

Los siguientes trabajos de diagnóstico han sido seleccionados por la cátedra en función de su relevancia en cuanto al análisis de los conocimientos, ideas y habilidades previas de los alumnos, fundamentalmente en torno a lo social. Cabe aclarar que se han recortado datos –en uno de los casos su análisis institucional completo- que permitan identificar tanto a instituciones como a docentes.

El objetivo de esta selección es presentar una referencia para facilitar la elaboración que cada alumno realizará como parte del proceso de sus prácticas.

Agradecemos a nuestros ex alumnas: Cynthia Berenguer, Verónica Minassian y Daniela Sticker.

Trabajo 1

El grupo con el que voy a realizar las prácticas está conformado por 24 alumnos (7 mujeres- 17 varones). Sus edades oscilan entre los 13 y 15 años. Hay 4 chicos que repitieron de año, uno en este colegio, el resto en otro. En términos generales es un curso tranquilo, los chicos se preocupan si alguno de sus compañeros falta mucho, colaboran entre ellos. La mayoría no es de la zona, viene de lejos- la Boca, Barracas, Microcentro, tienen entre media y una hora de viaje (uno de los chicos tiene dos horas de viaje). Cuando les pregunté porqué asisten a un colegio que les queda tan lejos de sus casas la razón principal fue: la orientación que brinda. En algunos casos no es que ésta no exista en sus barrios sino que está ubicada en una zona “peligrosa” y/o sólo se cursa en turno tarde o noche.

El colegio está ubicado sobre-----, una zona de mucho tránsito vehicular y de personas. El aula está en el segundo piso, tiene dos puertas ventana con balcón que dan a la calle, por lo cual es una habitación en donde hay mucho ruido; igualmente algo que me sorprendió es que no suelen distraerse mirando para afuera. La preceptoría está ubicada en el cuarto contiguo, por lo cual los chicos están bastante controlados. Tanto los docentes, como el personal de la escuela (preceptores, directivos y auxiliares) coinciden en que es un grupo que está adaptándose, atravesando la etapa de transición entre el primario y la escuela secundaria, razón por la cual hay que estarles encima, marcarles lo que deben hacer y lo que no.

Las mujeres se sientan juntas por un lado y los varones por otro, más allá de eso no existen problemas de relación entre los alumnos, en los recreos mujeres y varones comparten actividades, charlas. No parece haber chicos rechazados por el resto de los miembros, aunque, por momentos los alumnos se burlan entre ellos, por el color de la piel o la estatura; no se destacan subgrupos, pero hay un alumno repitente, -----, que habla e interrumpe mucho en clase, empero, a la hora de responder preguntas de manera

oral es siempre el primero en hacerlo y muy bien. Otro de los alumnos que me sorprendió se llama-----, en clase trabaja poco y suele sentarse con unos varones que nunca tienen la carpeta completa y no hacen nada en el aula; no obstante, este alumno entrega los trabajos completos, y cuando participa lo hace correctamente.

Hay docentes a los que aprecian y se lo demuestran; valoran que los traten con respeto, que les hablen bien porque he observado que hay docentes que les gritan y los bastardean; si bien es un grupo al que hay que ponerles límites, porque se dispersan con facilidad, no son alumnos maleducados o contestadores, sí es necesario indicarles lo que deben hacer y cómo. Tienden, como ya indique a dispersarse muy rápido, con mucha facilidad, hablan mucho entre ellos, pero cuando tienen dudas y el tema les interesa prestan atención, hacen preguntas. En general todos trabajan, algunos más que otros, excepto una chica que no hace nada en ninguna clase. Un hecho que me sorprendió positivamente fue que muchos alumnos- más de la mitad- aceptaran dejar la clase de Dibujo Técnico (una materia sencilla, donde la docente los deja escuchar música, hablar en voz baja si completaron los ejercicios del cuadernillo) para ir a las clases de apoyo escolar de matemática que ofrece el colegio.

