

Proyecto:

"Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva"

Julio de 2006

Coordinadoras: Patricia Sadovsky y Delia Lerner

Subequipo de especialistas en Prácticas del Lenguaje:

Delia Lerner
Ana Siro
Diana Grunfeld
Cecilia Ansalone

Subequipo de especialistas en Matemática:

Patricia Sadovsky
María Emilia Quaranta
María Alejandra Illuzi
Érica Guzmán Yáñez

Subequipo de especialistas en Educación, Antropología y Sociología:

Alejandro Arri, Rosario Austral, Silvina Larripa, María Pía Otero, Ana Padawer.

Presentación

Esta propuesta de investigación buscaba describir y comprender el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje en escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Se propuso, como **objetivo general**, producir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones educativas de la Ciudad, considerando los contextos institucional y barrial en que estas prácticas se desarrollan, así como los factores que posibilitan u obstaculizan su mejoramiento, con la finalidad de reorientar políticas de apoyo a la gestión curricular, la capacitación docente y la evaluación.

El diálogo con los sujetos institucionales posibilitó la organización de espacios participativos de problematización y construcción compartida de conocimiento sobre el problema en estudio.

I. La estrategia metodológica de la investigación

El proyecto asumió el propósito de describir y comprender el funcionamiento institucional y las prácticas pedagógicas de escuelas que atienden a sectores de bajos recursos económicos y cuyos equipos directivos reconocen la gestión de la enseñanza como un aspecto central de su rol. Para ello, se combinó el abordaje didáctico con el socio-antropológico, en el marco de un trabajo **interdisciplinario** que asumió como punto de partida la revalorización del análisis contextual de los fenómenos educativos.

Encaró un estudio de corte cualitativo para conocer las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza y su vinculación con el modo de funcionamiento institucional. El abordaje cualitativo permitió trabajar con un diseño flexible e interactivo

(Maxwell, 1996), con un enfoque multimétodo y con una gran variedad de materiales empíricos (Denzin & Lincoln, 2005).

II. Criterios para la selección de las escuelas y decisiones sobre la recolección de los datos

En la etapa exploratoria de la investigación - de mayo a diciembre de 2004-, el criterio para la selección de instituciones en las cuales la enseñanza se constituyera efectivamente en un aspecto central del funcionamiento escolar, fue que los alumnos de la escuela hubieran presentado buenos resultados en las evaluaciones efectuadas por la Ciudad -años 2001 a 2003-¹, en las áreas de Matemática (M) y de Prácticas del Lenguaje (PL). Sin embargo, los datos relevados en el trabajo de campo revelaron la insuficiencia de este criterio de selección ya que los buenos resultados en las pruebas correspondían a situaciones institucionales muy heterogéneas, cuyo énfasis en las cuestiones pedagógicas era también muy diverso. Esto condujo a que, al iniciar la segunda etapa de la investigación, se optara por incluir otros criterios para detectar “escuelas con buen funcionamiento”, entre los cuales la recomendación de los supervisores distritales desempeñó un papel especialmente importante. Esta segunda vía de acceso se mostró más fructífera que la anterior para la selección de los casos de estudio.

Las decisiones metodológicas fueron tomadas en función de una definición progresiva y dialogada entre las preguntas de investigación y los principales supuestos y teorías que sustentaron el estudio, de modo que los casos seleccionados respondieran al interés de la indagación. Los criterios de selección de las escuelas y de los actores con los que se dialogó, así como las técnicas y métodos utilizados para la recolección de los datos, fueron evolucionando a lo largo del estudio en función de lo que iba resultando relevante para profundizar la indagación.

Se indagó sobre la perspectiva que los equipos directivos tienen acerca de la institución y, en particular, sobre la enseñanza (sus dificultades y sus logros), su visión del cuerpo docente, la importancia atribuida a los espacios de trabajo colectivo, su propia intervención en la gestión curricular, las planificaciones, la distribución de grados entre los maestros y las instancias de capacitación desarrolladas en la escuela.

El trabajo de campo realizado en 2005 contempló dos estrategias convergentes. Por un lado, se realizó una aproximación extensiva para la cual se seleccionaron once nuevos establecimientos. Por otro lado, se profundizó la indagación empírica en cinco de estas escuelas.

