es gestionar los residuos de la sociedad de una forma que sea compatible con las preocupaciones ambientales, la salud pública, y con el interés público respecto a la reutilización y el reciclaje de materiales residuales (Tchobanoglous et al., 1998).

Durante el cursado en el año 2003 de la asignatura Utilización de Residuos Orgánicos en lugar de brindarle a los alumnos solo los conocimientos necesarios que entran en juego en un proceso de reciclado de residuos urbanos se creyó conveniente complementarlos con la organización de un relevamiento estadístico con el fin de evaluar la información que posee la comunidad de Bahía Blanca sobre los residuos sólidos urbanos y el reciclado del material orgánico.

A su vez dicha actividad coincide con el objetivo de que los alumnos aprendan a coordinar y trabajar con personas interesadas en la protección ambiental, palpar la realidad social, política y económica de la ciudad donde transcurren sus estudios de grado, se acerquen a problemas concretos referidos a situaciones reales de la tarea del Ingeniero Agrónomo y comprender que un proceso de reciclado de residuos orgánicos requiere desde un primer momento, la participación activa de los miembros de una comunidad.

Desarrollo

El método de Proyectos es el más característico de los métodos de educación y quizás el más interesante, como metodología para el aprendizaje significativo. La palabra proyecto se utiliza para designar el propósito de hacer algo (Starico de Accomo, 1996). Toda actividad que tienda a satisfacer una necesidad o un deseo merece propiamente el nombre de proyecto; por tanto, la necesidad, como el deseo, deben ser hondamente sentidos y percibidos por los alumnos, pues de otra manera no podrían entregarse a la tarea con interés real y profundo, ni con esfuerzo sostenido y vital (Ibarra, 1962).

El interés demostrado por los alumnos, ante la consigna señalada, favoreció la motivación y la organización del trabajo. La secuencia de actividades fue: reuniones para intercambiar ideas con los docentes y con el personal de la Municipalidad especialista en el área estadística, elaboración de un diagrama de preguntas sobre los contenidos a tratar, análisis de las posibles respuestas, selección de las correctas, búsqueda de financiamiento para la impresión de las encuestas, formación de grupos de trabajo, distribución del área a recorrer, organización de los tiempos, aplicación de las encuestas a una muestra de la población objeto de estudio y presentación del material recolectado.

En la figura 1 y 2 se muestran la ubicación de las áreas donde se realizó el relevamiento. Al finalizar el trabajo los alumnos expresaron sus vivencias sobre la participación individual dentro del grupo y los resultados obtenidos por el grupo en su conjunto.

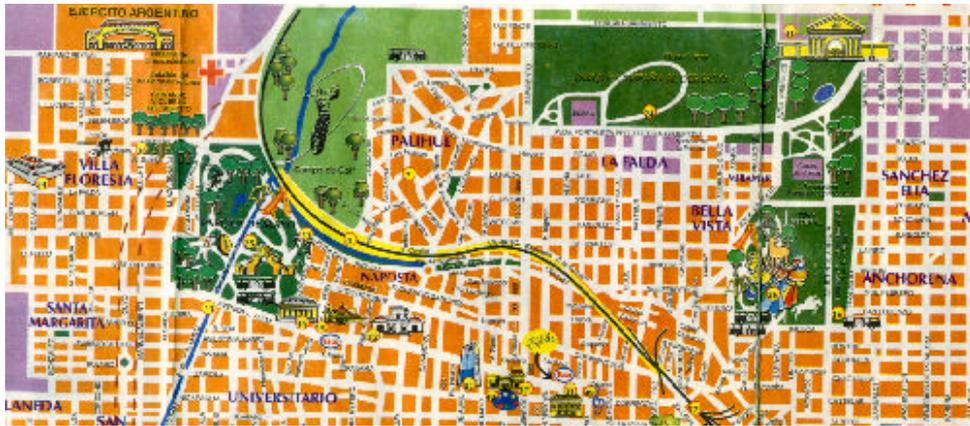


Fig. 1: Áreas cercanas al Parque de Mayo y al Parque Independencia



Fig 2: Área del centro de la ciudad

Este enfoque globalizador supone un acercamiento a la realidad medio ambiental de la ciudad en lo que hace a residuos, con la finalidad de comprenderla valorarla e intervenir en ella.

En la tabla 1 se exponen los resultado del procesamiento e interpretación de los datos recopilados, realizado por la subdirección de estadística de la Municipalidad de Bahía Blanca.

Tabla 1. Resultados de la encuesta

BAHÍA BLANCA
DICIEMBRE DE 2003

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sectores y encuestas en cada sector		
Barrios Céntricos	105	47,5
Cercanías del Parque Independencia	56	25,3
Cercanías del Parque de Mayo	60	27,1
Total	221	100
Nivel de educación alcanzado (No necesariamente terminado) por los Encuestados		
Primario	59	26,7
Secundario	87	39,4
Terciario / Universitario	75	33,9
Total	221	100
Ha escuchado o leído sobre Ecología		
Si	206	93,2
No	15	6,6
Total	221	100
Con qué relaciona la palabra Ecología (Resp. Múltiple)		
Greenpeace	101	45,7
Defensa y Cuidado del Medio Ambiente	192	86,9
Protección de los Árboles	88	39,8
Protección de los Animales Silvestres	76	34,4
No relaciona con nada	5	2,3
Total	221	
Usted sabe el destino que tiene la basura recogida en la Ciudad (Resp. Múltiple)		
Relleno Sanitario	85	38,5
Basurero	64	29,0
Deposición sobre el Suelo	8	3,6
Quema	38	17,2
No sabe del destino de la basura	51	23,1
Total	221	
Cuál de estas alternativas considera usted un residuo orgánico (Resp. Múltiple)		
Papel	104	47,1
Resto de la Preparación de los Alimentos	183	82,8
Césped y Ramas de Poda de Jardín	148	67,0

Envases de Vidrio	9	4,1
Envases Plásticos	23	10,4
Hojalata	6	2,7
Total	221	

Qué sucede con los residuos orgánicos (Resp. Múltiple)

Se Acumulan	37	16,7
Se Descomponen	143	64,7
Se Reutilizan	91	41,2
Son un Problema para la Salud	56	25,3
Son Inocuos	15	6,8
No sabe	17	7,7
Total	221	

¿Sabía Ud. que transformar un residuo en un componente útil, es reciclar?

Sabe	205	92,8
No sabe	16	7,2
Total	221	100

Hace o hizo algún tipo de reciclaje? (Resp. Múltiple)

Residuos orgánicos	38	17,2
Vidrios	13	5,9
Latas	15	6,8
Papel	34	15,4
No ha reciclado	149	67,4
Total	221	

Finalidad dada a los Residuos Orgánicos del Hogar (Resp. Múltiple)

Los Incorpora al suelo o maceta	75	33,9
Los Tira a la Bolsa de Basura	165	74,7
Los Quema	10	4,5
Los Separa de los inorgánicos	16	7,2
Los Separa de los inorgánicos y los Recicla	4	1,8
Total	221	

Significado de la separación en origen

Separar los residuos orgánicos de los inorgánicos en casa	151	68,3
Separar los residuos orgánicos de los inorgánicos en el lugar que los depositan	37	16,7
No sabe del tema	33	14,9
Total	221	100

Beneficios de la separación y reciclado de residuos orgánicos (Resp. Múltiple)

Aprovechamiento como abono	154	69,7
Generación de calor	19	8,6
Aumento de lugar en el relleno sanitario	24	10,9
Los tres anteriores	51	23,1
No tiene beneficios	6	2,7
No sabe del tema	4	1,8
Total	221	

Está dispuesto a reciclar con un programa establecido por la MBB

Si	183	82,8
No	11	5,0
Tal vez	27	12,2
Total	221	100

**¿Qué le gustaría que se mejorara con el abono obtenido en su barrio?
(Resp. Múltiple)**

Plaza	145	65,6
Bulevar	53	24,0
Cancha de Fútbol	39	17,8
Jardines o Canteros	83	37,6
Algún otro espacio Verde	123	55,7
No sabe del tema	7	3,2
Total	221	

Los resultados de estas encuestas demuestran claramente que los miembros de la comunidad poseen conocimientos básicos sobre lo que es un residuo orgánico y estarían dispuestos a iniciar un programa de reciclado implementado por la MBB. Sería nuestro mayor deseo que las autoridades tomen en cuenta este relevamiento para comenzar alguna acción efectiva sobre el reciclado y la reutilización de residuos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Subdirección de Estadística de la Municipalidad de Bahía Blanca por la colaboración recibida.

Bibliografía

- Ibarra Pérez O. 1962. Didáctica moderna, , Edit. Aguilar, Madrid.
- Starico de Accomo M.N. 1996. Los proyectos en el aula, hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Colección respuestas educativas. Serie aula EGB. Edit. Magisterio del Río De La Plata, Bs. As.
- Tchobanoglous G., Theisen H., Vigil S. 1998. Gestión integral de Residuos sólidos. Vol II, Editorial McGraw-Hill.

APRENDER A MIRAR DEBAJO DEL AGUA

Dietert, Alicia; Bellini, Edda y Litterio, Mario

Departamento de Ciencias de la Administración – UNS

E-mail: adietert@criba.edu.ar, ebellini@criba.edu.ar, litterio@criba.edu.ar

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación llevada a cabo junto con los alumnos de la cátedra de Comercialización de la Licenciatura en Administración, que tuvo lugar dentro de un proyecto de grupo con sede en el Dpto. de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur y en el cual analizamos las características del proceso de privatización del servicio de saneamiento y provisión de agua potable y la situación del usuario en Bahía Blanca.

Desde que iniciamos la indagación, los pasos en el avance de la misma nos acercaban a distintos aspectos sobre la manera conflictiva en que el proceso de privatización se venía llevando a cabo. Estuvo claro, para la mayoría del grupo, la tumultuosidad del mismo, las marchas y contra marchas, los trascendidos y el accionar de los principales actores que sumarían dificultades a las ya existentes.

Durante los dos años y ocho meses que durara la concesión que se concretó en cuarenta y nueve partidos de la provincia, la provisión de agua potable y el servicio de saneamiento ambiental estuvieron en manos de Azurix Corporation S.A. una empresa integrante del grupo Enron. En este período, los bahienses pasamos por lo que se conoció como la "crisis del agua".

En este trabajo se da cuenta de los diferentes tramos recorridos en la investigación.

1.- La reforma del Estado

En América Latina los cambios operados a finales de los 80 introdujeron la actualización de un pensamiento neoconservador, junto a una transición que hizo avanzar a los gobiernos desde posiciones de gran intervencionismo estatal a posiciones de extremo liberalismo. Es indudable que, aún hoy, para gran parte del pensamiento neoliberal conservador vigente, corresponde al mercado el rol protagónico en la coordinación del sistema económico,

Por eso, frente al debate planteado en torno a una falsa opción entre un Estado ineficiente a quien se le adjudicó la responsabilidad de todos los males y un mercado eficiente, capaz de garantizar óptimos resultados en precios y calidad, la realidad ha venido evidenciando que el papel del Estado sigue siendo fundamental en las transferencias entre sectores que el mercado no compensa adecuadamente, orientando la redistribución del ingreso y promoviendo formas de organización social equitativas, según el juicio político de la sociedad.

En ese sentido, se ha venido postulando la necesidad de una transformación de las instituciones a fin de hacerlas compatibles con el avance de una democracia que exige a nivel mundial, una mayor participación de la sociedad en la gestión pública. De allí que, algunos elementos básicos para este análisis destacan en el impulso al gerenciamiento de la administración pública aspectos como: la orientación de la acción del Estado hacia el ciudadano usuario o el ciudadano cliente, la separación en tres tipos de instituciones, es decir aquéllas que formulan políticas públicas, quienes las ejecutan y

las agencias reguladoras, más autónomas y con una función más permanente, dirigidas a definir precios de mercado en condiciones de monopolio natural o cuasi-natural, sustituyendo a los mercados competitivos, como el caso de la provisión del servicio de agua potable y desagües cloacales. En este sentido una razón de peso que avala su necesidad, es la asimetría informativa de los usuarios no sólo sobre la calidad de los servicios que consumen, sino sobre los procedimientos aplicados en los cálculos tarifarios, derecho a exenciones impositivas o a beneficios en los casos que corresponda y otros.

Por eso se entiende que la regulación como política pública es una forma de interferencia en el mercado, que responde al interés general frente a situaciones monopólicas. Sin embargo, las prácticas sociales al interior de las instituciones surgidas del proceso privatizador, pusieron en evidencia que la figura de *árbitro imparcial* con la que se pretendió identificar el rol de los organismos reguladores, devino en algunos casos una ficción cuando no una arbitrariedad.

2.- La marcha de un proceso dificultoso

Si bien en la ciudad los problemas relacionados con la calidad del agua no eran nuevos, sin embargo durante el período que duró la concesión en manos de Azurix, la situación generada en relación a la falta de agua y la pésima calidad, transformaron a la misma en una externalidad negativa. Si bien la transferencia efectiva de los servicios a la adjudicataria tuvo lugar a partir del 1 de julio de 1999, a un año y meses de la concesión, comenzaron los problemas. La "crisis del agua" que tuvo lugar a comienzos del año 2000 alcanzó su punto culminante entre abril y mayo y tuvo gran incidencia en el cambio de actitud de los ciudadanos que comenzaron a volver su mirada crítica sobre este proceso y el sistema de control.

El agua se tornó cada vez más turbia, el descontento se fue agudizando debido a un fuerte sabor y olor a insecticida percibidos como resultado de la presencia de una especie particular de algas. Los conflictos de los usuarios con la concesionaria por la calidad del agua ocuparon espacio en los medios de prensa nacional e internacional, y tuvieron difusión incluso en Internet.

Luego de las manifestaciones realizadas contra la sede de la empresa, el gobierno responsabilizó a Azurix y ésta trasladó la responsabilidad a la Provincia por no cumplir con las obras de infraestructura prometidas en el dique y en la planta potabilizadora. El malestar comunitario fue en aumento, el Ministerio de Salud recomendó no usar durante 48hs. el líquido ni para lavar los platos. Los ciudadanos según sus posibilidades económicas, optaron entre realizar largas colas para el aprovisionamiento en distintos surgentes de la ciudad, o comprar agua envasada. Cabe agregar que aún hoy son muchos los que utilizan estas vías alternativas para el aprovisionamiento.

A finales de 2002 luego de algunos intentos por reencauzar el negocio¹, Azurix, a quien la explotación del mismo no resultaba rentable, anunció abruptamente que se retiraba del servicio y que iniciaba un reclamo judicial en tribunales internacionales, por el canon abonado.

3.- Una regulación deficiente

¹ Cambios en el equipo de gerenciamiento y firma de un Acta -acuerdo entre el gobierno provincial y directivos de Enron, grupo al que pertenecía la empresa.

¿Cuál fue el papel del organismo regulador durante este período? ¿Cómo afrontó el desafío de alcanzar niveles de calidad en la operación y gestión?, dado que la regulación consiste en una política pública ¿en qué medida ésta respondió al interés general? Asimismo, si la asimetría o desigualdad informativa se halla relacionada con la incapacidad del mercado para brindar información eficientemente, ¿qué rol jugó el organismo en relación a la regulación informativa? Sobre éstos y otros interrogantes sólo pueden esbozarse algunas respuestas que dan cuenta de la deficiente actuación del ente regulador.

El ORAB que se había puesto en funcionamiento varios meses después que la obra estuviera adjudicada, sumó a esta demora las condiciones desventajosas de su puesta en marcha si se tiene en cuenta, los requerimientos de un ejercicio eficiente en la regulación pública según las pautas establecidas por la ley que sirviera de marco regulatorio a esta privatización. Prueba de ello, es que por ejemplo, la Resolución N°85 por la que el ORAB aprobó el Reglamento del Usuario recién se puso en vigencia a partir del 1 de enero de 2001, es decir a casi un año de la crisis del agua y 17 meses después de la adjudicación a Azurix, aunque el Contrato establecía que debía aprobarse en un plazo de 90 días desde la firma del mismo.