Comparando los cursos observados, éste en particular no está acostumbrado a trabajar en grupo, a discutir, a explicar con sus palabras lo que leyeron, los docentes no trabajan para que ello suceda como sí ocurre con los otros primeros que observé del turno tarde. En esos los docentes interrogan a los alumnos, los dejan participar, hacer preguntas, afirmaciones y equivocarse, cosa que para ellos, me pareció, es muy importante, porque se crea una relación muy interesante entre el alumno y el docente, de respeto pero también de dialogo, de intercambio, de participación. Valorar el intercambio de opiniones, tomarse el tiempo para reflexionar no suele ser una actividad habitual en los colegios. En una de las clases observadas en el turno tarde el tema era si la mujer estaba capacitada para participar en el ámbito público ó si sólo debía ocupar su rol en el privado; se armó una discusión entre algunos-especialmente varones- que defendían una postura machista y aquéllos que creían lo contrario, mientras tanto el docente oficiaba de coordinador, daba ejemplos, conducía el debate. Fue muy interesante ver cómo los alumnos defendían sus posiciones. El tipo de ideas que los chicos se hacen acerca del rol de la mujer en la sociedad responde a estereotipos sociales generales que, como pude observar cuando defendían sus posiciones, los chicos recrean de sus contextos cercanos, utilizan sus experiencias personales, sus vivencias para justificar lo que piensan. Estas ideas construidas en forma de intuiciones acerca de los acontecimientos que les rodean no

corresponden a mecanismos de conceptualización o explicación científicos, sino que se forman combinadas con aquellas del pensamiento social dominante.¹

En otro de los primeros del turno tarde la docente introdujo el tema nuevo a través de un ejercicio grupal, los chicos debían relacionar una explicación teórica con un relato real, responder una guía y después hacer una puesta en común de lo que habían trabajado. Cuando terminó la clase les pidió que para la clase siguiente elaboraran un mapa conceptual (les enseñó cómo hacerlo en las primeras clases) utilizando las palabras que habían visto ese día y algunas de la unidad anterior (las escribió en el pizarrón). Pude observar que en general los alumnos responden bien a estas actividades, se interesan, trabajan en grupo de manera ordenada y si el docente se toma el trabajo de ir grupo por grupo, observándolos, guiándolos trabajan todos. Me parece que este tipo de actividades permiten que los alumnos se escuchen y aprendan a hacerlo, reconozcan, respeten a los otros, esto implica no discriminar, no minimizar al otro, no ridiculizarlo, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Para Freire el enseñar no era transferir el contenido de la cabeza del docente a la cabeza de los alumnos, sino la posibilidad que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. El docente propone al alumno elaborar los medios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado.²

Este tipo de actividades- trabajo en grupo, relacionar, armado de cuadros conceptuales, discusión de ideas- no son utilizadas por los docentes del grupo de 1º 6º. La mayoría de ellos dicta cuestionarios para que completen en sus casas, con la información de algún libro de texto; los cuestionarios suelen ser muy esquemáticos, no tienen por objeto que los alumnos reflexionen y relacionen, sino sólo que repitan aquello que fue preguntado por el docente; y los chicos copian textual del libro, les cuesta mucho despegarse de este discurso. Para colmo los docentes felicitan a aquel que copio el párrafo completo del libro, y piden a ese alumno que lea la “respuesta correcta”- solo una respuesta puede ser correcta- para que sus compañeros la copien. Esta es una actitud muy valorada en la enseñanza tradicional y avalada por los alumnos, dado que es la única manera que conocen de trabajo en clase.³

¹ Maestro González, P: “Las ideas de los alumnos en el marco de un aprendizaje histórico” en *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*, Separata de Studia pedagógica (Revista de Ciencias de la educación), Universidad de Salamanca – IUCE, N° 23, Enero- Diciembre 1991.

² Freire, P. *El grito manso*. Siglo XXI, Editores argentinos, 2003

³ Maestro González, P: “Las ideas de los alumnos en el marco de un aprendizaje histórico” en *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*, Separata de

Usan la biblioteca, pero los libros de Cívica y Ciencias Sociales que hay en ella son muy antiguos (los más nuevos son del año 1995). Para muchos la falta de libros actualizados en sus casas y en escuela es un impedimento a la realización de la tarea. A eso se suma que en el colegio no hay fotocopiadora y los docentes tampoco trabajan con ellas - uno de los chicos consigue que la madre le haga copias gratis para él y todos los compañeros-. La manera en que los docentes utilizan el libro de texto no hace más que reforzar la idea de que en él se encuentran todas las verdades que necesitamos saber, los hechos se suceden dentro de éste sin relacionarse- basta con observar las unidades de un libro-. Los alumnos para aprobar la materia sólo deben responder las preguntas del cuestionario con ayuda del libro y memorizarlas para el examen, el libro se constituye así en la única fuente de información y conocimiento.