Se realizaron entrevistas abiertas con supervisores/as a partir de las cuales se obtuvieron recomendaciones precisas respecto de los establecimientos que ellos valoraban positivamente debido a la gestión pedagógica de la dirección.

Los materiales empíricos recogidos, así como la extensión y la profundidad del trabajo de campo, fueron diferentes en cada una de las instituciones seleccionadas. Se obtuvieron, en consecuencia, distintos tipos de insumos para el análisis: entrevistas a miembros del equipo directivo y a maestros, observación de clases, entrevistas grupales con alumnos y, en algunos casos, carpetas de alumnos. A esto se sumó la

¹Se realizó una preselección entre las escuelas del sector estatal que, en las pruebas efectuadas por la jurisdicción en el marco del Sistema Participativo de Evaluación de la Ciudad, integraron el primer decil en términos de mejores resultados en las áreas de Matemática (M) y de Prácticas del Lenguaje (PL). Las pruebas habían sido administradas a una muestra de escuelas: en 3er grado en el 2001, en 7mo grado en el 2002, y en 5to grado en el 2003 (la misma cohorte fue evaluada en 3ero y en 5to).

recopilación de diversos documentos de circulación interna (proyectos institucionales, actas de reuniones, textos de consulta) producidos en las escuelas, así como planificaciones e informes anuales y producciones individuales y grupales efectuadas durante las clases observadas.

La caracterización contextual de las escuelas permitió efectuar una descripción preliminar de la población escolar. Se consideraron variables tales como: el barrio de pertenencia, la ocupación de los padres, la mayor o menor distancia social y/o de clase entre los maestros y los alumnos, la ubicación de la escuela respecto de las actividades culturales a las que los alumnos podían acceder (también se consideró si en esas actividades participaban los maestros).

Actividades realizadas en las 16 escuelas, durante ambos períodos de trabajo (2004-2005)²

Escuela	2004				2005			
	Aprox. exploratoria (Primera etapa)	Estudio intensivo			Aprox. exploratoria (Segunda etapa)		Profundización	
		Entrev. directivos	Entrev. maestros	Observ. v. clases, rutinas	Relev. documental	Intercambio/ Entrev. directivos	Intercambio/ Entrev. maestros	Observ. clases, reuniones
S	2	5	19	sí	3 (*)	3 (*)	---	
Q	3	5	13	sí	---	---	---	
F	1	---			1	3	---	
D	---	---			1	4	---	sí
M	1	---			---	---	---	
B	1	---			---	---	---	
E	---	---			2	4	2	---
N	---	---			2	3	2	sí
P	---	---			3	3	6	sí
J	---	---			1	4	---	sí
G	---	---			1	---	---	
A	---	---			1	2	---	
Ñ	---	---			1	---	---	
Z	---	---			1	---	---	
C	---	---			1	---	---	
R	---	---			1	---	---	

(*) Los encuentros con directivos y maestros de la escuela S durante el año 2005 fueron la continuación de un trabajo intensivo iniciado en dicha escuela el año anterior.

III. Algunas reflexiones sobre la experiencia de campo

El diseño se fue reformulando a través de discusiones y acuerdos sucesivos, realizados a medida que se fue avanzando en el trabajo de campo.

² Los valores que se indican en la tabla corresponden a la cantidad de registros de campo en los que se utilizó el instrumento.

La sistematización de los materiales empíricos permitió identificar preocupaciones curriculares compartidas por el equipo de investigación y por los docentes o directivos de las escuelas sobre:

- a) la posibilidad (y los límites) de crear ámbitos de trabajo colectivo para discutir problemas de la enseñanza;
- b) los modos de concebir su propio rol y el papel de la escuela en relación a los estudiantes y a la sociedad en términos más amplios;
- c) sus estrategias para abordar algunos problemas de enseñanza.

