

Provincia de Buenos Aires  
Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal  
Dirección de Educación General Básica  
Gabinete Pedagógico Curricular

# "Las miradas escolares..."

## Un estudio exploratorio

Período 2000 / 2001

## - ÍNDICE -

<b>I.- Descripción del problema</b>	<b>3</b>
<b>II.- El estudio exploratorio</b>	<b>4</b>
Objetivos	4
Características	4
Cronograma de las acciones	5
<b>III.- Contenidos conceptuales que enmarcan el análisis</b>	<b>7</b>
<b>IV.- Alumnos</b>	<b>10</b>
a.- Información estadística obtenida a través de la encuesta	10
b.- Interpretación de la información	17
<b>V.- Docentes</b>	<b>20</b>
a.- Información estadística obtenida a través de la encuesta	20
b.- Análisis del desarrollo de los grupos de discusión	34
b.1.- Temas o núcleos de sentido	35
b.2.- Palabras clave	38
c.- Interpretación de la información sobre encuesta y grupos de discusión	40
<b>VI.- Bibliografía</b>	<b>51</b>
<b>Anexo I</b>	<b>52</b>
Encuesta para alumnos	52
Encuesta a docentes	54
Sugerencias para confeccionar una encuesta	59
<b>Anexo II</b>	<b>60</b>
Característica del grupo motivacional o de discusión	60
Verbatim (transcripción de un grupo de discusión)	61

Es preciso llamar la atención sobre ideologías latentes, finalidades encubiertas de las prácticas educativas, consecuencias no previstas, sobre las actitudes y valores que se adquieren sin que sean un objetivo buscado de la práctica.

José GIMENO SACRISTÁN

## I. - Descripción del problema

En los contactos cotidianos con docentes y al asistir o coordinar distintas capacitaciones se registran, con frecuencia, opiniones y comentarios sobre la naturaleza eminentemente teórica del tratamiento de contenidos y la ausencia de propuestas escolares concretas, que caracterizan estas instancias.

A su vez, en aquellas capacitaciones que toman las prácticas docentes como el eje central y son visualizadas por los asistentes como altamente positivas, se observa una incidencia fugaz y momentánea de los contenidos de la capacitación, en los salones de clase, que sólo modifica periféricamente las prácticas sin transformarlas. Es el caso de muchos docentes que en capacitaciones del área de lengua demostraron gran entusiasmo por los resultados del trabajo con diversidad de textos y que, a corto o mediano plazo, abandonan esta modalidad para volver a utilizar el libro único de lectura. Así mismo, se observa un fenómeno similar en el área de matemática con aquellas propuestas que, por ejemplo, facilitan a los alumnos la construcción de un algoritmo por caminos diferentes al convencional y que si bien los docentes se muestran maravillados por los resultados obtenidos, este modo de producción matemático no se alcanza a consolidar en el tiempo, volviéndose paulatinamente a prácticas inicialmente superadas.

Es decir: en el plano del enunciado se sostienen conceptos pedagógicos que al transponerse didácticamente, por su complejidad de resolución, tienden a diluirse en el quehacer cotidiano de la enseñanza. Sólo sobrevivirían de las situaciones mencionadas, algunas marcas del discurso transmitido y acumulado en distintos momentos históricos y desde diferentes corrientes teóricas.

## II.- El estudio exploratorio

### Objetivos

Este estudio intenta abrir un espacio de reflexión pedagógica en las instituciones escolares.

Se propone los siguientes objetivos:

- Registrar las opiniones y descripciones que docentes y alumnos realizan acerca de sí mismos, de los otros actores institucionales y de sus prácticas escolares
- Interpretar los marcos de referencia desde donde los docentes elaboran los significados dados sobre el mundo escolar.

### Características

La recurrencia de situaciones similares a las desarrolladas en la descripción del problema, provoca la necesidad de explorar e interpretar las concepciones que docentes y alumnos construyen en torno a sus experiencias educativas para reflexionar junto a ellos acerca de la incidencia que sus "miradas" tienen en las prácticas escolares habituales.

En este estudio exploratorio se aborda una problemática de elevada complejidad lo que hace imprescindible la utilización de estrategias metodológicas flexibles en su uso y articulación. Es por ello, que se complementan los datos cuantitativos con aquellos que proporcionan información sobre los significados que fundamentan las acciones humanas y explican la construcción de "la realidad"; dado que, contrastando datos diversos y accediendo a otros que no hayan sido aportados por el análisis numérico, se multiplican las perspectivas y se obtiene una información más integral y comprensiva.

En consecuencia se decide recolectar la información por medio de una triangulación de métodos y técnicas de construcción de datos, **utilizando dos instrumentos** complementarios entre sí: uno cuantitativo, que toma la forma de un cuestionario autoadministrado y otro cualitativo, mencionado como grupos de discusión o motivacional.

**El primer instrumento** se concreta en una encuesta\* que adquiere su configuración característica a partir del tipo de preguntas que conforman su cuestionario. En ella predominan las preguntas abiertas, es decir, aquellas que no tienen opciones predeterminadas. Estas preguntas se utilizan cuando no es posible prever el espectro de las respuestas al universo en cuestión o cuando se prefiere otorgar una mayor reflexión y libertad en las contestaciones. Ellas permiten registrar no sólo los contenidos de información requeridos sino también las formas en que éstos se expresan, lo que muchas veces aporta una información adicional.

---

\* Ver Anexo I

Las categorías de análisis utilizadas se construyen a posteriori de la recolección de los datos, tomando las respuestas obtenidas como insumos para elaborar los criterios de categorización. Es necesario aclarar que el ingreso a una categoría no depende únicamente de lo que se conteste en una pregunta específica sino que, en ocasiones, se toma en cuenta la lectura global de otras respuestas.

Aunque a primera vista se obtienen en las distintas regiones datos aparentemente disímiles, fue posible encontrar ciertos patrones en común. Esta búsqueda no tiene el propósito de homogeneizar y simplificar las sutiles e importantes diferencias que caracterizan las respuestas de los docentes, sino que persigue establecer perfiles y concepciones que se comparten por el sólo hecho de llevar a cabo prácticas escolares comunes en un contexto socio - histórico determinado.

El **segundo instrumento** es un dispositivo conocido como grupo de discusión o motivacional<sup>♦</sup>, en este caso su implementación fue realizada con posterioridad a la devolución de los resultados cuantitativos de la encuesta a las escuelas, para su lectura y análisis.

Esta instancia de recolección de datos se organiza por medio de dos grupos; uno en cada una de las regiones que participaron. Los docentes que integraron los grupos pertenecen a las escuelas que cumplimentaron el cuestionario autoadministrado. La homogeneidad de los temas y de los discursos surgidos en ambas regiones permiten indiferenciar el tratamiento de la información emergente.

## **Cronograma de las acciones**

Este estudio comienza a gestarse en el mes de marzo de 2000 y las diversas actividades que lo componen se iniciaron en el mismo año, continuándose durante el ciclo lectivo de 2001. El cronograma comprende las siguientes acciones:

- Elaboración de cuestionarios y puesta a prueba de los mismos en diferentes escuelas.
- Revisión y corrección de los cuestionarios tras la prueba piloto.
- Selección de dos regiones, una del conurbano bonaerense y otra del interior de la provincia para la aplicación del cuestionario reformulado.
- Elección de **doce escuelas de diferentes distritos en cada región**. Dentro de cada escuela responden al cuestionario todos los **alumnos de sexto año** y todas las **docentes de segundo a sexto año**. La decisión de trabajar con los alumnos de sexto año se debe a que son éstos quienes pueden interpretar y responder con mayor facilidad a los requerimientos de una encuesta autoadministrada. No se incluye a los maestros de primer año por desarrollar prácticas con matices diferenciales en relación con la acción

---

♦ Ver Anexo II

pedagógica del resto de los docentes. La cantidad de participantes en la encuesta es de **137 docentes y 759 alumnos**.

- Realización de **tres encuentros con directivos y secretarios** de cada escuela seleccionada, que tienen como objetivo la entrega y análisis de los instrumentos de recolección de datos:

- En el primer encuentro, se establece un diálogo acerca de la importancia de la generación y utilización de la información por parte de las instituciones educativas, posteriormente se procede a leer y analizar de manera conjunta los cuestionarios.

- En el segundo encuentro, el equipo directivo entrega las encuestas contestadas y se produce un intercambio de opiniones sobre lo percibido en el proceso de recolección de la información. Con la información obtenida en este encuentro, el Gabinete Pedagógico Curricular inicia el proceso de lectura e interpretación inicial de los datos.

- En el último encuentro se presenta la información procesada estadísticamente y a continuación los directivos y secretarios analizan los resultados del análisis cuantitativo. Estos datos junto a las encuestas completadas se envían nuevamente a las escuelas para ser analizadas por los docentes participantes.

- Concreción de dos grupos motivacionales con maestros de las regiones intervinientes. En ellos, se analizan los datos desde una perspectiva más abierta, ya que los participantes pueden reflexionar sobre sus propias formas de pensar y de actuar.

### III. - Contenidos conceptuales que enmarcan el análisis

"Para vivir nuestras vidas damos normalmente por supuestas cuestiones que, según han descubierto siglos de indagación filosófica, se derrumban bajo una mirada escéptica".<sup>1</sup>

El sociólogo Anthony Giddens expresa en esta frase la idea de que muchas "verdades" - o sea comportamientos e ideas del sentido común que resultan efectivas y naturales en la vida cotidiana - que ayudan a controlar nuestro presente y a "predecir el futuro" son en realidad el producto de formas rutinizadas de ver que, quizás, funcionaron adecuadamente en otro momento histórico, pero que al efectuar sobre ellas una mirada reflexiva podrían variar.

Durante el proceso de socialización, los seres humanos perciben y piensan al mundo circundante a partir del lenguaje internalizado; basándose en éste elaboran y organizan un sistema de ideas que concretan en contextos situados de experiencia. Esta configuración resultante se constituye en especies de "guías" que orientan a los sujetos dentro de una realidad específica y que, simultáneamente, posibilita que esa realidad se construya de determinada manera.

Este sistema de ideas se estructura a partir de una elevada dosis de rutinización y redundancia. Se genera así, un conjunto de categorizaciones - invisibles y estereotipadas - que permiten anticipar, predecir y economizar el pensamiento y las acciones exigidas en la vida cotidiana, abriendo de esta forma un mayor espacio para la reflexión y la creatividad. Generalmente, sólo a partir de un cierto marco de "tranquilidad" y confianza, en el que la realidad es tal como la imaginamos y conceptualizamos, es que podemos disponer de la seguridad necesaria para actuar innovadoramente.

Sin embargo, es también cierto que estas categorías perceptivas y conceptuales pueden, si no se lleva a cabo una permanente autorreflexión sobre las mismas, cristalizarse en formas de ver y de actuar que incidirían negativamente a través de prejuicios y "predicciones" sobre los hechos que se desean resolver.

Ya en el ámbito escolar, las "miradas" que los docentes y los alumnos construyen sobre las prácticas, sobre ellos mismos y sobre los demás, constituyen también en un "...collage en el que participan las representaciones impuestas por la cultura hegemónica, las vicisitudes del devenir histórico individual y social y la singularidad del sujeto en su construcción".<sup>2</sup>

Así maestro y alumno llegan a la interacción pedagógica con un mundo instituido de ideas acerca de lo que uno mismo y el otro deben ser y hacer.

---

<sup>1</sup> Giddens, A., Modernidad e identidad del yo, Ed. Península, Barcelona, 1997

<sup>2</sup> Perino S. y otros, Sujetos y Escuela en E.G.B.3 y Polimodal, Ed. Homo Sapiens, Bs. As.

"...El docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de propiedades que "objetivamente" los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa".<sup>3</sup>

Ahora bien, existen consecuencias reales que son producidas desde el plano de la subjetividad.

**En el caso de los docentes** sus ideas "... van a incidir en la posición que adopte ante la enseñanza y el aprendizaje, en la lectura que haga de la realidad institucional, de sus alumnos y de sí mismos en relación con ellos".<sup>4</sup>

A su vez, estos procesos de significación constituyen identidades que se generan también desde las miradas de los otros. "Maestros y alumnos poseen una doble existencia: «son como son» en un sentido material- objetivo y «son como son percibidos» por el otro".<sup>5</sup>

El docente va construyendo su identidad profesional desde sus prácticas cotidianas y desde los vínculos allí establecidos y hay factores muy fuertes que intervienen en la estructuración de esa identidad. Algunos de ellos son: las tareas que se espera que cumplan desde el marco de las políticas públicas; la formación docente internalizada, que amalgama las expectativas actuales con aquellas tradicionales que se mantienen implícitas a través del tiempo; las prácticas habituales escolares que, independientemente de su formación, van conformando un "modo de ser escolar"...

**En el caso de los alumnos** a partir de la experiencia formativa previa, esto es el proceso de socialización primaria, ingresan a la interacción pedagógica con una serie de percepciones, recursos y estrategias que posibilitan - con mayor o menor éxito - cumplimentar las exigencias iniciales del sistema escolar. Luego, en el ámbito institucional desarrollan procesos de refuerzos, rechazos, contradicciones o de ampliaciones de las experiencias formativas extraescolares. La resultante de la confrontación entre el "mundo familiar" y el "mundo escolar" determinará las características de la identidad escolar del alumno. Por medio de estas situaciones socializadoras de interacción "el niño construye auto imágenes que influyen en los procesos de aprendizaje y en el desenvolvimiento de su vida escolar".<sup>6</sup> Las identidades escolarizadas son consecuencia de estos "enfrentamientos".

Dichas identidades no son inmutables sino que van evolucionando desde las interacciones que los actores mantienen con su entorno, y a partir de las condiciones materiales que posibilitan y restringen su comportamiento.

---

<sup>3</sup> Ídem nota 2.

<sup>4</sup> Ídem nota 2.

<sup>5</sup> Kaplan, C., Buenos y malos alumnos, Ed. Aique, Bs. As., 1992

<sup>6</sup> Achilli, L., Práctica docente y diversidad sociocultural, Ed. Homo Sapiens, Rosario, 1996.



¿Cuál es el marco en el que actualmente se desarrollan estas identidades? Históricamente el contexto socio - económico ha establecido un diferencial acceso, por parte de los sujetos, a los recursos materiales y culturales.

Las condiciones estructurales que hoy condicionan las prácticas escolares se caracterizan por la insuficiente contención que los Estados pueden brindar y la consecuente degradación de las posibilidades de integración económica de amplios sectores de la población. El impacto que esto produce en las dinámicas de los entornos familiares de los niños modificando sus creencias, valores y expectativas y en las prácticas institucionales escolares solidificadas en los diferentes niveles del sistema, determinan y resignifican no sólo la tarea de docentes y alumnos, sino también sus miradas sobre el campo educativo.

De esta manera el entorno macrosocial, cada vez más dinámico y cambiante, incide y modifica las condiciones de construcción del mundo microsocioal. Más específicamente, en referencia al microespacio escolar, puede afirmarse que se asiste a una reconfiguración continua del escenario.

Consecuentemente la realidad educativa, que se transforma permanentemente, requiere una actitud de exploración y buceo que, sostenida en el tiempo, permita aprehenderla más comprensivamente.

## IV.- Alumnos

### a.- Información estadística obtenida a través de la encuesta®.

A continuación se despliega la información generada en las instituciones. La presentación de los datos guarda el siguiente orden:

- Transcripción de cada pregunta de la encuesta, destacadas en gris.
- Categorías construidas, numeradas de acuerdo al orden de la encuesta.
- Reproducción de las respuestas más recurrentes y significativas a cada pregunta.
- Presentación de las respuestas transformadas en cuadros de porcentajes.

#### 1.- De lo que hacés en la escuela dentro del aula ¿Qué es lo que más te gusta?

##### 1.1- Actividades pedagógicas

- *Hamí me gusto cuando la señora nos da trabajo y nos gusta todas las materias.*
- *Estudiar para tener un futuro mejor.*
- *Lo que mas me gusta es hacer cuentas.*
- *Mi actividad es matematica.*
- *Adentro del aula me gusta aprendermucho y enseñale amisago y ermano y estudiar mucho y siempre estudiar.*
- *Me gusta plástica y computación por las maestras.*
- *Las experiencias y la charla de las maestras.*
- *Cuando hacemos experiencias.*

##### 1.2- Relación con la docente

- *Vien porque esta todos en silencio y te ensendió.*
- *Dentro del aula me gusta la amistad que tenemos entre mis compañeras y mi maestra.*
- *Que la maestra nos trata bien, cuando tenemos matematica y no entiendo ella me lo vuelve a explicar y cuando tenemos un ratito libre podemos charlar, pero ordenados.*
- *Lo que mas me gusta es trabajar no haser enojar a la señorita y tambien estar callado no molestar.*
- *Hacer las cosas que dicen la maestra.*
- *Amí me gusta es quí vivir y le er y me gusta dibujar.*
- *Me gusta escribir, leer y estudiar a veces no me gusta estudiar pero leer me encanta, hay tarea que no me salen las tareas pero trato de q´ me salgan ago un esfuerzo.*

---

® **NOTA:** Debido a la escasa significatividad de las respuestas a las preguntas 5 y 6 en la encuesta a alumnos, éstas no integran el presente análisis.