Con respecto a los contenidos de aprendizaje que son enseñados predominan aquellos que son de naturaleza factual concebidos como realidades objetivas- ya se refieran a hechos, conceptos, nombres de personas y/o principios⁴- la manera en que éstos están estructurados exige de parte del alumno una estrategia de aprendizaje sencilla, ligada a actividades de *memorización por repetición verbal* que no garantiza la significatividad en su aprendizaje; no existen actividades de aprendizaje que permitan la comprensión de los contenidos, actividades más complejas que la simple repetición de definiciones.⁵ Esto lo pude observar tanto en las clases como en el tipo de evaluación que los alumnos tienen. Otra cosa es que no se retoman los temas vistos en las unidades precedentes, los temas de cada unidad se presentan como temas separados entre sí, cuando en realidad están íntimamente encadenados y retomarlos en las clases me parece permitiría que los alumnos vayan de a poco viendo cómo se relacionan los éstos, y entiendan que lo visto en las unidades anteriores les permite avanzar y comprender lo que están estudiando ahora.

Los docentes piden la carpeta, algunos las evalúan, otros sólo lo hacen como control de trabajo, porque muchos chicos no copian las consignas, se atrasan y no completan lo que les falta, no hacen la tarea. Este recurso me parece útil para controlarlos porque algunos no hacen nada y únicamente cuando les avisan que van a corregir carpetas

Studia pedagógica (Revista de Ciencias de la educación), Universidad de Salamanca – IUCE, Nº 23, Enero- Diciembre 1991. Pág. 71

⁴ Cesar (coll), *El constructivismo en el aula*, 1993, GRAO, Barcelona (Material de Didáctica. Profesorado de Sociología. UBA)

⁵ Idem

se preocupan en completarlas; Freire decía que sin límites no hay libertad, así como tampoco autoridad.

Como es un primer año, las actividades deberán ser de un nivel de abstracción simple, con consignas planteadas en forma clara, precisa y concreta. Con relación a los materiales deberán ser proveídos por el docente dado que no tienen un único manual de texto, tampoco hay fotocopiadora dentro del colegio y las prácticas se realizarán muy separadas una de otra.

Al consultar a los alumnos sobre los saberes sociales o temas de carácter social, estos tuvieron dificultades para definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento social. Es evidente que los chicos buscan memorizar datos sin darles un sentido, por lo tanto se da un aprendizaje mecánico que no les permite articular la información adquirida, ya que ésta se ha impartido de manera no sustancial⁶; es decir, que el material nuevo se relaciona en forma arbitraria con los conocimientos que el alumno posee.

Algunas informaciones que pude apreciar, siguiendo el planteo de Maestro González, es que existen pequeños errores o faltas de información que pueden modificarse en la práctica dentro del aula, por ejemplo: asocian la igualdad ante la ley solo con la igualdad tributaria, con que nos sancionen a todos por igual, con la posibilidad de tener una vida digna (cosa que no está mal, que no es erróneo y de hecho forma parte de la unidad del libro) pero no plantean que más allá de la ley, de las posibilidades económicas que tengamos o no, todos somos iguales por el simple hecho de ser humanos.

Respecto de qué es el Poder plantean que lo detentan unos pocos y que son esos los que gobiernan nuestras vidas y poco podemos hacer para modificarlo. Esta visión personalista y catastrofista que los alumnos utilizan para explicar ciertos conceptos o hechos manifiestan la influencia de los mensajes recibidos socialmente desde los medios de comunicación, el cine, la TV, la familia y la propia escuela; que les proporcionan explicaciones satisfactorias aunque inexactas.

Asimismo, es evidente su tendencia a la explicación unicausal, a la ordenación de las explicaciones como causas y efectos mezclando varias informaciones en forma incoherente y/o confusa.

