

# LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL TERCER CICLO DE LA EGB: ¿CONTINUIDAD O CAMBIO?<sup>1</sup>

LILIANA E. CAMPAGNO

Instituto para el Estudio de la Educación,  
el Lenguaje y la Sociedad  
academic@humgp.unlpam.edu.ar

## RESUMEN

El propósito de este artículo es mostrar las continuidades y rupturas que se generaron en las instituciones educativas a partir de la puesta en marcha del Tercer Ciclo de la EGB, con el análisis de los niveles político-organizacional, curricular e institucional realizado en tres escuelas públicas de la ciudad de General Pico, La Pampa. Este trabajo intenta develar los complejos mecanismos por los cuales los procesos de reforma se instalan en las prácticas, como así también los cruces y/o entramados que se producen entre las propuestas curriculares oficiales, los proyectos institucionales y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dado que los estudios empíricos sobre la implementación del Tercer Ciclo en el país son escueros, este trabajo aporta conocimientos sobre los distintos niveles abordados, los obstáculos, logros y resistencias que los propios involucrados reconocen, como así también la brecha que existe entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas. Este estudio pone en evidencia que las concreciones organizativas y metodológicas difieren en cada escuela, en cambio, en las aulas aparecen regularidades en los tres casos analizados, en cuanto a las propuestas didácticas referidas al área de las Ciencias Sociales.

**Palabras claves:** Enseñanza - Ciencias Sociales - Evaluación - Práctica pedagógica- Tercer Ciclo

**Keywords:** Teaching - Social Sciences- Evaluation- Pedagogical practice- School

Fecha de recepción: 28-03-03

Fecha de aceptación: 23-12-03

## Introducción

Las relaciones educativas que se dan en el aula se caracterizan por ser móviles, complejas y contradictorias. A través de ellas se construyen significados, se ocupan distintos roles, se otorgan distinciones, se validan diversas estrategias de sobrevivencia; se crea una identidad grupal y docente, que supera el trabajo con determinados contenidos curriculares.

El propósito de este artículo es mostrar las continuidades y rupturas que se generaron en las instituciones educativas a partir de la puesta en marcha del Tercer Ciclo de la EGB<sup>2</sup>, con un análisis de los niveles político-organizacional, curricular e institucional. Se presenta el estudio en profundidad de las clases del área de Ciencias Sociales desde una perspectiva multirreferenciada: instrumen-

tal, psicológica y social.

Este trabajo intenta develar los complejos mecanismos por los cuales los procesos de reforma se instalan en las prácticas, como así también los cruces y/o entramados que se producen entre las propuestas curriculares oficiales, los proyectos institucionales y la vida cotidiana de las aulas.

A partir del estudio de un caso, se presentan algunas hipótesis interpretativas que dan cuenta de los alcances de la transformación educativa y su impacto en las instituciones del Tercer Ciclo. Interesa mostrar cómo se resignifican, en las prácticas, las prescripciones curriculares, administrativas, institucionales y áulicas.

Por otra parte, y dado que los estudios empíricos sobre la implementación del Tercer Ciclo en el país son exiguos, este trabajo aporta conocimientos sobre los distintos niveles abordados, los obstáculos, logros y resistencias que los propios involucrados reconocen, como así también la brecha que existe entre el discurso oficial y la vida cotidiana de los actores institucionales.

### **Abordaje metodológico**

Se optó por una línea de investigación cualitativa, que permite descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. Se realizó un estudio de casos, a través del cual se caracterizó a cada una de las Unidades Educativas del Tercer Ciclo y a las clases del área de Ciencias Sociales.

Para delimitar las instituciones se realizó un muestreo intencional, tomando tres unidades educativas públicas del Tercer Ciclo de la EGB. Estas instituciones fueron seleccionadas considerando las siguientes variables:

- la ubicación geográfica (zonas céntrico/periféricas);
- el nivel socioeconómico de la población que atienden;
- la imagen social de la escuela y el prestigio institucional;

Se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos:

- observación de espacios institucionales y de clases;
- entrevistas semi-estructuradas a directores, docentes y coordinador del Tercer Ciclo;
- análisis de la normativa nacional y jurisdiccional;
- análisis de documentos institucionales y de aula.

Se utilizó la triangulación como modo de control del trabajo con los datos, y diferentes técnicas para facilitar el cruce de datos: observaciones—de los espacios institucionales y de las clases—; entrevistas al coordinador, a los directores y docentes y análisis de documentos—curriculares, institucionales y de aula—.

Se trabajó metodológicamente la implicación y se instrumentaron formas de análisis de la misma a fin de favorecer la toma de conciencia personal y de estar en mejores condiciones para desarrollar tanto el trabajo en terreno como el análisis de los datos.

### **Consideraciones epistemológicas**

Este trabajo se ubica en la perspectiva de la complejidad, siguiendo los planteos acerca del conocimiento realizados por Morín (1992), Ardoino (1977), y las reelaboraciones realizadas por Souto (1993, 1996a, 1996b, 2000) para el estudio de las clases escolares.

La complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto) sino una hipótesis, es decir, una forma de interpretación, un tipo de mirada que surge en la mutua relación sujeto-objeto con el interés de comprender más que de explicar (Ardoino, 1993, citado en Souto, 2000 p.24).

La multirreferencialidad es necesaria para mostrar la complejidad, ya que sólo pueden comprenderse campos complejos como el grupal y el institucional a partir de herramientas teóricas diversas que permitan un abordaje múltiple.

El Tercer Ciclo de la EGB se constituyó en el objeto de estudio de la investigación, considerado como un campo de problemáticas atravesado por múltiples dimensiones. Se habla de objeto en un sentido amplio, abarcando un área a estudiar en tanto redes o conjunto de relaciones complejas.

Estudiar el Tercer Ciclo de la EGB implicó diferenciar niveles de análisis que van desde lo macrosocial (el sistema), hasta lo microsociales (el aula), atendiendo a una multiplicidad de dimensiones (sociales, institucionales, grupales, interpersonales, instrumentales, individuales), y considerando las perspectivas de significación tanto manifiestas como no manifiestas.

Ardoino (1974) planteó «el modelo de la inteligibilidad de las organizaciones», en el cual distingue niveles para abordarlas (el de las personas, el de las interrelaciones, el del grupo, el de la organización y el de la institución).

Este “modelo de inteligibilidad” recurrió a tres niveles y perspectivas:

- el político-administrativo;
- el organizacional;
- el de las prácticas, en las clases de Ciencias Sociales.

Cada uno de ellos permitió —para comprender el caso del Tercer Ciclo de la EGB en la ciudad de General Pico— descripciones y análisis de diversos tipos, en su complejidad, aunque no en su totalidad.

En el presente artículo se aborda específicamente el nivel de las prácticas de enseñanza, pero es necesario explicitar algunas características que asumí en la provincia de La Pampa el denominado “proceso de transformación educativa”.

### **Decisiones para la implementación**

La provincia de La Pampa adoptó la lógica reformista, que comenzó con la transferencia de los establecimientos educativos de nivel medio y superior en el marco de las políticas de descentralización, desregulación y privatización de los

servicios sociales, y culminó con la sanción y puesta en marcha de la Ley Federal de Educación. En el año 1996 se dictó la propia Ley Provincial de Educación.

En el año 1998, la decisión ministerial de poner en marcha el Tercer Ciclo ocasionó un impacto socio-educativo que generó opiniones controvertidas. Muchos padres, docentes y alumnos se oponían a su implementación por razones de carácter edilicio, pedagógico, político y laboral.

Frente a esta situación, el gremio docente solicitó la postergación de su implementación, pero, a pesar de los pedidos realizados, a fines de 1997, se informó a toda la comunidad que la decisión en el nivel ministerial anunciaba la puesta en marcha de 7° y 8° año en marzo de 1998.

En este marco se tomaron distintas decisiones:

1. la localización del Tercer Ciclo de la EGB implicó una opción de organización institucional y un espacio físico en donde funcionar;
2. la organización institucional del Tercer Ciclo de la EGB planteó varias opciones:
  - 2.1. Escuelas de E.G.B. que incluyen los tres ciclos, a cargo de un único equipo de conducción;
  - 2.2. Unidades Educativas de Tercer Ciclo con dirección independiente. Algunas funcionan en edificio propio, y otras lo comparten con un Polimodal;
  - 2.3. Unidades Educativas de cuatro ciclos (EGB completa y Polimodal);
  - 2.4. Tercer Ciclo Ruralizado. Ésta es una modalidad educativa alternativa a la escuela presencial tradicional.
3. el diseño curricular se estableció en el "Marco General de los Diseños Curriculares de los distintos niveles, regímenes y modalidades del Sistema Educativo Pampeano", y se elaboraron los materiales curriculares para la consulta referidos al Segundo y Tercer Ciclo de la EGB<sup>3</sup>;
4. creación del Departamento del Tercer Ciclo de la EGB, a cargo de un coordinador que depende de la Secretaría de Educación<sup>4</sup>, coordinando sus actividades con sus pares del área de la Dirección General de EGB y de la Dirección General de Educación Polimodal y Superior.

Otras especificaciones fueron elaboradas por el Ministerio de Educación Provincial. Se estableció la normativa para el Tercer Ciclo sobre la reasignación de los cargos docentes, la creación de Unidades Educativas y las funciones de los directores organizadores; los requisitos para acceder a los cargos directivos, la convocatoria a concursos para cubrir el cargo de Coordinador y sus funciones, el sistema de evaluación de los alumnos del Tercer Ciclo y la estructuración de la "modalidad ruralizada" del Tercer Ciclo.

### **¿Qué muestra la puesta en marcha del Tercer Ciclo?**

#### **· Desde el nivel político- administrativo**

La Educación General Básica es una de las innovaciones que introdujo la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, en cuyo articulado se concibe a la EGB como “una unidad pedagógica integral organizada en ciclos”. El Tercer Ciclo se constituye en un espacio que contempla del desarrollo psico-evolutivo (de pre-adolescentes y comienzos de la adolescencia) y busca generar una propuesta pedagógica superadora al evitar posibles asimilaciones a niveles existentes.