De estos antecedentes se desprenden varias dificultades vinculadas con la ineficiente regulación puesta de manifiesto. En ese sentido podrían señalarse básicamente tres fuentes de ineficiencia: la primera surge de la falta de recursos financieros para el ORAB, derivada de la decisión política de suspender el cobro de la tasa de sostenimiento, que la ley fijaba hasta un máximo del 5% de la facturación del usuario. La segunda se vincula a la falta de recursos materiales y elementos necesarios, (instalaciones, vehículos para poder realizar las inspecciones etc.) es decir, por no contar con la estructura adecuada. Y finalmente una tercera fuente de ineficiencia estuvo constituida por la falta de recursos humanos, sobre todo de profesionales con perfil adecuado, formados en los aspectos legales y económicos de la regulación. Todo ello configuró, una intervención del ente regulador que se caracterizó por la lentitud e ineficiencia que en el caso de nuestra ciudad se tradujo sobre todo en la actuación frente a reclamos por la calidad y sobrefacturación en el servicio, que durante la crisis del agua, llevaron a algunos organismos de defensa del consumidor a solicitar la renuncia de su directorio.

4.- Estrategia de investigación: el trabajo en el aula

El grupo de investigación incorporó a los alumnos de la cátedra de Comercialización de la Licenciatura en Administración a fin de lograr una articulación teórico - práctica, dado que en dicha asignatura se incluye un módulo sobre Investigación de Mercado.

Al incorporar a los alumnos en el desarrollo del trabajo de investigación, se debió reducir el número de prácticos “tradicionales” (estudio de casos, análisis crítico de artículos de revistas especializadas entre otros) planteándose como requisito la puesta en común frente a la totalidad de los mismos del conocimiento relevado en el primer año de investigación del proyecto. De allí que un integrante del equipo se dedicó a exponer en detalle frente al grupo, el conjunto de conocimientos adquiridos y el punto en el que se hallaba la investigación, lo que corresponde en parte a algunos aspectos analizados hasta aquí. En ese sentido, los alumnos pudieron acceder no solo al conocimiento de cuestiones contractuales, regulatorias y normativas referidas a la

marcha de la privatización, sino que también tomaron conocimiento de las dificultades, impedimentos y logros en el mismo proceso de investigación.

En el ámbito áulico se trabajó en las distintas etapas de la investigación de mercado, teniendo en cuenta todos los aspectos referidos a la satisfacción del usuario, participando los alumnos en la presentación del problema, determinación de las necesidades de información, redacción de los objetivos de la encuesta y confección del cuestionario, en todo momento con la tutoría de los docentes de la cátedra, quienes unificaron, corrigieron y elaboraron luego la redacción final que se incorporó al proyecto de investigación.

Para el trabajo de campo, es decir, para la recolección de datos a través del método de encuestas personales domiciliaria, se capacitó a los alumnos en todo lo referido al mismo. Razones estrictamente presupuestarias impidieron no solo contar con jefes de campo sino que tampoco se pudo realizar las auditorías correspondientes.

5.- Inserción en el trabajo de campo

Las evidencias recogidas a través de los datos dieron cuenta que en el interés de los usuarios, además de la calidad y el precio, se destacan: cantidad, facturación en tiempo y forma, atención de reclamos y extensión del servicio y que estos aspectos no fueron considerados en el proceso analizado, ya que entre quienes reconocieron al menos una institución vinculada con la posibilidad de reclamar (Azurix, ORAB, Adelco y otras) un alto porcentaje no presentaron sus quejas “porque no esperaban una resolución favorable”. Es decir, a la falta de información sobre los canales habilitados para la defensa de los derechos de los usuarios, debe sumarse la falta de credibilidad del organismo regulador.

LAS PASANTÍAS DE FORMACIÓN: UN ENFOQUE SISTÉMICO Y PROBLEMATIZADOR DEL APRENDIZAJE.

Galassi, Esteban

Departamento de Agronomía-UNS
E-mail: egalassi@criba.edu.ar

Introducción

La sociedad global de fin de siglo es, sin lugar a dudas, la que ha transitado (y continua haciéndolo) los mas profundos y significativos cambios a lo largo de la historia humana.

Diversos autores, en los últimos años, han señalado y analizado los profundos cambios tecnológicos y políticos, ocurridos en el orden internacional, a partir de algunos puntos básicos como son: el desarrollo de la genética, la sociología, la informática y la comunicación, (IIICA,1996)

En el orden geopolítico, se pueden visualizar estos cambios si observamos los procesos de concentración territorial, a partir de la formación de grandes bloques de países, que tienden a funcionar como uno solo en aspectos económicos y políticos. Todo este proceso se ha dado en llamar: Globalización.

Sin desconocer estos cambios, sería un grave error plantear que la globalización solo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial o la geopolítica internacional. Todos estos cambios tienen su correlación en cada uno de nosotros.

La globalización no tiene que ver, sólo, con lo que hay “ahí afuera”, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de “aquí dentro” que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas. (Guiddens, 2000)

El enfoque del espacio (rural y urbano) es un concepto que ha sufrido una fuerte mutación y se encuentra en permanente revisión. La dualidad urbano/rural y su enfoque parcializado, ha dejado lugar al concepto de territorio que involucra un espacio geográfico, una población asentada en él, un conjunto de actividades económicas que les permite su crecimiento y supervivencia, un tejido social que define una organización propia, instituciones, una cultura y un sentido político que define el grado de afiliación de la población a su espacio territorial. (Echeverri Perico, 1999)

La temática del Desarrollo es otro concepto que esta siendo fuertemente revisado y reformulado de cara a la realidad. En el ámbito nacional el evidente fracaso del modelo neoliberal se ve reflejado en las profundas contradicciones de una sociedad otrora justa. Hoy día la Argentina a pesar de ser el quinto exportador mundial de alimentos, tiene la mitad de su población pobre, hambrienta y que no puede satisfacer sus necesidades básicas.(Greenpeace,2002)

Por todo esto, entendemos que los ámbitos de intervención donde el profesional agropecuario ha de desarrollar su profesión, han sufrido cambios estructurales importantes causados por una realidad compleja y cambiante.

¹ Según Ardoino, 1981. “intervenir del latín *interventio*, es venir entre, interponerse. Por esta razón esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo de cooperación, pero también al mismo tiempo o en otro contexto es sinónimo de intromisión de inferencia de intrusión...”

Las herramientas técnicas y metodológicas de las cuales se valía el profesional de antaño hoy son insuficientes. Es fundamental que los centros de formación de profesionales tomen en cuenta estos cambios ocurridos en el contexto para producir modificaciones acordes en sus propuestas educativas. (Galassi, 2002)

La cátedra de Extensión

En el año 1998, el Consejo Departamental del Departamento de Agronomía de la UNS, aprobó la implementación de un nuevo plan de estudio, reemplazando al anterior que data del año 1979.

El actual plan de estudio contempla, en sus contenidos, la desaparición de algunas materias, el agrupamiento de otras y la implementación de una nueva materia, nunca antes presente en los planes de estudio: EXTENSIÓN AGROPECUARIA.

Esta cátedra desarrolla su enfoque en el ámbito de las acciones de tipo social, e integra una serie de variables de análisis socio-productivos.

La falta de historia en esta disciplina dentro del Departamento, planteó la necesidad de referenciarse en otras Universidades con experiencia en la temática.

Para ello se realizó una investigación, encuadrada dentro de la metodología de estudio de casos múltiples (ARNAL Y OTROS, 1994), y se analizaron las siguientes facultades en Argentina y en Francia (Anexo 1):

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. La Plata (FCAyF-UNLP)

Facultad de Ciencias Agropecuarias. Córdoba (FCA-UNC)

Facultad de Ciencias Agrarias. Santa Fé (FCA-UNL)

El Institute National Agronomie Paris-Grignon (INA P-G)

Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT)

Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Montpellier (ENSAM)

La importancia dada en todos estos centros de formación, al contacto directo con el medio rural y con el productor, metodológicamente concretado a través de las pasantías de formación, planteó la inquietud de formalizar una práctica en el ámbito de nuestra Universidad. Esto se materializó con la realización de una serie de pasantías, organizadas en el marco del convenio con ACA y que se analizan a continuación.

El caso Bahía Blanca.

Comentarios de la primer experiencia

Por intermedio de un convenio entre la Asociación de Cooperativas Argentinas y la Universidad Nacional del Sur, se realizaron por parte de un grupo de estudiantes avanzados de Agronomía, durante un periodo de 2 semanas, una serie de estadías en diferentes cooperativas de la zona.

Las mismas fueron realizadas en las localidades de Pigue, Darregueria, Patagones, General San Martín, Lartigueau, Cabildo y Bahía Blanca, por los alumnos: Silvina Bracamonte, Hugo Leiva, Mariana Ganuza, Nicolas Santanatoglia, Gianina Fumarola, Andrea Lauric, Elisa Brignole y Romina Zuain.

Es importante aclarar que las pasantías se concretaron durante el período de vacaciones de invierno, para no interferir en el cursado de las asignaturas obligatorias del plan de estudio y que estas, no representan ningún reconocimiento formal por parte de la Universidad en cuanto a la acreditación de materias o créditos para la carrera. La motivación de realizarlas, por parte de los alumnos, fue puramente personal, en el convencimiento de que este tipo de actividades redundara en la formación de un profesional mejor preparado

Posteriormente a la estadía, desde la cátedra de extensión, se solicitó un informe escrito a cada uno de los pasantes y se realizó una serie de entrevistas, de tipo semi-estructurado, a cada uno de ellos.

De las entrevistas con los estudiantes, surgen las siguientes reflexiones:

- Los puntos positivos de la experiencia trascienden el aspecto de aprendizaje de contenidos profesionales y se insertan en las cuestiones de adquisición de habilidades y actitudes, además de la validación de los aprendizajes impartidos en la universidad.

“Desde que empezamos la carrera tenía esa presión de estudiar, estudiar.. y no saber cuando vas a animarte a largar... y mas que nada es las ganas de seguir estudiando para poder explicar a los productores.”

“Para mi fue una primer experiencia de trabajo buscaba eso...salgo de la Universidad a ver como me siento en que fallaba”

*“Yo me sentí cómoda y me sentí capaz de llevar adelante el trabajo.
...quería ver que tanto se cumplía la teoría con los productores...”*

“Me sentí inseguro al plantearle que había cosas que desconocía...notaba que no podía darle respuestas al productor... hay cosas que desconozco y no podía aportarles las respuestas que estaba esperando, no obstante me gusto porque teníamos la posibilidad de integrar conocimientos y determinar cuanta importancia tenés que dar a determinadas cosas.”

“En mi caso particular es por haber crecido en la ciudad, por tener toda una historia de ciudad, poca relación con el campo y lo que siempre busco es acercarme mas al campo..siempre busco hacia el lado social, dentro de lo productivo para ese lado.”

“Me queda la sensación que la investigación fue una excusa para todo lo otro, como que eso fue la tarea que teníamos que hacer pero todo lo otro estaba alrededor, el objetivo principal era ponernos en una situación profesional.”

- Algo muy valorado por los participantes fue la posibilidad de sentirse reconocidos como profesionales y personas y reconocerse ellos mismos como capaces de realizar trabajos de índole profesional. La estima de terceros y la propia.

“No es lo mismo el trato con una persona en la Universidad que con una persona de afuera. Con esta experiencia uno se va probando y la próxima vez que vaya a una entrevista voy a estar mas segura.

Sin esto me iba a dar mas miedo, ahora me dan mas ganas de continuar y mas seguridad y confianza”.

“En lo humano me sentí muy bien , en lo profesional me veían como estudiante, con la posibilidad de equivocarme, en función de eso me respetaban preguntar cosas que serían obvias para otros...no me sentí puesto a prueba.”

“Yo soy medio tímida no tenía en claro como iba a llevar adelante una entrevista y se fue dando me sentía segura con el tema, entonces eso me ayudo a desarrollar bien el trabajo. Me siento satisfecha.”

“...tratamos con un técnico en producción de quesos y ahí si tratamos de profesional a profesional...y se siente bien, entras a darte cuenta que algunas cosas sirven de lo que estas aprendiendo.”

“Ahora tengo los fundamentos en algunos temas para discutirle a un profesor, porque lo vi en los productores, lo vi en la realidad...logre tener mas amplitud de criterios.”

- En cuanto a la síntesis que realizan de sus conocimientos al ponerlos en practica en una situación real, el balance es por demás positivo.

“En la Universidad te dan todo por materias y después salís y no tenes idea... tenes que juntar todo volver a todas las materias. Yo ahora estoy haciendo bovinos y me acuerdo de la jornada de ganadería con productores ...eso es increíble el ida y vuelta...”

“En maquinarias vimos la cosechadora pero yo nunca había tocado una cosechadora cuando fui a Cabildo vi una y me acordaba de todo pero viéndolo real...hay un montón de cosas mas practicas que teóricas, que son las que me faltan a mi.”

“Tengo un montón de compañeros que no han hecho la pasantía, no obstante piensan que les gustaría una vez que se reciban charlar con mas de un profesor para plantearles que no aprendieron nada, o sea que no aprendieron lo que puedan llegar a necesitar como herramienta, que es el trato con la gente.”

“Me sirvió para poder darle un poco mas de bolilla a la integración de conocimientos, a esta altura del partido me gustaría sacar un montón de cosas básicas e integrando un poco mas todo...”

“Mas que nada vi a que darle importancia o a que le da importancia un productor, y me pasa que ahora estoy cursando materias bien especificas (cereales producción bovina) y me doy cuenta que esto me cambio la mente o para rendir, me sirvió un montón...me faltaba terminar de darme cuenta que es lo importante o que criterios usa el productor para tomar una decisión. Al estar ahí lo pude palpar de cerca.”

“Antes me decían: un ternero tiene que llegar a tantos kilos...y bueno yo ahí vi, ayude a pesar diez y vi en que kilos andaban, el productor me dijo estos son los que voy a mandar a tal lado porque ya están, estos los voy a dejar y con eso nada mas pude entender toda una materia saber a que se quiere llegar. “

Conclusión

Del análisis y reflexión de las experiencias recogidas en los diferentes centros de formación en Argentina y Francia, como de las entrevistas a los participantes de las estadías en cooperativas de la región, se desprende que la metodología de pasantía de formación es ampliamente beneficiosa, tanto

en la formación profesional del futuro egresado, como en el descubrimiento temprano de los problemas y complejidades del medio rural.

Esta metodología de aprendizaje ayuda a realizar una síntesis de los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas e integrarlos en busca de la solución de problemas reales.

En lo referido a lo vivencial, brinda una formación que trasciende el aspecto de adquisición de contenidos, profundizando en las cuestiones relacionadas a la adquisición de habilidades y actitudes.

Corroborar los conocimientos adquiridos en situación de práctica real, brinda a los participantes la posibilidad de afianzar sus autoestima, en función del reconocimiento personal y profesional recibido y, por otra parte, favorece la comprensión del proceso de formación en el cual se encuentran inmersos.

Bibliografía

ARNAL, J.; DEL RINCON, D.; LATORRE, A. 1994. Investigación educativa: Fundamentos y metodologías. Ed. Labor. Barcelona. Pg. 206

ECHEVERRI PERICO, R. 1999. La nueva ruralidad y el desarrollo. Documento internet. www.colombia-siglo21.net/agro/foro/ruralidad/participa.htm. Pg. 2

GALASSI, E. 2002. La formación en extensión del Ingeniero Agrónomo. Tesis de maestría. Universidad nacional del Litoral. Pg. 6

GIDDENS, A. 2000. Un mundo desbocado. Ed. Taurus. Pg. 24

IICA. 1996. Foro de análisis de la educación superior agropecuaria. Documento final. Buenos Aires.

RUIZ OLABUENAGA, J. - ISPIZUA, M. 1989. La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao, Universidad del Deusto. Pg. 182

ANEXO I

El caso Argentino

La formación profesional en Argentina, fundamentalmente aquella relacionada con la temática de la Extensión, ha sufrido un notable cambio de enfoque a partir de la década del 80. (Galassi, 2002)

La idea de un profesional inserto en el medio desde las primeras etapas de la formación, ha predominado en los nuevos currículos de las tres facultades estudiadas.

La metodología para lograr este contacto esta basada en la presencia de materias introductorias, con fuerte contacto con el medio, la promoción de viajes coordinados de estudio de diversas disciplinas, y la incorporación de pasantías y trabajos en terreno como requisito para la aprobación de algunas materias.