En relación a la materia, Educación Cívica, consideran que es difícil como casi todas las materias que tienen, pero lo peculiar de ésta es que tienen que recordar mientras

⁶ González, Elsa: "Unidad IV, Aprendizaje y Unidad V, Teorías del aprendizaje" (selección) en Módulo 2 *Psicología del desarrollo educacional*, Carrera del Profesorado en disciplinas industriales. Modalidad a Distancia. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, UTN, Buenos Aires, 2000.

que matemática, física o química en general les resulta más fácil porque sólo deben aplicar una fórmula. Esto es natural dada la singularidad de las ciencias sociales que, a diferencia de las matemáticas, por ejemplo, donde los problemas se resuelven aplicando la teoría que les corresponde, en las ciencias sociales cada problema presenta circunstancias comunes y otras particulares; es por ello que la resolución de éste se realizará siguiendo un mix, conformado por “teorías personales” y un modelo o interpretación específica para la misma.

Trabajo 2

Al acercarme al grupo, la situación que más llamó la atención fue el ausentismo. De 28 alumnos que son el total, por lo general estaban presentes entre 18 y 20. La docente me señaló que se trata de una situación bastante común.

Por otra parte, me indicó que ella había decidido empezar la cursada haciendo un cambio en el programa y trabajando con la interpretación de textos, ya que los chicos “venían con dificultades” en ese aspecto. En las clases que presencié se trabajó con material de diarios –notas de opinión- a partir de las cuales, la docente trabajó algunos conceptos teóricos que ya habían estado elaborando con anterioridad (categorías como dogma, ideología, y otras). En ese contexto, pude observar que la tarea guiada con material de actualidad les resulta particularmente interesante, ya que, según los alumnos manifiestan y según me marcó la docente, se sienten más implicados en los temas.

En Estudios Sociales Argentinos no se trabaja con un libro de texto, sino que la profesora provee a los alumnos de las fotocopias para trabajar en clase. Además, los chicos siempre tienen consignas que los obligan a buscar información por cuenta propia (aunque en general, sólo definiciones de conceptos que manifiestan no entender).

Este grupo tiene una particular tendencia a dispersarse, por lo que es constante la necesidad de recurrir a varias tareas, de breve duración, que les llamen la atención. Sin embargo, en cuanto logran engancharse con el tema, lo que sucedió prácticamente en todas las clases, hay una interesante respuesta a nivel de participación.

Pude notar la existencia de algunos subgrupos, y de personalidades más fuertes, que lideraban tanto los momentos de dispersión como el llamado de atención sobre lo que estaba tratando de explicar la docente. Por otra parte, hay una gran variedad de

comportamientos: algunos chicos se sientan en el fondo y duermen o escuchan música en walkman (ante lo cual la docente está atenta y actúa); otros, también en el fondo, trabajan en silencio; algunos “participan” mucho pero sin hacer aportes reales; otros circulan constantemente por el aula; muchos, sin embargo, participan activamente. En ese sentido, es un grupo que exige un constante llamado de atención hacia la tarea que se está desarrollando.

En lo que hace a ideas previas y esquemas de razonamiento, pude notar que en general tienen un razonamiento unicausal y desde el sentido común: por ejemplo, trabajaron sobre la invasión de los Estados Unidos a Irak en función de las nociones de “el bien” y “el mal” y de la categoría de “ideología”. Cuando la docente formuló la pregunta ¿por qué, entonces, los Estados Unidos no son el bien? (en concordancia con lo que planteaba el autor del texto que habían leído), sus respuestas se alejaban de lo que habían estado elaborando y daban opiniones basadas en el sentido común.

Además, demostraron una inclinación por simplificar las explicaciones de los complejos fenómenos sociales. En una ocasión, la docente me pidió que los guiara en una actividad mientras ella se ausentaba del aula porque tenía que cumplir con otra actividad en otro curso. Tenían que trabajar con el concepto de “ideología dominante” (que ya habían discutido con la docente a cargo) y debían responder qué entendían ellos por ideología y que dieran ejemplos de la vida cotidiana sobre la ideología dominante; pude observar que se les dificultaba elaborar el concepto más allá de lo que el autor señalaba en el texto (repetían la definición) y no lograban hallar muchos más ejemplos que los que se daban en el mismo.

Un elemento interesante que encontré fue el pensamiento analógico en varios de los chicos. Cuando tenían que explicar algún fenómeno o situación, lo hacían buscando analogías con algo que pudieran comprender (por ejemplo, la guerra asimilada a un juego de ajedrez, o la dicotomía bueno-malo a la dicotomía yin-yang). En esos casos, la docente hizo las correcciones pertinentes de modo que las analogías –que no eran muy adecuadas a los casos- sirvieron para aclarar los puntos en cuestión.