Desde una mirada crítica, la reforma educativa se construyó sobre la base de una “racionalidad técnica” encerrada en sí misma, y prescinde de la consideración de las restricciones materiales, institucionales y políticas que atraviesan al conjunto de la sociedad y, específicamente, a los sistemas educativos (Tiramonti, 1996).

En este sentido, se piensa que las jurisdicciones son capaces de reordenar la estructura de sus subsistemas educativos, especificar contenidos básicos y capacitar a los docentes para garantizar las innovaciones que se pretenden desde la reforma.

Sin embargo, las provincias se encuentran en diferentes situaciones para llevar adelante dichas modificaciones. El Estado Nacional, que primero les transfirió el grueso del gasto social, ahora les demanda equilibrio en sus cuentas fiscales. Para dar respuesta a estas exigencias no encuentran otra salida que la de recortar presupuestos sociales y despedir empleados públicos. Están guiadas por criterios de racionalidad económica y/o políticas prescindentes de las necesidades pedagógicas de un sistema educativo de calidad (Tiramonti, 1996).

A estas dificultades provinciales hay que sumarle la creciente heterogeneidad institucional, generada por su articulación con diferentes proyectos políticos jurisdiccionales, distintas culturas institucionales, y una estructura social cada vez más fragmentada. Desde realidades tan desiguales, es posible que la reforma genere modificaciones que no disminuyan las distancias entre los niveles de calidad de las escuelas, sino que las profundicen.

Como señala Vior (1999), el desarrollo de los programas de transformación en cada provincia ha generado veinticuatro realidades diferentes. Esta diversidad, tanto en sus aspectos positivos como negativos, conduce a que el mismo modelo educativo, impuesto por la Ley Federal, se concrete en veinticuatro procesos distintos.

Almandoz (2000) expresa que la reforma generó en los actores no pocos conflictos, provocó y movilizó diferentes posturas:

- la defensa: implica cerrar los límites de la institución y del aula e intentar que esos procesos no interfieran en la tarea cotidiana;
- la negación: en realidad nada va a suceder; no es más que otro intento

pasajero;

- la adhesión: toda innovación de por sí es valiosa y es necesario cambiar.

En tanto que, desde este análisis, a partir del trabajo realizado en las instituciones del Tercer Ciclo, podría agregarse:

- la ficción: se acata la normativa desde el discurso, pero no se modifican las prácticas.

#### **-Desde la organización curricular**

Se acordó en el nivel provincial una estructura curricular básica para el Tercer Ciclo, dejando a las instituciones la decisión de cubrir los Espacios de Opción Institucional y de Proyectos de Orientación y Tutoría. La estructura curricular básica está compuesta por espacios curriculares que incluyen áreas simples y complejas. No se cuenta en la actualidad con un diseño curricular del Tercer Ciclo. Se han elaborado materiales curriculares por materias o por áreas, que operan en la práctica como si fuesen el diseño curricular.

#### **-Desde los casos estudiados**

En el nivel organizacional se observa que las unidades educativas han tomado distintas formas de organización, lo que podría ser un indicador de la autonomía institucional.

Sintetizando las características peculiares que cada unidad educativa presenta, es posible identificar las siguientes dinámicas:

**En el caso A** se pone el acento en un trabajo participativo entre el equipo de gestión y los docentes, generando propuestas que tienden a la retención y contención socio-afectiva de los alumnos. En lo que se refiere específicamente al área de Ciencias Sociales, no se ha logrado generar propuestas pedagógicas que superen el enfoque disciplinar.

**En el caso B** se encontró una forma de trabajo en el interior del área que es peculiar, se trabaja un trimestre con la asignatura Historia, el siguiente con Geografía y el último trimestre se propone un trabajo interdisciplinario. Otro rasgo a señalar en esta institución es la conformación de los grupos de alumnos por niveles de competencias. Según los actores involucrados, es la única manera que han encontrado para atender la diversidad y garantizar la calidad de los aprendizajes.

**En el caso C** se optó por un agrupamiento de alumnos según niveles cognitivos, atendiendo las competencias que poseen los mismos. El objetivo institucional es retener a los alumnos, sin "bajar" la calidad de los aprendizajes. Se habla de trabajo areal, existe la figura del jefe de área, quien coordina la actividad de los docentes que la integran, pero reconocen que todavía no se han logrado propuestas pedagógicas areales.

· **En el nivel de las prácticas**

Se han encontrado características comunes en los tres casos estudiados. A continuación se abordarán las particularidades que presentan las clases analizadas.