La Universidad Nacional de Córdoba, cuenta con materias introductorias a la carrera, la cual familiariza al estudiante con los diferentes sistemas agropecuarios.

“... entonces se pensó toda una línea de inserción social y de práctica, con una materia en primer año, realidad agrícola ganadera, un segundo año con prácticas en el campo experimental (taller de prácticas agrícolas, prácticas ganaderas y diseño experimental) y el cierre de esa línea de inserción en la realidad y práctica terminaba con extensión rural” (Bergamin)

En la materia Extensión Rural, finalmente, es donde se realiza una pasantía en algún establecimiento agropecuario, en el marco de un trabajo de investigación que desarrolla la cátedra.

"ahí cerraba todo en los grupos del SPER2, que fueron de extensión de investigación y de docencia también, no solamente para volcar los conocimientos a través del docente sino para que fueran los mismos alumnos a ver" (Bergamin)

Esta visión de la formación estuvo presente en la reformulación del plan de estudio a partir del '80 y marca el perfil de la materia dentro de la carrera.

"nosotros decíamos: para armar una cátedra de extensión lo primero que tenemos que hacer es empezar nuestra práctica de extensión, entonces no nos preocupamos tanto por la relación con otras instituciones, decíamos que para armar la Cátedra de Extensión teníamos que hacer prácticas de extensión"

La docencia era una parte dentro de la cátedra, acá lo fuerte era extensión, y además dentro de estos trabajos se hacían investigación...de tipo metodológico de tipo antropológica, de tipo sociológico, socioeconómico.”(Ferrer)

Las funciones de la Universidad: docencia, investigación y extensión, están prioritariamente consideradas y coordinadas en la organización de las actividades de la cátedra.

Los docentes ven la necesidad no solo de tomar contacto con el medio, como una forma de mejorar la metodología de aprendizaje, sino fundamentalmente como una forma de conocer y detectar los problemas del medio rural, para poder aportar a la solución de estos.

“En estos trabajos hacíamos simultáneamente investigación-extensión... esto tenía que ver con la idea que teníamos del plan de estudio, queríamos formar básicamente un estudiante, para formarlo

² Servicio Pedagógico de Extensión Rural.

tenemos que estar bien formados nosotros, como nos formamos nosotros? haciendo nuestra propia practica, haciendo extensión pero a la vez generando nuevos conocimientos, este alumno se enriquece mas viendo y analizando cuestiones desde la propia practica... todo intentaba circular entre estas tres funciones...estas tres funciones tienen coherencia porque ahí esta circulando el conocimiento" (Ferrer)

En el caso de **La Universidad Nacional de La Plata**, existe una materia denominada: Introducción a la agronomía, donde los alumnos toman contacto con algunas practicas del medio y realizan un primer acercamiento a los problemas rurales. Pero es en la materia Extensión Rural donde indudablemente se realiza el contacto con el medio mediante el trabajo participativo de los estudiantes, la acción permanente en la practica para luego referenciarse en la teoría, la evaluación mediante la resolución de casos concretos.(Celis)

Las pasantías generalmente en establecimientos de pequeños productores se dan en el marco de los trabajos de investigación llevados adelante por la cátedra, y son priorizados como metodología de aprendizaje. En este momento se esta trabajando principalmente en el cinturón hortícola de La Plata.

"Si yo tuviera la posibilidad de decirte de que forma habría que dar la materia es como hacemos nosotros con las pasantías. Porque primero ellos se incorporan a un equipo de trabajo, segundo en la experiencia de campo surgen las dudas mas interesantes, surge la necesidad de reflexión teórica surge la necesidad de búsqueda teórica."(Velarde)

En La Plata la materia esta organizada en dos etapas: una primera de contenidos mínimos y generales en el primer cuatrimestre, y una segunda etapa donde ellos eligen los proyectos: *"Nosotros le damos una cantidad de grupos para que ellos elijan uno...después se elige un tutor de la cátedra que es el que hace el seguimiento del trabajo, lo evalúa y hace los aportes de bibliografía y teóricos que son necesarios.*

Para nosotros es fundamental que puedan tener contacto con una experiencia de extensión real y no contada de un libro, porque creo que ahí surgen las preguntas."(Velarde)

Como vemos en ambos casos la materia Extensión cuenta con trabajos de investigación a campo o investigación-acción, en donde los alumnos participan realizando estadías prolongadas y colaborando en los trabajos. De esta forma se logra coordinar la triple función de la universidad: investigación, docencia y extensión.

Esta similitud no es casual, sino que encuentra sus raíces en la influencia del Ing. Rolando Vellani, quien ha participado en la reformulación de ambos planes de estudio y ha sido formador de muchos de los actuales docentes.

"A mi me parece que el hombre tiene delante de si todo lo que la realidad le plantea y esa realidad no es solo una realidad natural o es solo la naturaleza la que plantea interrogantes y desafíos, también la cultura que es la relación del hombre con lo que el mismo elabora, construye...el construye un mundo que es la cultura y convive con otro mundo que es el mundo natural."(Vellani)

Sobre la base de esta visión totalizadora del objeto de estudio, es que el Ing. Vellani se plantea una metodología de formación que contempla el contacto directo de los alumnos con el medio rural desde el primer año de su formación.

"El agrónomo que nunca salió al campo y que al 5 año lo mandan al campo, tiene dificultades para abrir una tranquera, le tiene miedo a los perros, tiene miedo que lo echen...TIENE MIEDO DE IR AL CAMPO.

Es muy difícil cambiar actitudes, es muy difícil cambiar valores, inclusive es muy difícil ayudarlo al semejante que descubra cual es su vocación, con el contacto precoz del estudiante en y con el medio se evitan muchas frustraciones.”(Vellani)

En el caso de la **Universidad Nacional del Litoral** (con sede en Esperanza), la metodología de pasantías se viene desarrollando desde muchos años atrás. Esto sin duda está respaldado por el contexto institucional muy particular que presenta la provincia. La relación entre las diferentes instituciones ligadas a la temática rural, como ser el Ministerio, las Cooperativas, los grupos CREA y la Universidad, favorecen el trabajo conjunto y las prácticas en terreno de los alumnos.

“Nosotros usábamos mucho el trabajo con las entidades y con los grupos, mandábamos a los chicos a hacer un trabajo como una forma de que salieran de lo tecnológico puro, entonces le hacíamos hacer pasantías en CREA en las Cooperativas. Se aprovechaba toda esa fuerte relación que teníamos, fueron muy positivas. (Speziale)

Esta organización se ha ido perdiendo con el tiempo y hoy no está organizada en la formación de grado un sistema de pasantías para los alumnos. Esto está más relacionado con la formación de postgrado (maestría en Extensión Agropecuaria) en donde se interactúa con los trabajos de investigación y extensión que lleva adelante la cátedra.

El caso Francés

La estructura de formación profesional en Francia es sumamente compleja y variable, con una oferta formativa abundante y con posibilidades de combinación entre las múltiples instituciones educativas existentes, tanto públicas como privadas. (Ecoles Nationale, Ecole Superieur, Institute, Centre, Universite). Se podría decir que un estudiante puede armar su formación “a medida” según sus expectativas laborales.

La formación se cumple a lo largo de 5 años luego de concluido el bachillerato (Baccalaureat) y está dividida en dos etapas: la etapa de preparación (o prepa) de dos años y el ciclo profesional (Diplomat) de tres años.

Para acceder al ciclo profesional el aspirante debe rendir un concurso que lo califica para optar, en la siguiente etapa, entre un amplio menú de instituciones educativas según un orden de mérito.

Estos dos ciclos pueden cumplirse en una misma ciudad o región, aunque es bastante común que los estudiantes se radiquen en otras regiones del país para proseguir sus estudios. En este sentido tienden a priorizar el prestigio y la orientación profesional del centro de formación, antes que la cercanía al lugar de residencia parental.

El ciclo profesional presenta como característica un fuerte componente de materias electivas según las expectativas y gustos del estudiante. Esta elección está totalmente librada al alumno, quien no tiene que justificar una coherencia en la elección de las materias y no cuenta con un profesor tutor o asesor, a menos que el mismo lo solicite.

Por último y, abordando el punto que nos interesa profundizar en este trabajo, la metodología de las pasantías, prácticas o Stage, se encuentran presentes a lo largo de toda la formación del profesional, con la particularidad de ser estadías de diversa duración pero en ningún caso menores a 3 semanas y

en todos los casos con una modalidad de informe escrito y presentación y defensa del mismo al concluir la pasantía.

Algunos ejemplos:

El Institute National Agronomie Paris-Grignon (INA P-G)

3º año stage de 5 semanas en una pequeña empresa de producción o transformación de agroalimentos.

4º año stage de 2 meses (mínimo) con posibilidades de extenderlo durante las vacaciones.

5º año stage de 6 meses en una empresa. Con la particularidad de ser estudiante y empleado de la empresa, por convenio.

Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT)

3º año stage de 6 semanas en empresa agrícola en Francia o en el extranjero

4º año stage de 10 semanas en empresa en Francia o en el extranjero

5º año stage de 6 a 7 meses pre-profesional, proyecto de ingeniero.

Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Montpellier (ENSAM)

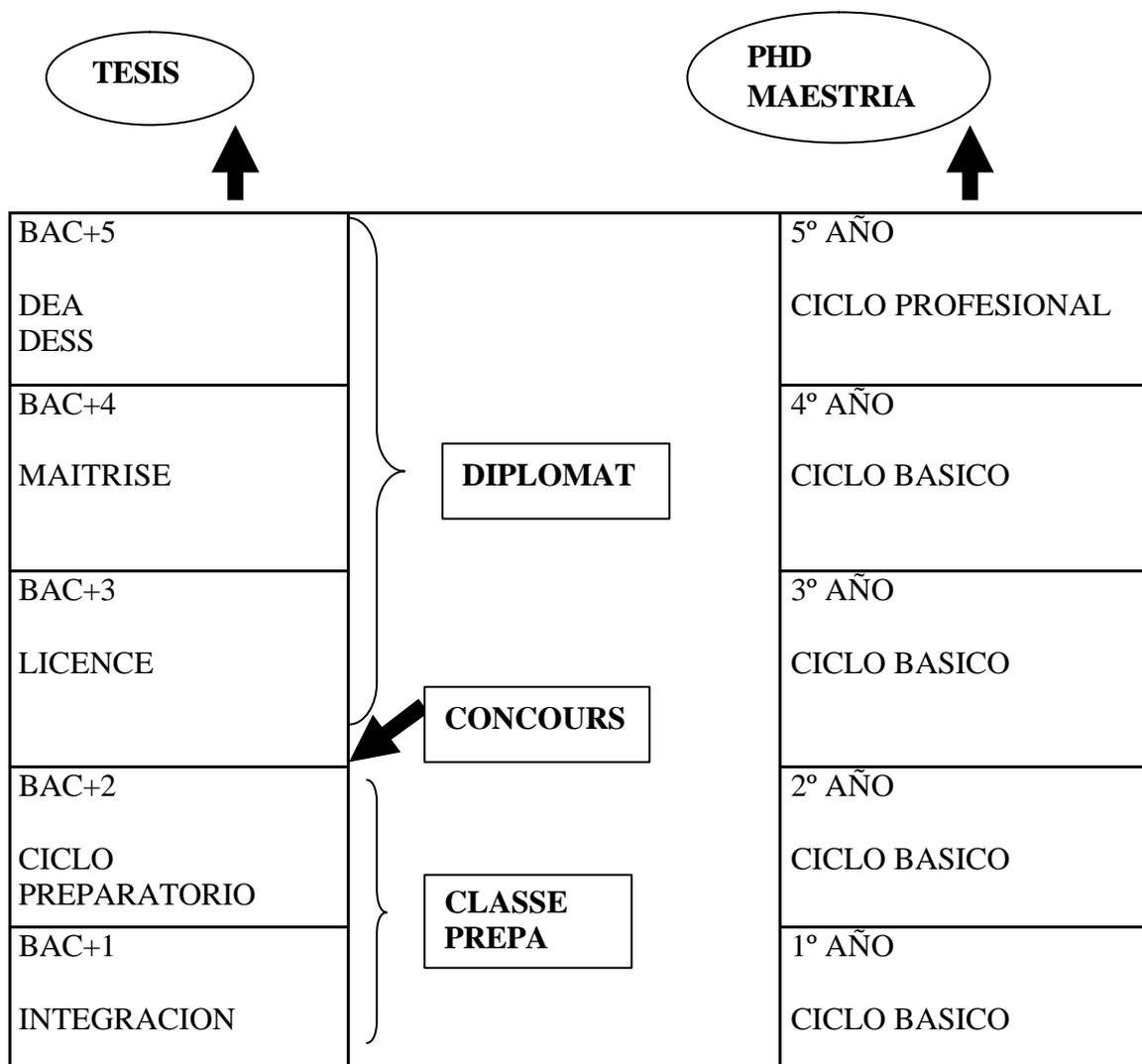
3º año stage de 6 semanas en una explotación agropecuaria

4º año stage de 6 semanas en una empresa privada u organismo público (con posibilidad de extenderla en las vacaciones)

5º año stage de 6 meses. misión en empresa y memoria

ANEXO II

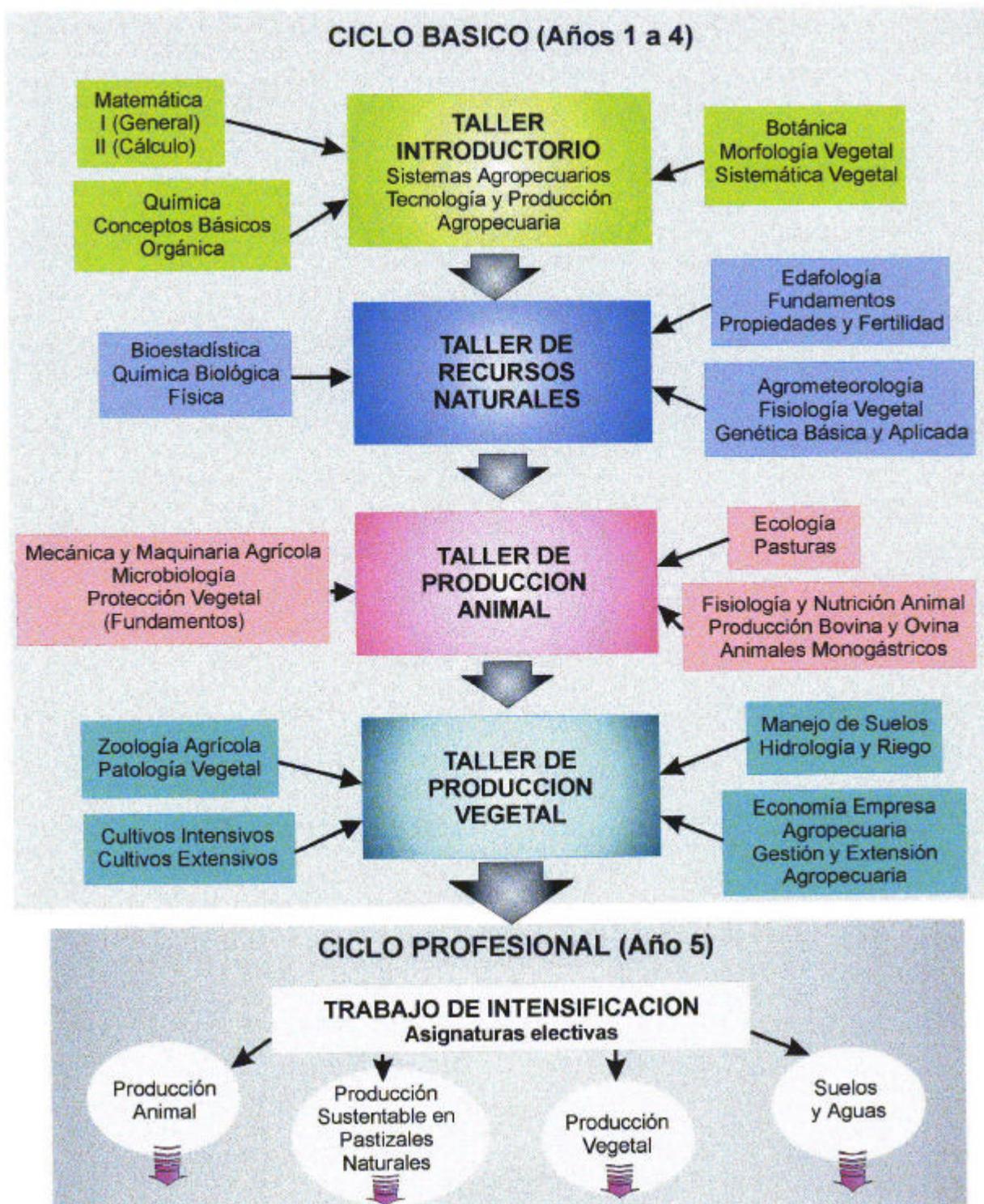
Cuadro comparativo de la estructura de formación profesional entre Francia y Argentina



ANEXO III

Programa de estudio de Ingeniería Agronómica-UNS

INGENIERIA AGRONOMICA 1998



INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Koerner, María C. y Vitale, Dora N.