Otro elemento sugerente es que verifiqué una cierta concepción de la historia como proceso, aunque la docente hizo mención de algunos hechos puntuales para ejemplificar lo que estaba explicando (por ej., la caída del Muro de Berlín, que los chicos interpretaron como consecuencia de un extenso proceso anterior). Aunque no hubo una elaboración sobre este tema, sí noté que se alejaban del pensamiento histórico como suma de acontecimientos.

Pude notar también una ausencia de respuesta ante las preguntas que requerían fundamentación. Cuando los alumnos hacían ciertas afirmaciones y la docente les pedía que expliquen por qué, se quedaban sin respuestas.

En cuanto al disciplinamiento, más allá de las normas institucionales, los alumnos vivían la asignación de tareas como un castigo (por ejemplo, la consigna de que tenían que buscar la definición de un concepto para la clase siguiente, tarea que cumplían y por la que eran “premiados” con una nota conceptual). Las tareas que llevaban a cabo con mayor predisposición eran las prácticas o las de aplicación –como en el caso de la materia publicidad- o las que implicaban su vida social dentro del establecimiento (la elaboración de perfiles para los delegados del curso).

En lo que respecta a la expresión escrita, pude observar una importante parquedad en la redacción y una ausencia casi total de argumentación. En la ocasión en que me quedé guiando la actividad asignada por la profesora, algunos me consultaron sobre si “se entendía” lo que habían escrito, ante lo cual me explicaban qué habían querido decir, de modo que se daban cuenta de que había una distancia entre los dos modos de expresarse.

Trabajo 3

1. Composición del grupo y su dinámica interna

El grupo está constituido por 26 adolescentes: 11 varones y 15 mujeres.

Hay cinco alumnos extranjeros de países latinoamericanos, muy bien integrados con el resto del curso, que no dan muestras de dificultades diferentes en el aprendizaje.

Si bien hay pocos alumnos que repiten el 2º año, hay algunos que repitieron en 1º, ya tienen 15 años y se observa una falta de motivación, cuando no apatía, frente a las propuestas de conocimiento. Por este motivo será muy importante en el proyecto la formulación de actividades que llamen su atención y que los inviten a reflexionar y aportar a la construcción del aprendizaje.

Los alumnos y alumnas del grupo provienen de entornos de clase media baja, de un trasfondo cultural aparentemente precario que influye en su desempeño escolar. Se observa una falta de hábito de estudiar en el hogar, lo cual será tenido en cuenta para el mejor desarrollo de las clases, sin dejar de proponerlo y estimularlo, aún sabiendo que es una conducta que se debe ejercitar todo el año.

No se observa claramente ningún liderazgo. Todos están incluidos en algún grupo, no se ven alumnos “solitarios”. En las ocasiones en que es necesario se ofrecen ayuda entre compañeros, aparentemente es un grupo muy solidario entre sus integrantes.

En el aula hay un clima muy tranquilo, no son alumnos “bochincheros” ni muy inquietos, lo que no significa que sean aplicados al estudio, es decir, se dispersan

hablando entre ellos pero en voz baja. Esa tranquilidad es difícil de romper para atrapar su atención e incentivar la participación.

2. Identificación de los conocimientos previos de los alumnos, en particular en relación con lo social.

La dinámica que asumen las clases observadas (Educación Cívica, Geografía, e Historia) no facilita conocer los esquemas explicativos de los alumnos, ya sean crítico-científicos o ideas construidas intuitivamente; o si poseen conceptos propios de las Ciencias Sociales. Es muy difícil que establezcan relaciones entre los distintos aspectos de la realidad social, causas, sujetos, contexto, implicación del presente en su visión del pasado... Tampoco las profesoras promueven que los alumnos realicen explicaciones o argumenten. Por el contrario evalúan respuestas de memoria, y en algunos casos muestran un pensamiento totalmente acrítico; y de esta manera estudian los alumnos/as. El aprendizaje es repetitivo sin desarrollar la comprensión.

Seguramente estos jóvenes poseen percepciones y experiencias directas sobre la realidad, pero son intuiciones que no corresponden a mecanismos de explicación o de conceptualización más o menos científicos⁷. Se aproximan a los temas a tratar en el aula, pero lo más probable es que no se expresen porque sus esquemas explicativos e interpretativos son rudimentarios⁸, inconsistentes, poco coherentes, en que las ideas aparecen sueltas.