### 1.3- Relación con los compañeros

- *Lo que mas me gusta del aula es que todos somos iguales aunque algunos chicos son inquietos a mí me gusta mucho trabajar con mis amigos y estar con todos los chicos.*
- *A mí dentro del aula me gusta charlar e incluso a veces juego con mis compañeros.*
- *Mí lo que mas gusta es hablar con mis compañeros de alado y el de atrás.*
- *Lo que mas me gusta es charlar con mis amigas cosas.*
- *Estar divirtiéndome.*
- *Lo que mas me gusta es trabajar con mis compañeras.*
- *A mí me gusta jugar al tutí-frutí.*
- *Charlar de fútbol.*

#### Cuadro A: ACTIVIDADES PREFERIDAS DENTRO DEL AULA

1.1.	Actividades pedagógicas	75,4%
1.2.	Relación con la docente	6,2%
1.3.	Relación con los compañeros	13,4%
1.4.	Nada	1,7%
1.5.	Ns/ Nc	3,3%
		100%

## 2.- De lo que haces en la escuela dentro del aula ¿Qué es lo que menos te gusta?

### 2.1- Actividades pedagógicas

- *Escribir mucho.*
- *Lo que menos me gusta es sociales por que me aburre cuando a veces hablamos de cosas históricas.*
- *Lo que menos me gusta es leer. Matemática.*
- *Lo que menos me gusta es Hinglés.*
- *Nada ago nada de aula.*
- *Tener de materia matemática y aburrirme.*
- *Las pruebas, aunque te sirven para la nota del boletín y a aprender un poco más las cosas de memoria.*
- *Lo que menos me gusta son los exámenes.*
- *Lo que menos me gusta es cuando no entiendo algo nuevo en clase.*

### 2.2- Relación con la docente

- *Que la señora escriba dos pizarras y que tenga preferidas.*
- *Que no griten a los chicos que no acen tanto deveres.*
- *Pasar al pizarrón cuando no entiendo lo que me pregunta . . . y no me gusta cuando la maestra grita.*

- *Lo menos que me gusta que no falte la seño en clase y que venga todos los días.*
- *Que no saben cuidar el salón.*
- *No me gusta que me tomen prueba sorpresa.*
- *No me gusta es estar sentada, pero igual me siento.*
- *A veces no tengo ganas de hacer nada de el libro vago que mas da la señorita Fabiana.*
- *Que no te dejen hacer nada apenas decís una palabra te retan.*
- *Lo que no me gusta es cuando la seño dicta rápido.*

**Cuadro A: ACTIVIDADES DESAGRADABLES DENTRO DEL AULA**

2.1.	Actividades pedagógicas	51,0%
2.2.	Relación con la docente	12,0%
2.3.	Relación con los compañeros	29,3%
2.4.	Nada	1,2%
2.5.	Ns/Nc	6,5%
		100%

### 3.- ¿Cómo te parece que son los chicos que repiten?

#### 3.1- Haraganes, vagos, sin interés

- *Son chicos que no les importó nunca la escuela.*
- *Los chicos que repiten son araganes no asen las cosas en clase.*
- *Repiten porque no estudian lo que les dice la maestra.*
- *Me parece que es bago bueno y que no quiere compartir queno quiere que lo ayuden.*
- *Son inteligentes pero no estudiaron lo que tenían que estudiar.*

#### 3.2- Desobedientes indisciplinados

- *Son de no escuchar lo que habla la maestra y molestan todo el tiempo.*
- *Para mí hay algunos que repiten porque no se ponen las pila o no les gusta la escuela, pero bueno no es, porque nadie e bueno, aparte se puede aprender y no se tienen que rendir o bajar los brazos y tienen que seguir adelante.*
- *Chicos desobedientes, mal educados.*
- *Los chicos que repiten son mal educados, contestadores, desobedientes.*
- *Bueno que no estudien, juega pelean en el salon y patean a la maestra.*
- *Me parecen los chicos que repiten que por algunas razón no pasan algunas veces no obedecen y no trabajan no obedecen a sus superiores.*
- *Traviesos que no se esfuerzan para estudiar.*

### 3.3.- Con dificultades para aprender

- *Los chicos que repiten es por que no en tienden algo y tienen verguensa de preguntar.*
- *Los chicos que repiten son chicos que les cuesta estudiar y que no entiende facilmente.*
- *Los chicos no tienen cabeza para estudiar . . .*
- *. . . no son inteligentes y capaces de estudiar.*
- *. . . son de poco aprendizaje.*

### 3.4- Con influencias externas

- *Que estemos tan apretujados con un pizarron tan chico.*
- *A mí parece que algunos chicos repiten porque tienen muchos problemas en la casa . . .*
- *. . . porque aveces le tienen bronca a los alumnos los hacen repetir.*
- *Son chicos comunes.*
- *Medios burros por que las seños mucho a los chicos no los alludan.*
- *. . . no son burros sí no que tienen capasidad para levantarla y se dejan yevar.*
- *Son muy malos se enojan por que las madre o los padres les pegan entonces se portan muy mal.*
- *. . . los chicos que repiten habria que prestarles mas atención porque sí no van a seguir repitiendo y a los que van flogos porque ay maestras que les prestan atención a los que no tienen dificultad.*

#### Cuadro A: LOS ALUMNOS QUE REPITEN SON...

3.1.	Haraganes/ sin interés	54,0%
3.2.	Desobedientes/ indisciplinados	10,1%
3.3.	Con dificultades para aprender	14,1%
3.4	Con problemas externos a su persona	11,1%
3.5.	Ns/ Nc	10,7%
		100%

## 4.- ¿ Qué podría hacer la escuela para que los chicos no repitan?

### 4.1- Mayor dedicación docente

- *La escuela puede hacer darles otras tareas, tema iguales pero explicándolo con otras palabras y ayudarlos.*
- *Las maestras podrian explicarle al chico con mas intensidad cada tema y darles materiales distintos al resto, por un tiempo.*
- *Podrian las maestras explicar mejor las cosas a los chicos. Por suerte esta vez me tocaron maestros que explican muy bien.*

- *Que los profesores se contacten mas con los chicos y se adapten a como es su mentalidad rápida o lenta.*

#### **4.2- Más disciplina**

- *Enseñarle a comportarse mejor y estudiar.*
- *. . . que tengan buenas conductas, que estudien, que cumplan con las tareas, que respeten. . .*
- *La escuela puede decirle que deben prestar atención y estudiar mucho.*
- *Mandarles una nota a la madre para que lo ponga a estudiar.*
- *Dejarlos sin recreos así estudian al frente de las maestras.*

#### **4.3- Nada**

- *Yo creo que la escuela ya hace suficiente, pero si los chicos no ponen un poco de buena voluntad.*
- *Nada porque les dan muchas posibilidades y si ellos no estudian la escuela no los puede hacer pasar.*
- *Nada yo creo que es algo personal. Vos tenes que preocuparte para no repetir.*
- *Para uno no repito todos los días hay que esforzarse a estudiar mucho.*
- *Me parece que no es el problema de la escuela sino de los chicos que no prestan atención por que las maestras hacen todo lo posible para que les vaya bien.*

#### **4.4- Brindarles más apoyo, afecto de los docentes**

- *Ayudarlo, comprenderlo y darle un poco de confianza para que el niño logre hacer lo que asen todos nosotros.*
- *Alludarlos darle la posibilidad de ser mejores alumno y no castigarlos tanto.*
- *Dar una ayuda fuera del horario.*
- *Ayudarlos, respetarlos, escucharlos, y hay un montón de cosas que pueden hacer.*
- *Hablar con ellos y de sírles porque? Repetiste no tenes las cosas para estudiar o que problema tenés.*
- *Podría avlar bien con los chicos que estudian para que un día pueda trabajar en una empresa y para que pueda trabajar para su familia.*

**Cuadro A: LA ESCUELA PODRIA HACER POR LOS REPETIDORES...**

4.1.	Mayor dedicación docente	38,6%
4.2.	Más disciplina	11,6%
4.3.	Nada	12,6%
4.4.	Brindarles mas apoyo/ afecto de los docentes	31,4%
4.5.	Ns/Nc	5,8%
		100%

## 7.- ¿Qué hay que hacer para ser un buen alumno?

### 7.1- Acciones vinculadas a lo disciplinario

- *Que no corra en el patio que no porque a los amigos.*
- *Portarse bien, ser buen compañero, tratar de ir bien en la escuela, esmerarse por ser alguien, ser reconocido por todos y cuando lo vean las maestras que digan "ese es un buen alumno".*
- *. . . no faltarles el respeto a las señoritas y especialmente a la directora. . .*
- *No contestar a la maestra, hacer las tareas que no te falten los trabajos en la carpeta y tener buena conducta.*
- *Aprestar atención a la maestra no hablar cuando la maestra está ablando y no levantarse de ese banco cuando está explicando.*

### 7.2- Acciones relacionadas con el aprendizaje

- *Para ser un buen alumno deberá estudiar mucho.*
- *Estudiar, no ser haragán, prestar atención.*
- *Estudiar, trabajar y prestar atención.*

### 7.3- Acciones de aprendizaje y disciplina

- *Estudiar todos los días, prestar atención a lo que dicen los maestros y profesores, y sobre todo pensar que sin la escuela y estudios no tendríamos futuro y no seríamos nada de la vida.*
- *Estudiar, prestar atención, escuchar y tener buena conducta.*
- *A ser caso para poder aprender y llevarse bien con los compañeros.*
- *Ser oreja de la señorita, estudiar mucho.*
- *Estudiar hacer los deberes no contestar a los maestros ser bueno con tus compañeros y tratar de que nunca se olvide lo que dice la maestra.*

**Cuadro A: PARA SER UN BUEN ALUMNO HAY QUE HACER...**

7.1.	Acciones vinculadas a lo disciplinario	34,8%
7.2.	Acciones relacionadas con el aprendizaje	18,2%
7.3.	Acciones de aprendizaje y disciplina	43,1%
7.4.	Recibir ayuda	0,6%
7.5.	Ns/Nc	3,3%
		100%

## 8.- ¿Necesitás algún tipo de ayuda para estar mejor en la escuela?

Cuadro A: NECESIDAD DE AYUDA

SÍ	45,5%
NO	53,1%
NS/NC	1,4%
	100%

## 9.- ¿Cómo te gustaría que te ayuden?

### 9.1- Más dedicación del docente

- *Explicando mejor las cosas.*
- *Me gusta que me ayuden escuchándome en lo que digo y en lo que no entiendo.*
- *Cuando no entiendo me gustaría que me lo vuelvan a explicar muchas veces hasta que lo entienda.*
- *A mí me gustaría que me ayuden muy bien que me entienda y que me ayuden despacio y con ganas para trabajar.*
- *Que me expliquen con claridad las cosas.*
- *No presionándome en el momento cuando no me acuerdo algo.*
- *Me gustaría que me ayuden con ganas de ayudarme.*

### 9.2- Más comprensión y afecto

- *Me gustaría que me ayuden dándome cariño, compañía y enseñándome cada día más.*
- *A mí me gustaría que me ayuden que me escuchen que respeten mis decisiones.*
- *A mí me gustaría que me ayuden dejándome participar y que no me manden a la dirección por cualquier cosa aunque nunca me mandaron. Saben porque así no me dejan participar aunque digan que nos dejan participar algunos creen que no los dejan y lo que importa es lo que crea yo no la señorita si la encuesta es para mí.*
- *Me gustaría que me ayuden hablándome.*
- *... que me ayuden para portarme bien yo se que portarme bien lo tengo que hacerlo solo pero no puedo porque todos, los compañeros me llevan a portarme mal.*

### 9.3- Más recursos y equipamiento

- *Que instalen computadoras aunque la situación económica no es buena.*
- *Con algunos útiles necesarios y que me enseñen no gritando y tenerr una maestra particular.*



- Necesitamos mas libros para la biblioteca y algunas computadoras.

#### 9.4- Mejorar la convivencia/ disciplina dentro del aula

- Que me obliguen a estudiar.
- Me gustaría que me ayuden en que los chicos no peguen y se porten bien.
- Bien y que no te griten y que no te carguen.

**Cuadro A: TIPO DE AYUDA**

9.1.	Más dedicación del docente	26,5%
9.2.	Más comprensión/ afecto	10,1%
9.3.	Más recursos/ equipamiento	2,1%
9.4.	Mejorar la convivencia / disciplina	0,6%
9.5.	Ns/Nc	60,7%
		100%

### **b.- Interpretación de la información**

En el análisis de los datos provenientes de las dos primeras preguntas a los alumnos, surge que las actividades pedagógicas son lo que más y lo que menos les gusta hacer en el aula. Al considerar las mismas justifican el rechazo o aceptación haciendo referencia a las modalidades didácticas del docente.

*“Las experiencias y la charla de las maestras.”*

*“Hamí me gusto cuando la señora nos da trabajo y nos gusta todas las materias.”*

*“Que la maestra nos trata bien, cuando tenemos matematica y no entiendo ella me lo vuelve a explicar y cuando tenemos un ratito libre podemos charlar, pero ordenados.”*

*“Pasar al pizarrón cuando no entiendo lo que me pregunta . . . y no me gusta cuando la maestra grita.”*

*“Que no te dejen hacer nada apenas decís una palabra te retan.”*

Como señala el investigador Emilio Tenti “... los niños, en general, tienden a actuar conforme a como son percibidos”.<sup>7</sup> Puede agregarse además, que suelen incorporar al propio discurso frases y concepciones de aquellas personas que les resultan significativas en su vida cotidiana o institucional.

<sup>7</sup> Ídem nota 6.

En las opiniones del alumno puede verse reflejado el discurso de algunos docentes, que se supone - hacen hincapié a través de frases, palabras, gestos y miradas - en la importancia de lo disciplinario para la consecución del éxito pedagógico. Los niños nos dejan entrever en sus respuestas cuáles son los códigos y las líneas de actuación que se requieren, en las instituciones escolares, para participar de las reglas de juego que estructuran las relaciones entre docentes y alumnos.

*“Lo que mas me gusta es trabajar no haser enojar a la señorita y tambien estar callado no molestar.”*

*“Hacer las cosas que dicen la maestra.”*

*“No me gusta es estar sentada, pero igual me siento.”*

*“Que no te dejen hacer nada apenas decís una palabra te retan.”*

Al comparar las respuestas de niños y docentes sobre los alumnos repitentes, observamos que ambos concuerdan en atribuir el problema a características personales de éstos últimos. Consideran específicamente que a sus compañeros repetidores les falta la voluntad de aprender o tienen dificultad para obedecer las exigencias del docente, mencionando frases muy parecidas a las de los maestros.

*“Los chicos que repiten son araganes no asen las cosas en clase.”*

*“Repiten porque no estudian lo que les dice la maestra.”*

*“Los chicos que repiten son mal educados, contestadores, desobedientes.”*

*“Me parecen los chicos que repiten que por algunas razón no pasan algunas veces no obedecen y no trabajan no obedecen a sus superiores.”*

Como en un juego de espejos aparecen representaciones reflejadas, que marcan nuevamente algunas mimetizaciones. Los alumnos personalizan el fracaso escolar y desplazan las responsabilidades fuera del vínculo áulico. Esta acción de categorizar y clasificar no es recíproca, tiene un peso desigual, ya que pone en evidencia las posiciones diferentes que docentes y alumnos ocupan dentro del espacio: “...El acto de nombramiento - clasificación tiene más fuerza entonces en aquellos que detentan una posición de mayor autoridad”.<sup>8</sup>

A fin de corroborar esta afirmación, es interesante comparar las transcripciones de los alumnos con las correspondientes a la misma pregunta pero respondida por los maestros.

*“Alumno que presenta mucha dificultad. Atención muy dispersa. Muy poca iniciativa de superarse.”*

*“No le interesa nada, no tiene la capacidad ni interés por cosas de la escuela. No tiene un proyecto de vida ni sueños, nada.”*

*“Vago (no preocupado en lo más mínimo por la escuela).”*

*“Falta de maduración neurológica, falta de interés en las propuestas pedagógicas.”*

*“Falta de atención, inconstante, falta de comprensión, racionamiento, dificultades en todas las áreas.”*

Al mismo tiempo, cuando a los niños se les pregunta que hay que hacer para ser un buen alumno (pregunta 7) se recogen ideas consolidadas acerca de ciertas prácticas "bendecidas" por algunos docentes y asumidas estratégicamente por los alumnos. Lo disciplinario emerge en las respuestas como la dimensión privilegiada en cuanto a lo que se debe hacer para "ser buen alumno".

*“Portarse bien, ser buen compañero, tratar de ir bien en la escuela, esmerarse por ser alguien, ser reconocido por todos y cuando lo vean las maestras que digan "ese es un buen alumno".”*

*“No contestar a la maestra, hacer las tareas que no te falten los trabajos en la carpeta y tener buena conducta.”*

*“Aser caso para poder aprender y llevarse bien con los compañeros.”*

*“Ser oreja de la señorita, estudiar mucho.”*

*“Aprestar atención a la maestra no hablar cuando la maestra está hablando y no levantarse de ese banco cuando está explicando.”*

En estas respuestas surgen criterios internalizados acerca del "deber ser"; aparecen en ellas advertencias similares a las de los docentes sobre los comportamientos esperados, tales como no correr, no levantarse del asiento, hacer caso a lo que diga la maestra, etc.

A través de su participación en los procesos pedagógicos institucionales, los niños comienzan a distinguir precozmente aquellas reglas formales e informales circulantes por la institución que evitan el fracaso escolar, aunque las concreten con variada habilidad.

El énfasis puesto sobre la regulación de las conductas se produce habitualmente cuando se ve dificultada la elaboración de conexiones efectivas entre los códigos que estructuran las prácticas del docente y la de los alumnos. Cuando existen escasas oportunidades para adecuar flexiblemente las actitudes y comportamientos de ambos actores escolares, se ve acentuado el cumplimiento de lo disciplinar.

---

<sup>8</sup> Ídem nota 2.

## IV.- Docentes

### a.- Información estadística obtenida a través de la encuesta.

La información obtenida, al igual que la de los alumnos, guarda el siguiente orden de presentación:

- Transcripción de cada pregunta de la encuesta, destacadas en gris.
- Categorías construidas, numeradas de acuerdo al orden de la encuesta.
- Reproducción de las respuestas más recurrentes y significativas a cada pregunta.
- Presentación de las respuestas transformadas en cuadros de porcentajes.

#### 1.- Describa los dos principales **obstáculos** que encuentra en su **práctica pedagógica**:

##### 1.1- Obstáculos motivacionales del alumno

- *Falta de interés de los alumnos.*
- *Falta de atención. Carencias intelectuales y emocionales.*
- *Desinterés por la práctica pedagógica, más allá de la diversidad de propuestas ofrecidas por la escuela.*
- *Desinterés e irresponsabilidad.*
- *El desinterés de la mayoría de los alumnos por saber y aprender más.*
- *El desinterés de algunos alumnos que no les dan la verdadera importancia a la escuela y a sus diferentes actividades.*
- *Falta de confianza en su propio pensamiento, no se atreven a preguntar y responder.*
- *Desinterés del alumno, es decir, no se comprometen con el cumplimiento de sus tareas, muy pocos son los que se preparan para una evaluación.*
- *Atención dispersa. Falta de interés. Disciplina. Escasos conocimientos. Comprensión de textos. Razonamiento.*
- *No hay ejercitación aunque se haya logrado la comprensión.*
- *Poco interés por profundizar los temas dados o traer material para realizar los trabajos.*

##### 1.2- Obstáculos disciplinarios del alumno

- *Falta de "pautas claras" respecto a la reglamentación. esto completa la tarea diaria en el aula.*
- *Alumnos con graves problemas de disciplina que obstaculizan en las prácticas pedagógicas.*
- *Falta de responsabilidad de los alumnos.*

- *Problemas de convivencia dentro del aula (alumno - alumno).*
- *Falta de hábitos de estudio y responsabilidad, que se ve reflejado en el tratamiento de los temas áulicos. Ante este obstáculo no se puede avanzar en los contenidos.*

### **1.3- Obstáculos socio-culturales-económicos del alumno**

- *Problemas sociales que perjudican el aprendizaje del niño.*
- *Situación económica que no permite que los alumnos tengan el material necesario para trabajar en la escuela.*
- *Niños a los que se les dificulta su aprendizaje debido a sus escasos recursos dado que su comida diaria, muchas veces, es el desayuno o merienda que toman en la escuela.*
- *Falta de concentración de los alumnos ya que acarrear problemas socioculturales y económicos a veces muy graves por los cuales tienen su mente ocupada.*
- *La pobreza de los alumnos (material y a veces moral).*

### **1.4- Heterogeneidad en el aula**

- *Diversidad de niveles de aprendizaje en los alumnos.*
- *Grupos muy numerosas que dificulten la participación de todos y la atención personalizada.*
- *Heterogeneidad del grupo en cuanto a disciplinas y demandas.*

### **1.5- Entorno familiar del alumno**

- *Falta de apoyo familiar (no traen materiales para trabajar, no cumplen con las tareas extraescolares, no estudian, no completan las carpetas si faltan a la escuela).*
- *Falta de responsabilidad por parte de la familia, de los alumnos, en lo que se refiere a seguimiento de sus hijos.*
- *Situaciones emocionales, sociales, familiares que dificultan las prácticas pedagógicas.*
- *Gran cantidad de demanda desde la familia que no atraen a lo pedagógico que restan tiempo a nuestra tarea, desvalorizando nuestro rol o profesión docente.*
- *Algunos alumnos faltan con frecuencia porque tienen que quedarse a cuidar a los hermanitos más chiquitos . . . en algunos casos los nenes están solos porque los padres trabajan todo el día fuera de sus casas.*
- *Lo conflictivo de sus vidas. Actividades ilícitas. Malos ejemplos: padres poco afectuosos.*

### **1.6- Sistema Educativo**

- *Tiempo que se pierde en actos escolares, en su preparación.*

- *Querer completar el currículum con período de tiempo limitando nuestras acciones.*
- *La diversidad de temas en las cuatro áreas hace que impida la profundización por falta de tiempo. Sumado a esto nuestra tarea se ve interrumpida por actos escolares, concursos, etc.*
- *Gran cantidad de alumnos en cada división.*
- *Al implementarse las áreas el maestro se ve imposibilitarse de dedicarse a los "casos problemas" en especial.*
- *Estamos en tiempos de reformas educativas se habla de focalizar la capacitación docente. Pero para poder realizarla hay que pagar. No existen capacitaciones gratuitas o accesibles a nuestro magro sueldo.*
- *Demasiadas horas especiales (Educación Física - Música - Inglés) que quitan a las áreas pedagógicas tiempo para fijar temas.*
- *Falta de espacio en el aula.*
- *El espacio áulico, especialmente el mobiliario incómodo y anticuado no permite o dificulta la implementación de técnicas grupales.*
- *Poco espacio temporal para intercambiar experiencias.*

### **1.7-Obstáculos específicamente pedagógicos**

- *Pocas estrategias para elaborar mejor los proyectos, para plantar las situaciones problemáticas en cada proyecto.*
- *La dificultad de enseñar conceptos (que es un proceso de construcción y posibilidad de transferencia).*
- *Mayor acuerdo entre docentes para el logro de hábitos de trabajo en los niños (estudio - cumplimiento de consignas).*
- *Falta de capacitación de docentes actualizadas dictadas por personas idóneas a la materia.*
- *Estrategias mas claras y específicas sobre cómo reconocer los verdaderos emergentes de cada grupo y poder elaborar los proyectos.*

### **1.8- Ausentismo**

**Cuadro A: OBSTÁCULOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

1.1.	Obstáculos motivacionales del alumno	8.5%
1.2.	Obstáculos disciplinarios del alumno	7.7%
1.3.	Obstáculos del contexto social del alumno	16.2%
1.4.	Heterogeneidad en el aula	2.9%
1.5.	Obstáculos del entorno familiar del alumno	18.0%
1.6.	Problemas estructurales del sistema educativo	30.5%
1.7.	Obstáculos de origen pedagógico	3.7%
1.8.	Ausentismo	5.9%
1.9.	NS/ NC	6.6%
		100.0%

En el cuadro A se hace referencia a las categorías resultantes de una primera agrupación de las respuestas. Dichas categorías se caracterizan por su especificidad y

por lo tanto pueden confundir la lectura de los porcentajes. Con el fin de simplificar el análisis se presenta un nuevo criterio de aglutinamiento a partir de ejes temáticos más generales que se concretan en la confección del cuadro B. donde, por ejemplo, la categoría 1 del cuadro B está constituida por las categorías 1.1 y 1.2 del cuadro A. La categoría 2 del cuadro B está formada por las 1.3 y 1.5 del cuadro A. La categoría 3 del último cuadro aglutinó las categorías 1.4 y 1.6 del cuadro A.