**Las clases del área de Ciencias Sociales: Tipología, organizadores y características relevantes**

La construcción de tipos de clases fue uno de los propósitos iniciales de la investigación, ya que la función de las tipologías es semejante a la de los modelos: permiten reunir una masa de datos en una sola estructura organizada, cuyas agrupaciones más importantes están explícitamente indicadas. Apuntan a establecer relaciones e interconexiones y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica (Wood, P., 1993, p. 154). A partir de los análisis de clases realizados se construyeron nuevos agrupamientos de datos que permitieron establecer diferencias y clasificar las clases, sin llegar a constituir una nueva tipología.

**Tipos de clases**

En primer término se hará referencia a los resultados en el uso de una tipología previa; luego se mostrarán algunos rasgos encontrados que asumen las características de organizadores de las clases.

Tomar como referente previo la "Tipología de clases escolares" construida por Souto, M. (1999) significó, por un lado, un aporte en tanto construcción previa y herramienta teórica para el análisis, pero al mismo tiempo una dificultad, porque la construcción de una nueva tipología podía quedar en una validación o refutación de aquella, y en su adaptación a las clases del Tercer Ciclo de la EGB.

Tal como ya se ha señalado, sobre la base de una caracterización de cada unidad educativa investigada se analizó cada clase, y se re trabajaron dichos análisis para buscar nuevas formas de agrupamiento de los datos encontrados.

En relación con la tipología de Souto, M., las clases analizadas del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la EGB se ubican, en mayor número, dentro del tipo I: "Cátedra: El poder pedagógico instaurado-aceptado". A continuación se mencionan algunas características centrales de dicho tipo:

· **Perspectiva social:** en cuanto a las relaciones de poder, se da una asimetría marcada entre profesor y alumno. Poder (formal y real) centrado en el profesor. Las normas son impuestas y aceptadas por los alumnos. El docente ejerce un liderazgo autocrático, paternalista y con fuerte directividad. La comunicación es radial, se dan circuitos únicos o circuitos paralelos débiles. El docente asume diversidad de roles de realización de la tarea y de organización, además de

transmisor y evaluador. El alumno aparece como receptor, informante y respondiendo interrogatorios. El espacio está estructurado según la lógica tradicional;

**-Perspectiva instrumental:** tarea impuesta, dirigida, uniforme para todo el grupo; centrada en la transmisión. Tipos de tareas: memorística, de procedimiento, de comprensión (en menor medida). Técnicas: centradas en el docente (exposición, ejercitación, interrogación). La evaluación es más importante y tiende a desplazar a la enseñanza. Tipo de conocimiento: tópico y procedimental;

**-Perspectiva psíquica:** organización del grupo clase como grupo de trabajo con dependencia funcional del profesor como líder instrumental y socio-afectivo, representante de figuras parentales. Supuesto básico subyacente: dependencia. Desde el docente, deseo de ser reconocido como autoridad y por el afecto por parte de los alumnos. Relaciones interpersonales distantes, de respeto.

Sin embargo, en varias clases de EGB se han encontrado estructuras dentro de la Cátedra que contenían a núcleos de "resistencia a la tarea". En la tipología citada esto dio lugar a un tipo de clase denominado: "Resistencia a la tarea, el fracaso de la función experta" cuyas características son:

**-Perspectiva social:** el poder centrado en el docente, que impone un dispositivo metodológico y una tarea procedimental. Se dan relaciones de poder y asimetría variables, puede producirse en clases en las cuales el docente intenta asimetría marcada o tendencia a la horizontalidad. El fracaso en el control ejercido por el docente proviene de la ausencia del poder pedagógico necesario. Puede darse por ausencia del poder experto (problemas en el manejo de conocimientos o en la enseñanza) o por problemas psicosociales en el desempeño del rol. Aparece el control como amenaza frente al fracaso (coerción y recompensa o castigo) que no se concreta. En cuanto a la comunicación, coexisten un circuito oficial y circuitos paralelos. Coexistencia de mensajes dobles y contradictorios. El bullicio y la charla constantes interfieren la comunicación. Clima: tensión por el desencuentro y disconformidad entre docente y alumnos, expresados por el no cumplimiento de las pautas de orden y de instrucción. Espacio: desordenado, ruptura de la lógica escolar tradicional;

**-Perspectiva instrumental:** tarea resistida, estereotipada, empobrecida. Esquema didáctico rígido. Desde los alumnos las formas de resistencia son: bullicio permanente, desinterés, incumplimiento de pautas de orden y de trabajo, falta de material, dilación de los tiempos, etcétera. Desde el docente: problemas en la propuesta didáctica (problemas en su relación con el conocimiento, falta de previsión de recursos), abandono de la función de conducción, dificultad en el monitoreo de actividades. Evaluación: diversidad de logros y productos, según los alumnos;

**-Perspectiva psíquica:** oscilación entre lo racional y lo emocional e impulsivo,



con predominio de supuestos básicos. Mentalidad grupal dominante: fuga (de la tarea) en algunos momentos, o por subgrupos pueden darse organizaciones desde el ataque; subyace el supuesto de dependencia. La clase es para algunos el lugar de proyección y de catarsis de lo que en otros espacios institucionales debe ser controlado.