En algunas de las escuelas incluidas en la investigación, la problematización fue permanente y colectiva, mientras que en otras fue considerada en términos individuales y coyunturales, lo cual limitó las posibilidades de generar un intercambio. Cuando en las escuelas se desarrolló un espacio de diálogo, se acrecentó la posibilidad de abrir nuevos interrogantes, de aceptar respuestas provisionales, de cotejar respuestas posibles, de profundizar el conocimiento. Este intercambio fue profundizándose a medida que se consolidaban, en un proceso de lenta construcción, vínculos de confianza entre el equipo de investigación y las escuelas, lo cual pone en evidencia la importancia de considerar diseños de investigación prolongados.

Principales núcleos conceptuales de la investigación

Los resultados de la investigación se presentan organizados en tres grandes apartados: *Los equipos directivos y el proyecto de enseñanza, Prácticas del Lenguaje y Matemática.*

La experiencia en las escuelas permitió profundizar y matizar el marco referencial con el que inicialmente se abordó la investigación y conllevó la definición de tres dimensiones que resultaron muy productivas para el análisis. En primer lugar, la elaboración de los datos recogidos mostró con claridad que ocuparse de la enseñanza no supone necesariamente reflexionar sobre ella, porque algunas prácticas escolares están tan naturalizadas que no parecen ser consideradas como producto de una historia: el funcionamiento de la escuela –de los saberes, de los modos de intercambio, de la distribución del tiempo, de los roles de los diferentes participantes, de las rutinas...- se presenta a menudo a los ojos de los actores como un hecho natural y no como una construcción cultural (Bourdieu, 1991; Chevallard, 1985). A partir de esta constatación se fue definiendo la dimensión ***naturalización versus problematización***. El concepto de naturalización fue particularmente fértil para tratar un aspecto esencial de la investigación: el funcionamiento de los objetos de enseñanza.

Naturalizar los objetos de enseñanza supone actuar como si su existencia fuera independiente de las prácticas sociales en el marco de las cuales se elaboran o se reelaboran, como si pudieran aislarse de otros conocimientos que también intervienen en la solución de las mismas problemáticas, como si fuera posible separarlos de los procesos de producción del conocimiento. La naturalización de los contenidos escolares torna así imperceptible la relación entre ellos y los procesos de producción de conocimientos que tienen lugar fuera del ámbito escolar (Chevallard, 1985), procesos que podrían ofrecer un marco de referencia para repensar los aprendizajes escolares.

En segundo lugar, al constatar que en general los maestros comparten sus experiencias de enseñanza sobre todo en ámbitos informales, que son muy pocas las escuelas en las que está institucionalizada una instancia de trabajo colectivo, que los

temas de discusión son escasos y referidos a cuestiones muy puntuales, que en algunas escuelas los esfuerzos de los directivos por instaurar reuniones de trabajo no son valorizados por los docentes, se definió otra dimensión de análisis: ***privacidad versus publicidad de la enseñanza***.

Una tercera dimensión de análisis comenzó a delinearse al tomar contacto con la gran variedad de posiciones adoptadas por las escuelas estudiadas con respecto a diversas fuentes que podrían constituirse en referencias para la enseñanza: en tanto que en algunos casos los directivos solicitan periódicamente asesoramiento de especialistas en diferentes áreas, recomiendan a los docentes que participen en determinados cursos de capacitación o promueven la circulación de bibliografía acerca de la enseñanza, en otros casos los equipos directivos apelan a su propia experiencia –y también a la de los docentes– como única fuente de referencia para la tarea educativa. La contraposición ***autorreferencia versus multirreferencia*** emerge de esta manera como otro eje de análisis.

A medida que se avanzaba en el análisis de los datos, se fue poniendo en evidencia la interdependencia de las tres dimensiones: la naturalización de las prácticas escolares hace invisible la necesidad de discutir sobre la enseñanza y esta invisibilidad contribuye a consolidar la consideración de la enseñanza como un acto privado (“cada maestrillo con su librillo”). No aparece entonces la necesidad de apelar a otras fuentes que lleven a tomar distancia de la propia práctica para objetivarla, estudiarla y eventualmente modificarla. Es así como se entranan **naturalización, privacidad y autorreferencia**.

En el otro extremo del arco, la consideración de la enseñanza como fuente de problemas requiere de múltiples referencias para alimentar la reflexión, reflexión que se hace posible sólo cuando los actores aceptan dar a publicidad su trabajo para transformarlo en objeto de discusión colectiva.