**Cuadro B: Resumen del Cuadro A (reagrupación de categorías)**

1.	Obstáculos centrados en características del alumno	16,2%
2.	Obstáculos del entorno socio-familiar del alumno	40,1%
3.	Obstáculos originados en el sistema educativo	33,4%
4.	Obstáculos generados en la interacción pedagógica	3,7%
5.	Ns/ Nc	6,6%
		100.0%

Desde el cuadro B se observa que las responsabilidades de la obstaculización de las prácticas docentes son fundamentalmente atribuidas a características del alumno o a su entorno cultural familiar (56,3%). Este porcentaje surge de reagrupar las dos primeras categorías del cuadro B.

Otras respuestas de alto índice de porcentaje (33,4%) se orientan a focalizar los obstáculos en hechos y acciones prefijadas por el sistema educativo, como por ejemplo el tiempo dedicado a los actos escolares, la falta de espacio, la gran cantidad de alumnos o la cantidad de temas a abordar por los requerimientos curriculares. Los obstáculos de origen pedagógico, aquellos que permiten o dan lugar a una crítica de la propia labor docente, fueron mencionados en un 3,7% de las respuestas.

**2.- Refiérase brevemente a las características del alumnado de esta escuela:**

**2.1- Alumnos con problemas cognitivos**

- *Es un alumnado con grandes carencias en lo intelectual y social.*
- *Inmadurez al iniciar la E.G.B. en lo referido a lo intelectual, faltan contenidos de iniciación a la lecto escritura - numeración - espacio - etc. Autoestima muy baja. Problemas de disciplina.*

**2.2- Alumnos con dificultades disciplinarias - normativas**

- *Alumnos resentidos. Prepotentes. No les importa nada. Contestadores.*
- *Charlatanes - revoltosos - desinteresados por el aprendizaje.*
- *Son carentes de valores, límites.*
- *Descontrol total en los recreos.*

### **2.3- Alumnos motivados, interesados o respetuosos, pero con problemas que obstaculizan su desempeño**

- *El alumnado (creo yo) tiene la característica que, por provenir de familia numerosa, "están poco cuidados", con mucha "calle", con experiencias avanzadas para la edad, al mismo tiempo que son poco "maduros" a nivel intelectual escolar, con poco tiempo de atención aunque con buena predisposición para atender.*
- *Es un grupo bastante homogéneo en cuanto al nivel de aprendizaje y socialización en cuanto al nivel socio cultural económico media baja.*
- *Son alumnos con muy bajo nivel socio económico, debido a esto son muy cariñosos y tienen mucho respeto por el docente y la institución en general.*
- *Son carentes de cariño.*

### **2.4- Alumnos con entornos familiares problemáticos**

- *Son alumnos con problemas de conducta, debido a pruebas familiares, ya sea por hijos de padres separados, padres sin trabajo o padres golpeadores.*
- *Falta de límites desde el hogar, que incide en el actuar cotidiano.*
- *Con poco compromiso. Son demostrativos. Tienen poco apoyo por parte de los padres. Les falta el estímulo de la familia.*
- *Poco comprometidos. Falta de contención familiar, falta de estímulos.*
- *El alumno está poco contenido por la familia en lo afectivo y en el aprendizaje.*
- *Alumnos con padres abandonicos, carencias afectivas, económicas, faltos de higiene*

### **2.5- Contexto socioeconómico determinante**

- *Nivel socioeconómico N.S.E.C. Medio Bajo.*
  - *Desocupación el 30% de jefes de familia con trabajo estable.*
  - *El 20% con trabajo en forma independiente.*
  - *El 50% restante con trabajo golondrina.*
- *El alumnado de esta escuela proviene de un medio socioeconómico terriblemente carenciado. El objetivo primero, al venir a la escuela es la comida, ya que en sus hogares muy numerosos, no tienen acceso a ella. Es una población en su mayoría extranjera de países limítrofes, con una diversidad de culturas y costumbres.*
- *Bajos recursos. Desinterés por la institución y educación. Poca predisposición para las actividades.*
- *Víctimas de una sociedad agresiva.*

### **2.6- Heterogeneidad en el rendimiento escolar**

- *Divididos en dos sectores diferentes: un grupo que trabaja con interés, con ganas, y otro que muestra desinterés por el*



aprendizaje y obstruye la enseñanza, es agresivo e irrespetuoso  
 Son grados heterogéneos con alumnos repetidores.

- Es un grupo heterogéneo, un tanto indisciplinado. Es un grupo de 19 alumnos cuenta con tres niveles de aprendizaje.
- La escuela tiende a una gran diversidad de alumnos en lo social, económico y cultural.
- Grupo heterogéneo les cuesta mantenerse atentos y necesitan estar ocupados ya que su atención es dispersa.
- Es un grupo heterogéneo muy responsable y participativo. Les cuesta organizarse porque hay algunos problemas de relaciones interpersonales.
- Son muy variadas, tenemos alumnos muy aplicados, alumnos muy desprotegidos, carenciados y hay alumnos con familia comprometida.

## 2.7- Alumnos participativos/disciplinados

- Niños de clase media - superior y con gran apoyo de los padres. Se nota en lo social - económico - cultural como niños con necesidades satisfechas.
- Es un grupo muy participativo, respetuoso, activo y dinámico.
- Es un grupo que trabaja muy bien en clase, que se preocupa y se interesa por las actividades son muy pocos los que tienen problemas de ausentismo y problemas de aprendizaje.
- Los alumnos de esta escuela no presentan serios problemas de conducta y son bastante ordenados comparándolos con casos que puede observar en otras instituciones.
- Se observa un clima disciplinado y en el poco tiempo que concurro no he observado anomalías.

**Cuadro A: CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA**

2.1.	Alumnos con problemas cognitivas	2,9%
2.2.	Alumnos con dificultades disciplinarias - normativas	4,3%
2.3.	Alumnos motivados, interesados o respetuosos, pero con problemas que obstaculizan su desempeño	10,1%
2.4.	Alumnos con entornos familiares problemáticos	9,4%
2.5.	Contexto socio-económica determinante	26,6%
2.6.	Heterogeneidad en el rendimiento escolar	15,1%
2.7.	Alumnos participativos/ disciplinados	24,5%
2.8.	Ns/ Nc	7,2%
		100,0%

### 3.- Ahora, refiérase a las características de los alumnos que este año tiene a su cargo:

**Cuadro A: CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS DEL AÑO A CARGO**

Alumnos con dificultades cognitivas	12,2%
Alumnos con problemas disciplinarios	7,2%
Alumnos motivados con problemas	12,9%
Entornos familiares problemáticos	2,9%
Contexto socioeconómico determinante	9,3%
Heterogeneidad en el rendimiento escolar	24,5%
Alumnos participativos/ disciplinados	30,2%
Ns/ Nc	1,4%
	100,0%

Tomando en cuenta los cuadros de las preguntas 2 y 3 de la encuesta, las cifras muestran que aproximadamente tres de cada diez docentes describen a los alumnos desde una óptica positiva, ya sea tanto desde la participación en el aula como desde lo afectivo.

Cuando se refieren a los alumnos del año a cargo los maestros mencionan con una frecuencia de respuesta de un 24,5 % la heterogeneidad en el rendimiento escolar.

### 4.- ¿Cómo organiza, generalmente, su propuesta didáctica?

#### 4.1- Propuestas de integración de áreas

- *Tengo en cuenta un núcleo temático y a partir de él lo considero o desarrollo en las cuatro asignaturas.*
- *Partimos del interés de los alumnos y de los contenidos previos que posean, para conocer qué contenidos tienen, y de allí, relacionar los conceptos para llegar a la integración del nuevo saber con los adquiridos anteriormente.*
- *Se armó proyectos interdisciplinarios (todas las áreas, plástica, incorporando al maestro bibliotecario).*

#### 4.2- Propuestas que parten de saberes previos/ intereses

- *Partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. Del interés de ellos, que sean propuestas significativas. Respetando y adaptando las propuestas a los diferentes nivel intelectual.*
- *Converso mucho con ellos y voy sabiendo de antemano sus gustos. Luego hago propuestas y ellos eligen qué tema les gusta más. A esto le anexo lo demás, siempre pretendo que exista el interés y la expectativa. Aprenden con alegría y demuestran gustar de los*

temas tratados a través de la investigación que ellos hacen y aportan a clase.

- Primero se hizo un diagnóstico, y al ser tan apáticos, se intenta establecer un vínculo entre maestro - alumno, dándole propuestas que comiencen con una "gran" motivación y tratando de desarrollar el tema con preguntas y luego una evaluación sobre el tema.

#### 4.3- Propuestas desde contenidos preestablecidos

- Selecciono contenidos. Preparo los temas. Selecciono material con el que voy a trabajar. Preparo las actividades. Evaluó.
- . . . preparo con bastante anticipación las propuestas. Explico el tema, traigo copias de actividades y trato de ir consiguiendo sobre la marcha. Realizamos lecturas de materiales se comentan y realizan luego actividades al respecto. A veces, acompaño las explicaciones con láminas u otros materiales.
- Primero leo la distribución de contenidos, los selecciono y con varios libros escribo propuestas de actividades.
- En base a los contenidos a desarrollar y pensando en lo que sirve e intereses de los alumnos.

#### 6.- Otros

- Teniendo en cuenta los contenidos propios del año y si el grupo lo permite según sus inquietudes, si esto no se da siguiendo una orden lógica dentro de los contenidos y también priorizando a cada uno.
- De vez en cuando los alumnos deben realizar tareas fuera del contexto de los temas que se están tratando (curso).

#### Cuadro A: ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Propuestas de integración de áreas	25,9%
Propuestas que parten de saberes previos/ intereses	55,0%
Propuestas desde contenidos preestablecidos	6,5%
Otros	3,6%
Ns/ Nc	7,2%
	100%

Es interesante resaltar el alto porcentaje (55,0 %) de docentes que reconocen partir de los saberes previos de sus alumnos a fin de organizar las prácticas pedagógicas. En segundo lugar priorizan la integración de áreas temáticas.

En cambio, parece que hubiera un cierto rechazo (6,5 %) hacia la organización de la tarea pedagógica desde contenidos preestablecidos.

**5.- Señale si alguna/s de las siguientes alternativas forman parte de su propuesta didáctica habitual:**

**Cuadro A: PROPONE UNA ACTIVIDAD PARA REALIZAR EN CADA HORA DE CLASE Y CORRIGE A CONTINUACIÓN**

SÍ	41,7%
NO	56,1%
NS/NC	2,2%
	100%

**Cuadro B: EXPLICA UN TEMA Y VERIFICA SU COMPRENSIÓN POR MEDIO DE UN CUESTIONARIO**

SÍ	39,6%
NO	57,7%
NS/NC	2,9%
	100%

**Cuadro C: SOLICITA LA LECTURA DE UN TEXTO Y PIDE A SUS ALUMNOS QUE PIENSEN PREGUNTAS SOBRE EL MISMO**

SÍ	41,7%
NO	56,1%
NS/NC	2,2%
	100%

**Cuadro D: PROPONE RESOLVER EJERCICIOS GRAMATICALES SOBRE FRAGMENTOS DE UN TEXTO**

SÍ	30,9%
NO	66,2%
NS/NC	2,9%
	100%

**Cuadro E: EXPLICA EL PROCEDIMIENTO DE UNA OPERACIÓN Y PROPONE UNA SUCESIÓN DE EJERCICIOS SIMILARES HASTA CONSEGUIR UNA RESPUESTA CORRECTA**

SÍ	35,2%
NO	62,6%
NS/NC	2,2%
	100%

**Cuadro F: PLANTEA ALGUN PROBLEMA Y LES INDICA A LOS ALUMNOS QUE LO RESUELVAN COMO MEJOR PUEDAN**

SÍ	64,0%
NO	33,1%
NS/NC	2,9%
	100%

**Cuadro G: DESARROLLA ACTIVIDADES DIFERENTES CON LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

SÍ	73,4%
NO	23,7%
NS/NC	2,9%
	100%

Un alto porcentaje de docentes (73%) desarrolla actividades diferentes con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, como una de las alternativas que forma parte de su propuesta habitual. En sus palabras, las opciones que le siguen en orden de importancia son: el planteo de problemas y el pedido a los alumnos de resolverlos como puedan (64%); la lectura de un texto pidiéndoles luego que piensen preguntas sobre el mismo (41,7%); una actividad para cada hora de clase y corregir a continuación (41,7%); explicar un tema y verificar su comprensión a través de un cuestionario (39,6%); explicar el procedimiento de una operación y proponer luego una sucesión de ejercicios similares hasta la obtención de una respuesta correcta (35,2%); proponer la resolución de ejercicios gramaticales sobre fragmentos de un texto (30,9%).

**12.- ¿Qué opina sobre el trabajo por proyectos?**

**Cuadro A: OPINIÓN SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS**

Positivo	73,1%
Algún aspecto negativo	12,9%
Ns/Nc	13,7%
	100%

**13.- ¿Ha participado o participa de algún Proyecto Educativo?**

**Cuadro A: PARTICIPACIÓN EN PROYECTO EDUCATIVO**

SÍ	82,7%
NO	11,5%
NS/NC	5,8%
	100%

**16.- ¿Ha realizado algún curso de capacitación en los últimos 3 (tres) años?**

**Cuadro A: CURSOS DE CAPACITACIÓN EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS**

SÍ	80,8%
NO	14,2%
NS/NC	5,0%
	100%

**18.- ¿Cuántos ha realizado, en estos últimos tres años?**

**Cuadro A: CANTIDAD DE CURSOS DE CAPACITACIÓN EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS**

1-2	31,7%
3-5	37,4%
Más de 5	10,8%
NS/ NC	20,1%
	100%

**19.- ¿Sobre qué temas trabajó en estos cursos?**

**Cuadro A: TEMAS DE LA CAPACITACIÓN**

Áreas	49,6%
Disciplina, valores, convivencia	1,4%
Institucionales, organizativos	2,8%
Informática	17,3%
Otros	7,9%
Ns/ Nc	20,9%
	100%

**20.- ¿Qué apreciación puede hacer sobre estos cursos?**

**Cuadro A: APRECIACIÓN SOBRE LA CAPACITACIÓN**

Positiva	61,9%
Negativa	7,2%
Aspectos positivos y negativos	8,6%
Ns/ Nc	22,3%
	100%

## 21.- ¿Sobre qué temas desearía capacitarse?

**Cuadro A: TEMAS EN QUE DESEAN CAPACITARSE**

Áreas	52,5%
Disciplina, valores, convivencia	10,1%
Institucionales, organizativos	5,0%
Informática	7,1%
Otros	15,8%
Ns/Nc	9,3%
	100%

Es relevante el elevado índice (80,8%) de docentes que declaran haber realizado algún curso de capacitación en los últimos tres años. De los que hicieron cursos casi la mitad hizo más de uno por año. Por otro lado, es destacable que la capacitación en las áreas es la que más concentra el interés. La mayoría de los cursos realizados (49,6%) y de los que concitan el deseo futuro (52,5%) están asociados a la capacitación en las áreas temáticas.

## 22.- ¿Cómo caracterizaría a un alumno repitente?

### 22.1.- Falto de interés

- *Indiferencia total. Problemas de atención.*
- *Desinterés por la escuela.*
- *Alumno que presenta mucha dificultad. Atención muy dispersa. Muy poca iniciativa de superarse.*
- *No le interesa nada, no tiene la capacidad ni interés por cosas de la escuela. No tiene un proyecto de vida ni sueños, "nada".*
- *Vago (no preocupado en lo más mínimo por la escuela).*
- *Desinteresado - indiferente. Una vez que repitió se muestran más interesados. Estudiosos.*
- *Absoluto desinterés tanto por parte del alumno como de sus padres.*
- *Desfasado en edad. Se integra al grupo lentamente. Cree que no puede aprender. Pregunta poco, participa poco, tiene poca iniciativa.*

### 22.2.- Indisciplinado

- *Indisciplinado. Rara vez interesado.*
- *Desinteresado, indisciplinado.*

### **22.3.- Con problemas familiares**

- *Falta de interés familiar.*
- *Distraído. Falta de atención de la familia. Dependiente del maestro.*
- *Creo que el alumno repitente tiene problemas que viene arrastrando de su casa.*
- *Falta de atención de los padres. No participación en el desarrollo de sus tareas.*
- *Faltador, carencia de interés, despreocupación por parte de los padres.*
- *Falta de estímulo hogareño. Alumno "pelota" que fue pasando año a año "porque no se le puede pedir más" o porque tenemos resistencia a concurrir al período compensatorio en verano.*
- *". . . provienen de familia numerosa o de padres semiausentes por trabajo . . . muchos solo buscan llamar la atención, tienen poco hábito de fijar la atención durante mucho tiempo. La T.V. influye negativamente . . .*

### **22.4.- Otros**

- *Cuando un alumno recursa un grado puede ser por varios motivos: sociales, afectivos, de aprendizaje.*
- *Es una confluencia de factores, fenómeno multicausal.*
- *Las características de los alumnos repitentes no son comunes. No puedo mencionarlas, ya no que considero que las repitencias sean por causas similares.*

### **22.5.- Falto de maduración emocional**

- *Desinterés, falta de estímulos, mala conducta, timidez, falta de autoestima.*
- *Los bloqueos emocionales en su mayoría.*
- *Se caracteriza por igual distracción o atención dispersa, bajos intereses, problemas de relación con sus pares.*

### **22.6.- Con problemas intelectuales**

- *Falta de maduración neurológica, falta de interés en las propuestas pedagógicas.*
- *Falta de atención, inconstante, falta de comprensión, racionamiento, dificultades en todas las áreas.*
- *Lectoescritura: un avance muy lento en sus niveles. Matemática: falta casi constante de soluciones, aún con trabajo con material concreto y atención individual.*
- *Bajo rendimiento, dificultad en la adquisición de los aprendizajes.*

### **22.7.- Dentro de un contexto social desfavorable**

- *Entorno socioeconómico condicionante.*
- *Falta de interés, problemas familiares - sociales.*



- *Coeficiente intelectual bajo. Características personales y familiares de cada uno.*
- *. . . se dan casos de alumnos que carecen de responsabilidad y el medio familiar social no los contiene lo suficiente, no permitiendo un desarrollo adecuado.*

**Cuadro A: CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNO REPITENTE**

22.1.	Falto de interés	20,9%
22.2.	Indisciplinado	4,3%
22.3.	Con problemas familiares	28,1%
22.4.	Otros	5,0%
22.5.	Falto de maduración emocional	7,2%
22.6.	Con problemas intelectuales	16,5%
22.7.	Dentro de un contexto social desfavorable	10,1%
22.8.	Ns/ Nc	7,9%
		100%

**Cuadro B: resumen del Cuadro A (reagrupación de categorías).**

1.	Características personales del alumno	48,9%
2.	Alumno determinado por su entorno socio-familiar	38,2%
3.	Otros	5,0%
4.	Ns/ Nc	7,9%
		100%

En el cuadro resumen se reagrupan las categorías del cuadro A con el fin de facilitar la lectura de los porcentajes. De esta manera podemos encontrar que las categorías 22.1, 22.2, 22.5 y 22.6 pasan a formar parte de la categoría 1 del cuadro resumen, ya que todas ellas hacen referencias a diversas características personales del alumno.