Haciendo una comparación con los tipos identificados en la tipología mencionada, se encuentra que algunas clases del Tercer Ciclo son puramente tipo cátedra, mientras otras combinan componentes de cátedra con resistencia a la tarea, predominando en éstas, de todas maneras, la estructura de cátedra.

El siguiente es un cuadro que muestra los tipos encontrados en las clases del Tercer Ciclo, siguiendo la construcción elaborada por Souto, M. (1999):

CASOS	AÑOS DEL TERCER CICLO DE LA EGB	CLASES OBSERVADAS	TIPO CÁTEDRA	TIPO CÁTEDRA C/ NÚCLEOS DE RESISTENCIA A LA TAREA	TIPO RESISTENCIA A LA TAREA
<b>CASO A</b>	7º	0	0	0	0
	8º	10	5	3	2
	9º	10	6	3	1
	<b>TOTAL</b>	20	11	6	3
<b>CASO B</b>	7º	4	4	0	0
	9º	5	3	2	0
	9º	5	3	2	1
	<b>TOTAL</b>	14	10	4	1
<b>CASO C</b>	7º	5	4	1	0
	8º	5	3	1	1
	9º	5	4	1	0
	<b>TOTAL</b>	15	11	3	1

El cuadro muestra que, de la totalidad de clases analizadas (49), la mayoría (32) se ubica dentro del tipo cátedra, y dentro de este tipo es posible incluir 13 clases con núcleos de resistencia a la tarea. Sólo 5 clases se identifican dentro del tipo resistencia a la tarea.

Se presentan a continuación algunos fragmentos de una clase del Tercer Ciclo identificada como tipo cátedra. Es una clase de Historia de 9° año (Caso A). El tema: "El voto secreto y obligatorio":

La clase comienza con la devolución de una evaluación anterior, la docente menciona el apellido de cada alumno y la nota; hace comentarios referidos a las calificaciones y dice que se pueden mejorar. Los alumnos escuchan y hacen comentarios sobre las notas. Se ríen.

\_(Docente): "¡Vamos a empezar a trabajar! Primero un repaso rápido y luego planteamos el tema de hoy".

\_(Alumnos): Escuchan. Sólo hablan tres que están sentados en la última fila.

\_(Docente): Explica la Ley Sáenz Peña y pregunta: "¿Qué pasó con la oligarquía?".

\_(Alumnos): Responden (no escucho la respuesta).

\_(Docente): Explica que había dos bandos, uno reformista que había triunfado, luego interroga sobre el otro bando: "¿Quién ganó las elecciones en 1916?".

\_(Alumnos): "Hipólito Yrigoyen".

\_(Docente): Continúa interrogando y luego dice: "Ahora se agrupan de a tres y van a responder unas preguntas".

\_(Alumnos): Corren los bancos y su ubican en grupo.

\_(Docente) Dicta las consignas.

\_(Alumnos): Copian en orden.

\_(Docente): "Tienen 15 minutos para hacerlo".

Otro fragmento, de una clase de Geografía en 8° año (Caso B), en la que se observan núcleos de resistencia a la tarea:

\_(Docente): Se dirige a los alumnos diciendo: "Hoy comenzamos nuevo tema. Abren la carpeta. Les traje libros así que material tenemos para trabajar".

\_(Alumnos): Hay un murmullo generalizado.

\_(Docente): Expresa: "¿Nos podemos escuchar? ¿Qué pasa hoy?... Miren, el compañero —dirigiéndose a un alumno que se levantó en este momento a mostrarle un material— trajo un artículo, después lo vamos a leer, ¿sí?". Y levantando cada vez más la voz dice: "El tema de hoy es poblamiento americano".

\_(El mismo alumno que aportó la información expresa): "El artículo que yo traje dice que la población mundial llega a seis mil millones de personas. Por año aumenta el 8%".

\_(Docente): Dice: "Los artículos los ponen en la carpeta que estamos haciendo con Historia ¿me escuchan? Me pone contenta los alumnos que traen material actualizado. Pongan la fecha. La consigna es... ¡no pierdan tiempo!... lo que les voy a escribir en el pizarrón".

\_(Alumnos): Aumenta el murmullo. En el interior de un subgrupo charlan, se ríen...

\_(Docente): "Copien el pizarrón": "Observar los gráficos: a) ¿qué grupos étnicos predominan en EEUU y Canadá? b) ¿cuáles son los grupos étnicos que menos

- predominan?”.
- \_ (Entran dos alumnos. La docente pregunta): “¿Dónde estaban Uds.?”.
  - \_ (Los alumnos responden): “Afuera, la celadora sabía”.
  - \_ (Docente): “Está bien”.
  - \_ (Alumnos): Algunos copian. La mayoría está conversando. Hay demasiado bullicio.
  - \_ (Docente): Pide silencio.
  - \_ (Alumnos): Continúan conversando.