I. Los equipos directivos y el proyecto de enseñanza

La perspectiva que sostiene el equipo de conducción de una escuela con respecto a la enseñanza influye fuertemente en las decisiones que toman los maestros en las aulas. Si bien no se trata de una relación simple y directa entre gestión directiva y enseñanza –ya que, como sugiere Justa Ezpeleta, la enseñanza está contenida y atravesada por innumerables procesos sociales (Ezpeleta, J., 1992)³–, los resultados de esta investigación señalan que el estilo de gestión tiene una alta incidencia en los modos de relación social y en el tipo de concepciones que se sostienen en la escuela acerca de los objetos de enseñanza.

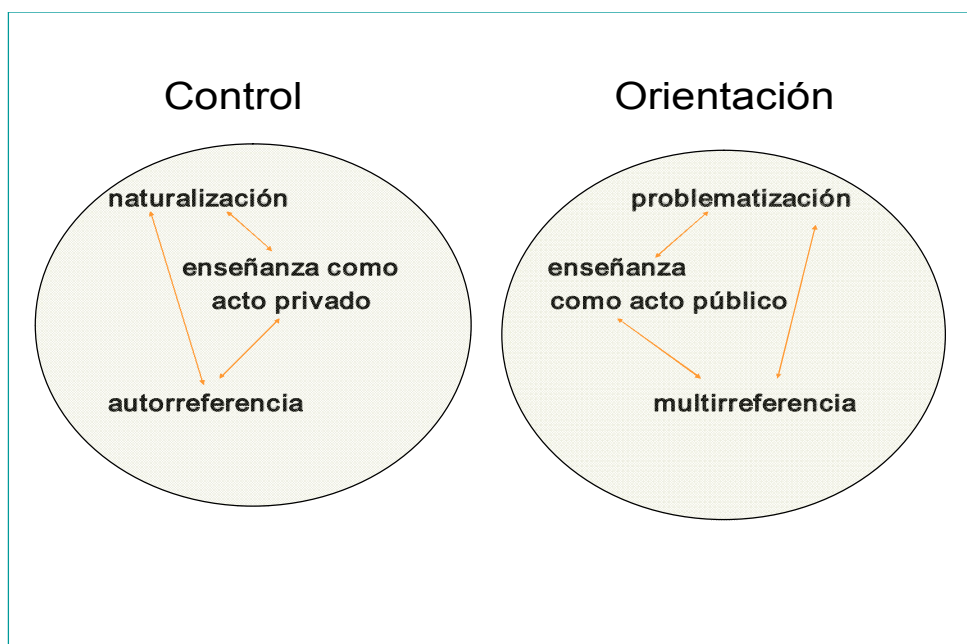
En ese sentido fue posible distinguir entre:

- Gestiones centradas en el control de contenidos y de resultados de las pruebas escritas, en donde el proceso de enseñanza parece estar más lejos de ser problematizado; se trata de un asunto que el docente resuelve en privado y en el que el ED no tiene legítima intervención. Este tipo de funcionamiento se asocia con cierta inercia institucional frente a la posibilidad de operar cambios en la enseñanza, lo cual, en algunos casos, parece verse reforzado por cierto

³ Para esta autora, distinguir las prácticas que son expresión de esos procesos, “amplía la comprensión sobre las formas de existencia material y social de la escuela y permite aproximarse a las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos” (Ezpeleta, 1992:108).

aislamiento de la institución respecto del sistema educativo y de otros proyectos o profesionales.

- Gestiones más centradas en la orientación de procesos, en donde las prácticas y los contenidos de enseñanza parecen estar sujetos a mayores niveles de reflexión. En estos casos, la enseñanza tiende a constituirse en un tema público, es decir, en un asunto discutido en la institución. La discusión sobre la enseñanza puede adquirir diversas modalidades, tales como el trabajo colectivo entre directivos y maestros o el asesoramiento radial desde el ED. Hay una mayor apertura a voces y referencias externas a la escuela que de alguna manera renuevan perspectivas y van creando condiciones para cambios en la enseñanza.