Un ejemplo significativo es un pequeño diálogo en un recreo: ante mi pregunta a una alumna “¿qué tema están viendo en Historia?” ella responde “los aborígenes”, y un alumno se engancha en la conversación y dice “no, la conquista española” y ella le contesta “no, a mí me gusta más los aborígenes”, le pregunté por qué y dijo “porque sí, me gusta”.

No realizan acciones explicativas o de argumentación y tampoco buscan o requieren de sus profesores estas claves explicativas.

Acerca de la relación entre distintas materias los alumnos dicen que no se relacionan y que *“es mejor que no se mezclen así no nos confundimos qué materia es cada una, con lo que cada profe pide o explica”*.

Es decir, los alumnos/as tienen una visión fragmentada del conocimiento, como si las materias fuesen espacios estancos, estáticos.

La profesora de Historia propone realizar un “movie-maker” conjuntamente con el taller de Informática. Aparentemente está planteado hace varias clases y vienen hablando del tema. Ante mi pregunta “¿en qué consiste? ¿sobre qué tema lo realizan?” no supieron explicarme “¡ah! No, no sé bien lo que hay que hacer”.

Pareciera que hay dificultades para retener y llevar adelante algunas consignas.

Utilizan distintos materiales pero siempre con el seguimiento del docente, no tienen autonomía.

Por ejemplo: en Geografía la profesora manda a buscar los mapas grandes, de Europa y Planisferio, los colgó a los costados del pizarrón y fue indicando ejemplos de “costas de inmersión y emersión”, pero recién cuando ella dijo “fíjense en sus mapas” cada alumno sacó el suyo, tamaño doble carta, para ubicar los ejemplos; si ella no lo proponía seguían los mapas guardados en las mochilas.

Otro ejemplo: el libro de texto (manual) en Historia. La profesora enumeró los temas que va a tomar en el oral, temas que se supone que ya vieron, trabajaron, estudiaron;

⁷ Maestro González, P. “Las ideas de los alumnos en el marco de un modelo de aprendizaje histórico” en *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*. Separata de Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación), Universidad de Salamanca – IUCE, N° 23, Enero-Diciembre de 1991.

⁸ Grupo Valladolid. La comprensión de la Historia por los adolescentes.

sin embargo los alumnos no la siguen, preguntan varias veces, y a ella no le queda otra opción que decir “en la página número tal”.

Les cuesta retener los contenidos. No se observa que realicen búsquedas autónomas de información. Según uno de los alumnos nunca trabajan con artículos periodísticos.

En cuanto a la carpeta, se preocupan por completarla cuando el docente la pide para levantar las notas al cierre del trimestre. En el período en que se realizó la observación muchos alumnos/as completaban la carpeta de una materia en la hora de otra.

Es decir, así como no poseen autonomía en el uso de materiales, de la carpeta, o en la búsqueda de información, tampoco poseen autonomía de pensamiento, que es el objetivo en última instancia de la educación⁹.

El origen sociocultural de sus familias, medio-bajo, que se repite en casi todos los alumnos/as del curso permite observar bastante homogeneidad en estas características, que no son individuales sino que son reflejo de las influencias comunes de socialización de todo el grupo¹⁰.

En cuanto al tema que corresponde trabajar en esta unidad, hay que mencionar que los alumnos/as de este curso ya tienen noción acerca de lo que es el Orden Institucional porque lo han visto detalladamente durante el transcurso de la materia a lo largo de todo el año¹¹, tanto con el profesor suplente como con practicantes. Por este motivo será pertinente comenzar la unidad recuperando esos contenidos para luego integrarlos a los nuevos saberes.

3. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

El grupo no es participativo de por sí, se observa que las docentes intentan “activarlo”. La estrategia que mejor efecto tiene es la de dirigir toda la clase combinando preguntas a los alumnos, con explicaciones, y dictado del concepto que se pretende quede registrado en la carpeta. Así la docente logra que todo el curso se concentre en la clase y no deja ni un “tiempo muerto”, lo cual es útil para mantener “arriba” el ritmo de la clase y evitar la dispersión. Como aspecto negativo se puede decir que no permite ninguna reflexión por parte de los alumnos, y las preguntas que se les hacen son en general con respecto a temas que ya vieron, muy sencillas, y se esperan respuestas rápidas, rígidas, con pocas relaciones, argumentaciones o explicaciones. Se puede decir que la enseñanza aparece como transmisión de información y el aprendizaje como reproducción de la misma.