Al referirse al alumno repitente, en su mayoría (48,9%) describen las características del alumno y en segundo lugar su entorno extraescolar (38,2%).

**23.- A su entender, la repitencia está relacionada con el/los contexto/s:**

**Cuadro A: CONTEXTO SOCIAL**

SÍ	79,1%
NO	18,0%
NS/NC	2,9%
	100%

#### Cuadro B: CONTEXTO FAMILIAR

SÍ	95,0%
NO	2,8%
NS/NC	2,2%
	100%

#### Cuadro C: CONTEXTO PERSONAL DEL ALUMNO

SÍ	79,9%
NO	17,2%
NS/NC	2,9%
	100%

#### Cuadro D: CONTEXTO INSTITUCIONAL

SÍ	32,4%
NO	64,7%
NS/NC	2,9%
	100%

#### Cuadro E: CONTEXTO PROFESIONAL Y DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

SÍ	36,7%
NO	60,4%
NS/NC	2,9%
	100%

La repitencia escolar tiene una fuerte vinculación con algunos factores propuestos. Estos serían fundamentalmente los factores sociales (79,1%), los familiares (95%) y los factores provenientes de la persona del alumno (79,9%). Los factores procedentes de la institución y de la propia práctica profesional obtienen aproximadamente un 30% en las frecuencias de respuesta.

### **b.- Análisis del desarrollo de los grupos de discusión**

El clima de confianza en los grupos participantes queda instalado desde el inicio del trabajo, aunque puede afirmarse que el mismo fue en aumento a medida que transcurría la discusión. Ninguno de los docentes había participado de un trabajo de estas características, lo que queda traducido en la carencia de expectativas previas; quizás esta circunstancia es la que permite que el nivel de satisfacción con la tarea sea elevado.

La actitud que prevaleció en la dinámica de estos grupos es de participación e interés. Tal es así que, en reiteradas ocasiones, se observan superposiciones en las

exposiciones. Uno de los principales obstáculos está representado por los diálogos cruzados y simultáneos que se repiten con frecuencia.

En las exposiciones hay una tendencia a contextualizar y relatar con ejemplos concretos las ideas que van surgiendo. Se hace difícil la emergencia en los discursos de una autoevaluación sobre el desempeño del rol docente. El coordinador marca, al evidenciar esta situación la necesidad de despersonalizar, en la medida de lo posible, las temáticas abordadas.

Con respecto al análisis de los datos generados por los grupos se decide que las unidades de significación seleccionadas son los **temas o "núcleos de sentido"** y las **palabras clave**. Los primeros concentran lo expresado en áreas de sentido vinculadas a un tema de referencia. Las segundas explicitan el significado que para los miembros del grupo tienen ciertos conceptos vertidos durante la discusión.

El *verbatim*, o transcripción del texto del discurso oral, generado por el grupo de discusión, es la materia prima sobre la que se realiza el análisis y sobre la que se visualizan los consensos discursivos producidos por el grupo. Para optimizar el tratamiento de los datos se remarca, en el *verbatim*, las mencionadas unidades de registro de nuestro trabajo. (Ver Anexo II).

A continuación se exponen y enumeran los temas o núcleos de sentido que generan consenso en las discusiones de los docentes y posteriormente se presenta el análisis de las palabras clave. Debemos aclarar que los acuerdos o consensos en torno a las unidades de significación, se efectivizan no sólo en el plano del decir sino también de manera implícita como por ejemplo, el asentimiento de lo dicho por otros expresados en gestos y en silencios. Es necesario remarcar que las temáticas no surgen o se desarrollan en un sólo momento sino que se toman, abandonan y más tarde, vuelven a resurgir.

## **b.1.- Temas o núcleos de sentido**

### **Tema 1. Funciones de la institución escolar**

La escuela es calificada por los docentes como asistencialista. Se la observa desprestigiada y desbordada en sus funciones pedagógicas, las tareas que se deben realizar dentro de ella resultan desajustadas al ejercicio del rol docente. Los problemas mencionados, que se condensan en la institución, provienen del entorno extraescolar (situación socio-económica, características de las familias, nuevas exigencias, falta de apoyo de "los de arriba"). Como consecuencia, al dialogar, llegan a la conclusión que la escuela se está vaciando de contenidos.

Exponen anécdotas que traslucen las preocupaciones sobre lo que hoy están viviendo en las escuelas. A partir de estas, reflexionan acerca de la neutralización de la

tarea específicamente educativa; opinan que esta situación da lugar al desborde del quehacer institucional por la presencia de nuevos conflictos, pero también, por la sensación de que las estrategias didácticas internalizadas por cada maestro resultan ineficaces.

Resaltan en relación con la institución escolar la diferencia con el pasado en una contrastación temporal que distingue y valoriza a la escuela "de antes". A cambio la escuela "de ahora" es, desde esta visión, un lugar de desencuentros y de esfuerzos no reconocidos.

## **Tema 2. Relación familia- escuela**

Emergen, en los grupos, percepciones sobre la transformación de las demandas y apoyos familiares. Consideran que en el pasado las familias se caracterizaban por la homogeneidad de su comportamiento en relación con la escuela. En oposición, el presente es caracterizado por la conjunción de factores tales como la heterogeneidad en la dimensión moral y económica de las familias y la sobrecarga del maestro ante demandas que se encuentran fuera de la tarea didáctica. Expresan que antes los padres acompañaban a sus hijos en las tareas escolares y respetaban al docente. Este respeto, según lo declarado, se perdió; ya que la familia "no hace lo que debe hacer", "exige lo que no debe exigir" y "se mete donde no debe meterse". Los maestros vivencian incompreensión por parte de los padres.

El vínculo docente-alumno-familia es caracterizado por la falta de apoyo y control familiar creciente sobre las tareas escolares y la conducta de los hijos. Sostienen además que dicho vínculo está condicionado por el aumento de las demandas que deben afrontar los maestros provenientes del deterioro económico y de las exigencias familiares sobre los resultados de promoción de los alumnos.

## **Tema 3. Rol docente**

Los docentes declaran sentirse sobre exigidos en sus tareas, con herramientas didácticas muy pobres aportadas desde su formación y abandonados por "sus superiores". Consideran que la dificultad principal en el ejercicio del rol pasa por la ya mencionada heterogeneidad en las demandas de la familia, los alumnos y en el deterioro económico y moral de éstos.

Manifiestan que las estrategias con las que cuentan son ineficaces para resolver la diversidad en el rendimiento escolar y los problemas que los alumnos "llevan a la escuela". Se preguntan acerca de los límites de la propia identidad como docentes.

Resaltan la falta de apoyo y de reconocimiento a sus tareas diarias por parte de las familias y el sistema educativo, asegurando que esta circunstancia genera un deterioro en su autoestima. Establecen que la función asistencialista aumenta y como contrapartida la

función pedagógica se reduce. Expresan, como salida, el fortalecimiento del voluntarismo y la recuperación de la mística que aporta "la vocación".

#### **Tema 4. La supervisión**

Según lo expresado por los docentes los "superiores" tienden a mantener una actitud distante, que obstaculiza compartir las vivencias y dificultades crecientes que los maestros deben resolver cotidianamente. Además mencionan que no reciben aportes y herramientas concretas para resolver problemáticas que provienen del entorno extraescolar y que se condensan en el aula.

Le otorgan a la supervisión un carácter burocrático y con una tendencia a priorizar las tareas administrativas y políticas exigidas por el sistema escolar; en consecuencia sus prácticas son concebidas como alejadas de las tareas pedagógicas concretas. Afirman que la tendencia hacia la burocratización de las acciones de supervisión impide el desarrollo de un marco de contención a las problemáticas de diversa índole que deben afrontar en la institución. Reducen la tarea de supervisión a la viabilización de las exigencias cuantitativas de promoción de alumnos por curso.

#### **Tema 5. Relación docente-alumno**

El hecho más resaltado cuando se habla de este vínculo es la elevada cantidad y heterogeneidad de los alumnos a cargo. Estos dos factores se ven asociados, interactuando en forma opuesta: el tratamiento de la diversidad se ve obstaculizado debido al número de alumnos en clase.

En el imaginario didáctico continúan presentes ciertos conceptos comunes de las prácticas pedagógicas, como la necesidad de partir desde los saberes previos de los alumnos y la importancia de la construcción de los propios conocimientos. Reconocen la polisemia de tales conceptos y por ende la disparidad en la aplicación consecuente de tales principios.

Los docentes expresan que los alumnos presentan problemáticas que desbordan su rol tradicional y para las cuales no se sienten capacitados. Hay una tendencia a señalar al alumno como portador de problemas de aprendizaje o de comportamiento.

#### **Tema 6. Formación docente**

La formación docente de los institutos es visualizada de forma negativa. Los contenidos internalizados en la educación terciaria les resultan aplicables a un alumno modelo, en abstracto, y a un conjunto de niños de características homogéneas, en consecuencia se sienten desprovistos de los instrumentos adecuados para intervenir en una realidad tan diferente a la planteada.

Observan que las supervisiones de los profesores sobre las prácticas habituales de enseñanza de los estudiantes, son cada vez más deficitarias.

Consideran que la capacitación gratuita es insuficiente, resaltando que los cursos que brindan los institutos están desactualizados y no proponen herramientas didácticas que sean aplicables a las situaciones cotidianas dentro del aula.

## **b.2.- Análisis de palabras claves**

En las palabras clave seleccionadas, del discurso de los docentes, emergen los siguientes significados implícitos y/o explícitos:

**Repitencia:** situación que se produce como resultado de una serie de condiciones extraescolares como las condiciones socioeconómicas y la creciente falta de motivación y madurez de los alumnos.

**Sistema escolar:** estructura jerárquica de autoridad. En el discurso docente se encuentra metaforizada espacialmente por un "arriba" y un "abajo". En el nivel inferior están los alumnos, sobre ellos el docente y el director, sobre estos se sitúan los supervisores, y posteriormente se torna muy imprecisa la mención de los niveles "superiores" de autoridad.

**Motivación:** predisposición del alumno a interesarse e incorporar los contenidos y las actitudes necesarias para el logro de los objetivos escolares.

**Asistencialismo:** función que la escuela debe cumplir cada vez con mayor intensidad debido al deterioro del entorno social. Las tareas que implican la efectivización de esta función desvirtúan y obstaculizan las tareas pedagógicas.

**Apoyo familiar:** conjunto de actividades familiares de asistencia, control y guía sobre las tareas del alumno. Se las visualiza como indispensables para que el niño esté motivado y no fracase.

**Formación docente:** internalización de contenidos y actitudes transmitidas por los institutos terciarios que, en su relación con las prácticas escolares, evalúan como poco aplicables y desactualizadas.

**Superiores:** personas que deben cumplir el rol de supervisar y acompañar al docente. La referencia es personalizada cuando se habla del director o del inspector. Los niveles de autoridad que van "más allá" de éstos cargos son abstractamente mencionados.

**Compensación:** extensión de las instancias de evaluación de alumnos implementada por los niveles superiores del sistema escolar.

**Heterogeneidad:** característica creciente en la composición cognoscitiva, actitudinal y moral del alumnado, que redundará en una disparidad en los comportamientos pedagógicos y disciplinarios del mismo.

**Estrategias:** conjunto de variadas herramientas, aportadas desde la formación y la capacitación docente, con las que debe contar el maestro para cumplir con sus objetivos pedagógicos.

**Compromiso docente:** disposición emotiva que el maestro debe poseer para poder actuar con éxito en las tareas escolares ante las adversidades del contexto social y las exigencias del sistema escolar.

**Identidad docente:** sentido de pertenencia a una entidad colectiva mayor de determinadas características sobre la cual la identidad personal y profesional se autoreferencia. Manifiestan sobre la entidad en cuestión un deterioro sobre "el ser docente", que atribuyen a la falta de apoyo social e institucional necesarias.

## C.- Interpretación de la información sobre la encuesta y los

### grupos de discusión

Cabe aclarar que el discurso explícito de los docentes, plasmado en los instrumentos mencionados, son tan sólo huellas, aunque muy significativas, de sus miradas sobre sí mismos y lo escolar. Tomando en cuenta la complejidad de la problemática, el presente estudio exploratorio debe ser considerado como un aporte más a la comprensión de la tarea docente.

A continuación se despliega una lectura de la información obtenida.

En la pregunta inicial de la encuesta, cuando los docentes expresan los obstáculos que encuentran en las prácticas pedagógicas, las respuestas se concentran en primer lugar en los obstáculos generados desde el alumno y más específicamente en aquellos que provienen de su contexto socio-familiar y de sus características personales.

*“Alumnos con graves problemas de disciplina que obstaculizan en las prácticas pedagógicas.”*

*“Falta de responsabilidad de los alumnos.”*

*“Problemas de convivencia dentro del aula (alumno - alumno).”*

*“Situación económica que no permite que los alumnos tengan el material necesario para trabajar en la escuela.”*

*“La pobreza de los alumnos (material y a veces moral).”*

*“Diversidad de niveles de aprendizaje en los alumnos.”*

*“Falta de responsabilidad por parte de la familia, de los alumnos, en lo que se refiere a seguimiento de sus hijos.”*

*“Gran cantidad de demanda desde la familia que no atraen a lo pedagógico que restan tiempo a nuestra tarea, desvalorizando nuestro rol o profesión docente.”*

Complementariamente en los grupos de discusión se resaltan como obstáculos la heterogeneidad de los alumnos, la falta de comprensión del rol docente, la desvalorización de los padres y el aumento de sus demandas hacia la escuela.

En segundo lugar, la responsabilidad de obstaculizar la tarea pedagógica recae en los requerimientos institucionales o en situaciones de hecho causadas por procesos generados desde las políticas públicas del sistema educativo.

*“Tiempo que se pierde en actos escolares, en su preparación.”*

*“Querer completar el currículum con periodo de tiempo limitando nuestras acciones.”*



*“La diversidad de temas en las cuatro áreas hace que impida la profundización por falta de tiempo. Sumado a esto nuestra tarea se ve interrumpida por actos escolares, concursos, etc.”*

*“Gran cantidad de alumnos en cada división.”*

*“Estamos en tiempos de reformas educativas se habla de focalizar la capacitación docente. Pero para poder realizarla hay que pagar. No existen capacitaciones gratuitas o accesibles a nuestro magro sueldo”.*

*“El espacio áulico, especialmente el mobiliario incómodo y anticuado no permite o dificulta la implementación de técnicas grupales.”*

En los grupos de discusión los docentes coinciden en mencionar los mismos obstáculos que surgen de la encuesta, agregando otros que no aparecen mencionados en la misma, como por ejemplo: la deficiente formación recibida en los institutos terciarios y la centración de la tarea de la supervisión en aspectos administrativos, en detrimento de la intervención pedagógica. También hacen hincapié en estos obstáculos cuando al intentar reflexionar sobre sus prácticas, mencionan que se les presentan a menudo situaciones dentro del aula que los desconciertan y para las que no se sienten con la debida formación y capacitación para abordarlas.

Seguramente la consideración de estos obstáculos emerge en la instancia cualitativa grupal, porque ésta permite una mayor liberación de los discursos velados que en otras situaciones discursivas o textuales, como la encuesta, no son tomadas en cuenta.

Por otro lado en esta última aparece, en algunas respuestas dadas, una evaluación crítica sobre la propia labor pedagógica.

*“Pocas estrategias para elaborar mejor los proyectos, para plantar las situaciones problemáticas en cada proyecto.”*

*“La dificultad de enseñar conceptos (que es un proceso de construcción y posibilidad de transferencia).”*

*“Mayor acuerdo entre docentes para el logro de hábitos de trabajo en los niños (estudio - cumplimiento de consignas).”*

Son significativas también, las elevadas cifras que se obtienen sobre los cursos de capacitación realizados y la positiva evaluación que los docentes hacen de los mismos. Si cruzamos el análisis de los datos de la encuesta con los del grupo de discusión, nos enfrentamos a una franca contradicción. Es decir, mientras los docentes afirman tener capacitaciones adecuadas en cantidad y calidad, al mismo tiempo sostienen carecer de las herramientas necesarias para actuar en el marco pedagógico institucional.

Pasando a la segunda y tercera pregunta de la encuesta, referidas a las descripciones que hacen de sus alumnos, se encuentran algunas apreciaciones que resultaron muy significativas en tanto permiten entrever una visión sobre los niños.

*“Falta de maduración neurológica, falta de interés en las propuestas pedagógicas.”*

*“Alumnos resentidos. Prepotentes. No les importa nada. Contestadores.”*

*“Alumnos con padres abandonados, carencias afectivas, económicas, faltos de higiene...”*

En una relectura de éstas respuestas, en los grupos de discusión, los maestros participantes aceptan que hay en ellas una mirada de distanciamiento y de apreciación negativa hacia el alumno. Al reflexionar sobre el tema, resaltan que esta mirada puede encubrir o proyectar el sentimiento de desvalorización que el docente siente hacia su tarea.

Las "... representaciones desvalorizantes del niño, construyen un círculo vicioso en el que, también, se desvaloriza el propio trabajo docente. Desvalorización que incide en un proceso donde el maestro va neutralizando su trabajo específico en torno al conocimiento y, dialécticamente, provoca en el niño el «cumplimiento de la profecía» del no-aprendizaje.”<sup>9</sup>

Es destacable que en las mismas preguntas, tres de cada diez docentes destacan aspectos positivos cuando en la encuesta describen a sus alumnos. Los discursos de estos maestros se contraponen a los referidos anteriormente. Sin desconocer las problemáticas que atraviesan los niños, hablan de ellos en los siguientes términos:

*“Los alumnos de mi año demuestran interés, ganas de aprender, ansiedad por descubrir cosas nuevas, conversadores.”*

*“Los alumnos que tengo este año a mi cargo se interesan por aprender y se empeñan en superar las dificultades (a pesar de la falta de apoyo de las familias, en muchos casos).”*

*“Es un grupo heterogéneo muy responsable y participativo. Les cuesta organizarse porque hay algunos problemas de relaciones interpersonales.”*

---

<sup>9</sup> García Delgado D., *Estado-nación y globalización*, Ed. Ariel, Bs. As., 1998.

Continuando con la caracterización de los alumnos, en este caso los repitentes (pregunta 22) los docentes en su mayoría adjudican la repitencia en primer lugar, a las características personales de los niños y en segundo lugar, a su entorno extraescolar.