Es así como se entran las dimensiones de análisis para profundizar la comprensión de las modalidades de gestión directiva –aún cuando no exista ninguna institución que responda exactamente a alguno de estos modelos teóricos-.

II. Prácticas de Lenguaje

Los resultados obtenidos se organizan considerando el menor o mayor acercamiento de las prácticas estudiadas a las transformaciones propuestas por la Secretaría de Educación en la última década, transformaciones que están esencialmente orientadas a preservar en la escuela el sentido social de las prácticas de lectura y escritura así como a favorecer que los aprendices puedan atribuirles un sentido personal, puedan comenzar –desde su experiencia escolar- a incorporarse como miembros activos del “gremio” de los lectores y escritores.

Las prácticas de enseñanza se agrupan así en tres categorías: las *prácticas instituidas*, las que revelan *atisbos de cambio* y las que suponen *transformaciones profundas*⁴.

II. 1. *Prácticas instituidas*

En relación con las prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura, si bien en todas las escuelas en que se desarrolló el estudio la lectura está muy presente, en muchos casos las actividades que se desarrollan están más orientadas a la enseñanza de la lengua que a formar a los alumnos como lectores autónomos. Esta afirmación se basa, entre otras, en las siguientes razones:

- En forma constante se otorga prioridad a identificar y definir contenidos claramente reconocibles: momentos de la secuencia narrativa, estrofas de los poemas, rima, métrica, metáforas...
- Son escasas las referencias a experiencias personales de los lectores para ser relacionadas con el texto.
- En los ocasionales intercambios después de la lectura, las interpretaciones que plantean los alumnos -estimuladas por las conversaciones con el maestro - son literales, en estrecha relación con lo que el texto dice explícitamente o con lo que el maestro ha dicho. Con frecuencia se instala una premura por identificar las partes que constituyen los textos o los recursos lingüísticos utilizados para comunicar un contenido.
- Las modalidades de gestión de la clase -ya sea la conducción del diálogo con los alumnos en forma tal que orienta a la atribución de un sentido único al texto que se lee, ya sea el predominio de la explicación - están lejos de favorecer que los niños puedan ejercer quehaceres del lector como la búsqueda de indicios que les permitan validar o rechazar sus interpretaciones, la confrontación de las propias interpretaciones con las de otros lectores, la apreciación de las obras a partir de su propia experiencia estética.

En relación con las prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura, no es habitual encontrar en las aulas la propuesta de producir textos personales o ajustados a un contexto de comunicación, para ser trabajados en varias versiones borrador, que incluyan la revisión como parte del proceso redaccional. Cuando el contexto institucional se centra en el control, la introducción del proceso de escritura parece ser aceptable sólo en ciertas condiciones: brevedad de los textos -para no ocupar demasiado tiempo escolar en producirlos- y utilización de las producciones para trabajar contenidos gramaticales instituidos.

Sin embargo, se registran algunas innovaciones: ya no predominan las composiciones o narraciones de la época normalista con base en disparadores, sino que los textos tienen -en la mayoría de los casos- una identidad social: folletos, poesías, cuentos... No obstante, su circulación queda restringida al aula.

II.2. *Propuestas y cambios emergentes*

En algunos casos, se registran cambios en ciertos aspectos de la enseñanza de la lectura y la escritura:

⁴ En las clases de un mismo maestro suelen coexistir diferentes tipos de prácticas: en aquellas donde predominan las prácticas instituidas pueden encontrarse atisbos de cambio; en aquellas donde predominan las transformaciones, pueden persistir prácticas instituidas. Por lo tanto, la categorización propuesta no se refiere a los docentes sino a las prácticas encontradas en el conjunto de las clases observadas.

-Se leen textos extensos de circulación social, en particular novelas. Se trata de un género poco frecuente en la escuela primaria, cuya inclusión obliga a atenuar el control sobre la lectura: como los alumnos leen no sólo en clase sino también en forma domiciliaria, el docente no puede operar un control constante sobre la comprensión y los alumnos deben asumir la responsabilidad de comprender por sí mismos.