Por otro lado, en aquellos casos en que la profesora deja una tarea para realizar por grupos, los alumnos no la hacen, parece un permiso para dispersarse.

La incidencia del pensamiento profesional de las profesoras¹² influye en las concepciones y la predisposición de los alumnos/as a tal punto que ante la pregunta “*qué materia te gusta más, por qué*” las respuestas giran en torno a cómo es la profesora “*es buena, es exigente, la odio, es divina*”. En la materia Educación Cívica fueron repetidos los comentarios acerca del profesor suplente que tuvieron en la primera parte del año, “*copado, exigente, entretenido, te dan ganas de estudiar, yo aprobé con*

⁹ Martín, José Francisco. “Enfoque para el abordaje de los contenidos básicos comunes desde la perspectiva de la sociología” en *Fuentes para la transformación curricular – Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. 1997.

¹⁰ Grupo Valladolid. La comprensión de la Historia por los adolescentes

¹¹ A lo largo del año y en el transcurso de las unidades abordaron contenidos tales como: formas de gobierno; división de poderes; niveles de gobierno; evolución de las formas de gobierno; instituciones; poder; democracia; la constitución nacional.

¹² Grupo Valladolid. La comprensión de la Historia por los adolescentes

9, yo con 10". Con la docente actual de esta materia la relación es muy tensa, se observa en las clases la falta de respuesta de los alumnos hacia ella.

4. Características del aula como espacio institucional.

El espacio físico es amplio (aprox. 8 x 6,5 mts). El pizarrón principal es blanco para escribir con tinta lavable, está en buenas condiciones, y hay un pizarrón en la pared posterior, más viejo, para escribir con tiza, que no se utiliza. El aula está equipada con dos ventiladores y una estufa. Está muy bien iluminada, con tubos fluorescentes que no se utilizan en el turno mañana, y dos ventanales, da al patio central de la escuela, y no le llegan los ruidos de la calle. Se puede trabajar muy bien. Los alumnos no estuvieron todo el año en la misma aula, sino que cambiaron en dos oportunidades.

Si bien el aula es cómoda y las mesas y las sillas individuales no están fijas, como se dijo anteriormente, el curso es muy tranquilo y es muy difícil hacerles romper esa inercia. Es decir, nada impide que eventualmente se cambien de lugar, trabajen con un grupo no habitual, cambien la posición de los bancos, salvo su pasividad. No creo conveniente elegir actividades que desestructuren este orden, a menos que se muestren animados y dispuestos a hacerlo.

5. Características de la institución

En las clases observadas no se realizó ningún tipo de control institucional de las tareas que allí se realizaron.

Se percibe un buen clima dentro de la escuela. Comenzando por la recepción que tuvimos por parte de un miembro de la Secretaría. Los preceptores y profesores se mostraron muy colaboradores con las practicantes. Las indicaciones sobre a quién recurrir en caso de necesitar determinada información fueron muy claras, así como el acompañamiento para el reconocimiento de la escuela.

Es notable el hecho de la formación para izar la bandera al inicio de la jornada, los alumnos formados en hileras en torno al mástil, en silencio, con respeto. Los preceptores vigilan pero se nota que el hábito está interiorizado en los alumnos.

Ante la falta de gas en la escuela se realizaron varias movilizaciones encabezadas por docentes, que involucran a los alumnos en el reclamo. Se dieron clases públicas en varias oportunidades, corte de calle, denuncia en los medios de comunicación. El día 31/08 se realizó una actividad en la puerta de la escuela, de la cual se decidió que participaran los 4^{os} y 5^{os} años, y varias profesoras la organizaron, dirigieron o colaboraron.

A pesar de este "buen clima" no se observa que los alumnos sientan "orgullo" por la pertenencia a esta escuela, y en algunos casos es todo lo contrario. Y al mismo tiempo la escuela ofrece oportunidades que los alumnos no saben aprovechar. Veremos en qué momento se rompe este círculo de retroalimentación, y se plantea una propuesta superadora en función de la formación de sujetos críticos y autónomos. Si bien ese momento no será durante estas prácticas, es positivo plantearlo como perspectiva.