La influencia de las prácticas docentes en la repitencia emerge con un bajo índice de respuesta. En los grupos de discusión, al retomar este tema, argumentan que el deterioro de las condiciones laborales y la falta de reconocimiento refuerzan posturas de autodefensa, las cuales dificultan una revisión y autocrítica hacia las tareas áulicas.

Al preguntar sobre las relaciones entre la repitencia escolar y diversos factores propuestos (pregunta 23), las vinculan con las características sociales, familiares y personales del alumno. En cambio, los factores procedentes de la institución y de la propia práctica profesional son débilmente mencionados.

*“Creo que el alumno repitente tiene problemas que viene arrastrando de su casa.”*

*“Falta de maduración neurológica, falta de interés en las propuestas pedagógicas.”*

*“Falta de atención, inconstante, falta de comprensión, racionamiento, dificultades en todas las áreas.”*

Llevando a cabo una lectura global sobre las respuestas acerca de los obstáculos que hallan en sus prácticas pedagógicas (pregunta 1), o cuando se les solicita caracterizar al alumno repitente (pregunta 22), como así también cuando mencionan los factores asociados a esta problemática (pregunta 23), los docentes centralizan sus respuestas en los contextos socioeconómico y familiar o en las características personales del alumno.

La existencia de ciertas frases y descripciones, halladas en las expresiones de los maestros acerca de los alumnos derivan, no sólo de lo experimentado en sus prácticas, sino también de ideas y “formas de ver” muy arraigadas desde la tradición y desde el sentido común de la vida cotidiana que obstaculiza la concreción de una comunicación efectiva entre quienes se interrelacionan desde realidades sociales y dinámicas distintas.

“Los significados, los recursos semánticos que se emplean en un contexto social dado, difieren de los de otros grupos, lo cual puede generar formas inadecuadas de comunicación”.<sup>10</sup>

En tal sentido se encuentran, en el discurso de los docentes, frases que connotan un distanciamiento con respecto a las características del “Otro”

*“. . . provienen de familia numerosa o de padres semiausentes por trabajo . . . muchos solo buscan llamar la atención, tienen poco hábito*

---

<sup>10</sup> Heredia, L. D. Y Bixo, B., Distancia cultural y lingüística, Ed. C. E. De A.L. Bs. As., 1991.

*de fijar la atención durante mucho tiempo. La T.V. influye negativamente...*

*“Alumnos con padres abandonados, carencias afectivas, económicas, faltos de higiene.”*

*“Se caracteriza por igual distracción o atención dispersa, bajos intereses, problemas de relación con sus pares.”*

*“Son carentes de valores, límites.”*

*“Falta de responsabilidad de los alumnos.”*

“La clave de la pedagogía reside en ver si tiene lugar o no y en que condiciones ocurre el *nexo* entre la cultura objetivada y la estructura de la personalidad de los que aprenden.”<sup>11</sup>

El *nexo* que menciona Gimeno Sacristán supone la capacidad de comprender, interpretar y respetar lo diferente en el otro.

Si las organizaciones educativas tomaran en cuenta para su análisis que los códigos, creencias y valores que estructuran las ideas y las acciones de los alumnos son - para ellos mismos - normales y naturales, pero a su vez tan arbitrarios y artificiales como los que determinan la percepción de la realidad de los otros actores institucionales, sería el primer paso para que el acercamiento a los alumnos esté basado en un sistema cada vez más recursivo de comunicación.

Puede vislumbrarse desde algunas de las respuestas analizadas, dos tendencias marcadas. Una que podríamos denominar postura individualista y otra que definimos como postura culturalista. Con respecto a la primera las contestaciones aluden a categorías personales (morales, motivacionales, volitivas) del alumno. Las causas de las dificultades pedagógicas estarían dadas en las características de los individuos que entorpecerían o retrasarían el “normal” desarrollo de las clases.

En esta postura reina una percepción voluntarista de la realidad, un “sentido común” que considera que los éxitos y dificultades en el aprendizaje son la resultante de factores específicos, tales como el esfuerzo individual, la motivación personal o las capacidades intelectuales. La ausencia de aprendizajes y logros es atribuida a problemas físicos, al desinterés o a la falta de la motivación necesaria.

Esta perspectiva puede ejemplificarse en las siguientes respuestas.

*“Desinterés del alumno, es decir, no se comprometen con el cumplimiento de sus tareas, muy pocos son los que se preparan para una evaluación.”*

*“No le interesa nada, no tiene la capacidad ni interés por cosas de la escuela. No tiene un proyecto de vida ni sueños, nada.”*

---

<sup>11</sup> Gimeno Sacristán J., La educación obligatoria: su sentido educativo y social, Ed. Morata, Madrid, 2000.

*“Falta de hábitos de estudio y responsabilidad, que se ve reflejado en el tratamiento de los temas áulicos. Ante este obstáculo no se puede avanzar en los contenidos.”*

Con respecto a la segunda, es decir, la postura culturalista mira al alumno repitente y a aquellos con dificultades de aprendizaje, como sujetos determinados por variables sociales, culturales y familiares. Esta postura al imputar los problemas escolares de ciertos alumnos a las características socio-culturales de su medio familiar, visualiza la desventaja como una propiedad inherente de las llamadas clases desfavorecidas. Las variables socioeconómicas que son constitutivas de las interacciones pedagógicas, por ejemplo la pobreza, la marginación, las crisis familiares, etc. actuarían como inmodificables leyes de la naturaleza. La resignación implícita a esta postura podría derivarse en prácticas docentes que producirían cierto grado aceptación de las diferencias preexistentes, o sea de las posiciones sociales desigualmente distribuidas.

*“Niños a los que se les dificulta su aprendizaje debido a sus escasos recursos dado que su comida diaria, muchas veces, es el desayuno o merienda que toman en la escuela.”*

*“Falta de concentración de los alumnos ya que acarrear problemas socioculturales y económicos a veces muy graves por los cuales tienen su mente ocupada.”*

La postura culturalista paradójicamente se opone y a su vez se vincula con la individualista. Se opone, porque al analizar una determinada realidad contempla los determinantes sociales que actúan sobre los sujetos condicionando su accionar y porque no considera al individuo como el único responsable de las dificultades que atraviesa. Se vincula, porque al poner el énfasis determinante en las desigualdades sociales, como factor que justifica y “naturaliza” las diferencias en el rendimiento escolar, deja al igual que la postura individualista un escaso margen de posibilidad de cambio a partir de la acción escolar.

"Cuando la institución y los docentes piensan que un alumno repite porque trae consigo las condiciones para que así sea, resulta difícil recuperar lo irrecuperable".<sup>12</sup>

Ciertas respuestas recurrentes en la encuesta inducen a pensar que, en muchos casos, no se percibe la labor áulica como uno más de los factores que contribuyen a que el niño avance o fracase en el sistema educativo.

Estas percepciones dificultan revisar las estrategias de intervención en todas las instancias del sistema educativo.

---

<sup>12</sup>Kremenchutzky, S. y otros, Pero algunos quedarán, Ed. Aique Bs. As.

Ambas posiciones tendrían un efecto, en la dinámica del campo educativo, tanto desde lo individual como desde lo grupal y específicamente en las prácticas escolares cotidianas, es decir en el **planteo didáctico** de la tarea.

En relación con este planteo, es decir con aquellos interrogantes de la encuesta íntimamente vinculados con lo didáctico, se ha optado para su análisis inferir tendencias a partir de las distintas respuestas que UN MISMO DOCENTE da a las preguntas que van del número 4 al 12.

Desde la lectura de esas respuestas pueden entreverse, de manera más o menos explícita, concepciones acerca de lo que significa enseñar y aprender. En forma recurrente pueden apreciarse expresiones que remiten a ideas contrapuestas. En tal sentido, un mismo docente, en la pregunta referida a la selección de alternativas más habituales que conforman su propuesta, señala las siguientes opciones:

- Explica el procedimiento de una operación y propone una sucesión de ejercicios similares hasta conseguir una respuesta correcta
- Plantea algún problema y les indica a sus alumnos que lo resuelvan como mejor puedan.

En la primera opción, la propuesta se inicia con la explicación de un procedimiento por parte del maestro, seguida por el número necesario de actividades hasta producir el aprendizaje. En la segunda opción se infiere un mayor protagonismo por parte de los alumnos que quedan encargados de encontrar el camino para resolver la problemática.

En otras encuestas, también se visualiza un efecto similar cuando coexisten las siguientes alternativas:

- Solicitar la lectura de un texto y pedir a sus alumnos que piensen preguntas sobre el mismo; que implicaría la vuelta al escrito por parte de los alumnos para profundizar sobre él y la oportunidad para el docente de sondear posibles interpretaciones. Y por otro lado, el mismo docente, menciona propuestas que destinadas a mejorar la comprensión lectora ponen el acento, casi exclusivamente, en la lectura en voz alta para evaluar el desempeño.

En el caso de estos docentes, es dable interpretar que los aportes de un campo teórico diferente al habitual fueron asimilados, subsumidos y resignificados hasta alcanzar una homologación con sus prácticas anteriores. Es probable que esta circunstancia tenga su origen en la búsqueda de una mayor coherencia entre sus genuinas concepciones y su accionar pedagógico, dándose un fenómeno de desplazamiento progresivo de propuestas alternativas.

A diferencia de lo señalado anteriormente, otros docentes, mantienen una correlativa coherencia entre el tipo de organización de su propuesta didáctica y las alternativas más habituales que conforman la misma: si la organización gira en torno de "*actividades en las que los chicos tengan que usar el ingenio*", la alternativa seleccionada

resultó acorde a dicho propósito:  Plantea algún problema e indica a sus alumnos que lo resuelvan como mejor puedan.

El mismo efecto de coherencia se advierte en otros docentes para quienes la organización de su propuesta contempla: *"la selección de contenidos; preparación de temas; selección del material; preparación de actividades y evaluación"*. Y acorde a ello, seleccionan como alternativas más habituales las siguientes:

- Propone una actividad para realizar en cada hora de clase y corrige a continuación.
- Explica un tema y verifica su comprensión por medio de un cuestionario.
- Explica el procedimiento de una operación y propone una sucesión de ejercicios similares hasta conseguir una respuesta correcta.

Como puede apreciarse, diferentes respuestas remiten no sólo a diferentes previsiones y decisiones en el planteo didáctico, sino también a distintos esquemas teóricos de lo que para esos docentes es enseñar y aprender.

Apuntando ahora a la información recabada en relación con el trabajo por proyectos, la mayoría de los docentes, expresan opiniones positivas:

*"Permite trabajar integrando las áreas"*.

*"Propicia la participación, el compromiso y el trabajo grupal"*.

*"Permite canalizar intereses y gustos de los alumnos"*.

*"Es flexible, está pensado para realizar cambios constantes y ajustes necesarios"*.

*"Permite la organización global del aprendizaje, haciendo posible un trabajo interdisciplinario que lleva al niño a relacionar y llegar al aprendizaje de manera concreta y real"*.

Se advierte, en la enumeración, que los dos aspectos más relevantes son: la integración de las áreas y la flexibilidad que ofrecen de canalizar gustos e intereses de los alumnos.

Muchos de ellos, además, mencionan a los proyectos áulicos como modalidad organizativa de su propuesta. Sin embargo, no se registran situaciones didácticas consideradas exitosas (pregunta 6), que reúnan las características propias del trabajo por proyectos.

Las situaciones exitosas rescatadas por los docentes, pese a que en algunos casos las denominan proyectos, responden a otras modalidades como las secuencias de actividades o las actividades aisladas.

La descripción de estas situaciones permite inferir que el acento está puesto en los propósitos de enseñanza que orientan la actividad del docente y en menor medida en los de aprendizaje que tornarían más significativa la tarea de los niños.

Algunos de los siguientes ejemplos darían cuenta de ello:

- *"La biblioteca del aula facilita el acercamiento autónomo"...* pero sólo se usa en los tiempos libres;

- *"El proyecto de convivencia hace a los alumnos más respetuosos, buenos compañeros y solidarios, les permite aprender aspectos positivos y negativos de la vida"... pero no se explicitan situaciones donde este tema haya sido tratado en torno a una problemática o tarea escolar concreta, lo que permitiría inferir que su desarrollo no trascendió el plano del enunciado;*
- *"El taller de lectura mejora la comprensión lectora y la lectura oral"... como una versión escolar alejada de la formación de un lector para la vida.*

Concluidas las referencias en torno a los aspectos didácticos es posible una nueva lectura global de la encuesta y grupos de discusión, que permite capturar ciertos significados con respecto al **concepto de motivación** del alumno.

Según numerosos autores la motivación puede ser definida como la disposición emocional, actitudinal y cognitiva dirigida hacia comportamientos futuros, que se efectiviza en el plano individual, pero que se constituye dentro de los procesos vinculares cotidianos. Esta disposición se halla siempre abierta y en constante cambio, a partir de variables sociales, familiares, institucionales y personales. La percepción que se tiene sobre uno mismo y la tarea a realizar, es un factor primordial que define la motivación para aprender, de cualquier ser humano.

A su vez, la conformación de la imagen, el "autoconcepto" y la autoestima, si bien son procesos generados por las propias experiencias y representaciones, también están conformadas por las opiniones que los otros transmiten. El juego de miradas, es decir, cómo se percibe al otro y cómo éste nos registra dentro de los vínculos sociales, es sustancial en la conformación y el sostenimiento de la motivación.

*"El desinterés de algunos alumnos que no les dan la verdadera importancia a la escuela y a sus diferentes actividades."*

*"No le interesa nada, no tiene la capacidad ni interés por cosas de la escuela. No tiene un proyecto de vida ni sueños, nada".*

*"Vago (no preocupado en lo más mínimo por la escuela)."*

*"Bajos recursos. Desinterés por la institución y educación. Poca predisposición para las actividades."*

*"Falta de hábitos de estudio y responsabilidad, que se ve reflejado en el tratamiento de los temas áulicos. Ante este obstáculo no se puede avanzar en los contenidos."*

En relación con este tema, resulta significativo que los docentes mencionen la falta de motivación de los alumnos y simultáneamente prioricen este aspecto como requisito indispensable para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.



Como aclara Bourdieu para situarse en la motivación e interés del otro debe darse una comprensión profunda, casi vivencial, de lo que el otro es. Esta comprensión sólo se genera a partir de un dominio teórico y práctico de las condiciones sociales que producen a los sujetos como seres atados a los mecanismos sociales y limitados en su condición de existencia. Estas circunstancias ejercen efectos diferenciales creando percepciones y valoraciones que se estructuran en forma de ideas y pensamientos vinculados, estrechamente, a la posición y trayectoria particular de cada sujeto en el espacio social.

En consecuencia la consideración de los significados construidos por los alumnos requiere de habilidades muy complejas de interpretación para situarse en el lugar del otro.

"Dado que, en general, los maestros están permeados por un imaginario didáctico que valoriza positivamente la incorporación del conocimiento cotidiano de los niños, puede ocurrir que su reconocimiento sea sólo rutinario. Es decir, sólo ingresa al aula como referente para la ejemplificación y, en todo caso, para la legitimación del conocimiento definido institucionalmente".<sup>13</sup>

En general, el concepto de motivación implícito en algunas expresiones docentes sería el de una predisposición a aprender extraescolar e intrínseca al alumno visualizado como una cualidad con la que se debe llegar al aula.

*"Poco comprometidos. Falta de contención familiar, falta de estímulos."*

*"La apatía de parte del alumno y del hogar hacia la escuela y su participación en ella."*

La motivación así percibida es "un producto" generado por las características del niño y su entorno familiar; cuando los docentes explicitan la falta de interés que algunos alumnos evidencian hacia las propuestas pedagógicas, parecieran situarse por fuera del proceso de construcción de la motivación en el ámbito escolar.

"Los alumnos no están motivados o desmotivados en abstracto. Están motivados o no en función del significado que tiene para ellos el trabajo que han de realizar, significado que perciben en un contexto y en relación con unos objetivos, y que puede cambiar a medida que transcurre la actividad".<sup>14</sup>

La falta de interés del alumno percibida por los maestros, en muchos casos, es el reflejo de la propia falta de motivación. Durante los grupos de discusión se corrobora esta idea, ya que los docentes expresan que se sienten con una muy baja autoestima y que la falta de valoración del entorno impacta sobre sus tareas pedagógicas. También afirman en la instancia grupal, que un docente motivado puede potenciar, conducir o despertar en sus alumnos, sobre todo en aquellos que presentan mayores dificultades, el

---

<sup>13</sup> Ídem nota 6.

<sup>14</sup> Tapia J.- Caturla Fita E., La motivación en el aula, Ed. Educar, Madrid, 1996.

interés necesario para llevar a cabo un aprendizaje exitoso, transformando los factores de riesgo en factores protectores ante los obstáculos de desajuste psicosocial.

Asumir una perspectiva distante y resignada desplaza los problemas hacia el afuera del sistema; adoptar una distinta abriría la posibilidad de revisión individual e institucional sobre los límites de lo posible.

Ahora bien, la motivación del docente está ineludiblemente asociada a las políticas de gestión educativa. Cuando el sistema escolar abre espacios de intercambio y de comunicación, entre los diferentes actores implicados, se comienzan a dar las condiciones para revertir las percepciones de desaliento e impotencia existentes.

En un contexto caracterizado por el aceleramiento del proceso de heterogeneidad socio- cultural que distancian en las creencias y costumbres a los participantes de las prácticas escolares, la tarea del maestro se hace cada vez más compleja, lo que no es, seguramente, sinónimo de lo imposible. La escuela sigue siendo el lugar donde ensayar formas más humanas y democráticas de relacionarse los unos con los otros.

La posición del maestro y los recursos didácticos con los que cuenta pueden constituirse en un puente entre el conocimiento, los instrumentos mediadores y el niño.

La construcción de este puente debería realizarse sobre las bases específicas del espacio áulico, teniendo en cuenta las variables que lo determinan: el contexto sociocultural, las políticas educativas, las condiciones curriculares y didácticas, la dinámica institucional, las características individuales y colectivas del grupo y las propias representaciones docentes que participan en el aprendizaje.

Es pertinente finalizar lo expuesto con una frase de Loic Wacquant, quien parafraseando a Bourdieu, sintetiza la intención subyacente que dio inicio a este trabajo:

**"...si aceptamos que los sistemas simbólicos son productos sociales que producen el mundo, que no se contentan con reflejar las relaciones sociales sino que también contribuyen a construirlas, entonces debemos admitir forzosamente que es posible, dentro de ciertos límites, transformar el mundo transformando su representación".<sup>15</sup>**

---

<sup>15</sup> Bourdieu P. Y Wacquant L., Respuestas para una antropología reflexiva, Ed. Grijalbo, México, 1997.

## VI. - Bibliografía

- Achilli, L., Práctica docente y diversidad sociocultural, Ed. Homo Sapiens, Rosario, 1996
- Bourdieu P., ¿Qué significa hablar?, Ed. Akal, Madrid, 1999.
- Bourdieu P., La miseria del mundo, Ed. F.C.E., Madrid, 1999.
- Bourdieu P. Y Wacquant L., Respuestas para una antropología reflexiva, Ed. Grijalbo, México, 1997.
- Bourdieu P., ¿Qué significa hablar?, Ed. Akal, Madrid, 1999.
- Frigerio G. Y Poggi M., Las instituciones educativas. Cara y ceca, Ed. Troquel, Bs. As., 2000
- Garcia Delgado D., Estado-nación y globalización, Ed. Ariel, Bs. As., 1998.
- Giddens, A., Modernidad e identidad del yo, Ed. Península, Barcelona, 1997
- Gimeno Sacristán J., La educación obligatoria: su sentido educativo y social, Ed. Morata, Madrid, 2000.
- Heredia, L. D. Y Bixo, B., Distancia cultural y lingüística, Ed. C. E. De A.L. Bs. As., 1991.
- Kaplan, C. V., Buenos y malos alumnos, Ed. Aique, Bs. As. 1992.
- Kremenchutzky, S. y otros, Pero algunos quedarán, Ed. Aique, Bs. As.
- Tapia J.- Caturra Fita E., La motivación en el aula, Ed. Educar, Madrid, 1996.