Escuela Normal Superior (Magisterio) - UNS

E-mail: koerner@proasa.com.ar; doravitale@ciudad.com.ar

Año 2001. 1º año de la EGB.

Nuestro trabajo se inició hace cuatro años ante la necesidad de involucrar a los futuros docentes en un análisis de la realidad en las escuelas.

Para este comienzo nos centramos en una problemática que desde hace mucho tiempo preocupa a todos los docentes en los diferentes niveles de la educación: las dificultades de comprensión de los alumnos a la hora de enfrentarse con textos escritos.

Es así como contabilizando datos de la experiencia profesional diaria en nuestras actividades profesionales como psicopedagoga y fonoaudióloga, dedicadas a la atención de niños con fracaso en los aprendizajes escolares, encontramos un punto en común que nos motivó a sentarnos a proyectar juntas, dentro del espacio de horas institucionales: los niños con dificultades en la comprensión lectora, también acusaban perturbaciones en la forma escrita de diferentes índole y además poseían un lenguaje pobre desde el punto de vista lexical, con una construcción sintáctico-semántica que no son las esperables para niños que leen y escriben.

Entendimos que esta lectura que ambas trasladábamos a los futuros docentes, con la intención de que pudieran comprender mejor la situación de aprendizaje, se iba a enriquecer considerablemente si introducíamos a los alumnos, futuros docentes, en la observación de las realidades áulicas, para que ellos mismos unieran la teoría con la práctica y en esta acción pudieran mejorar la tarea docente.

Nuestra idea se sustentó en principios básicos que rigen la investigación en el ámbito educativo:

- Es un procedimiento que permite a los docentes comprender las prácticas y analizar sus efectos.
- Permite superar la distancia entre la teoría y la práctica mejorando su propia práctica pedagógica.
- Los docentes son capaces de producir su propia investigación para aplicarla a su realidad y cotejarlas, para su enriquecimiento, con las teorías elaboradas por otros.

La diversidad cultural de la sociedad actual impone el rol de un docente investigador que sea capaz de analizar y comprender los problemas que se le vayan presentando y que lo lleven a encontrar acciones para resolverlos.

El ejercicio sistemático y crítico de la observación le va dando al docente elementos para el análisis y la comprensión de los procesos sociales que inciden en la tarea de enseñar.

No estamos queriendo decir que los docentes deben transformarse en investigadores profesionales o que se dediquen a la investigación académica desde el aula, tampoco formar docentes solo de la observación, sino que ésta permitirá nutrir la apropiación crítica, de los marcos teóricos de la cátedra. Creemos entonces, que a partir de sus propias capacidades y de una observación sistemática, podrá obtener un conocimiento de su realidad profesional, institucional y social que le será de utilidad para aplicarlo a su rol docente.

Habiendo fundamentado nuestra propuesta de trabajo, en esta tarea conjunta, debíamos elegir el material que le permitiera a nuestros alumnos observar aquellos aspectos, que entendíamos, los ayudarían a comprender el porqué de la dificultad en la comprensión lectora. Para ello la respuesta no iba a ser inmediata, ya que, comprender lo que se lee requiere de un proceso de aprendizajes previos, imposible de observar en un año de rendimiento escolar.

Necesitábamos además instalar en la conciencia de los futuros docentes que la tarea de observación- acción de ninguna manera es rápida, requiere de tiempos que van desde la toma de las pruebas hasta la conclusión de los resultados obtenidos, sin olvidarnos que el objetivo que nos habíamos propuesto comienza con el ingreso de los niños a la escuela, por lo tanto nuestra observación debía comenzar allí.

Observaríamos los aprendizajes previos a la sistematización escolar de la lectura y la escritura.

El material utilizado fue un soporte gráfico extraído de un libro de lectura para la primera etapa del primer ciclo, con un espacio predeterminado de renglones, para la escritura espontánea de los niños.

Los alumnos de tercer año del profesorado de EGB 1° y 2° ciclos, entregaban el material a cada niño para que lo pintaran y luego puedan volcar sobre los renglones su intencionalidad de escritura. Se trabajó con una única consigna: “ Pinten el dibujo y luego escriban en los renglones lo que quieran”.

Mientras los niños efectuaban la tarea, el alumno-docente formulaba individualmente a cada uno dos preguntas: ¿Para qué te sirve leer? Y ¿ Para qué te sirve escribir?. Las respuestas las escribía el alumno-docente literalmente, en el reverso del soporte gráfico.

Los aspectos observados fueron:

1. Funcionalidad de la lectura.
2. Funcionalidad de la escritura.
3. Coordinación grafomotora.
4. Nivel de alfabetización.
5. Nivel lingüístico.

1) y 2) La funcionalidad de la lectura y la escritura fue observada (gráficos 1 y2) a partir de indagar si el niño relaciona el aprendizaje de la lectura y la escritura con la aplicación de los mismos en su vida diaria y en sus propios intereses. Las respuestas se agruparon en cuatro categorías que comprenden funciones de tipo:

- Personal.
- Familiar.
- Escolar.
- Mundo externo.

3). La coordinación grafo-viso-motriz es un aspecto fundamental que marca el desarrollo neurológico necesario de un niño para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura. La misma la observamos (gráfico 3) a través del manejo del lápiz en el pintado y el uso del espacio limitado por la figura y los renglones.

Luego de observar cada trabajo se volcó la conclusión a las planillas que consideraban las siguientes categorías:

- Aceptable.
- Mediana dificultad.
- Mucha dificultad.

4). Para observar el nivel de alfabetización (gráfico 4) se tuvo en cuenta quienes escribían el nombre propio como un dibujo, quienes construyen las sílabas del gráfico, quienes intentaban un grafismo o contaban una historia.

Nuestro propósito fue por encima de las metodologías empleadas, pretendió observar los procesos de adquisición de la escritura como acto cognoscente en relación a los niveles del

lenguaje, tomando los progresos escolares independientes de los niveles de pensamiento. Los resultados obtenidos se trasladaron a una planilla que consideró las siguientes etapas:

- Pre- silábica.
- Silábica.
- Alfabetización.
- No escribió.

5). El nivel lingüístico se observó, como ya se indicó, a través de las respuestas que cada uno dio a las preguntas formuladas. Se observó dos aspectos fundamentales:

1. Se consideró en este nivel a las respuestas que reflejaban un pensamiento egocéntrico, al contestar los niños, desde sus propias ideas o centros de interés.
2. Se agrupó en este nivel las respuestas que guardaban una lógica y establecían un enlace desde el pensamiento del otro.

Las respuestas que se obtuvieron se volcaron a una planilla que consideró los siguientes niveles:

- Nivel I.
- Nivel II.
- No contestó.

Una vez analizadas todas las pruebas, los alumnos – docentes confeccionaron los gráficos de comparación para luego elaborar las conclusiones. (gráfico 5)

Conclusiones generales: los resultados obtenidos, nos demostraron que la mayoría de los niños que ingresan a las escuelas son niños neurológicamente maduros para recibir aprendizajes, pero, funcionalmente inmaduros para aprender a leer y escribir desde una construcción simbólica. Nuestra primer parte de la hipótesis estaba siendo comprobada.

Año 2002. 2º año de la EGB.

Con los datos obtenidos en la observación del año 2001 en 1º año de la EGB, debíamos continuar avanzando en nuestro propósito de investigación- acción. Ahora le tocaba el turno a los niños de 2º año y la observación la debíamos realizar en dos partes, según los objetivos curriculares del ciclo escolar. La primer parte del año mientras los docentes repasan con los niños los contenidos del año anterior, nosotros observaríamos la comprensión del lenguaje hablado considerando como hipótesis que para avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura es competencia básica comprender la forma oral del lenguaje. En la segunda parte del año los niños ya estarían en condiciones de leer e identificar palabras escritas.

El total de alumnos que estaba en condiciones de cursar los talleres de “Articulación” y “Comunicación y Expresión Oral”, en el ámbito del Profesorado de EGB, era considerablemente inferior al año anterior, por lo que se trató de observar una muestra cuantitativamente similar, habiendo llegado a un total de 806 niños.

En el mes de abril de 2002 se tomaron los datos de la muestra correspondiente a la primer parte, para lo cual los alumnos futuros docentes leían a los niños un texto corto y simple.

El docente leía el relato y luego formulaba cuatro preguntas orales, que los niños respondían una a una pintando el gráfico correspondiente.

Nuestro propósito de observación estaba puesto en la comprensión conceptual del lenguaje hablado, contemplando dos tipos de respuesta comprensiva:

- Perceptual
- Funcional o simbólica.

Los resultados obtenidos se trasladaron a los gráficos de comparación para su posterior análisis y su socialización. (gráfico 6)

Conclusión: El procesamiento de los datos recogidos nos demostraron que las respuestas referidas a objetos visuales concretos fueron mayormente respondidas sin dificultad, pero la única respuesta (n° 2) que contemplaba una variable de ubicación espacial agregada y que conceptualmente es la que representa el pensamiento lógico del relato, fue la que marcó un importante índice de error. Esto es altamente significativo para nosotros, ya que nos permite visualizar que, cuando un maestro explica, el niño realiza una representación mental de la idea inicial, que mantiene en el transcurso del relato, desde su propia metacognición egocéntrica.

Segunda parte. Año 2002. 2º año EGB.

En el mes de septiembre se trabajó sobre la toma de muestras en comprensión de pequeños textos leídos por el docente y que, ahora , exigían respuesta lectora.

Es así que se selecciona un texto de las mismas características que el primero.

De esta manera, los niños efectuaban lectura individual silenciosa, mientras el docente leía en voz alta con la expresividad correspondiente la lectura seleccionada. Después de leer cada niño respondía en forma personal con V o F, cuatro ítems de información para observar, dentro del trabajo didáctico de la lectura, el registro de datos que conservaba de la misma.

El gráfico muestra que casi la totalidad de los niños contestaron acertadamente el ítem que poseía mayor representación mental por estar asociado a contenidos previos. Los errores estuvieron en la captación de los datos nuevos que aportaba la lectura. (gráfico 7).

Año 2003. 3º año de EGB.

En el avance de la escolarización, era el momento de observar la comprensión de un texto escrito, sin la intervención lectora del maestro porque en tercer año es esperable la autonomía lectora.

La muestra la realizó un número similar, a los del año 2002, de futuros docentes, por lo tanto la cantidad de alumnos observados también fue casi la misma, ochocientos catorce (814).

Se le entregó a cada niño el texto seleccionado, donde se hacía referencia a una visita al dentista. Luego de leer, cada niño respondió a cuatro preguntas. Las dos primeras respondían a datos concretos de la lectura y las dos últimas eran preguntas de comprensión general referidas al campo semántico de la misma.

El gráfico muestra los resultados comparativos que aclara la conclusión. (gráfico 8).

Conclusión: al comprobar que las mayores dificultades se observaban en las respuestas que exigían datos referidos a la lectura, mientras que los de comprensión general obtenían puntajes más altos, quedó claramente demostrado la descontextualización que sufre la lectura, ante la inferencia personal del niño lector a esta edad.

Actualmente, estamos trabajando en el segundo ciclo y continuaremos con esta propuesta hasta que la muestra egrese de la EGB. Pretendemos construir desde una cátedra compartida el perfil del docente “observador”, cuestionador de su propia práctica.

Con esto no hemos pretendido invadir el ámbito de las didácticas sino sólo contribuir a la construcción de un rol docente, que en la investigación-acción, capitalice las instancias de observación y en la retroalimentación de lo académico, tenga oportunidades de movilizar su propia praxis en busca del tan anhelado salto cualitativo y abra puertas para instancias superiores de investigación en el ámbito áulico, evitando el reduccionismo didáctico. Como dice Harste

(1991) “cuando la práctica desafía las explicaciones, hay que cambiar las explicaciones. En la brecha entre la teoría y la práctica está el lugar para las nuevas significaciones posibles y para el crecimiento profesional”.

Bibliografía:

- Bachelard, G.: *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI – Bs.As. 1972.
Castorina, A.: *Debate sobre el aprendizaje y la práctica educativa*. Nov.Educ. 1994.
Coll, C.: *Psicología y Currículo*. Barcelona – Paidós 1988.
Harste, J.: *La investigación-acción entra al aula*. Bs.Aires Aique – 1991.
Martín-Barbero, J.: *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma – Bs.As. 2002.
Schlemenson, S.: *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Paidós – Bs.As. 1999.
Schlemenson, C.: *Niños que no aprenden*. Paidós – Bs.As. 2001