En esta situación aparece desde lo social la dificultad de realizar un control de la clase efectivo, lo que conduce a la coexistencia de grupos de alumnos en tarea con otros que se resisten a ella mediante el bullicio, la desatención, la realización de tareas no académicas paralelas. Esa característica de ruptura en el ejercicio del control tiene su correlato en la tarea (perspectiva instrumental) porque define a nivel del grupo-clase una organización paralela, mixta, con modos de realización de la tarea diferentes.

Para avanzar en un nuevo agrupamiento de los datos se delimitaron algunas dimensiones de la clase escolar, por la importancia encontrada en las mismas a partir de los análisis efectuados: la acción docente, la acción de los alumnos, el conocimiento, y la dinámica de la clase.

Se incluye en la dimensión acción docente, la propuesta didáctica tal como el docente la explicita en el aula y la pone en juego en el espacio de interacción. Abarca las técnicas que utiliza y el modo de ejercicio del rol.

Con la acción de los alumnos se hace referencia a las formas de participación en clase, la resolución individual o grupal de la tarea según las consignas de trabajo, y la respuesta a los pedidos del docente y de otros compañeros.

El conocimiento deja en claro el tipo de contenido que se pone en juego en las clases de Ciencias Sociales, las fuentes del mismo, las relaciones que se establecen con otras áreas del currículo y la relación con el conocimiento que se privilegia.

La dinámica de la clase está integrada por los aspectos relacionales tales como el “clima” particular que cada situación de enseñanza provoca, el tipo de comunicación que se genera entre los actores involucrados, como así también los aspectos que en el nivel de las emociones compartidas atraviesan las clases: miedos, ansiedades, deseos, representaciones del docente y de los alumnos.

Teniendo en cuenta como criterio aquellos aspectos que nuclea el desarrollo de la clase y que por ello se constituyen en sus organizadores, se han podido diferenciar tipos. La pregunta fue: ¿cuál es la organización que adopta la clase?, orientada a rescatar el significado, el sentido singular encontrado a partir de los análisis. El lugar que ocupa el docente, el sentido de la evaluación, el uso del texto y la práctica de copia aparecieron como rasgos que obedecen a una

mirada centrada en aspectos instrumentales.

### **Organizadores de las clases**

Se observó, entonces, que las clases estaban organizadas en torno a la figura del docente. Ello es propio del "tipo cátedra". Algunas adquieren en los intercambios en su medio ambiente un sentido evaluador; otras enseñan desde el libro de texto, o toman la copia como actividad predominante.

Estos son rasgos propios de las clases que permiten una agrupación sin constituir tipos ni una clasificación; significan un avance hacia ella, en tanto permiten agrupar las clases por aspectos relevantes que las caracterizan desde lo instrumental, y otorgan sentido a los intercambios que en ellas se dan. Es decir, se trata de una diferenciación a partir de un esfuerzo de comprensión de las clases y no de explicación de las mismas.

Se ofrece aquí una descripción de las clases correspondientes a cada uno de estos rasgos organizadores.

#### **-Clases centradas en el docente**

El docente ocupa un rol protagónico, es quien a través de la propuesta didáctica organiza el trabajo en el aula. Las técnicas que utiliza son: exposición, interrogatorio, explicación; generalmente se repite la misma secuencia: interrogatorio-exposición- ejercitación. Ejerce su rol desde lo real y lo formal.

Las acciones de los alumnos son respuestas a intervenciones del docente y están directamente vinculadas con sus pedidos. Si la actividad solicitada es individual, el alumno sólo participa a pedido del docente.

La relación pedagógica se estructura desde el docente; él es quien tiene el poder, posee el conocimiento y lo transmite desde un lugar diferenciado. El conocimiento que circula en la clase es tópico (Edwards, V., 1985) y adopta un carácter de "verdad única" o "producto terminado". La fuente de conocimiento es el docente o el libro de texto.

En cuanto a la dinámica de la clase, varía de acuerdo con lo previsto por el docente, pero se dan estructuras de participación centralizadas.

La red de comunicación es de tipo radial, en la cual el docente es el emisor privilegiado, es quien otorga el permiso para intervenir, o menciona por el nombre al alumno que debe hacerlo.

Se da una organización del grupo-clase centralizada en el docente; la tarea se realiza con dependencia funcional de éste.

#### **-Clases organizadas en torno al libro de texto**

El docente comienza la clase explicitando que se trabajará con las actividades del libro o de las fotocopias del mismo. Los alumnos realizan las actividades

individualmente o en grupo, (depende de la cantidad de textos existentes). El rol del docente es explicar las consignas y verificar que los alumnos respondan a ellas. La fuente del conocimiento es el libro de texto y el tipo de conocimiento que se favorece es tópico, cerrado, acotado y único. Siguiendo a Chevallard, Souto sostiene:

El conocimiento aparece 'textualizado', puesto en textos que recortan, seleccionan, organizan, transforman de maneras más o menos justificadas según criterios pedagógicos, epistemológicos, etc., el conjunto de los contenidos establecidos en el currículo. El libro de texto toma un valor de verdad única, apoyado en la despersonalización (conocimiento ajeno a sus autores) y en la descontextualización (ajeno al marco sociohistórico e ideológico en que fue producido) que otorga un carácter de neutralidad al conocimiento, sin serlo. (1993, p.227)

Se da una organización del grupo-clase como grupo de trabajo con dependencia funcional del docente, donde el uso y el valor dado al texto organizan la clase desde lo instrumental. El texto puede ser considerado como el líder de tarea y toma este lugar por delegación del docente, quien de esta manera se desentiende de la función de saber que le es propia.