## Encuesta para alumnos

Queremos que la escuela sea un lugar donde te sientas cada día mejor. Tu opinión para nosotros es muy importante.

1.- De lo que hacés en la escuela ¿Qué es lo que más te gusta?

Dentro del aula:

.....  
.....  
.....

Fuera del aula:

.....  
.....  
.....

2.- De lo que hacés en la escuela ¿Qué es lo que menos te gusta?

Dentro del aula:

.....  
.....  
.....

Fuera del aula:

.....  
.....  
.....

3.- ¿Cómo te parece que son los chicos que repiten?

.....  
.....  
.....

4.- ¿Qué podría hacer la escuela para que los chicos no repitan?

.....  
.....  
.....

5.- ¿Qué podría hacer **la familia** para que los chicos no repitan?

.....  
.....  
.....

6.- ¿Cómo **se siente** un chico que repite?

.....  
.....

7.- ¿Qué hay que hacer para ser un buen alumno?

.....  
.....  
.....

8.- ¿Necesitás algún tipo de **ayuda** para **estar mejor** en la escuela?

**SI**                       **NO**   
*(Si marcás acá pasá a la siguiente pregunta).*

9.- ¿Cómo te gustaría que te ayuden?

.....  
.....

**NOTA:** Con la finalidad de mejorar esta consulta, te agradeceríamos que a continuación nos cuentes **qué cosas** (precisión de las preguntas, orden de los ítems, temas abordados y no abordados, etc.) **tendríamos que cambiar o agregar a estas preguntas:**

.....  
.....

# Encuesta a docentes

(Usted va a encontrar entre paréntesis y en letra más pequeña, las indicaciones para responder el cuestionario)

1.- Describa los dos principales **obstáculos** que encuentra en su **práctica pedagógica**:

a-

.....  
.....  
.....  
.....

b-

.....  
.....  
.....  
.....

2.- Refiérase brevemente a las características **del alumnado de esta escuela**:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.- Ahora, refiérase a las características de **los alumnos que este año tiene a su cargo**:

.....  
.....  
.....  
.....

4.- ¿Cómo organiza, generalmente, su **propuesta didáctica**?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5.- Señale si alguna/s de las siguientes alternativas forman parte de su **propuesta didáctica habitual**:

- Propone una actividad para realizar en cada hora de clase y corrige a continuación
- Explica un tema y verifica su comprensión por medio de un cuestionario
- Solicita la lectura de un texto y pide a sus alumnos que piensen preguntas sobre el mismo.
- Propone resolver ejercicios gramaticales sobre fragmentos de un texto
- Explica el procedimiento de una operación y propone una sucesión de ejercicios similares hasta conseguir una respuesta correcta
- Plantea algún problema y les indica a sus alumnos que lo resuelvan como mejor puedan.
- Desarrolla actividades diferentes con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje

6.-Mencione **dos situaciones didácticas** (proyectos, secuencias de actividades, actividades aisladas, etc.) que le hayan resultado **exitosas** con sus alumnos:

A:.....  
.....  
.....  
.....

B:.....  
.....  
.....  
.....

7.- Argumente porque las considera exitosas:

A:.....  
.....  
.....  
.....

B:.....  
.....  
.....  
.....

8.-Describa detalladamente una de ellas:

.....  
.....  
.....

9.-Mencione dos situaciones didácticas (proyectos, secuencias de actividades, actividades aisladas, etc.) que le hayan resultado **poco fructíferas con sus alumnos**:

A:.....  
.....  
.....

B:.....  
.....  
.....

10.-Argumente porque las considera poco fructíferas:

A:.....  
.....  
.....

B:.....  
.....  
.....

11.-Describa detalladamente una de ellas:

.....  
.....



.....  
.....

12.- Qué opina sobre el trabajo **por proyectos?** (mencione aspectos positivos y/o negativos)

.....  
.....  
.....

13.- ¿Ha participado o participa de algún **Proyecto Educativo?**

**SI**

*(Si la respuesta es afirmativa  
pase a la siguiente pregunta).*

**NO**

*(Si la respuesta es negativa  
pase a la pregunta 15).*

14.- Podría describirlo brevemente (si participó en más de uno, señalar el que le haya resultado **más significativo**).

.....  
.....  
.....

*(Pasar a la pregunta 16 )*

15.- Sería de gran utilidad para nosotros conocer sus **motivos de no-participación**, podría referirse a ellos a continuación:

.....  
.....  
.....

16.- ¿Ha realizado algún **curso de capacitación** en los últimos 3 (tres) años?

**SI**

*(Si la respuesta es afirmativa  
pase a la pregunta 18).*

**NO**

*(Si la respuesta es negativa  
pase a la siguiente pregunta).*

17.- ¿Por qué no realizó ninguno?

.....  
.....  
.....

*(Pasar a la pregunta 21)*

18.-¿Cuántos ha realizado?.....

19.-¿Sobre qué temas trabajó en estos cursos ?

.....  
.....  
.....  
.....

20.- ¿Qué apreciación puede hacer sobre estos cursos?

.....  
.....  
.....

21.- ¿Sobre qué temas desearía capacitarse?

.....  
.....  
.....

22.-¿Cómo caracterizaría a un alumno repitente? (mencionar los rasgos comunes)

.....  
.....  
.....

23.- A su entender, la repitencia está relacionada con el/los contexto/s:  
(marcar las opciones y especificar)

Social:.....  
.....

Familiar:.....  
.....

Personal (del alumno):.....  
.....

Institucional (escolar):.....  
.....

Profesional (del docente):.....  
.....

Otros:.....  
.....

## Sugerencias para confeccionar una encuesta

El modelo de encuesta que figura en este anexo, puede servir como referencia sobre cómo implementar una consulta que permita la concreción de una instancia de autoevaluación. Es por ello que se ofrece una serie de recomendaciones sobre cómo formular y reformular este tipo de instrumento. Es recomendable que al implementar y redactar una encuesta se tomen en cuenta ciertas sugerencias:

- \_ Para que las respuestas sean lo más libres posible la recolección debe asegurar su anonimato. Cuando el que responde tiene sospechas sobre la identificación de sus respuestas inevitablemente distorsiona su palabra.
- \_ Se debe redactar las preguntas de manera clara y comprensible para los tipos de personas a las cuales va dirigida, evitando el uso de palabras y de preguntas redactadas en forma ambigua o abstracta, que den lugar a la confusión de quien responde.
- \_ La redacción no debe requerir del encuestado esfuerzos de memorización, comprensión o interpretación.
- \_ Un error habitual es hacer una pregunta general cuando lo que se quiere es una respuesta específica.
- \_ No se aconseja incluir palabras sobrecargadas emocional o valorativamente para no incomodar al encuestado.
- \_ Las preguntas deben referirse a un solo aspecto. No se puede hacer dos preguntas a la vez.
- \_ Si la pregunta se dirige a un tema "difícil" se aconseja despersionarla dirigiéndola a una tercera persona, planteando situaciones diferentes para su elección o llevando a cabo alguna prueba o técnica proyectiva.
- \_ Se debe evitar el uso de preguntas dirigidas o que induzcan la respuesta del encuestado.
- \_ La cantidad de preguntas incluidas dependerá de la posible motivación de los que van a responder y de la profundidad de la información que requieran los objetivos de la consulta.
- \_ Cuando se efectúe una pregunta con opciones predeterminadas las categorías de respuesta deben poseer dos propiedades: exhaustivas y excluyentes, o sea las opciones deben cubrir todas las posibles respuestas y los significados de cada una de ellas no pueden superponerse.

## Anexo II

### Características del grupo motivacional o de discusión

El Grupo Motivacional o de discusión consiste en un intercambio abierto entre personas especialmente seleccionadas. La discusión se focaliza sobre un tema o subtemas específicos. El intercambio verbal es dirigido por un moderador o monitor, capacitado para esta técnica. El mismo inicia la reunión con una introducción que establece un marco de confianza vital para el desenvolvimiento del grupo. Posteriormente, el coordinador permite la discusión libre entre los participantes e introduce interrogantes que orientan las intervenciones y generan nuevas preguntas o aspectos de la temática.

La técnica del Grupo de Discusión se fundamenta en los conceptos de grupo social y de dinámica de los grupos. Permite producir un número elevado de informaciones cualitativas pertinentes, en un periodo de tiempo relativamente corto y con pocos recursos financieros.

El Grupo Motivacional no constituye en ningún caso una suma de opiniones individuales; al contrario, se incita a los participantes a compartir y discutir sus ideas y sentimientos de manera tal que eluciden diferencias y profundicen argumentos. En suma, deben interactuar, intercambiar e influir uno sobre el otro durante la discusión. No todos los participantes dan respuesta a todas las preguntas; pero sí tienen la posibilidad de hacerlo. Incluso son invitados a traducir en respuesta su aprobación o desaprobación de la opinión de otros.

La técnica de los grupos de discusión posibilita un acercamiento estructural a la realidad social y, especialmente, a los discursos elaborados de forma consensuada por los diferentes colectivos sociales. El grupo facilita la expresión del contenido temático del imaginario social de modo transparente; lo que permite situar fracturas ideológicas sobre elementos que no se diferencian en los porcentajes de la encuesta. Esta técnica refleja, explícitamente, las actitudes y opiniones.

## Verbatim (transcripción de un grupo de discusión)

\* ¿Ustedes coinciden con las categorías armadas a partir de las preguntas que eran bastante abiertas?

- Sí, nos marcó la cruda realidad, a nosotras en la dirección no tanto, pero ellas en el grado, en una escuela tan grande, nos sorprendió.

- Me sorprendí por el hecho de que no podía entender que eran parte de nuestra escuela el resultado ese.

\* ¿Se ignoraban?

- Y algunas cosas sí.

- Por ejemplo, lo que pasó con el perfeccionamiento docente, que de ahí viene todo, que después se relaciona con eso.

- Con respecto del tercer ciclo, que estaba en contra de lo que habían hecho en el perfeccionamiento. Vimos que el perfeccionamiento era una cosa espantosa, al leer las chicas de tercer ciclo, incluidos profesores. Vos imagínate, que decís: cuanta paciencia, los chicos, lo que más piden es paciencia y amor, y uno trata, pero cuanto tiempo le dedicas realmente, porque el resultado que dan las chicas, la respuesta que dan ellas, es cuánto nosotras hacemos por los chicos realmente; que es como que el profesor eso no lo tiene en cuenta.

- Me planteo si falló yo. El profesor es una persona fría, no va a hacer un grupo a, ni b, ni c, por más que tenga treinta alumnos en el salón, no te va a hacer actividades diferenciadas, los chicos que vienen pobrecitos, de que vos siempre le haces actividades aparte, se encuentra...

- Y conversas con él cuando tiene dificultades. No sólo la dificultad en el aprendizaje, sino también, uno nota que tiene problemas emocionales, entonces hablamos al llegar, quien nos quiere contar...

- Vos sabes cual es el que no tiene zapatillas, cual es el que tiene frío, vos sabes todo.

- Sin embargo, están cumpliendo, porque es el mismo trabajo, como uno. Pero las respuestas fueron algo feo, realmente muy intimidatorias.

\* ¿Las respuestas de quién?

- Analizando un poco la realidad, que a su vez, concuerda con la realidad de ahí también, que después ellas decían no puede ser, la relación entre alumno- alumno es agresiva. Que también surgió en la EGB 1 y 2, que resalta más en la EGB 3, por la edad del adolescente.

- Uno dice: yo lo tuve en quinto y así no era, esa sorpresa que te da a vos también, y bueno, si... a lo mejor tiene que ver también la edad, el cambio. Esa es una de las cosas.

- Lo que pasa es que en el primer y segundo ciclo la maestra es como la madre, y vos te haces cargo de todo lo que esa almita trae encima, y en el tercer ciclo, yo te lo digo porque trabajo en el primero y en el tercero, y lo veo...

- Yo creo que en el segundo, ya uno le tiene que cortar las alas. No es: pobrecito esto, pobrecito lo otro...

- Nosotros hacemos un seguimiento...

- No es, tampoco, dejarlo así, pero es como que los chicos necesitan su espacio y su tiempo...

\* ¿Depende de qué?

- Pero si tiene más tiempo, el chico repite

- Yo creo que se ve cuando el chico tiene que hacerlo todo por si solo, que se termina esta hora y empieza la otra, y entra otro profesor distinto, está tan solo, que es ¿cómo? mi nene que yo lo tuve en quinto, no es el nene que está en séptimo o en octavo, entonces de a poquito uno tiene que ir soltándolo y decirle “vos tenés que tomar esta responsabilidad”, es difícil.

- Hay dos partes: preparar a nuestros chicos para el tercer ciclo, y que el profesor baje un poquito más.

- Yo creo que son las dos cosas, en el segundo ciclo, uno tiene que ir despacito, en forma relajada, haciéndole ver que él puede solo, pero también, no nos olvidemos que la adolescencia es una edad muy conflictiva, donde el chico tiene que tomar decisiones, y no sabe ni siquiera lo que le está pasando en su propio cuerpo, tiene muchos conflictos, dentro de si mismo, y encontrarse de golpe con una escuela fría, que no puede encontrar una relación personal, a lo mejor hablar con un profesor nada que ver con la materia, pero puede encontrar un adulto que lo pueda ayudar.

- Yo siento que el profesor está enojado con el sistema, el de 7° y 8° y 9°, entonces lo manifiesta.

- Ya el hecho de ser calificado con números es un cambio, sabemos que no está bien calificar con letras, con satisfactorio o no satisfactorio.

- Por ahí lo que les preocupa está bien, y en ese sentido yo coincido, es que a veces, la escuela se vació demasiado de contenidos, entonces ellos, que no tienen todavía ese enfoque pedagógico, que el docente de 1° y 2° ciclo maneja, pero sí, ponen un peso más fuerte en los contenidos, que no es malo rescatar tampoco. Porque creo que a veces nos hemos corrido un poco del núcleo fundamental de la escuela, que es lo pedagógico, sin dejar de tener todos los enfoques que hacen a la diversidad, que hacen a la motivación, que me parece importantísimo, y que todos estamos tratando de buscarlo, creo que ambas posiciones deberían aunarse.

\* Vamos a centrarnos en el 1° y 2° ciclo. Sobre la pregunta 1, acerca de los obstáculos que ellos plantearon: Con relación a los porcentajes totales, ¿Qué les parecen las cifras de los dos cuadros presentados, qué lecturas pueden hacer de ellas?

- Decir que un 40,1% de los obstáculos en la práctica pedagógica es debido al entorno familiar que tiene el chico, es debido también a la realidad socioeconómica que está viviendo nuestro país, por lo tanto no es sólo la familia. Hoy, el padre y la madre tienen que salir a trabajar, entonces el chico está ahí...

- ¡Los que trabajan!

- Lo que yo veo en mi escuela, es que ese nene que antes estaba apoyado por la mamá, ahora se encuentra solo, no tiene el apoyo que tenía antes...

- O llegan a las 7 de la noche, y la mamá quiere ver que tenga todo terminado y le hace el deber.

- La realidad en nuestra escuela es que la mayoría de los de los chicos que tenemos, sus padres no tienen trabajo. Son chicos que están a la mañana en la guardería y a la tarde en la el colegio, o viceversa, cuando llegan, los papás, tal vez, agobiados por todo, si tenemos que echarle la culpa a algo, a todo lo social, tampoco, le dan la importancia, entonces ni le interesa que tenga las cosas, si las tiene, bien, si el cuaderno está roto, y “si no tenés cuaderno, mañana en la escuela, la señorita te dará un cuaderno”, es como que se desligan totalmente de todo eso. Porque no pueden. Cuando recibís una notita de parte de ellos, te das cuenta que no pueden

- Se nota en el interés de la familia cada vez más, y también en la exigencia de la familia hacia la escuela, la demanda: zapatillas, lápices.

- Bueno, pero nosotras lo hacemos. Y que todo se resuelva en la escuela.

- *La sociedad demanda, la escuela hace asistencialismo y ya está.*

\* *Entonces, nosotros vemos los obstáculos del entorno del chico, y obstáculos de las características del chico, que le falta motivación, disciplina. ¿Ustedes ven esto como algo insalvable, o como algo que se pueda resolver desde la escuela?*

- *Yo creo que la escuela tiene que trabajar de forma diferente, es decir, no apuntando hacia la familia, sino, si ese chico está en esa familia y los padres no hacen nada, nosotros no podemos dejar al chico ahí, porque está ahí, no podemos hacer eso. Hay que tomar al chico y apoyarlo, y darle indicadores que él va necesitar, es una tarea difícil, pero para que ese nene pueda aprender lo necesario para salir adelante. Porque si nos quedamos con que no trae el cuaderno, que el padre no quiere venir a la reunión, que lo cité una y otra vez, y está desaprobado; si te quedás con eso no hacés nada. Hay que cambiar la visión de esos chicos.*

- *La escuela tiene que hacer un cambio, porque sino, ¿qué hacemos con lo que tenemos?*

- *Para mí tiene que cambiar la escuela.*

- *Pero todos los factores influyen...*

- *Tenemos que encontrar la forma de motivar a los chicos y, que realmente, cada uno de ellos, se de cuenta que es una persona y por lo tanto tiene cosas para dar a los demás. Entonces hay que trabajar mucho sobre la estima, la autoestima del niño. Pero esto va mucho más allá de la escuela.*

- *En una reunión con una psicóloga de una escuela donde había practicantes, en la primer hora de clase, a la mañana, había chicos violentos, seis chicos se mataron a palos, mientras la practicante con el docente preparaban la leche. Una vez que los chicos estuvieron alimentados se calmaron. ¿Qué generaba la violencia ahí? El hambre.*

- *Los nuestros toman la merienda a las tres, y te preguntan veinte veces la hora.*

- *Lo que está al alcance de la escuela se da.*

\* *Alguna de las respuestas de los docentes de su propio grupo ¿ Las sorprendió, o no, en cuanto describen las características del alumno, de la escuela?*

- *A medida que uno iba leyendo, iba tratando de identificar, unos más otros menos, todas las escuelas tienen...*

- *No es el caso de mi escuela en particular, con características de heterogeneidad, donde antes la gente la buscaba por una razón de escuela pequeña, familiar, ahora las expectativas familiares son muy diversas, las posibilidades de los chicos también son muy diversas y al docente le cuesta trabajar con la heterogeneidad.*

- *A todos, nos cuesta con grados numerosos.*

\* *Hagamos un análisis de la heterogeneidad. ¿Es una característica de muchas escuelas?*

- *La cantidad de alumnos por sección. Es un factor más importante que la heterogeneidad.*

- *La gente que está por arriba nuestro, no sabe lo que es trabajar en un aula con alumnos, a fin de año, la inspectora nos iba a avalar que este año tuviéramos grupos pequeños, más que nada en el primer ciclo, para lograr un buen trabajo. Este año cuando fuimos porque uno de los grupos, no es muy grande, pero la diversidad que hay si, son 32 salvajes, pobres chicos, y los juntaron, no podían hacer nada, porque este año el sistema está desfasado, por los números, etc. entonces yo digo, que hacemos con lo que nos prometió esa persona que no se juega para hacer algo, para que uno pueda*



*trabajar con esos chicos y pueda lograr eso de no quedarse con lo que el chico trae de la casa, con lo que no podés hacer, sino hacer.*

*- Y ellos piden en las encuestas, que haya lugares, que la señorita se siente...*

*- Nuestra escuela cuenta con proyectos de integración, parciales A y B, a lo mejor eso te da la posibilidad aunque vos tengas diversidad en el salón, estás como contenido, es decir no estás tan solo.*

*- Está contenido, pero los días que va la maestra integradora, y lo atiende una o dos horas a ese nene, que sirve, pero a medias, porque va dos veces a la semana; nosotros tendríamos que tener una maestra integradora para esos chicos pero toda la semana, y las cuatro horas. Porque ahora la escuela especial apoya a la EGB, no existe más la derivación, es apoyo. Pero entonces que manden la maestra integradora toda la semana.*

*- Vos tenés dentro del aula un nene que tiene problemas de dicción, otro, problemas de oídos, y otro con problemas de aprendizaje graves, que hacés con una maestra que está dos horas.*

*- En nuestro caso es en contraturno, vienen a la tarde. Estuve un año con una maestra integradora y no veía los resultados. Ella me daba cosas para darle al nene que tenía problemas, pero no me alcanzaban.*

*- Pero me parece que la función de la maestra integradora es importante cuando aporta estrategias para que el docente pueda implementar, por ahí no tanto en la practica del día. En nuestra escuela hay un proyecto de integración, en el cual la docente que está a cargo de ese sub-grupo no hace solamente destacar al chico, sino trabajar con el docente, y esas estrategias que brinda sirven no sólo para el integrando, sino para muchos otros, porque a veces vemos que a la diversidad no la podés atender solamente en ese sub-grupo.*

*\* La diversidad, por lo que escucho, ustedes la perciben como negativa.*

*- Es muy difícil de trabajar adentro del aula.*

*\* Pero, ¿no es natural que un grupo sea diverso?*

*- Pero no con la diversidad que hay ahora.*

*\* Lo que se puede leer en las encuestas es que la heterogeneidad es una dificultad.*

*- Porque nos faltan estrategias para manejar eso, por ahí lo que no sale realmente, es la necesidad de que nosotros mismos nos instrumentemos para trabajar con eso, porque hemos sido enseñados como docentes a trabajar con un modelo único de docente y un modelo único de alumno...*

*\* Y abstracto...*

*- Estamos hechas con otra matriz, antigua, pero las chicas nuevas también les cuesta muchísimo cambiar.*

*- Es impresionante el cambio en los chicos, se nota de año en año.*

*- A mi me gusta trabajar con grupos heterogéneos, he tenido alumnos que todo el año anterior trabajaron en el escritorio con la maestra, o en un grupito aparte, e intento integrarlos colocando las mesitas de manera que se formen grupos de 5 o 6, y tuve una experiencia con un nene que nadie lo quería porque no sabía expresarse, etc. Empezamos a hacer cuentos en grupo y una nena me dijo "Gastón hizo un descubrimiento, tiene unas ideas bárbaras para hacer los cuentos" Ese nene hizo un vuelco, se sintió con muchas más ganas de participar. La heterogeneidad es importante, lo que pasa es que tenemos que aprender a trabajarla y a veces hay situaciones demasiado marginales, es lo que nos hace difícil trabajar con estos casos.*

*- Nosotras tenemos áreas desde tercer año.*

\* ¿Y cual es la experiencia de ustedes? ¿Les resulta positiva?