**Ma. Cristina Koerner.
Dora. N. Vitale.**

Gráfico 1

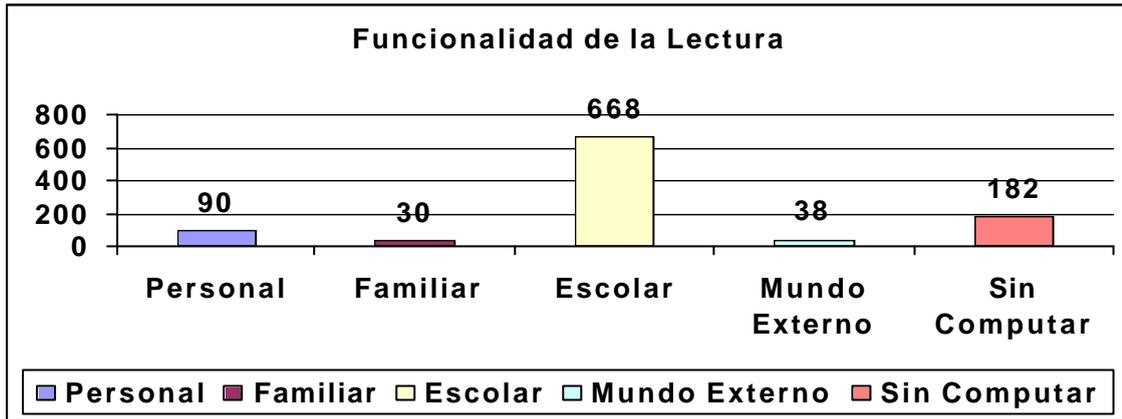


Gráfico 2

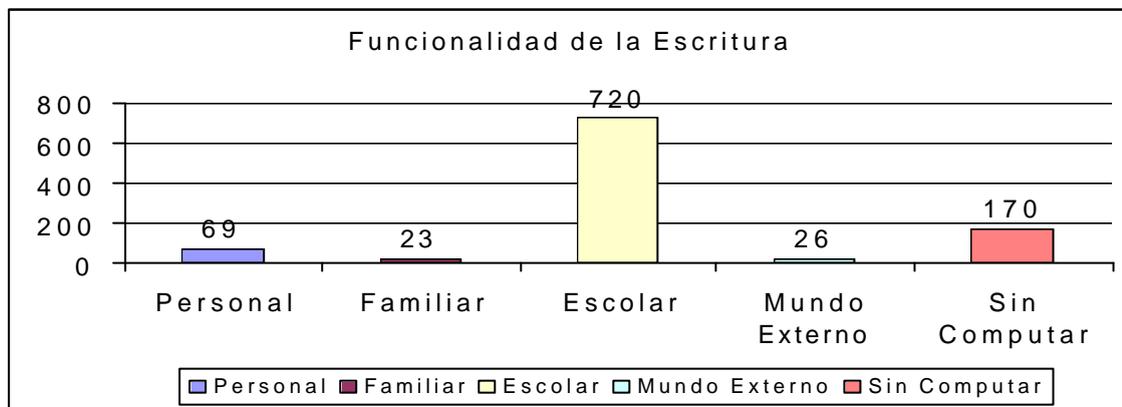


Gráfico 3

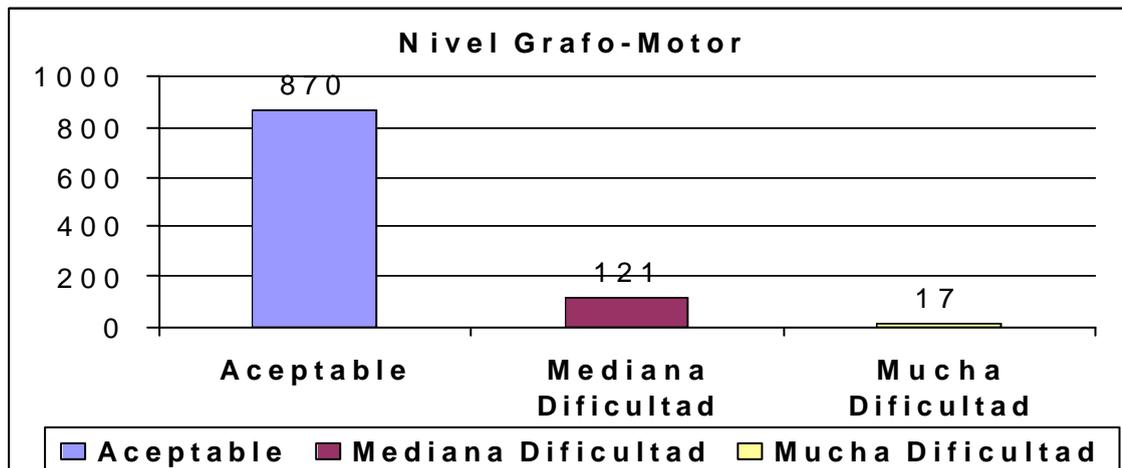


Gráfico 4

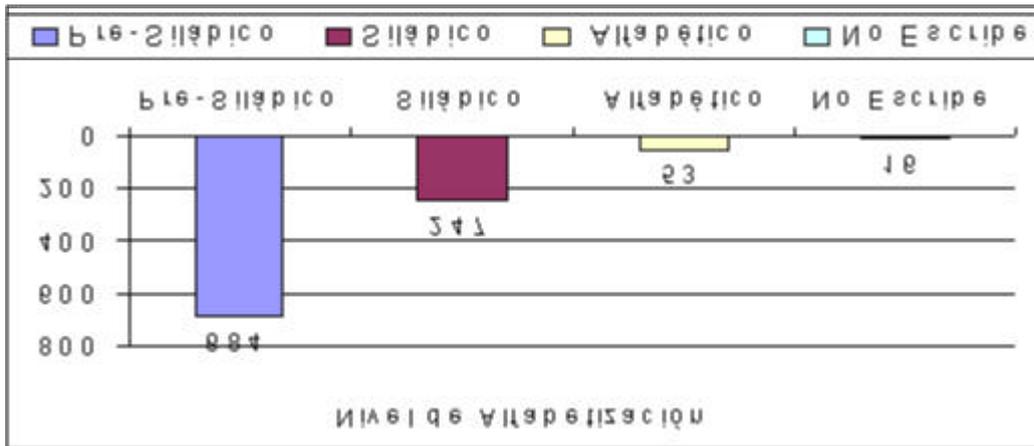


Gráfico 5

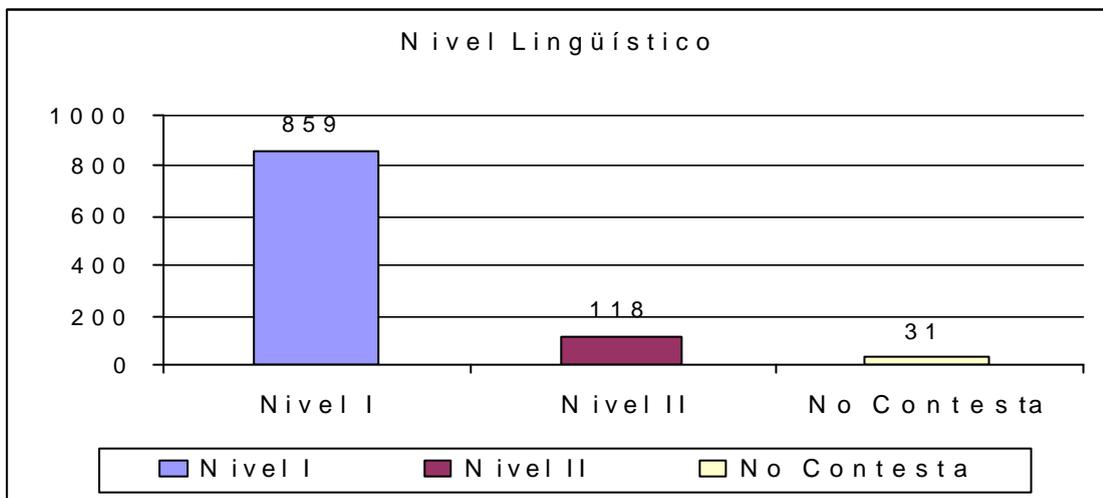


Gráfico 6

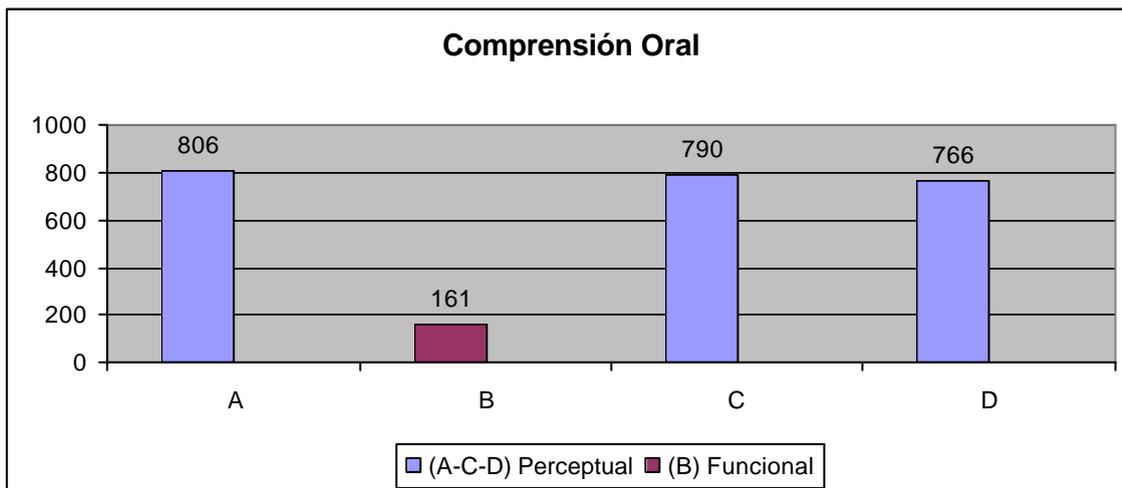


Gráfico 7

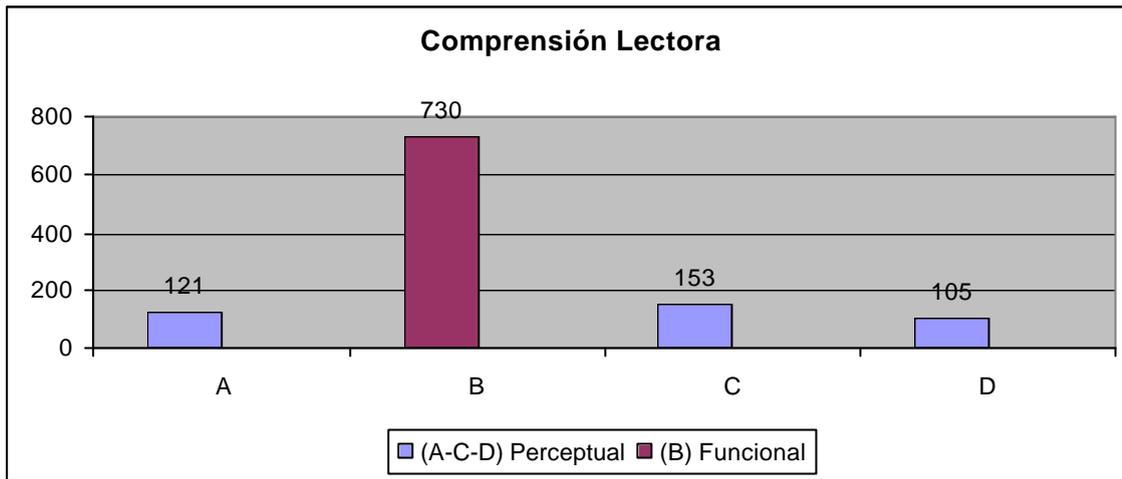
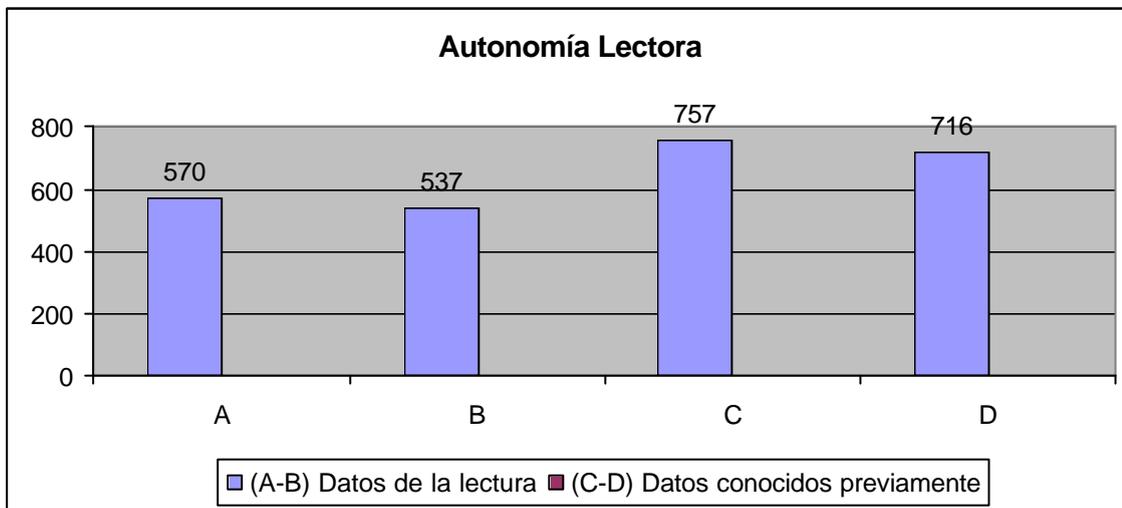


Gráfico 8



Bahía Blanca, Junio de 2004.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES DESDE LA DIDÁCTICA ESPECIAL DE GEOGRAFÍA

Lorda, María Amalia; Espejo, Natalia y Bróndolo, Margarita

Departamento de Geografía – UNS

E-mail: malorda@arnet.com.ar; brondolo@uns.edu.ar

La enseñanza de la Geografía en el contexto educativo actual, debe realizarse sobre la base del análisis comprensivo de la problemática que la caracteriza, a partir de la revisión de los contenidos, las corrientes de pensamiento que los sustentan, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación, y los valores que enmarcan y definen las actitudes de los futuros ciudadanos.

Desde esta perspectiva, es fundamental promover mediante acciones concretas una formación que favorezca la inserción profesional de los profesores con una actitud de reflexión constante, de la autocrítica de la práctica docente, que tiene como centro la premisa, que “toda tarea es corregible”, donde el perfeccionamiento y la actualización pedagógica son permanentes.

La experiencia surge del resultado obtenido en un primer diagnóstico donde los alumnos de Didáctica Especial de Geografía manifiestan su preocupación, desconocimiento e incertidumbre sobre la realidad escolar en la cual deben insertarse como docentes. Con la finalidad de analizar y comprender esta situación, organizar las clases para ese contexto y proponer cambios, se realizó un trabajo basado en la aplicación de la investigación-acción, cuyo resultado fue considerado como una de las instancias de evaluación parcial del cursado de la asignatura.

La metodología se aplicó con diferentes matices durante el período 2000–2003, tendiendo a concretar una aproximación de los futuros docentes a los problemas de la enseñanza de la Geografía y de sus contenidos dentro de las Ciencias Sociales, en las distintas escuelas de la ciudad y la zona, de la percepción de los jóvenes sobre la disciplina y la utilidad de su estudio.

El método aplicado contiene varias dimensiones: por un lado, permite a los futuros docentes plantear la necesidad de realizar ajustes entre sus aspiraciones y el estado actual de la enseñanza de esta ciencia en el aula, de modo que facilite orientar su práctica docente con una proyección constructivista y renovadora, en el marco social al que pertenece la comunidad educativa. Por el otro, reflexionar sobre la importancia de investigar en la docencia, actividad poco común en el nivel medio.

Asimismo posibilita realizar la autocrítica sobre los diversos diseños teóricos-metodológicos para incorporar cambios y orientar la tarea en la propia asignatura Didáctica Especial de Geografía, la cual se construye en un trabajo de real integración entre alumnos y docentes.

La puesta en práctica se complementó con otras dos instancias evaluativas: la jerarquización de los contenidos programáticos a través del método de cogestión, con el fin de rescatar conocimientos previos, perspectivas y preferencias de los alumnos, lo cual condujo en el presente año a cambiar el orden de las temáticas e incorporar otras; y además, la confección de una planificación sobre la base de ejes organizadores y problematizadores.

1. La experiencia

Los cambios en la formación de formadores desde la Didáctica de la Geografía, deben involucrar también modificaciones en los modos tradicionales de evaluar, tarea que consiste en relacionar la teoría con la práctica y aprender a utilizar la investigación como método permanente en el proceso educativo e incluir la opinión de los alumnos en la construcción de la asignatura.

1.1. La investigación-acción en la Formación de Formadores

Investigar sobre la práctica docente permite comprender el estado actual de la enseñanza a través de una verdadera “inmersión” en la temática a cuestionar.

La formación es un proceso cambiante y constante por lo tanto requiere de diferentes métodos y técnicas que faciliten tareas de reconstrucción del conocimiento, indagación epistemológica de los contenidos, búsqueda de estrategias metodológicas y autocrítica permanente.

En este marco la investigación-acción tiene mucha utilidad, principalmente para conocer, comprender y mejorar o cambiar situaciones, la aplicación práctica de esta metodología en el aula “*requiere asumir previamente una serie de principios que pueden parecer revolucionarios, ya que suponen un nuevo concepto de enseñanza y generan un rol del profesor distinto del actual*”. Estos principios pueden resumirse en: “*el profesor es responsable de su propio proyecto, debe tener decisión en sus acciones, lo cual se traduce en autonomía de trabajo y responsabilidad social*”. (Sánchez Ogallar, A.; 1996:360 – GAEA. 2003:399)

La investigación-acción se contextualiza en la corriente epistemológica constructivista. (Albaladejo, C.; 1997) y presenta dos características esenciales para resolver una situación problema, formulada en un intercambio recíproco entre profesores de la asignatura y actores involucrados -alumnos cursantes-: por un lado una intención para realizar la investigación y por el otro encontrar una voluntad de cambio.

Existen dos tipos de hipótesis dentro de esta metodología, *de acción* y *de investigación*, debido a que implica dos proyectos inicialmente complementarios: uno de *conocimiento* y otro de *resolución de problemas*.

La finalidad de utilizar esta metodología como estrategia evaluativa consiste en:

- aprender una nueva forma de evaluación en el cursado de la asignatura
- concientizar a los futuros profesores sobre la importancia de investigar en la práctica docente, como actividad de aprendizaje, para todos los actores involucrados
- formar docentes autónomos, creativos y críticos capaces de introducir propuestas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Uno de los precursores de su aplicación en la enseñanza fue Stenhouse, quien “*preconizaba una educación para la comprensión, siendo ésta una cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje*” (Sánchez Ogallar, A. 1996:362). De esta manera la formación de formadores se puede concretar a través del diálogo, la divergencia en las opiniones y la crítica. Por otra parte Elliot (1990), describe los valores implícitos de la investigación y los principios de procedimientos para llevarla a cabo en el aula:

- Entre los primeros, los alumnos deben tener libertad para: plantear los problemas que se van a investigar, expresar, desarrollar, comprobar y discutir sus ideas.
- Entre los segundos, los profesores han de cuidar de no obstruir la acción de los alumnos y deben intervenir para ayudarlos a actuar en relación con los puntos anteriores. (Sánchez Ogallar, A:1996:363).