La dinámica de la comunicación que se genera es con circuitos múltiples o paralelos. El alumno actúa en la clase de acuerdo con las pautas que el texto y el docente plantean: leer, buscar respuestas, contestar, son las más habituales. La interacción en los grupos queda librada a los alumnos, ya que el docente no interviene en la dinámica espontánea.

Se muestra ahora un fragmento de clase, donde el libro de texto —como selección de información y propuesta de actividades— se constituye en el soporte básico de la propuesta docente. Se trata de una clase de Geografía de 9º año (Caso A). El tema en desarrollo es "Espacio geográfico, distintos ambientes".

\_(Docente): "El que tiene el 'libro integrado' lo puede encontrar fácilmente; en este otro libro (se refiere al de editorial Aique) tienen el ambiente de parques y por otro lado, Chaco oriental y occidental".

\_(Alumnos): "¿Qué páginas?"

\_(Docente): "Páginas 96 a 99. Realicen las actividades".

En varias clases observadas las preguntas forman parte de una propuesta diseñada por el texto editorial, frente a la cual los alumnos han elaborado las respuestas en grupos en el hogar. En la clase se utilizan como estructura didáctica:

\_(Docente): "Bueno, vamos que continuamos con las preguntas. Quiero que..."

\_(Alumno 3): "¿En qué página está eso?"

\_(Docente): "En la 136. Vamos a trabajar con una pregunta que vamos a buscar en el libro (los chicos se agrupan). Vamos a ubicar en el libro el capítulo correspondiente a la mesopotamia, ¿sí?"

De esta manera, la clase mantiene el interrogatorio como técnica didáctica; allí, las preguntas de la guía editorial articulan las respuestas de los distintos

grupos y la validación a través de la docente. Validación y proceso de legitimación que se acompañan con nuevos interrogantes que buscan respuestas, respuestas construidas por otros, de integración conceptual, de reproducción, memorísticas, respuestas que caracterizan y generan nuevas interacciones comunicativas.

### **-Clases centradas en la actividad de copia**

La propuesta didáctica es estereotipada, uniforme y repetitiva. Las técnicas que utiliza el docente pueden ser la exposición y el interrogatorio, lo que siempre concluye en la copia. El docente expone, los alumnos copian y se le asigna a ésta una importancia mayor a la de cualquier otra modalidad de enseñanza. El tipo de conocimiento que se favorece es el denominado "tópico". La relación pedagógica predominante es la de transmisión del docente al alumno. Las acciones de los alumnos terminan en copiar. Copiar lo que el docente escribe, explica o sintetiza es la actividad central de los alumnos.

Copiar implica trasladar "fielmente" un conjunto de palabras o un texto de un lugar externo (pizarrón o exposición docente) a una carpeta. Sin embargo, este traslado no implica que el objeto cambie de lugar, sino que se duplique (Gvirtz, 1999).

En la red de comunicación prevalece la radial. El docente es el emisor privilegiado y la comunicación concluye en el lenguaje escrito que queda como testimonio de lo enseñado.

La copia por parte de los alumnos aparece como la principal actividad de la clase. Los procesos de enseñanza se consolidan pero también se restringen en la copia. Ésta se constituye en preocupación de los alumnos y de la docente. Tanto desde el interrogatorio, como desde la explicación, la síntesis en el pizarrón o el uso del texto se termina en la copia. Parecería que se privilegiara en el aprender la copia, y en el enseñar, el asegurar que la copia se realice.

### **-Clases centradas en la evaluación**

La evaluación se instala como una preocupación que atraviesa la clase; quedan subsumidos en ella el enseñar y el aprender. Todo cae bajo la esfera de la evaluación, desde la posición central que asume el docente y la autoridad y el poder que se le asigna; entendiendo por autoridad el poder asociado con una posición o puesto dentro de una organización, y por poder, la capacidad para ejercer una influencia sobre otros a través de ciertos medios.

La evaluación se presenta como un todo que abarca el contenido puesto en juego en la clase. El docente recurre en forma constante en los intercambios áulicos a la importancia de la evaluación. Así, más que enseñar, señala y advierte acerca de lo que se va a evaluar, cuándo y cómo.

Las acciones de los alumnos se centran en responder a lo que el docente pide para evaluar, o en atender lo que señala como objeto de evaluaciones próximas. El objetivo de la clase es evaluar; la evaluación es más importante que la enseñanza.

Evaluar es sinónimo de controlar el cumplimiento de la tarea. Los alumnos están más preocupados por lo que “se les va a tomar” que por lo que se les está enseñando.