- Ya cuando los chicos llegan al tercer ciclo manejan lo que es el cambio de profesor, porque desde tercero a ellos les cambian la maestra cada hora; entonces, los tres primeros meses de tercero es prácticamente un período de adaptación que tiene el chico, porque dejó a su maestra de segundo que era única para recibir al profesor de educación física, el de plástica, la maestra de lengua, la de matemáticas, y la de sociales, entonces el primer tiempo es de acomodo y que el chico reconozca quien es una o la otra. En diez años que tenemos las áreas, este es el primer año donde les costó menos adaptarse, costó menos que el chico reconozca quien le va a dar lengua, sociales, etc. Porque en otros años llegaba julio y todavía preguntaban que cuaderno tengo que sacar. En las áreas después que volvés de las vacaciones notás el vuelco extraordinario que han hecho los chicos. Hasta julio parece que lo que hiciste fue perder el tiempo, después de las vacaciones notás el cambio y a lo mejor es superior en ese que tiene problemas, que no es igual al resto, ahí es donde más se ve el cambio.

- Nosotras tenemos un proyecto para seguir la evolución en... Antes en el primer, ciclo primero estaban lengua y matemáticas, incluso para el docente también, Ahora no, ahora sociales. Y ahora los chicos ven a sociales y naturales con la importancia que tienen lengua y matemáticas, antes no.

- Ni te cuento el afán que tienen por traer el material para investigar.

- Esta es una de las cosas que cuando hablamos de cambiar la escuela, a mi me parece que tendríamos que hacer un cambio bastante grande, no se como, pero buscar la forma en que el chico presente lo que el quiere aprender, de una determinada área, que vayan indagando ellos. Por ejemplo a mi se me ocurrió tomar al hombre, en sociales, y les dije: ustedes averigüen, lo que quieran, háganse una pregunta acerca del hombre. Muchos trajeron la inquietud de cuándo había aparecido el hombre en la tierra, se hizo toda una motivación en la clase, que era como una cadena, un chico detrás del otro quería averiguar como habían cambiado las modas a través de la historia, etc. Con un entusiasmo tan grande, que yo dije quizás sea esto. Hasta el chico más "quedadito" venía con lo que había encontrado.

\* ¿Qué concepto tenemos de la motivación, es algo con lo que el chico tiene que venir, o se construye?

- Las dos cosas.

\* ¿Qué pasa si ustedes evalúan que el chico no tiene interés?

- Buscás las estrategias para trabajar.

- El maestro trae su material, y ellos van y buscan.

\* En la pregunta sobre los alumnos repitentes, lo primero que sale son las características del chico, como falta de interés, que no tiene disciplina, etc.

- Eso sucede por las carencias que tiene el chico en la casa, que no tiene cuaderno, a un chico repitente le di uno el viernes y el lunes me pide otro, porque se lo usaron en la casa. Esa es la realidad que estamos viviendo.

- Vos le das una pila de revistas infantiles para que te ayuden en la clase y libros, un libro que para nosotras no es útil, el chico se enloquece, te dice "dejáme trabajar con el libro gordo señorita"

- ¿Si, por ejemplo llega un nene que no lo podés motivar con nada, pero a lo mejor la cumbia "villera" o "cuartetera" le gusta, vos le decís traé, vamos a ver, y empezás a analizar la música, y antes que esto que había?...No podemos decir que no haya una persona motivada, no podemos vivir sin motivación.

- Todos a los que les gusta algo de la naturaleza, van a estar en la clase de ciencias naturales con una maestra, otros que vayan hacia la parte de sociales, otros a la parte de lengua, con cuentos o

periodismo. Tener distintos grupos de chicos que vayan cumpliendo esas horas, en el primer trimestre, después en el segundo trimestre, que hagan otra área, tratando de buscar aquello que a ellos les gusta. La sensación que tengo, es que quiero sacarme las estructuras, y ver lo que quiere ese chico, partiendo de los intereses, de la motivación que ellos traen, de los valores. Para eso lógicamente tendrían que ser grupos más chicos.

- Es un sueño. Tiene cambiar todo el sistema.

- Como ideas son hermosas, pero nosotras empezamos con cuatro horas de sociales, hace diez años, cuando nos aprobaron el proyecto, y el año pasado se cambió la historia, tienen seis horas de sociales, cuatro de lengua y cuatro de matemáticas. Queremos que aprendan a resolver situaciones problemáticas, que aprendan a leer y a escribir bien, y les sacamos las horas de lengua y de matemáticas, y muchas especiales, es una locura.

\* Acerca de los preconceptos, en qué medida influyen. ¿Se es consciente de los propios estereotipos, a partir de lo que leyeron en la encuesta, ustedes creen que se trabaja sobre ellos?

- En el análisis de las causas relacionadas con la repitencia, en general, no aparecen causas relacionadas con el docente; y si aparecen, aún así, son vinculadas con otras cosas: la cantidad de alumnos que no pueden atender, no aparece la necesidad de reformular estrategias, por ahí aparece la necesidad de capacitación, pero no se señala como causa fuerte de repitencia.

\* ¿Es válida la afirmación sobre la falta de autocrítica, de acuerdo a las respuestas de las causas de la repitencia?

- Es como que el docente no interviene. Si al chico le va mal en la escuela la culpa es de la familia, el chico no se interesa, pero si le va bien...

\* ¿Si la pregunta hubiera sido: el éxito escolar, depende del docente?

- El 80% hubiera dicho que sí. Porque necesitamos la autoestima de nuestra tarea.

- También el hecho de tener un chico repitente nos hace sentir muy mal.

- Cuando uno usó todas las estrategias y ve que no dan resultado, no sabemos que estrategia usar.

\* Ustedes, por su experiencia con otros docentes como perciben la utilización de variadas estrategias? Porque a veces no pasa por una cuestión de voluntad el tener estrategias.

- Creo que está relacionado con los contenidos. Se buscan estrategias, pero estamos muy agarrados a la formación que tenemos como docentes, no nos animamos a hacer cosas nuevas con tal de que ese chico aprenda.

- Para eso necesitamos grupos de chicos mucho más pequeños.

\* Los grupos no se pueden reducir. ¿Qué hacemos entonces?

- Los padres quieren recibir un cuaderno lleno de actividades y comparan lo que hacen las maestras de las distintas áreas y con otras instituciones. Creo que el maestro tiene miedo a eso también.

- El maestro tiene que aplicar estrategias, tiene, tiene... La inspectora tiene que bajar estrategias, que venga al salón y "Ud. es mi superior, qué tengo que hacer? Supervíseme, hay un grupo de 36 alumnos, bueno, ¿qué haría Ud.?", que no todo sea el docente, el docente.

\* Esto es lo que debería ser. ¿Cómo describirían lo que pasa hoy?

- Falta ese hacer a la par de la inspectora. ¿Qué hacés con ese chico que repite primer grado? Haces todo lo posible, pero llega diciembre, y tenés que hacer pasar, o qué, con esos chicos, que lograron un montón de cosas, pero que no alcanzan para hacerlo pasar a segundo año. Con qué te quedas, con que

no hiciste todo lo posible, con que la maestra de jardín no lo hizo. Te plantean después, por qué repiten tanto primer grado.

- Y te lo plantean por escrito, no cuando tienen la oportunidad de estar con todo el personal docente, sentado ahí escuchándola, después por escrito te puso todo, si tuvo la oportunidad por qué no se expresó ahí. Que baje la inspectora al aula, que baje.

\* ¿Esto es algo común?

- Nosotras tenemos mucho apoyo de parte de la dirección.

- Si la directora y la secretaria están con papeles y papeles, y reuniones y reuniones.

- En mi escuela, la vicedirectora, a parte de asistir a las reuniones, la parte pedagógica pasa por la dirección. Cuando vos tenés un problema, ella se acerca. Te da el apoyo.

- ¡Pero pobre directora y vicedirectora! Es lo único que puede.

- Pero hay ausencia de inspectores.

\* ¿Cuál es el rol pedagógico del inspector en el aula, cómo lo perciben?

- Ellas al llegar a la situación donde están, se olvidan de la situación que tuvieron que pasar anteriormente, se olvidan que fueron maestras, que tuvieron a lo mejor, tanta cantidad de chicos, que se limitan a lo que les viene de arriba a ellas, a no poder dividir los grupos, a no aceptar.

- Cuando ellas eran maestras todo era posible, y nosotras quedamos como inútiles delante del grupo.

- Ellas también tienen mucha demanda de papeles.

- Yo hablo por la directora y por las vice, ellas demandan y demandan papeles y lo pedagógico, que es lo importante y nuestros directivos no pueden, es claro que la inspectora no juega realmente a lo pedagógico.

- Cuando hay alguna dificultad se acerca a la escuela.

- Pero no tiene que aparecer en la dificultad.

- Tenemos el apoyo, pero lo que hace falta es que baje a las aulas, que vea la realidad, cuando le decís que con un grupo de 36 pibes, con esa diversidad... te dice pero con el sistema 40 reales...

- Pasa que los directivos tienen reuniones con la inspectora, ellas vienen y nos dicen todo lo que la inspectora dijo que tenemos que hacer, todas ponemos mala cara porque no lo podemos hacer.

- Creo que lo que estamos pidiendo acá, es perfeccionamiento, para trabajar con todas esas realidades nuevas, y con grupos tan grandes como tenemos, porque no nos sentimos capacitadas, para poder resolver las distintas cosas que se nos presentan en el aula todos los días.

- Pero el cambio no lo vamos a hacer nosotras, el cambio tiene que venir de otro lado.

- Yo creo que lo tenemos que hacer nosotras con todos.

- Nosotras ponemos nuestro granito de arena, pero donde queda, si no le damos importancia a lo pedagógico desde la inspección, por ejemplo, porque a ellas les exigen, entonces, ¿De dónde tiene que venir el cambio? Para mí, están más sobrepasadas por los papeles, antes que lo pedagógico.

- Demasiada burocracia. Demasiado papeles, estamos en la época de la computación que tendría que ser todo simple, la lista de contralor es un drama, no se pudo hacer algo simple, porque para ella es una tortura. Con el programa de la cédula escolar, no resultó bien, teníamos a los chicos en compensación, atendíamos a los padres, llenábamos la cédula...

\* ¿Da resultados la compensación para ustedes?

- No, para nada. Porque el chico que no aprendió durante todo un año, con todas las estrategias que vos le trajiste, las que trajo el maestro de recuperación y el gabinete, y todos los que van detrás de ese

chico con problemas, no puede en dos semanas que, a lo mejor son cuatro clases, llegar a obtener el mismo nivel que aquel que trabajó durante todo el año, y que llega al mismo resultado. Eso sirve para que el bueno se duerma en los laureles, y diga "para qué voy a estudiar, si total aquel otro que no hace nada, que no trae nada, que no estudia, que falta la mitad del año, después con la recuperación, tiene el mismo resultado que yo".

- ¿Por qué tiene que aprobar en el compensatorio?, si para eso están los votos compensatorios.

- Si estás en segundo grado, tenés los de segundo, los de primero que están compensando y no sabés si pasan, no podés adelantar ni con los de segundo ni con los de primero...

- Y si por casualidad hacés repetir a unos cuantos, la inspectora te dice "pero cómo", no se puede, se pasa el porcentaje. Esa maldita planilla de fin de año es la que tiene que desaparecer, porque siempre caemos en lo mismo, trabajaste todo el año con uno que tiene problemas, y estamos convencidos que va a repetir, llega la planilla de fin de año y que no puede repetir, porque no dan los números.

- Primero hablamos de lo pedagógico, las expectativas de logro, y después entran las "otras partes", que si pasan siete, y que me cierran una sección..., esto es real.

\* ¿Y de dónde baja esto, cómo perciben ustedes la bajada de esta sugerencia? ¿Quién lo dice?

- El director te dice: "no lo hagas repetir porque me cierran una sección"

- Entonces lo pedagógico, lo que vos adoptaste, las llamadas al padre...

\* ¿Qué pasa si se cierra una sección?

- No puede ser que la escuela pierda una sección, pierde secretarías, es un compañero que se queda sin trabajo...

- Eso pasa en las escuelas que tienen matrícula demasiado justa. Y no tenés que tener grupos demasiado grandes para que eso no te ocurra.

\* ¿La compensación es una extensión del proceso de aprendizaje o es una extensión de la evaluación?

- Es cierto, se toma más como una evaluación, más que como un aprendizaje.

- Depende de cada maestra que lo que pueda lograr en ese periodo de compensación.

- La idea no es la evaluación, pero se percibe como así.

- Muchas no quieren perder parte de sus vacaciones de verano, pero es un tiempo que uno le da a un chico para que pueda lograr algunos aprendizajes.

\* Eso es lo que debería ser, pero no lo que es, ¿por qué les parece que sucede? Porque si la compensación es sólo la evaluación, produce el efecto contrario, ¿O no?

- Uno no empieza a compensar una semana antes, se compensa durante todo el año. Si el chico viene mal, lo que te queda son esas dos últimas semanas estás trabajando con él, es lo que vas a evaluar, le tenés en cuenta lo que hizo durante todo el año, pero...

\* ¿Ustedes dirían que no sirve, entonces, extender el proceso de aprendizaje?

- No. Se puede hacer durante todo el año, pero si el chico ya lleva aplazo durante los dos últimos trimestres, ¿Qué evaluaste de esos trimestres?

- Pero en esas dos semanas, no es que terminan y en esa planilla vos tenés que promoverlo.

- Por supuesto, algunos quedan, y no alcanzan tampoco en marzo, y ahí viene la repitencia. A mí me da resultado. Porque creo que es la oportunidad que le das a un chico que no ha logrado, ya sea, porque no estudiaron, porque como dicen acá, son vagos o haraganes, bueno, demostrarle a ese chico, que de esa manera no puede pasar, y que tiene que tener que seguir viniendo, para poder demostrar si sabe, o para poder ayudarlo a lograr esos aprendizajes.

\* ¿Esto produce fastidio en los docentes?

- Sí, seguro. *La disposición del docente es importante.*
- *Lo que pasa que muchas dicen "que vaya dos semanas en diciembre, yo lo apruebo y total..."*
- *Está el maestro que es responsable y dice a este chico le voy a dar otra posibilidad, de otra forma, y está el docente que no le da esa posibilidad, que todos aprueban, y está el otro que está tomando mate.*
- *La disposición es importante en todo el año, vos podés entrar al salón bien o pasar el tiempo, hacer lo mínimo.*
- *Si vos realmente lo hacés por vocación, entrás al aula y te olvidas de todo.*
- *Eso, en este momento se observa en las practicantes que vienen al salón.*
- *Vos sos una bruja si le llamás la atención a la practicante, vos le decís que lo que hizo de una manera la podría hacer de otra. Y los institutos terciarios tendrían que cada vez exigir más. Antes teníamos material, láminas, andar de un lado para el otro. Ahora es la comodidad.*

\* ¿Cómo ven ustedes la formación?

- *La formación es muy floja en cuanto a los contenidos de cada una de las áreas, hay desconocimiento, por ejemplo en matemáticas de número, comprensión, de lo básico. Si no sabemos cómo es eso, no podemos diagnosticar si el chico puede o no puede aprender. Hay carencias en todas las áreas, en lengua en matemática, en ortografía.*
- *Ahora veo que hay cosas que son simples y esenciales para la clase y que el practicante no las tiene en cuenta para nada.*
- *Los docentes, nuestros compañeros, también nos observaban, y tenían su cuaderno de crítica.*
- *Pero la comodidad, también, porque, nosotras éramos ahí al frente, el pizarrón, los chicos adelante y todas la gente esa, observándote ahí atrás, ahora entran de a dos o tres para practicar, una le borra el pizarrón, la otra le reparte las fotocopias.*
- *Ahora cambio radicalmente la practica terciaria, antes la profesora de práctica te observaba desde que tocaba la campana para formar a los chicos, y ahora viene y te pregunta "Que tal la practicante, a vos que te parece". Antes te observaban el mínimo detalle, te hacían críticas constructivas.*
- *Antes por ahí toda la sociedad era más mucho más formal, había ciertos patrones de formalidad, que hoy en día se perdieron.*

\* ¿Qué imagen da la escuela hoy, a la comunidad?

- *Es una guardería, se enseña poco, menos que antes. Los padres te lo dicen, buscan un lugar más formal, volver a la forma más tradicional.*
- *Volvemos a las diferencias de expectativas de las familias. Algunos solamente esperan que funcione como guardería, otros presionan fuertemente para que la escuela levante el nivel, dicen directamente que se enseña poco.*
- *Ahí se tocan varios problemas, por un lado, chicos que son repitentes, que no están "motivados", y aquellos padres que quieren que el chico sepa multiplicar, dividir, pero todo la escuela, no le des nada para la casa. Entonces que hacemos, seguimos con una educación que se la metemos al chico a fuerza de machete. A mí me gusta mucho el conductivismo, me parece que es muy importante que el chico se sienta libre, que quiera investigar por su cuenta, que vaya construyendo...*

\* ¿Que se levante del banco, por ejemplo?