Verspieren (1997) en su artículo sostiene que, la investigación-acción es aplicable a la educación, debido a que una de las características principales supone la acción transformadora del que aprende.

Esta metodología tiene una “*convergencia de diversas perspectivas teóricas*:

- *desde la epistemología: revalorización del paradigma cualitativo;*
- *desde la Psicología cognitiva: desarrollo del constructivismo;*
- *desde la Pedagogía: redefinición del rol docente hacia una transformación;*
- *desde la formación docente: la didáctica constructivista”* (Sagastizabal, M.A. y Perlo, C., 2002:77).

1.2. La puesta en práctica

Tanto los problemas como las hipótesis de acción se plantearon entre docentes y alumnos, con el fin de reconstruir la situación actual, por la que atraviesa la enseñanza de la Geografía, en diferentes establecimientos de enseñanza general básica y polimodal en Bahía Blanca, y otras ciudades de la región del suroeste bonaerense.

El trabajo consiste en aproximar a los futuros docentes, a través de una serie de entrevistas, a las problemáticas particulares de la Geografía, y de la misma dentro de las Ciencias Sociales; de la percepción de los alumnos sobre esta disciplina y de la utilidad de su estudio. Además, rescatar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se enseñan.

El diseño de la investigación se realizó sobre el diálogo y el consenso en un trabajo grupal donde se plantearon diferentes hipótesis operativas:

- La enseñanza de la Geografía se mantiene en un enfoque tradicional, descriptivo y memorístico.
- La metodología aplicada en EGB 3 y Polimodal, mediante el uso de un único texto, con técnicas de enseñanza y evaluación conductistas, limitan la formación pluralista sobre la base del diálogo y la crítica.
- Ciencias Sociales se enseña por asignaturas (Geografía e Historia).
- Los contenidos que se aprenden en el nivel polimodal resultan poco atractivos para el alumno por la dificultad de aplicarlos a la vida cotidiana.
- La enseñanza de la Geografía en la actualidad, guarda relación con la realidad propia del alumno y su entorno, evidenciándose en los contenidos y en la metodología utilizada, una tendencia hacia los nuevos enfoques de la Geografía.
- La Geografía mantiene en la actualidad una enseñanza tradicional, que se manifiesta en la aplicación de técnicas que promueven un aprendizaje memorístico y en la escasa relación entre los contenidos teóricos y la realidad de los alumnos, lo cual conduce a la poca valoración de la Geografía para los mismos.

A partir de las mismas, se diseñó una entrevista con una serie de preguntas de opinión, abiertas y dirigidas, con la intención de aplicarlas a una muestra de 15 a 20 por cada alumno-profesor, en distintos niveles de la educación. En la experiencia del año 2.000 se aplicó a egresados con diferentes niveles de formaciones.

La interpretación de los resultados, se realizó en forma individual o grupal con un máximo de dos personas mediante la presentación de un informe con el análisis de datos, los contenidos contextualizados en las distintas corrientes del pensamiento educativo y geográfico, así como también las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación.

El análisis de las entrevistas permitió elaborar una serie de generalizaciones a partir de las respuestas que dieron los alumnos, sobre las preguntas comunes para ambos niveles, como a las particulares para cada uno de los mismos. Asimismo, la reflexión final se complementó con una serie de propuestas a modo de intentar mejorar la situación planteada.

Esta aproximación al contexto educativo actual, resultó movilizador para la formulación de cambios, así como también en generar en los alumnos- profesores la inquietud de desarrollar y mantener una postura crítica hacia su formación.

Además, es importante resaltar las propuestas elaboradas para revertir las falencias detectadas en el sistema educativo. Algunas están referidas a aspectos generales de la educación, mientras que otras pertenecen a los contenidos disciplinares en particular y otros son de carácter procedimental.

Por otro lado permite al docente construir su conocimiento sobre el lugar donde va a actuar, ya que no puede enseñar a “saber hacer”, si no parte de la realidad y el “aprender desde el error”, corregir y ajustar la labor emprendida, como así también el planteo de los valores de la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.

1.3. Los resultados obtenidos

En la implementación de la metodología se detectaron ventajas y desventajas. Entre las primeras:

- Permite, favorece y estimula la autocrítica docente en cuanto a contenidos, estrategias y enfoques teóricos empleados.
- Propende a la profesionalización de la labor docente, en un rol estratégico como gestor de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Potencia y revaloriza el “saber del otro” desde la etnometodología (Giddens; 1998), por sobre el “saber instituido”, instrumento valioso en las investigaciones sociales.

Entre las desventajas pueden mencionarse:

- El tiempo que insume durante el cursado de la asignatura, tanto en la preparación del trabajo de investigación como en la implementación de la puesta en común, que ocupa casi el 70% del cursado..
- La traducción a una evaluación cuantitativa requerida por el sistema vigente.

Reflexión

A modo de conclusión final , es de interés instalar el diálogo y el consenso, es el punto central de la propuesta para lograr el placer por aprender y la autogestión de la práctica docente.

La formación de formadores en este milenio, debe centrarse en el desarrollar una actitud crítica y reflexiva, que les permita a los futuros docentes admitir las falencias y tomar decisiones en lo que se debe cambiar, considerando además, el perfeccionamiento y la actualización continua como forma de vida, como así también, saber guiar a los jóvenes para que puedan insertarse con autonomía y creatividad en el mundo social.

Anexo

Resulta enriquecedor compartir testimonios de los alumnos cursantes de los distintos años, los cuales nos indujeron a realizar ajustes y corregir el diseño, tanto de la investigación, como del contenido programático de la asignatura.

• Testimonio I – Prof. Natalia Prieto, cursó en el año 2.000

La realización de entrevistas me permitió indagar diferentes aspectos de la enseñanza de la Geografía en diferentes períodos.

Conocer los cambios y evoluciones en la enseñanza de la disciplina.

Detectar los problemas que caracterizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en los períodos correspondientes y proponer estrategias para revertir la situación planteada.

Confrontar la realidad con los marcos conceptuales en la búsqueda de soluciones.

Fomentar la reflexión y la autoevaluación de la práctica docente.

Tomar conciencia como futuros profesores que no solo somos guías u orientadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que como futuros investigadores podemos detectar problemas y elaborar propuestas de solución.

Como estrategia didáctica favorece la adquisición de destrezas, habilidades, el tratamiento de los datos y la búsqueda del conocimiento.

Aspectos a considerar:

Definición del problema y elaboración de posibles hipótesis para corroborar con la realización de las encuestas.

Elaboración de las preguntas de las entrevistas por los alumnos con la orientación del profesor.

Aumentar el número de encuestas para que la muestra sea más representativa.

En el caso de que los destinatarios de la encuesta sean egresados prefijar los períodos a considerar para recabar información más precisas.

Es importante destacar que los mismos fueron consideradas e incorporadas para los años siguientes.

• **Testimonio II. Prof. Liliana Sewald, cursó en el año 2.001**

“Mi experiencia en relación al trabajo realizado fue muy positiva”.

Desde el punto de vista de lo geográfico, permitió la puesta en práctica de técnicas como la elaboración de una encuesta, la recolección de datos y su tratamiento, para una mayor comprensión de los contenidos aprendidos teóricamente.

Desde el punto de vista de la didáctica, resultó interesante tomar contacto con la institución escolar, lo cual permitió comenzar a conocer la realidad educativa y en particular, la enseñanza de la geografía: conocer cuál es su papel, sus cuestionamientos y condicionamientos, es decir, comenzar la actividad docente desde una mirada crítica.

Los aspectos negativos de la experiencia son aquellos relacionados con la puesta en práctica de la encuesta, tales como la diversidad de los sujetos entrevistados.

• **Testimonio III. Prof. Claudia A. Sereno, cursó en el año 2.002**

“En el desarrollo de la materia se plantearon dos propuestas: encuestar a los alumnos de EGB3 y Polimodal –sobre contenidos, estrategias y evaluación en los distintos niveles- y elaborar una planificación sobre un tema a elección, las cuales aportaron elementos significativos para el desempeño de la tarea docente.

En primer lugar, a través de la realización de encuestas se estableció un contacto con los aspectos institucionales propios del ámbito de trabajo como profesor; y permitió observar, en la práctica, determinados contenidos teóricos -evaluación, estrategias didácticas, entre otros- vistos en el cursado de la materia. En este sentido las mismas, se convirtieron en un puente de acercamiento entre un saber netamente teórico y la realidad aúlica.

También las encuestas reflejaron que los contenidos geográficos, en algunos casos, se reducen a la enumeración descriptiva de una serie de aspectos estancos, separados, lejos de la visión global interrelacionada y sistémica que se debe transmitir. De este modo, los datos evidencian el desajuste que muchas veces existe entre el rol docente “ideal” y el rol docente real; entre el objeto de estudio de la Geografía y lo que se enseña en los contenidos que lo componen.

Asimismo, sirvió como medio para descubrir la importancia que otorgan los alumnos a la ciencia geográfica, que en cierto modo, deja entrever el verdadero lugar que la Geografía ocupa en la enseñanza escolar.

La elaboración de la planificación, me ayudó en la organización, selección de conceptos y planteo de actividades que tiendan a la comprensión significativa de los alumnos. Esto implica reflexión previa sobre qué conceptos enfatizar, como orientar al alumno para la aprehensión de los mismos, qué actividades proponer para que se conviertan en algo más que nombre de ríos, montañas y capitales de países.

Si bien, no estoy ejerciendo en escuelas de tercer ciclo, mi función como Ayudante de Docencia en la Universidad, la posibilidad de analizar estos conceptos que se relacionan con el hecho pedagógico mismo, representa a nivel personal el desafío de llevar adelante una práctica que cumpla con el verdadero rol docente y todo lo que esto significa: desempeño responsable, conciente, reflexivo, organizado, abierto a los cambios; y es un aporte en la búsqueda constante de una manera de trabajo propia”.

Bibliografía

- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.) y Otros; 1998: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ice. Universitat de Barcelona. Horsori Ed. España.
- BRÓNDOLO, M. y LORDA, A.; 2000: *La Formación de Formadores desde la Didáctica de la Geografía*. Segundas Jornadas Platenses de Geografía. La Plata, Buenos Aires.

- CASABIANCA, F. y ALBALADEJO, C.; 1997: *Des multiples légitimés de la recherche-action*". En **La Recherche-Action. Ambitions, pratiques, débats**. Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement. INRA Editions. Versailles cedex. Francia. 212 p.
- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C.; 1997: *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Collection Essais & Recherches. Nathan. Pp. 350.
- FERRY, G.; 1997: *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos. UBA. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- GIDDENS, A.; 1998: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores. Avellaneda. Argentina. Pp. 412.
- INFORME UNESCO, 1996: *La Educación encierra un Tesoro*. Santillana. Ed. Unesco. Madrid.
- LORDA, A. y ESPEJO, N.; 2003: *La construcción de la Didáctica de la Geografía en una situación de crisis*. Contribuciones científicas GAEA – Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Congreso Nacional de Geografía y 64 Semana de Geografía. Bahía Blanca.
- MORENO JIMENEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.; 1996: *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*. Ed. Síntesis. Madrid.
- VERSPIEREN, M. R.; 1997: *Pertinence de la recherche-action dans le domaine des sciences de l'éducation*. En **La Recherche-Action. Ambitions, pratiques, débats**. Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement. INRA Editions. Versailles cedex. Francia. 212 p.
- SAGASTIZABAL, M. A. y PERLO, C.; 2002: *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Ed. La Crujía. Ciudad de Buenos Aires. Pp. 268.
- STENHOUSE, L.; 1998: *La investigación como base de la enseñanza*. Colección: Pedagogía. Ed. Morata. Madrid. Pp. 183.

APROXIMACIONES A LA REALIDAD EDUCATIVA

Menghini, Raúl; Fernandez Coria, Carolina y Visotsky, Jessica

Departamento de Humanidades – UNS

E-mail: menghini@uns.edu.ar

Introducción

La innovación que se presenta no resulta una originalidad, sino que se inscribe en las determinaciones curriculares de las carreras de profesorado de la UNS, donde la “práctica” está concebida al final de la formación, como aplicación de la teoría en las escuelas. Al respecto, nos alerta Gilles Ferry que “no se puede considerar el trabajo en el campo como una aplicación práctica de la teoría adquirida en el centro¹, ni tampoco las enseñanzas impartidas en el centro como sistematización simple de lo hecho en el terreno, en el momento de la observación práctica” (1997:90). Por su parte, Nieves Blanco plantea que la práctica al final “supone trabajar desde la idea de que la teoría debe preceder a las prácticas y que ésta no aporta nada, no enriquece ni tiene nada que añadir a aquella. Se establece así una relación unidireccional entre teoría y práctica que, además, prima a la vez sobre la segunda asignándole un mayor valor” (1999:388). Teniendo en cuenta estas reflexiones y, a pesar de esas determinaciones, desde el año 2001 hemos implementado diversas actividades que han supuesto un acercamiento de los alumnos a la práctica docente antes de llegar a la residencia final y este año 2004 hemos introducido un sistema de trabajos prácticos que entendemos resulta superior de lo anterior en varios aspectos.

Antecedentes

En años anteriores los alumnos tenían que realizar algunas actividades en el marco de trabajos prácticos obligatorios, que los llevaba a tomar contacto con las escuelas y sus docentes para realizar una entrevista, solicitar alguna norma, observar alguna situación escolar, etc. Estas actividades quedaban libradas a las posibilidades de cada alumno de contactar alguna escuela y docentes con los cuales poder resolver lo que se planteaba en el trabajo práctico. Esto se lograba en algunos casos, y en otros había que sugerirles nombres de docentes a los cuales entrevistar. El contacto con las escuelas se daba mediado por la presencia de estos docentes a los cuales se entrevistaba, que eran de escuelas públicas o privadas.

A pesar de estas actividades, siempre quedó latente la necesidad de los alumnos de estar más tiempo en las escuelas, de conocer de cerca la realidad educativa. En algunos casos para “sacarse el miedo” frente a los alumnos; en otros, para conocer el manejo administrativo-burocrático de las escuelas; etc.

Esto nos ha llevado a pensar cómo organizar el cursado de la materia y sus trabajos prácticos, de tal manera que los alumnos logren una inserción temprana (en el año) en las escuelas. En esta línea, se pensó en prolongar el período de residencia², pero esto resultó imposible dado que para realizar la residencia todos deben estar “en condiciones”³ académicas, lo que en general no

¹ Léase “centro educativo” o “institución formadora”, en nuestro caso: universidad.

² La residencia consta de 2 momentos: a) inserción institucional y áulica, de aproximadamente un mes; b) residencia propiamente dicha, donde el alumno queda a cargo del dictado de las clases que son entre 15 y 20.

³ Estas condiciones pasan por tener todas -o prácticamente todas, dependiendo de los distintos planes de estudio- las materias del profesorado cursadas y aprobadas. Algunos alumnos comienzan a cursar la materia y en el segundo cuatrimestre todavía no reúnen esas condiciones, por lo cual realizan la residencia al año siguiente.

sucede. Esta posibilidad supondría que el alumno se insertase en una escuela en abril y concluyese su residencia aproximadamente en octubre. Es por ello que, si bien no se puede realizar esta práctica más extendida, hemos considerado que el primer cuatrimestre del cursado de la materia debería ir acompañado de un fluido contacto con la realidad escolar en el marco de trabajos prácticos obligatorios.

Hay que aclarar que Práctica Docente Integradora es una materia anual que tiene un cursado regular (4 horas semanales) durante el primer cuatrimestre. En este cuatrimestre se desarrollan algunas unidades didácticas que tienen que ver, desde la teoría, con aspectos de la práctica docente: como lo político-legislativo, lo institucional, lo instrumental y reflexiones epistemológicas acerca de la profesión docente. Es en este cuatrimestre en particular donde se plantea ahora la innovación.