-Se leen otros textos de circulación social de diversa trama y función; algunos docentes se atreven incluso a proponer textos –como los argumentativos- que pueden resultar “difíciles” para sus alumnos. Esto es promisorio. Sin embargo, la interpretación se restringe en la mayoría de los casos: o bien se orienta el intercambio hacia lo interpretado por el docente o bien el comentario apunta sobre todo a identificar la estructura textual de lo leído.

-Los alumnos producen textos, pero con restricciones: las producciones solicitadas son breves y en general se trata de cuentos, género tradicional en el contexto escolar. Seguramente, la brevedad facilita la corrección y el pedido de identificación de algunos rasgos del género elegido –estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace), personajes, espacio, tiempo, tipo de narrador...- contribuye a generar una ilusión de control sobre la escritura.

-Se focaliza alguna de las operaciones involucradas en el proceso redaccional – planificación o revisión-, lo cual sin duda contribuye a aproximar a los alumnos a la actividad de escritura, pero no se articulan esas operaciones, que se consideran más bien como “momentos” separables que como operaciones permanentemente recursivas en el acto de escribir.

-Se gestionan momentos de trabajo en grupos. En los raros casos en que esto sucede, la sola posibilidad del intercambio entre los alumnos –aun cuando el docente no haya previsto intervenciones orientadoras- genera una dimensión productiva de la revisión y la reescritura de los textos.

Considerando en su conjunto las prácticas aquí analizadas, puede decirse que la proporción de aspectos que se conservan y de rasgos que permiten vislumbrar atisbos de cambio es variable en diferentes aulas. Esta variación parece estar relacionada con la riqueza de las referencias en que se apoyan los docentes que las despliegan –más o menos multirreferenciados- y/o con las diversas modalidades asumidas por las instituciones, que se ubican entre el predominio del control y una manera más o menos compartida de gestionar la enseñanza.

II.3. Transformaciones en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

Merece destacarse un caso en el que se registraron transformaciones notables en la enseñanza de la lectura y la escritura:

-Las prácticas del lenguaje –y no sólo la lengua- son reconocidas como objeto de enseñanza. En relación con la lectura literaria, por ejemplo, se propicia que los alumnos ejerzan quehaceres esenciales del lector: compartir la lectura, elegir la obra que van a leer –y elaborar así criterios de selección-, confrontar interpretaciones en relación con los textos que se leen en común, volver al texto para buscar pistas que permitan convalidar o rechazar las diferentes interpretaciones formuladas en el grupo. En relación con la escritura, se plantean situaciones auténticas de producción: se producen textos que responden a propósitos comunicativos asumidos por los alumnos y que serán leídos por los diversos destinatarios a los que están dirigidos.

-Lectura y escritura se desarrollan en el marco de proyectos orientados a elaborar un producto -un informe de investigación, una campaña propagandística en la escuela, una adaptación de un cuento para niños más pequeños- que se elabora para un público. De este modo, se generan condiciones de producción que dotan de sentido a la escritura y que obligan a asumirla como una actividad recursiva: exigen un vaivén constante de la textualización a la revisión tanto de lo que se está escribiendo como del plan original, reformulado una y otra vez, al mismo tiempo que llevan a revisiones poniéndose en el punto de vista del destinatario, es decir, evaluando en qué medida lo que se dice en el texto podrá ser comprendido por el lector y –sobre todo- en qué medida puede generar el efecto buscado (Kaufman y Rodríguez, 1993; Castedo, 1995; Lerner, 2001; entre otros). Por otra parte, lectura y escritura se interrelacionan estrechamente: por ejemplo, al hacer una adaptación de un cuento que han leído o al elaborar un informe sobre un tema después de haber consultado diferentes fuentes bibliográficas, los alumnos tienen oportunidades de *leer como escritores* y de *escribir como lectores*.

Trabajar con proyectos implica una reorganización del tiempo didáctico, supone distanciarse de la fragmentación que es típica de la enseñanza usual. Es así como se va generando una transformación profunda de la enseñanza.