- *Que se levante del banco en determinado momento, por qué no. Tiene que haber un orden.*

\* Se acuerdan la respuesta a la pregunta ¿Qué hay que hacer para ser un buen alumno?

- "Sentadito en el lugar", es terrible, portarse bien, hacer lo que dice la señorita...

- Yo a mis alumnos les digo que me digan si no están de acuerdo, o si se aburren con lo que estamos viendo, que busquemos otra forma juntos, o que traigan propuestas, pero los chicos no están acostumbrados, quieren, están como animándose, y los padres con esta nueva forma de enseñar, no saben como ayudar a sus hijos, porque no es el problemita, todos los problemas de resta y suma igual, son cosas nuevas que tienen que pensar que lo más le importa es el razonamiento lógico que haya hecho el alumno, porque la situación problemática es más que la cuenta, si sabe multiplicar o dividir, tiene que saberla, pero no es tan importante. Entonces ahí, estamos, es como que no encontramos nuestro rol, no sabemos como queremos ser.

- Hay que revalorizarse.

\* ¿La imagen de la escuela hacia la comunidad, decís vos? ¿Cómo se podría hacer?

- Lo primero que veo es que los padres se metieron mucho, se dio mucho eso de la escuela abierta, que los padres participaran, hay gente que se tomó mucha atribución, que no le corresponde.

- A veces llegan a la escuela, no tanto para ver como va el concepto, no para colaborar, o ver que hace chico, sino para ver que hace el maestro desde que toca la campana hasta que va adentro con los alumnos.

- Lo que hay en algunos casos es una demanda de que la escuela sea expulsora, o sea, un grupo de padres presiona para que este determinado alumno no asista.

- Un grupo de padres nos dijo: "Si Uds. no lo echan, las denuncio"

- Te amenazan con la inspectora, con el consejo escolar, y van y los atienden, y van al consejo escolar sin pasar por dirección, van a jefatura.

- Antes de venir a ver un problema con el maestro del salón, se van directo a inspección. Los atienden y le dan bolilla, y ello tienen que decir "no, eso no me corresponde, vaya a la dirección", entonces sí, se terminaría ahí. Entonces el docente está cada vez más bajo.

\* Si nos posicionamos desde el lado de las responsabilidades, ¿Cuáles serían las responsabilidades que le competen al consejo escolar, a inspectores, directores, para mejorar la situación, los vínculos, dentro del aula?

- A mí me parece que si una madre va a la inspectora a quejarse de una maestra, la inspectora, tiene que preguntarle si primero habló con la maestra, cómo solucionó, para que para que haga todo lo que puede. También puede ser que haya una docente que no la quiere escuchar, pero tiene que ir a la directora, supónganse que la directora tampoco la quiere escuchar. Pero me parece que hay que ayudar a la gente a que de los pasos que tiene que dar, no pasarnos como si nosotros fuéramos "alambrado caído."

- Insisto sobre la revalorización del docente. A mí y la va vicedirectora, una mamá, cuando le decíamos el problema que tuvimos con su hijo, nos dijo que no era de gran importancia, y no nos escuchó, decía me voy al consejo, nos gritaba. Estamos totalmente desvalorizadas.

- Después, yendo a la inspectora le da una solución, a quién, no sé, porque el maestro pasa un mal rato, el director también.

- En nuestra escuela eso pasa en una minoría.

\* ¿Qué puede hacer el sistema con relación a ese padre que viene quejándose, y gritando?

- Yo creo que es la inspectora la que le tiene que poner los límites, y ubicarlo

- Que el sistema educativo empiece a valorizar al docente.
- Como decíamos recién, que primero tienen que seguir el orden.
- Lo que pasa es que ahora nos manejamos con “soy amigo de fulano, que está en la política, y amigo del otro que estaba antes”, entonces, ¿cómo llegó? Por medio de aquel, rompo el camino a este otro.
- Es que los padres no son los mismos que antes, no son igual a nuestros padres. Antes vos ibas a tu casa y decías la maestra me retó, y te ligabas una penitencia, ahora el chico va a la casa, diciendo la maestra me retó, y “mañana voy a ir a hablar con esa, a ver por qué te retó”, porque el chico es un santo.

\* ¿Desde dónde evalúan Uds. qué surgió esta desvalorización del docente?

- La generación, el cambio social, los valores.
- Al padre mientras el maestro no le marque nada, aunque seas una maestra mala, ¡Qué excelente, mi nene pasó! Cuando vos le marcaste algo, no estoy hablando de los nenes con problemas que no aprenden, de cualquiera, vienen y hablan con vos: porque le pusiste satisfactorio, si mi nene durante todo el año anterior tuvo muy satisfactorio, no le vas a arruinar el boletín con satisfactorio, y no es que te lo dicen a vos, se lo dicen al director, al inspector. Los padres quieren que el nene pase, no importa si sabe o no sabe, esa es la experiencia que yo he tenido...

- También hay una realidad social que nos ha afectado a todos, no siempre estamos con el mismo ánimo para dar clase, y muchas veces nosotras hemos dado mala imagen, no nos hemos estimado como docentes, delante del salón, delante de la institución, no tenemos la estima que tenemos que tener como docentes, somos nosotras las primeras que tenemos la autoestima baja.

- A pesar de todo lo que estamos diciendo, cada una se encuentra identificada con lo que dijo la otra. Todas estamos en la misma realidad.

\* ¿Cuándo Uds. leyeron la información de sus escuelas, qué les llamó la atención, qué rescataron?

- Nos amargamos, porque la conocíamos, pero era como alejada. Las realidades las vimos muy patentes, lo que está en la encuesta está en la realidad, pero nosotros pensábamos que eso ocurría en escuelas de Tamapampa, o del conurbano, pero no en la nuestra. Imaginábamos que estábamos más o menos en los mismos niveles.

\* ¿Puntualmente en qué cosas, por ejemplo?

- En lo socio-económico, en todo lo que los chicos te brindan ahí, las carencias, vos crees que en tu escuela eso todavía no llega. Es como que nos abrieron los ojos que nosotros ya estamos inmersos en lo mismo que está el resto del país.

- Ya a pesar de esto, yo sigo insistiendo sobre la necesidad que tenemos de priorizar lo pedagógico, para que no se pierda la esencia de lo que es la escuela, revalorizar lo pedagógico, y por ahí encontramos la puntita para salir.

- En la labor docente el asistencialismo supera a lo pedagógico, pero no lo podemos manejar nosotros.

- La actividad pedagógica tiene límites más altos.

\* Tanto en lo que más les gusta, como en lo que no les gusta. ¿Uds. vieron las actividades desagradables dentro del aula, de los chicos? ¿Qué les parece lo que no les gusta?

- Al grueso matemáticas y sociales es lo que menos les gusta, leer mucho no les gusta, y escribir tampoco, todo lo que de demasiado esfuerzo sostenido en realidad. Sí les gusta la aproximación a lo concreto, que también coincide con sus etapas psicológicas, les gustan los proyectos de sociales, las salidas, lecciones paseos, pero no por el paseo mismo, sino por todo lo que conlleva, toda una



actividad profunda; les gusta el trabajo en el laboratorio de naturales, el manejo de material concreto.

\* En la relación con el docente, también hay una serie de respuestas significativas, lo que menos les gusta con el docente...

- “Que la señora escriba dos pizarrones y que tenga preferida”, “que no reten a los chicos que no hacen tantos deberes” “que no falte la seño en clase y que venga todos los días”, etc.

- En las pequeñas cosas se puede empezar a cambiar, la presencia en el salón, no en la galería hablando, ser más equitativa con todos, buscar una forma que no haya que copiar tanto del pizarrón, buscar algo que produzcan ellos, que tengan ganas de hacer.

\* las maestras en su mayoría dicen que as estrategia didáctica que más utilizan es partir de intereses previos, pareciera que todos los docentes parten de los intereses previos, ahora, bien: ¿Entendemos todos lo mismo?

- Es el tema del momento, en todos los cursos que nos dieron para el tercer ciclo, todos nos hablaban de eso.

- Es demasiado abierto, amplio el concepto, en realidad perdemos de vista que necesitamos ir haciendo base para construir nuevos aprendizajes.

\* Pareciera que es sencillo partir de los intereses previos, pero en realidad es más difícil...

- Es más difícil si queremos hacerlo bien, si queremos pasar un rato tranquilos y jugando está todo bárbaro. En un grupo de treinta y cinco, tenés distintos intereses, no podés ir saltando de un interés en otro, porque entonces la hilación, que se está armando, en cómo el chico construye el conocimiento, no existe.

- Tendrían que mejorar las técnicas, o las modas, ahora lo de matemática lo dejamos y vamos a lengua, y el docente tiene que defenderse con eso nuevo que viene en una circular.

- Se puede aceptar eso que viene, pero si a vos te sirve tu manera de trabajar con algo tradicional, es válido.

- Empezamos con proyectos, con reformas, y nosotras agarrábamos libros y en la medida que leíamos lo metíamos en el aula. No nos capacitaron para estar haciendo la actividad docente ahora. ¿Por qué el chico tiene tantas faltas de ortografía? Con ese famoso sistema en que había que aceptar lo que el chico escribe, el chico tiene memoria visual, escribió vaca con “b” y lo va a escribir toda la vida así, no se acuerda que va con “v”, a partir de eso, noto que cada vez hay más problemas.

- Los profesores te dicen “Las maestras no corrigen”, o vienen los padres te preguntan por que mi hijo no sabe escribir o leer.

\* Uds. vieron algunas faltas de ortografía de los docentes, las transcribí exactamente como las encontré, no modifiqué nada, y vieron cómo escribieron los chicos de 6º, no saben lo que costó descifrar y entender.

- Por ahí hay una que vi una a la que ustedes le pusieron signos de interrogación, a este nene le reconocí la letra, y fue alumno mío, y yo me desesperaba.

- Una de las cosas que también yo creo, es culpa también de los padres, y siempre uno cae en los padres no, la sociedad no, por el hecho de que como la situación está mal, no pedir libro de lectura, tratar de trabajar con lo que se tiene, lo que el chico quiera. Entonces se perdió un poco eso, bueno a partir de este año es obligatorio, y cuántos padres tuviste que dijeron: “yo no puedo”, y eso que tratamos de buscar un libro que sea más o menos completo y barato.

- *A mí me da la impresión que acá juega mucho todo lo que es la televisión, los jueguitos.*
- *Se contempló mucho, "bueno si no lo puede comprar", somos muy contemplativas.*
- *Siempre fuimos demasiado contemplativas, y seguimos siéndolo en ciertas cosas. Estamos haciendo de todo un poco, de psicólogas, porque viene un padre y te cuenta todo el problema, y vos no sabés para dónde salir, porque no estamos preparadas para eso.*
- *Pero terminamos atendiéndolos.*
- *Por eso criticábamos, al principio, el caso de los profesores que desconocen totalmente al alumno, y uno tiene tantas contemplaciones por todo, que te acordás de esto y lo otro...*
- *De eso se conversó en la reunión de perfeccionamiento última, que nosotras hacemos un seguimiento del alumno, está todo en el legajo ese seguimiento, y los profesores no los leen. Reciben, por ahí, asesoramiento de la preceptora.*
- *Y nosotras los redactamos y los pasamos.*
- *Yo creo que el profesor tiene una idea diferente, ellos están un poquito acá y allá, no se sienten parte de una institución, no se sienten identificados. Nosotras tenemos casi cien chicos, y tenés que hacerte tu tiempo para saber, no pasa por cómo lo voy a leer, sino en qué momento, o cuál.*
- *Nosotros los tildamos a los chicos más problemáticos, para saber que tenemos que ir al legajo de ese chico, aparte de hablar con la maestra anterior.*
- *Nosotras decíamos de no rotular, porque a veces sirve, y no sirve, porque vos vas al informe del año pasado y está con el cartelito, y cuando vos lo empezás a tratar al chico decís cómo puede ser que decía esto, y el chico es completamente distinto. Estamos rotulando los chicos.*
- \* *¿No les pasó, que la mirada de la maestra cambió, y entonces cambia el chico?*
- *Sí, por eso sufren los chicos cuando pasan a 7° y tienen profesores, porque estaban acostumbrados, si bien hay que despegarlos, de a poquito hay que soltarlos, todavía el maestro tiene otro trato con ellos.*
- \* *Con respecto a la ayuda, vieron que se les pregunta a los chicos: ¿cómo te gustaría que te ayuden? ¿Que les parecieran esas respuestas?*
- *Me llamó mucho la atención que un nene de 6° año ponga que me enseñen a leer.*
- *Son respuestas estereotipadas también. Que cuando preguntamos: ¿para qué estás en la escuela o qué sentís, para qué te sirve la escuela? Y es como que te contestan en círculo; "La escuela me sirve para aprender, ¿Aprender qué? A leer y escribir; ¿y para qué te sirve leer y escribir? Para que me vaya bien en la escuela.*
- *Y lo ves en el nene de primero hasta el muchacho de 9°; ya al chiquito que entra a la escuela vos le decís: ¿Para qué viniste a la escuela? Y...*
- \* *Y no se puede trabajar en el aula eso, romper este discurso, que en realidad lo que está reflejando es que, normalmente la escuela no tiene mucho significado para el nene.*
- *Es que la escuela se cierra en sí misma, no sirve para salir.*
- *Los chicos aprenden cosas para la escuela, no para la vida.*
- *Vos un poco le enseñás a elegir lo que le dan los padres en la casa, porque, llevan las tareas al día siguiente sin hacer, pero el chico fue a inglés, fue a fútbol, le dan más importancia.*
- *El mismo padre que te vino a pedir que le dieras tarea al chico, porque así está ocupado el chico y no le da trabajo a la madre, y al otro día, el chico trajo las tareas sin hacer, entonces a ese padre no le interesa que vos le des la tarea por lo que el chico pueda aplicar o aprender.*

- *¿No todos tuvimos esa idea que íbamos a la escuela para saber cosas, para aprender?*
- *Si, se habla mucho, los chicos te llevan los acontecimientos.*
- \* *Hay algo significativo en las respuestas de los docentes, una de las dificultades que apuntan varios docentes son los actos escolares.*
- *Yo estoy en total desacuerdo con eso, no me parece para nada una pérdida de tiempo, me indignó verlo escrito, que un docente crea que pierde el tiempo preparando un acto escolar.*
- \* *¿Es una instancia de aprendizaje más, o no?*
- *Los chicos participan, pero cuando vos le preguntás, en cuarto año, que patriotas conocés: no sé.*
- *Con los actos escolares pasa esto: hablamos con los chicos dos días antes de la fecha, no tendría que ser así, vos vas elaborando un acto, lo trabajás, ellos participan en la ornamentación, no decirles: para pasado mañana vos te vestís de velero, vos la poesía, vos...*
- *Yo creo que tenemos demasiados actos escolares.*
- *Y yo no hago más eso, cambié. Trabajo con los chicos sobre el tema, sobre la fecha una semana antes por lo menos, o más, y lo que ellos elaboran...*
- *Lo que trabajamos todas las maestras con todos los chicos, dice la directora que recibió una felicitación de algunos padres.*
- *Porque trabajaron los chicos, eso quiere decir elaboraron lo que hicieron.*
- \* *¿Vinculado con los contenidos?*
- *Si, nosotras para presentar el proyecto, con las compañeras de área, dijimos, por el tiempo estipulado para llegar al 25 de mayo con los chicos preparados, el proyecto encarado en abril fue de sociales con referencia al 25 de mayo, entonces el acto sería como una evaluación continua y en proceso, pero los chicos ya venían trabajando para llegar a culminar con el 25 de mayo. Es la única manera en que ellos se interesen también.*
- *Unos amigos españoles me decían que les llamaba la atención el patriotismo que hay acá, tenemos todos los meses alguna cosa que hacer, hasta en septiembre, después tenés la semana de la familia en octubre.*
- *Pero no es verdadero patriotismo.*
- *Que ellos hayan cambiado la fecha y que no se festeje realmente el mismo día, ¿qué patriotismo tenemos? El chico está contento porque tiene un día sin clases.*
- *No se aprecian las fechas patrias. Y nosotras también, porque el fin de semana se alarga. Es así.*
- *Después tenés todos los contenidos que tenés que dar en sociales, y se te hace muy cuesta arriba, que todos los meses estar recortando para enganchar, sobre todo los grados más chicos, porque en los grados más grandes tenés posibilidades de hacer comparaciones. A mí en cuarto año, las fiestas patrias me cortan, como algo que no logro integrar, sí, trabajan hacen cosas lindas, pero...*
- *Fijáte que comprás un libro de lectura hoy en día, y no tiene el himno nacional, antes venía el himno y "Aurora", seguro, ahora ni San Martín, no hay nada patrio.*
- *Después llegás a un acto de 9º, mi hijo mayor está en 9º, y los chicos no saben cantar. No conocen la letra. Yo decía no puede ser.*
- *Me dice para qué mami, si no lo canta nadie.*
- *Con esa "Oración a la bandera", encima que dicen cualquier palabra porque no saben lo que dice, que, además, es espantosa.*

- Escuchás siempre las mismas palabras repetidas sin sentido, preguntándote que estamos diciendo y no saber; y sería bueno que los mismos chicos y las familias fuéramos cantando algo diferente. Nosotros lo estamos haciendo.

\* El tema es que cuando se hace formalmente, se vacía de sentido, entonces todo es una cuestión de hacer "como si"

- Si es cierto, es así. Cuando hacemos el perfeccionamiento, cuantas veces hemos puesto lo que decimos acá. ¿Quién nos escuchó? Nadie. Me quejo yo, mis compañeras, mi escuela, que quiero cambiar esto o lo otro, ¿quién lo mira? Después nos dicen tienen que hacer esto y esto, y nosotras obedecemos como ovejas.

\* Hay una cuestión que siempre tiene que ver con la información, es que se le pide a la escuela, y después no se le devuelve nada.

- Uno valora lo que hacen cuando ve la devolución. Como cuando yo tomo un dictado, me gusta, ya, al otro día devolverlo con la nota, porque el chico está esperando, a mí me gusta que ustedes me cumplan con el deber al otro día, y yo me siento en la responsabilidad que tengo que tener al otro día el dictado corregido.

- Encuestas hemos respondido toda la vida, pero en treinta y tres años que trabajo es la primera vez que nos la devuelven.

- Para mí el problema no es de abajo, es de arriba hacia abajo.

- Cada uno tiene que hacer su parte.

\* ¿Y ustedes piensan que no se hace eso?

- Y, esto de la baja estima del docente es algo muy real, y que no encontramos una forma de aumentar nuestra estima.

- ¡Pero si te quieren romper el estatuto docente en la cara!. De dónde nace esa autoestima que vos tenés y que vas a llegar a las 8 de la mañana a trabajar con tus pibes, de dónde? Es desde arriba hacia abajo.

- Y de un buen sueldo también, yo veo la diferencia entre lo yo cobro y lo que cobran los docentes, yo vengo contenta a trabajar, y los docentes que trabajan el doble de lo que trabajo yo, que me voy a las once y media, eso influye.

- Y los compañeros que no cobran, en el norte y en el sur, en Formosa, en Corrientes.

- Vos que tenés que ir no se cuantos kilómetros para una escuelita de campo, te tardan en dar distancia. Por más que hagas milagros no podés, entonces la valorización del docente ¿Desde dónde? ¿Nos valoran a nosotras? No.

- Lo de octavo y noveno, yo pienso que tendría que ser séptimo como era antes, porque ¿cuántos chicos se quedan en el camino?

- O terminar en sexto, que en sexto ya el chico tenga un certificado, algo en las manos.

- Los chicos abandonan, si acá hay que plantear la verdad, abandonan; entonces que hace pobrecito.

- Por eso trabajemos a conciencia, vayamos contentos a la escuela, con nuestros derechos y, a partir de ahí, nos bancamos 6°, 7°, los profesores, todo. Con ese sentido del amor por uno mismo, de nuestro trabajo, de la dignidad, y a partir de ahí, las cosas van a salir mejor, creo.