En el segundo cuatrimestre, en cambio, se privilegia el tiempo de los alumnos en las escuelas para realizar la “residencia”, y tienen un cursado semanal al principio y quincenal hacia fin del cuatrimestre. También en este cuatrimestre hemos planteado algún cambio organizativo de los alumnos: las clases tienen la modalidad de “taller” y a ellas sólo asisten los alumnos que realizan la residencia durante el segundo cuatrimestre. Los que dejan la residencia para el año siguiente, tienen que asistir a este taller en el primer cuatrimestre de ese año.

Algunas precisiones conceptuales para pensar la metodología de trabajo

La particularidad de nuestra asignatura merece pensar y repensar las formas de abordaje de un contenido que gira alrededor de la “práctica” docente pero que, necesariamente, tiene un componente teórico que no se puede soslayar. En este sentido, nos resulta pertinente la categoría de “construcción metodológica” que desarrolla Gloria Edelstein y que “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares” (1996:82).

De allí que a la hora de pensar el método, sea necesario considerar el contenido a enseñar y las posibilidades de los sujetos que aprenden, pero atendiendo fundamentalmente al contexto en el cual esos elementos se cruzan. Por eso Edelstein dice que la construcción metodológica “se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)” (1996:82).

Si observamos nuestra asignatura, su particularidad reside, justamente, en que se encuentra atravesada por contenidos propios de diversas disciplinas (política y legislación educacional, sociología, psicología, pedagogía, didáctica, y otras temáticas como análisis de instituciones, análisis de la dinámica de los grupos, etc.), por lo cual se constituye en un espacio preferencial para la articulación de referentes teóricos y para tensionar teoría y práctica. Sin duda, esto supone un posicionamiento frente a la práctica misma y sus formas de articulación con esta teoría proveniente de distintas áreas de conocimiento. Así, entendemos la práctica docente como una práctica social, reflexiva y contextualizada, comprometida con la transformación social y el mejoramiento de la educación.

Si tenemos en cuenta los sujetos que aprenden, hay que considerar la particular heterogeneidad del grupo en lo que hace a formación académica⁴, nivel de estudios alcanzado⁵, situación laboral

⁴ Proviene de distintas disciplinas –matemática, filosofía, letras, química, contabilidad, ingeniería, historia, geografía, etc.- que suponen distintas lógicas de conformación de los contenidos, de construcción de la relación entre teoría y práctica, etc.

y familiar⁶, edades⁷, etc. Esta heterogeneidad puede ser vista como una riqueza a capitalizar a la hora de pensar las clases y la metodología; sin embargo, a veces no resulta sencillo formular una propuesta que sea de interés para todo el grupo.

En lo que respecta al contexto áulico, institucional, social y cultural, es preciso señalar el aumento de la matrícula de los alumnos que cursan las materias del Área de Ciencias de la Educación. Esto debido a la valoración de la docencia como salida laboral, en un contexto de recesión laboral como la actual y, por otro lado, las exigencias de la Provincia de Buenos Aires para que los profesionales que dan clases realicen la Capacitación Docente. A nivel institucional, los cambios curriculares no han dejado de considerar a la práctica docente desde una perspectiva aplicacionista.

¿En qué consiste la innovación?

La innovación intenta poner a los alumnos en contacto con las situaciones reales del sistema educativo, de tal manera que logren conocerlas e interpretarlas valiéndose de los marcos teóricos que han ido trabajando en todas las materias de la formación pedagógica.

Una alumna nos reclamó este año lo siguiente: “esto sigue siendo teoría, yo quiero ver qué pasa en la práctica”. Y tenía razón, porque la materia es “Práctica Docente Integradora”. Pero sucede que hay distintas formas de acercarse a la práctica y, por otra parte, es necesario plantear cómo se relacionan la práctica y la teoría. En este sentido, desde la cátedra valoramos los aportes de la teoría como orientadores e iluminadores de la práctica, de tal forma de no reproducir formas acríticas de vivir la práctica o bien caer en un mero hacer sin tener elementos para pensar esa práctica. Dice Gilles Ferry que siempre “hay y habrá una diferencia entre lo que ocurre en el centro y lo que ocurre en la práctica. Pero esta diferencia no se corresponde con el enunciado: ‘el centro es la teoría y el terreno es la práctica’. En el terreno no es posible entender la práctica, acceder a la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico” (1997:90).

Es por ello que hemos pensado implementar trabajos prácticos que supongan insertarse en las escuelas casi desde el comienzo del ciclo lectivo. Los trabajos prácticos fueron pensados como una secuencia que va permitiendo adentrarse en los distintos aspectos de la realidad educativa, siguiendo el desarrollo de las unidades del programa. Así, se comienza por el relevamiento de las normativas que regulan la vida escolar y que materilizan la política educativa. Luego se avanza en el análisis de la organización escolar y su relación con aquellas normas, tratando de analizar cómo los sujetos se tensionan con las normas e intentando construir un diagnóstico de la institución y de su contexto socio cultural. Posteriormente, se tienen en cuenta las cuestiones curriculares, consideradas como el núcleo de las organizaciones escolares (Beltrán Llavador, 2000), y en esta instancia se trata de continuar profundizando el conocimiento de las dimensiones anteriores y de generar propuestas curriculares que resulten adecuadas y pertinentes para esa realidad analizada.

¿Cómo nos hemos organizado?

⁵ Hay alumnos de las carreras de profesorado y también graduados de carreras diversas que realizan la “Capacitación docente”.

⁶ En muchos casos son padres/madres, y en algunos casos el único sostén de familia. Algunos se encuentran trabajando en el sistema educativo y otros tienen trabajos ajenos a la docencia.

⁷ La franja etaria va de unos 22 a 50 años.

Dado que la materia la cursan estudiantes de todos los profesorado, generalmente sucede que tienden a ubicarse en la clase por disciplina (los de química, los de historia, los de geografía, los de letras, etc.), apropiándose de una localización espacial que conservan durante todo el cursado. Esto también determina en gran parte la conformación de los grupos a la hora de proponer actividades en el aula o bien cuando tienen que agruparse para realizar algún trabajo práctico domiciliario. Por tal motivo, este año hemos sugerido que en cada grupo no haya más de 3 alumnos de la misma disciplina, con el propósito de fomentar el trabajo interdisciplinario y evitar la esterioipia. Asimismo, se decidió que fueran los propios alumnos quienes conformaran los grupos –de 6 integrantes como máximo-, aunque algunos prefirieron delegar esta decisión en la cátedra. Así, resultaron 3 grupos conformados a iniciativa de los propios alumnos y 8 a propuesta de la cátedra⁸. La idea fue que, de alguna manera, los grupos se pareciesen a un grupo de docentes de una escuela, donde en una reunión o sala de profesores nos encontramos todos (de distintas disciplinas) y tenemos en común que compartimos el mismo grupo de alumnos, los mismos problemas, etc.

¿Por qué trabajos prácticos grupales y no individuales? En principio porque creemos que es necesario aprender a trabajar en equipos, donde se comparten visiones, percepciones, puntos de vista, análisis diversos, valorando no sólo el consenso sino también el disenso que supone la diversidad de metas, intereses, biografía personales, etc. Esto, sin duda, enriquece la mirada individual y genera un aprendizaje en el diálogo democrático, en la argumentación coherente y fundamentada, en la construcción de interpretaciones conjuntas, etc. Sin embargo, además de trabajos grupales, también está previsto un primer trabajo práctico de carácter individual y los últimos en grupos de a 2.

A cada grupo se le asignaron 2 escuelas: una EGB (tercer ciclo) y un polimodal, dejando libertad para que cada grupo organice la tarea y se distribuyan responsabilidades. Se les sugirió que nombrasen algún compañero que fuera coordinador del grupo e hiciera las veces de enlace con la cátedra.

A su vez, entre los integrantes de la cátedra nos dividimos esos grupos, de tal manera que cada uno de nosotros esté más directamente vinculado con algunos de ellos en particular y los grupos puedan recurrir a nosotros y nosotros, a su vez, podamos tener una idea más acabada del proceso que van realizando.

Para llevar adelante esto fue necesario tener en cuenta algunas cuestiones operativas, tales como:

- Seleccionar las escuelas: se consideraron aquellas que no fueron afectadas a la residencia, a los efectos de no superpoblar a las escuelas con alumnos de profesorado. También se tuvo en cuenta que la EGB y el polimodal estuviesen en la misma zona o barrio, o bien fueran relativamente cercanos. Por otra parte, se trató de que las realidades educativas de estas escuelas y sus ubicaciones geográficas fuesen muy variadas, de manera que, al socializar la experiencia, esto enriquezca los análisis de todos los alumnos.
- Solicitar los permisos en cada escuela (22 escuelas), planteándoles en qué consistiría la visita de los alumnos a la escuela, qué información tenían que solicitar. En esta instancia se les sugirió que podían nombrar algún docente referente para atender y orientar a los alumnos, de tal manera que la actividad no pase exclusivamente por el director.

⁸ Para esto se les solicitó los barrios donde viven los alumnos, de manera de poder asignarles escuelas que estuvieran relativamente cercanas a sus domicilios. Esto fue posible en algunos casos y no en otro, dado que los grupos que se conformaron por iniciativa propia rompieron un poco esta lógica.

- Esa primera solicitud oral, luego fue formalizada con una carta a cada escuela, que los alumnos llevaron en mano a los directivos. En muy pocos casos solicitaron alguna autorización de parte de la Inspección de la Rama.
- En las primeras visitas a las escuelas, se trató de acompañar a los grupos por parte de la cátedra, y luego este acompañamiento se realizó a requerimiento de los alumnos o bien donde se presentaron problemas.

¿Qué evaluación realizamos de estos primeros trabajos?

Sin duda que esta innovación nos generó mayor trabajo: notas, organización de grupos, selección de escuelas, etc.; sin embargo, creemos que este mayor trabajo (para nosotros y los alumnos) vale la pena en términos de aprendizaje. Creemos que estas experiencias de inserción en las escuelas ayudarán al momento de realizar la residencia porque, de alguna manera, se los coloca en situaciones similares. Si bien la experiencia se encuentra en marcha, podemos señalar algunas cuestiones que vamos observando, a manera de una evaluación provisoria:

- En general los alumnos han valorado positivamente la posibilidad de insertarse en las escuelas a través de la modalidad de trabajo que se les propuso. Esto se ve reflejado en las consultas, en la preocupación por orientar correctamente los trabajos, etc. Valoran el contacto con la realidad en forma directa (“yo lo vi”, “yo estaba en ese momento cuando...”, etc.), sin mediaciones de terceros que les narren la realidad –sean docentes de las escuelas, profesores de la cátedra o bien los textos-.
- Esta modalidad de implementación de los trabajos nos ha llevado a replantearnos cómo usar el tiempo en las clases. En principio notábamos que los alumnos estaban preocupados por los trabajos y la organización interna de los grupos, y esto generaba una cierta desatención en la clase. Luego vimos oportuno el ir aprovechando lo que va sucediendo a partir del contacto con las escuelas y, en este sentido, se trata de realizar actividades de aula que recuperen la vivencia de la práctica y, por otra parte, se ha optado por dejar los últimos 20 minutos de cada clase para que los grupos se puedan encontrar y coordinar su tarea, reconociendo que a algunos les resulta difícil o imposible durante la semana, por cuestiones laborales, familiares, horarios de cursados muy distintos, distancias, etc.
- También observamos que en las clases se ha debilitado el agrupamiento de los alumnos por disciplinas (los de química, los de historia, los de...) y en la actualidad tienden a agruparse en función de los grupos de trabajo en las escuelas.
- Podemos observar que los alumnos van llevando un registro y prestan atención a variadas situaciones de la realidad escolar. En algunos casos, son capaces de interpretar posiciones de directivos, docentes, etc. teniendo en cuenta los marcos teóricos trabajados.
- En general tratamos de que se puedan expresar las percepciones del contacto con la realidad, evitando caer en el juicio valorativo acerca de lo que van observando, lo que implicaría “evaluar” las situaciones observadas. Por el contrario, insistimos en el “análisis” de esas situaciones ya que, como dice Barbier, “el resultado del análisis...es la producción de saber, no implica ideología ni juicio de valor, cuanto menos pongo de juicio de valor e ideología, más análisis obtengo” (1999:38). De todas maneras, habría que señalarle a Barbier que el análisis está teñido o atravesado por marcos teóricos que tienen un sustrato ideológico (no son neutros).
- La recepción de los alumnos en las escuelas es de lo más diversa: de aquellos que se ponen a disposición de los alumnos, les ofrecen normativas, les muestran diversas actividades de la escuela, proyectos, etc., hasta aquellos que se manifiestan reacios a recibir alumnos, que no tienen disposición para facilitar ciertas normas –aunque son públicas-, que cuidan que los alumnos no accedan a ciertas cuestiones o lugares, etc. Estas reacciones se dan tanto en EGB

como en polimodal. En algunos casos se advierte cierto recelo acerca de la utilización que se hará de la información recabada.

- Los trabajos que se han presentado hasta el momento dan cuenta de ciertas apropiaciones por parte de los grupos, que logran articular convenientemente la práctica con la teoría. A pesar de esto, todavía hay muchas interpretaciones que no trascienden el mero sentido común, que no logran comprender la realidad cotidiana de las escuelas utilizando los marcos teóricos como herramientas de análisis. En este sentido, la práctica sigue siendo algo separado de la teoría.

Junto a estas cuestiones, también hemos encontrado algunos obstáculos o dificultades que van surgiendo en el desarrollo de los trabajos:

- Algunos grupos tienen escasas posibilidades de reunirse, lo que luego se ve reflejado en la elaboración de trabajos que se presentan de manera fragmentada.
- Asimismo, en algunos grupos han surgido problemas en la coordinación de las tareas. Esto se observa particularmente en aquellos grupos en los cuales hay alumnos de la zona y que viajan a Bahía Blanca, pero que disponen de muy poco tiempo⁹. Estas situaciones ya han sido planteadas y los mismos alumnos han optado por buscar soluciones que tiendan a la equidad en la distribución del trabajo. Así, algunos alumnos de la zona quedan fuera de la estructura de los grupos y realizan el trabajo práctico en sus localidades de origen.
- En algunas escuelas se ponen demasiadas trabas a la asistencia de los alumnos universitarios. En lenguaje de nuestros alumnos: “se los pelotea”, con diversas excusas: la directora no está, estamos organizando el acto, hay paro de auxiliares, etc. Esto retrasa la producción de los grupos y, por otra parte, no se logra continuidad en la concurrencia a las escuelas, sino que cada visita es como volver a empezar (en términos de las formalidades).
- El acceso a las normativas resulta algo complicado: en las escuelas muchas veces se habla de un tema pero no se les proporciona a los alumnos la norma que trata sobre ese tema. En algunos casos es porque la misma escuela no tiene esa norma (no la recibió, no la fotocopió, etc.). En otros, porque no la encuentran, no saben cuál es, etc. Por otra parte, acceder a las normas por la página web de la Dirección General de Cultura y Educación no es tarea sencilla: la información se encuentra desactualizada, no hay sistemas de búsqueda, etc.

La continua revisión de la experiencia nos permitirá ir reajustando la metodología de trabajo, teniendo en cuenta la producción de los grupos y las dificultades que, por ahora, se van señalando. Tal vez sea necesario pensar en una inserción más continua en la institución, ligada a las tareas del aula. Para ello los alumnos deberían insertarse en un aula y, a partir de allí, ir reconociendo los demás aspectos del trabajo profesional docente.

⁹ Todos los alumnos fueron informados al comienzo del cursado acerca de la modalidad que tendrían los trabajos prácticos y de los tiempos que les insumirían, en términos de ir a las escuelas, reunirse en grupos, etc.

Bibliografía

- BARBIER, J. (1999) Prácticas de formación. Evaluación y análisis. FFyL-UBA/Novedades Educativas. Buenos Aires.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. (2000) Diseñar la coherencia escolar. Morata. Madrid.
- EDELSTEIN, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluzs. Buenos Aires.
- FERRY, G. (1997) Pedagogía de la Formación. FFyL-UBA/Novedades Educativas. Buenos Aires.
- BLANCO, N. (1999) Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial. En: AAVV. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Akal. Madrid.