III. Matemática

En el trabajo de campo se han detectado dos tipos de casos. En primer lugar, se analizó el funcionamiento de la enseñanza de la Matemática en aquellas instituciones que tienen una posición en cierto sentido conservadora, sostenida en una naturalización de contenidos y prácticas, que lleva a visualizar toda propuesta de cambio como un asunto momentáneo que no afecta en lo esencial el valor formativo de la disciplina. En segundo lugar, se caracterizaron las prácticas que se desarrollan en aquellas instituciones en las cuales se considera que los cambios propuestos desde la Secretaría de Educación modifican de manera sustancial el sentido que cobra la inclusión de la Matemática en la escuela.

III. 1 La visión del currículo de Matemática

Algunos directivos y docentes consideran que la propuesta “más completa” es la que incluye más contenidos. Detrás de esta opción parece estar la concepción de currículo como *sumatoria de contenidos*. De acuerdo con esta concepción, los contenidos “nuevos” se agregan a los ya establecidos sin producir reorganizaciones. Cuando hay un fuerte control sobre los tiempos dedicados a “dar” cada contenido, se obstaculiza la posibilidad de encarar un tratamiento profundo de cada uno de ellos.

Asimismo, algunos directivos y docentes parecen añorar, en lo que se refiere al área de Matemática, el currículo del año 1981, porque en él se proponían directamente las actividades a realizar con los alumnos. El mismo presentaba una visión de la enseñanza de la Matemática restringida a la resolución de ejercicios por parte de los alumnos, sin que fuera necesario concebir un espacio de acción docente alrededor de esos ejercicios, más allá de su sola propuesta a los niños.

III. 2 Las pruebas como modos de control de la enseñanza y de los aprendizajes

En algunas instituciones los equipos directivos controlan el funcionamiento de la enseñanza la enseñanza casi exclusivamente a través del desempeño de los alumnos en las pruebas escritas. Esto condiciona la actividad de los docentes que centran su proyecto en preparar a los niños para tal fin y desestiman todo aquello que

suponga para los alumnos mayor complejidad que la que puede contemplarse en las pruebas.

El énfasis puesto en las pruebas escritas como modo de controlar la enseñanza es solidario de una visión que deja fuera del proyecto de enseñanza todas aquellas capacidades – de argumentar, de enfocar problemas abiertos, de plantear preguntas- cuya evaluación requeriría dispositivos mucho más complejos.

III. 3 La Matemática como conjunto de problemas, reglas y notaciones

En el análisis de algunos casos se vio que, para los docentes, cada tema parece estar constituido por un conjunto de reglas –que normalmente no incluyen las razones por las cuales son verdaderas- y un conjunto de problemas que tendrían la función de ser ámbito de aplicación de dichas reglas. Todo funciona como si para cada tema existiera un único método para todos los problemas posibles y el aprendizaje de dicho método asegurara el éxito para los alumnos. Este modo de concebir la resolución de problemas restringe el espectro de cuestiones que pueden plantearse en la clase: sólo son consideradas aquellas que pueden tratarse con el método propuesto.

Sin embargo, cuando los docentes aluden a la inclusión del proyecto *“Problemas y soluciones”*, rescatan que ofrezca la posibilidad de que los alumnos se enfrenten a situaciones más abiertas, desplieguen diferentes modos de resolver e interactúen con otros. No obstante, algunos docentes los reservan para algunas instancias puntuales, recortan este trabajo como un tema “aparte”, sin comprender el papel que problemas más desafiantes podrían jugar en todos los aprendizajes matemáticos.

III. 4 Procesos de transformación de las prácticas de enseñanza en el área de Matemática

En este punto se analiza el modo en que se conciben las prácticas de enseñanza de la matemática en aquellas instituciones en las que se encaran transformaciones en consonancia con las líneas planteadas en el DC.