Anexo

A continuación se realiza una síntesis de los trabajos prácticos previstos para 2004¹⁰:

1. Trabajo práctico N° 1 (individual): analizan un artículo periodístico seleccionado por los alumnos, utilizando la bibliografía de la unidad 1.
2. Trabajo práctico N° 2 (grupal): deben realizar un relevamiento de todas las normativas que regulan la vida cotidiana de la escuela, como así también los libros y registros de uso corriente. Se incluye además una breve caracterización de las escuelas y las primeras impresiones de la inserción escolar.
3. Trabajo práctico N° 3 (grupal): seleccionan y analizan un tema y las normativas que se relacionan con el mismo (se les sugieren temas como evaluación, convivencia, proyecto educativo institucional, etc.). Por otra parte, deben hacer hincapié en la apropiación que hacen los sujetos de las normas, valiéndose de observaciones, entrevistas, etc.
4. Trabajo práctico N° 4 (grupal): deben avanzar en el diagnóstico institucional (a partir de información en la misma institución –datos secundarios- y la obtenida por el grupo en forma directa, en particular del contexto inmediato a las escuelas. Además, deben realizar entrevistas a docentes de las escuelas sobre el ejercicio de la profesión docente, y observar y registrar distintas prácticas institucionales (que no sean clases).
5. Trabajo práctico N° 5 (en grupos de 2, por disciplina): aquí se avanza en los aspectos curriculares, para lo cual deben realizar un análisis de planificaciones de los profesores de la escuela y realizar una propuesta de planificación anual y de una clase. Esas propuestas deben tener como base el diagnóstico elaborado.

¹⁰ El detalle de estos trabajos se puede encontrar en la página web asignada a la cátedra en el sitio de la UNS: www.uns.edu.ar.

UNA EXPERIENCIA DE CONTACTO ANTICIPADO CON LOS PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Negrin, Marta

Departamento de Humanidades UNS

E-mail: mnegrin@criba.edu.ar

Ser estudiante de la carrera de Letras parece garantizar cierta relación personal con el saber, (*estudiar para mí, para aprobar una materia*). Parece asegurar también cierto grado de especialización (*elegir la orientación de un área determinada*). Ser estudiante se presenta como un desafío que, pese a todo, se dirime dentro de una comunidad de pares, dentro de cierto ámbito de familiaridad (*en Letras nos conocemos todos*).

Transformarse en profesor de lengua y literatura, por el contrario, implica salir a un mundo nuevo, casi desconocido, del que sólo se conserva una imagen penumbrosa y lejana (*la última vez que pisé el colegio*). Ser profesor se convierte en una experiencia inédita en la que se desvanecen algunas certidumbres y en la que se pone el cuerpo frente a unos sujetos desconocidos, probablemente poco interesados por el lenguaje, la literatura y ni que hablar de las teorías.

Diseñar experiencias de contacto anticipado con los problemas de la práctica durante la formación de grado parece ser, como señala Elisa Lucarelli (1994), uno de los recursos más genuinos para lograr un cambio en la habitual dicotomía teoría práctica, asociado al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. La pregunta sigue siendo cómo propiciar, desde las cátedras universitarias, un acercamiento productivo a ese mundo nuevo, casi desconocido, tan distinto al académico, el escenario urgente de la práctica.

La asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura, situada en el cuarto año de estudios del profesorado en Letras en la Universidad del Sur, está concebida como un espacio de encuentro y confrontación entre distintos tipos de saberes: los provenientes de la propia biografía escolar, los saberes transmitidos por la institución de formación académica y el conjunto de saberes que requiere la profesión docente. En este sentido, pretende promover distintas experiencias de contacto directo con el mundo de trabajo profesional, entendidas no solo como exploración de los contextos escolares, sino también como instrumentos de construcción de la propia subjetividad.

A partir de este modo de concebir la asignatura, en el primer cuatrimestre del 2003 se realizó una experiencia de inserción de los estudiantes universitarios en el tercer ciclo y en el nivel polimodal de distintas escuelas públicas de la ciudad de Bahía Blanca. Se trató de un trabajo de observación etnográfica¹, diseñado con el propósito de indagar sobre prácticas de lectura y escritura en contextos educativos específicos, en las condiciones

¹ El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado que, para los actores, tienen las acciones y los sucesos cotidianos. Adopta, entonces, un paradigma interpretativo que supone el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno (Cf. Calvo, B. "Etnografía de la educación" en *Nueva Antropología*, vol XII, nº 42, México, julio de 1992, pp. 9-26.

reales en que se producen y desde la perspectiva de los participantes, con la intención de favorecer la comprensión de esas prácticas en situaciones concretas.

La realización de esta experiencia implicó tener en cuenta distintos aspectos que a continuación se enumeran y describen brevemente:

Aspectos metodológicos:

- 1. Diseño de la investigación:** se formuló en términos de plan de acción. A partir de la certeza de que no es posible *observar todo*, se focalizó el problema sobre el que se quería indagar y se formularon algunas preguntas abiertas, destinadas a orientar el proceso de recolección de información empírica pero con la necesaria flexibilidad para explorar el fenómeno. Antes de la entrada en terreno, fue necesario hacer explícitas las hipótesis previas de los alumnos - construidas a partir de la propia *biografía escolar*- sobre lo que suponían iban a encontrar en las escuelas. Se trataba de hacer consciente *el marco de referencia* que iba a incidir no solo en decisiones que tomarían sino también en el proceso observacional².
- 2. Descubrimiento o recolección de datos:** Además de la observación de clases se usaron otros instrumentos, tales como: entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos de las escuelas, encuestas, análisis de planificaciones y carpetas de los estudiantes.
- 3. Análisis e interpretación:** El trabajo interpretativo se realizó a través de la confrontación de los datos que se habían obtenido con los marcos teóricos disponibles, dada la necesidad de buscar referentes interpretativos fuera del contexto inmediato de los acontecimientos.
- 4. Documentación:** la comunicación adoptó la forma de una descripción o narración analítica que dio cuenta de la labor interpretativa y supuso una primera construcción conceptual.

Aspectos organizacionales:

Quizás una de las mayores dificultades consistió en poner en contacto dos instituciones con estructuras y dinámicas diferentes: la asignatura universitaria, y las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Las relaciones interinstitucionales implicaron distintas gestiones para obtener las autorizaciones correspondientes que permitieran a los estudiantes realizar las observaciones, el envío de una nota a cada director y a cada profesor para explicar los propósitos de la investigación: para qué se iba a observar, cómo se procesaría la

² Los marcos de referencia están conformados, según Evertson y Green, por "... la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación." Cf. Evertson, C. y Green, J. "La observación como indagación y método" , en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 303-407.

información, qué se iba a hacer con ella, etc. y la implementación de un mecanismo de certificación de asistencia a la escuela que operó como asiento de la experiencia.

En la cátedra también se tomaron algunas decisiones para hacer viable el proyecto, tales como la suspensión de clases durante la semana en que se realizó la observación, flexibilización de los plazos para la entrega del informe³ y determinación de un modo de acreditación de la experiencia.

Algunas conclusiones:

En primer lugar, la experiencia de exploración del terreno permitió dotar de nuevos significados a los marcos teóricos sobre la lectura y la escritura en contexto escolar, al tiempo que permitió operar con un referente concreto para pensar distintas propuestas didácticas que se elaboraron en las restantes semanas de cursado.

Por otra parte, el proceso de alternancia entre el campo de la acción y el de la reflexión sobre la acción permitió generar un “doble escenario” para la formación: el conocimiento construido a partir de lo observado se reconstruyó en el aula universitaria, a partir de categorías de análisis surgidas del propio terreno.

Si bien la observación de clases suele asociarse a la evaluación y al control, lo que determina, muchas veces, estrategias de simulación, la presencia en las aulas de estos sujetos que se reconocen novatos, que no van de ninguna manera a juzgar sino a conocer “lo que allí sucede”, provocó el interés de los profesores de las escuelas visitadas por mostrar la realidad, por hacer ver lo que ellos tuvieron que descubrir por sí mismos cuando –convertidos en flamantes profesores- egresaron de la universidad y se enfrentaron por primera vez al desafío de la práctica:

“El último día de la observación, la profesora se quedó hablando con nosotras y surgieron muchas cosas: nos habló de la gran angustia por la que atravesó al comenzar a trabajar, causada por la situación del curso, ‘los chicos –dice- no están capacitados para trabajar con los textos del programa, no poseen conocimientos previos, muchos faltan porque trabajan y a veces llegan cansados y no podés exigirles que estén con todas las luces’. Lo que intentaba, a pesar de la apatía de los alumnos frente a la materia era trabajar, por lo menos, con una interpretación global de los textos y, muchas veces, proponía relacionarlos no solo con otros textos, sino también con otras materias. A veces funcionaba, a veces no.”

Una tercera cuestión, casi inexplorada para el campo de la formación docente, tiene que ver con el trabajo de escritura como herramienta para analizar la práctica. Desde el campo de la didáctica de la escritura sabemos que escribir implica mucho más que poner en palabras escritas un contenido preexistente. “Lejos de ser una actividad mecánica –advierde Maite Alvarado- es una actividad que compromete al sujeto que la realiza y lo obliga a evaluar sus propios recursos y tomar decisiones” (Alvarado 2000:29-30). La escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su

³ En algunos casos, la observación debió postergarse en virtud de ausencia de los profesores de los cursos elegidos o de la retención de servicios por parte de los auxiliares docentes, lo que motivó la suspensión de clases en escuelas de la provincia de Buenos Aires durante algunas semanas.

propio texto desde una perspectiva próxima a la de un lector externo. Escribir, en este caso, supone avanzar un poco más en nuestro conocimiento sobre la propia práctica.

La narración fue el género elegido por los estudiantes para dar cuenta de circunstancias, sucesos, peripecias, de ciertas palabras, de ciertos modos de relacionarse, de pensar y actuar de alumnos y maestros y, especialmente, de las condiciones reales en las que la actividad educativa y, concretamente, el quehacer docente se llevan a cabo.

Con la narración ubicaron los hechos en tiempo y espacio, contaron de manera minuciosa qué pasó en la clase, y *qué les pasó a ellos*, en tanto sujetos involucrados en el proceso de comprender lo que otros sujetos hacen, dice, sienten. El siguiente fragmento es una muestra de cómo se entrelazan los datos observados con las sensaciones y percepciones de las observadoras:

“... la directora nos interroga por la actividad que vamos a desarrollar. Le comentamos que nuestra observación se basa fundamentalmente en las prácticas de corrección, nos pregunta acerca de la bibliografía que utilizamos para trabajar con la ortografía y si conocemos algún material nuevo que pudiéramos acercarle. *Por momentos pareciera estar interesada por nuestro trabajo y por otros pareciera que estuviera tomándonos lección para saber si estamos actualizadas en el tema*⁴”

Escritura, además, construida de a dos, dado que esa fue la decisión tomada para la experiencia de observación. Una apuesta a la construcción colectiva del conocimiento, a la posibilidad de confrontar distintas miradas, distintos sentidos, que intenten comprender las múltiples dimensiones de las situaciones educativas.

Hay una última conclusión que resume quizás todas las notas anteriores: la certeza de que es necesario seguir indagando en la potencialidad de la mirada etnográfica para acercarse a la práctica, para “tratar de leer – en las sugestivas palabras de Clifford Geertz- un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada”(Geertz 1995:24).

De eso se trata, de desentrañar la lógica de la práctica docente, de intentar comprender sus resortes más íntimos y complejos.

Otra mirada, otra voz: opinión de una estudiante que participó de la experiencia:

Entre el alumnado es frecuente escuchar que la carrera de Letras en la UNS está principalmente orientada a la formación de licenciados, y eso es algo que los futuros profesores debemos padecer. En este sentido, generalmente uno llega al final de la carrera, a un paso de convertirse en profesor, y la verdad es que conoce bastante poco sobre cómo es el ámbito en el que se va a insertar próximamente, cómo funciona la escuela, qué pasa con los chicos de hoy, etc. Desde la teoría se *sabe* todo lo que hay que saber: teorías literarias, lingüísticas, e incluso pedagógicas. Pero el contacto con la realidad que brindan las experiencias prácticas está bastante descuidado.

⁴ La cursiva corresponde al texto citado.

Yo cursé la materia *Didáctica de la lengua y la literatura* en el primer cuatrimestre del 2003, a muy poco tiempo de terminar mis estudios del profesorado. Desde la cátedra, se organizó una experiencia de contacto con la realidad de las aulas de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en la que tuvimos que ir de a dos y durante una semana, a observar clases de Lengua, orientando la mirada principalmente hacia las prácticas de lectura y escritura.

Mi compañera y yo fuimos a la EGB16, ubicada en el barrio Villa Mitre de la ciudad de Bahía Blanca, escuela grande, a la que concurren muchos alumnos del barrio. Allí, presenciábamos tres clases en un noveno año, en las que no sólo hicimos un registro de lo observado, sino que también pudimos revisar carpetas que los chicos nos prestaron de muy buena gana. También les dimos una breve encuesta para que completen en casa y a la clase siguiente la trajeron prácticamente todos, cosa que sorprendió bastante al profesor del curso. El grupo parecía ser bastante conflictivo en cuanto a la convivencia y disciplina. El profesor nos comentó reiteradas veces lo mucho que le costaba trabajar con ellos y sobre las dificultades que encontraba en sus alumnos a la hora de aprender, su falta de conocimientos previos, su desinterés general hacia todo lo que viniera de la escuela. Sin embargo, también resaltó otras experiencias muy gratificadoras que tiene esto de la docencia. Entonces nos dimos cuenta que esa era la realidad con la que nos íbamos a tener que enfrentar pronto y que para ser profesores hacía falta mucho más que todo ese *saber* que nosotras veníamos “acumulando” en nuestros años de formación académica.

La experiencia de observación provocó una gran movilización en nosotras y trajo consigo un aprendizaje distinto de aquel al que veníamos acostumbradas, un aprendizaje más vivencial. La modalidad de observación etnográfica nos permitió “descubrir” aquellas “pequeñas cosas” que transcurren en el aula, que a veces se pasan por alto y que, sin embargo, son fundamentales para comprender determinados procesos y situaciones. Tanto el profesor como los chicos tuvieron una actitud de total apertura hacia nosotras, intentando mostrar cómo eran las cosas realmente, sin disimular nada. En este sentido, nuestra presencia pareció no resultar conflictiva para los actores.

Por otro lado, los registros obtenidos por mi compañera y por mí fueron bastante diferentes. Esto nos permitió comprender la variedad de puntos de vista y de interpretaciones que se pueden obtener de una misma realidad observada y, a su vez, confrontarlos en la elaboración de un informe que funcionó como primer parcial de la materia. El trabajo de escritura en conjunto fue una práctica realmente productiva en nuestro caso, y es algo que si bien en los primeros años se realiza, a medida que se va avanzando en la carrera se va dejando de lado, para pasar a las producciones individuales.

Esa semana de inserción en la EGB16 fue nuestra primera salida del mundo universitario, lleno de libros y “grandes saberes”, para entrar a ese otro mundo, tan poco recordado y tan desconocido de la escuela media. En nuestro caso, el desconocimiento era aún mayor debido a que tanto mi compañera como yo habíamos concurrido a las Escuelas Medias de la UNS, cuya realidad es bastante diferente de la de las escuelas de Provincia, en las que las problemáticas son de otro tipo.

El día que les entregamos la encuesta a los chicos, yo me paré delante del curso para explicarles en qué consistía lo que tenían que hacer, y cuando quise hablar me tembló la voz. A unos meses de recibirme, era la primera vez que me paraba frente a un curso.

Bibliografía:

Alvarado, M. “Aprender escribiendo” en *El Monitor de la educación*, Ministerio de Educación de la Nación, año 1, número 1, tercer trimestre de 2000, pp. 28-31.

Calvo, B “Etnografía de la educación” en *Nueva Antropología* vol XII, nº 42, México, julio de 1992, pp. 9-26.

Evertson, C. y Green, J. “La observación como indagación y método”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 303-407.

Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Lucarelli, E. “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica” en *Cuadernos de investigación* nº 10, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1994.