Al describir el trabajo en el área de Matemática, los equipos directivos de las escuelas mencionadas coinciden tanto en la caracterización de los cambios que se proponen en el DC como en la necesidad de concebir a dichos cambios como procesos de largo plazo que requieren un trabajo intenso con los maestros. Los directivos de estas escuelas señalan de manera coincidente que el acento está mucho más puesto en el tipo de práctica que se intenta promover que en los contenidos matemáticos que se seleccionan: ellos piensan que un trabajo fundamentado en Matemática tiene un valor formativo más allá de la disciplina y en este sentido consideran la actividad matemática misma – y no sólo los resultados de dicha actividad- como un objeto de enseñanza. En términos de Peltier-Barbier et al (2004), se explicita el componente educativo de la enseñanza de la matemática en tanto se le atribuye un papel en la formación del ciudadano cuando se pone el acento en que los alumnos conquisten una posición de dominio en relación a los asuntos matemáticos que tratan.. Al mismo tiempo, se enfatiza la necesidad de ofrecer a los docentes herramientas concretas para que puedan llevar a cabo ese trabajo.

En uno de los proyectos institucionales (PEI) analizados se señala que, en el área de Matemática, se adopta la resolución de problemas como enfoque metodológico y se sostiene que la generalización de procedimientos y conceptos es un proceso paulatino. En ciertos casos, las **actividades** que proponen los docentes suponen una expectativa alta, con situaciones desafiantes que requieren y dan lugar a la producción de relaciones matemáticas ricas.

Conclusiones

Este estudio se ha focalizado en instituciones escolares en las cuales la dimensión pedagógica ocupa un lugar central en las funciones de los directivos. En ningún caso se pueden establecer relaciones mecánicas, pero se puede sostener que el estilo de gestión directiva -más o menos inclinado hacia el control o hacia la orientación- modela la organización del trabajo en las escuelas y, por ende, define las condiciones institucionales para el cambio.

Los resultados parecen indicar que sólo son posibles transformaciones profundas de la enseñanza cuando los equipos directivos están comprometidos en ellas, las impulsan y las sostienen a través de un trabajo que abarca diversos planos:

- Se involucran personalmente en procesos de estudio a través de los cuales adquieren herramientas que les permiten orientar la acción didáctica en las aulas, reconocer nuevos problemas y concebir modos de abordarlos. Al compartir el propio proceso de interrogación sobre la enseñanza, los directivos fortalecen su autoridad intelectual frente a los docentes y consolidan así con ellos un vínculo profesional.
- Seleccionan y distribuyen material bibliográfico para los docentes y generan espacios de discusión en la escuela.
- Trabajan codo a codo con los maestros, ayudándolos a resolver problemas o dudas, compartiendo clases, ofreciendo propuestas para llevar al aula, generando discusiones y debates en las clases.
- Sostienen intercambios directos con los alumnos a propósito de los contenidos de enseñanza, ubicando a los niños en posición de interlocutores válidos en el plano intelectual y generando a la vez vínculos más flexibles en la institución.
- Promueven reuniones de trabajo entre los docentes y organizan el tiempo escolar para garantizarlas.

El trabajo intenso de los equipos directivos en aras de formar y apoyar a los docentes genera un clima institucional que lleva a los maestros a comprometerse con el proceso de cambio y a experimentar al mismo tiempo un cierto sentimiento de orgullo. Esto potencia las posibilidades de profundizar las transformaciones que se encaran y de sostenerlas en el tiempo.

Los equipos directivos de las escuelas que han encarado transformaciones más profundas comparten una idea fundamental: la escuela tiene la obligación de generar condiciones para que los alumnos construyan una posición de dominio con relación a un conjunto de saberes que se consideran relevantes en la sociedad actual. Al sostener esta idea –que implica problematizar tanto los objetos de enseñanza como las interacciones que se generan en las clases entre alumnos y docentes- los directores comparten el sentido más profundo de los cambios que se impulsan desde la Secretaría de Educación.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1991): El sentido práctico. Taurus Humanidades. Madrid.
- CASTEDO, Mirta (1995) "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, N°3. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Editorial Aique. (Publicación original en francés: 1985)
- DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (2005) "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research" en DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Sage Publications, pp 1-14.
- EZPELETA, J. (1992) "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Ezpeleta, J. y A. Furlán (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, M.E. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.
- LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MAXWELL, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, SAGE.
- PELTIER-BABIER, M.L.; BUTLEN, D.; MASSELOT, P.; NGONO, B.; PÉZARD, M.; ROBERT, A. Y VERGNÈS, D. (2004) *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble, La Pensée Sauvage.