Se podría ilustrar con el siguiente fragmento de una clase de 7° año (Caso B), la evaluación utilizada como control simbólico y coercitivo.

\_(Docente): Interrumpe el trabajo en subgrupos y dice: “¿Para qué sentarnos en grupo? Uno lee y todos los demás escuchan y trabajan. Y eso hace a la nota, ¡eh!... Y yo los estoy observando.—levantando la voz—Así que no pierdan tiempo. Va a la nota, les dije” —dirigiéndose a un grupo de alumnos que sigue en lo suyo—.

Expresiones como “va a la nota” o “en la nota entra todo”, ilustran “el poder ejercido desde un juego de represión”; “el sentido es operar un buen adiestramiento, formar cuerpos dóciles, formar espíritus normalizados. Es a través de las disciplinas del saber, creadoras de dominaciones, y a través de la disciplina que se impone a los cuerpos, como se logra esa formación con sentido de sometimiento” (Souto, M. 1993, p.158).

Lo enseñado se transforma en objeto a ser evaluado, el docente utiliza la evaluación con distintas estrategias y sobre distintos tipos de conductas. Los intercambios áulicos adquieren el sentido de una ida y vuelta para mostrar lo que se va a evaluar por parte de los alumnos y lo que se evaluará por parte del docente.

En la mayoría de las clases analizadas se advierte una sustitución del eje “enseñar-aprender” por “evaluar-ser evaluado” (Doyle, 1986; Souto, 1993).

Al relacionar los rasgos organizadores de las clases del Tercer Ciclo de la EGB con el análisis desde la tipología elaborada por Souto, se puede advertir que la mayoría de las clases analizadas se ubican dentro del “tipo cátedra”. Por ello, desde lo social y lo psíquico las características son comunes. Dentro del tipo cátedra es posible especificar agrupaciones menores, tomando en consideración el nivel instrumental concretamente.

Esto lleva a plantearse algunos interrogantes: ¿a qué obedece la aparente uniformidad en las clases del área de las Ciencias Sociales?, ¿qué modificaciones se dan en las prácticas pedagógicas del Tercer Ciclo?

Dentro de estas clases de tipo cátedra se han observado algunas características que se muestran con frecuencia:

- como propio del tipo cátedra: la centralización en el docente;
- como modos de organización desde lo instrumental: el libro de texto como organizador de la tarea académica; la copia como actividad de rutina;

· como significado en el medio ambiente de la clase a partir de los intercambios, negociaciones, etc.: el sentido evaluativo que predomina en el ambiente de clase.

### **A modo de cierre**

La implementación del Tercer Ciclo ha resultado peculiar en cada escuela, resignificando los cambios a partir de la interpretación subjetiva y contextualizada de las normativas ministeriales, los intereses puestos de manifiesto por los directores en los proyectos institucionales, y la experiencia y formación previa de los docentes.

El abordaje de distintos niveles de análisis adoptado en este trabajo pone en evidencia la tensión entre las políticas definidas centralmente y la dinámica interna de las instituciones educativas, como factor que incide en la configuración del cambio. Así, el cambio no se da por las decisiones expresadas en las normativas, sino que depende de los modos en que éstas son transformadas al ser vividas, incorporadas, resistidas y comprendidas por los actores institucionales.

El abordaje realizado pone en evidencia núcleos problemáticos que aparecen con claridad y que no están resueltos:

- la falta de identidad del Tercer Ciclo, que surge de un mandato fundacional impuesto que yuxtapone dos organizaciones diferenciadas (Escuela Primaria y Escuela Secundaria);
- la problemática que significa el abordar las denominadas áreas complejas como forma de organización curricular y su correlato en la enseñanza y la evaluación.

Los actores involucrados reconocen diferentes obstáculos en su concreción. Éstos surgen en distintos niveles:

- en la organización que se adopta en cada escuela, y la falta de condiciones institucionales favorecedoras del cambio;
- en la tradición disciplinar en la que se han formado los docentes y se ha organizado curricularmente la enseñanza;
- en la dificultad de trabajar en equipo;
- en la falta de capacitación docente adecuada a las nuevas demandas de la EGB 3.

A pesar de ello, hay que reconocer que aunque las concreciones organizativas y metodológicas difieren en cada escuela, en los tres casos analizados aparecen regularidades en cuanto a las propuestas didácticas que se dan en las clases del área de las Ciencias Sociales.



## NOTAS

<sup>1</sup>Este artículo forma parte de la tesis de Maestría en Didáctica defendida en el año 2002 en la Universidad de Buenos Aires con la dirección de la Dra Marta Souto

<sup>2</sup> Investigación realizada entre los años 1999 y 2001 sobre la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en la ciudad de General Pico, La Pampa.

<sup>3</sup> Res. N° 278/98. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa.

<sup>4</sup> Res. N° 627/97 Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMANDOZ, MARÍA (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- LOBROT, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- ARDOINO, J. L. (1977). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- ARDOINO, J. L. (1997). La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México. Traducción: Patricia Ducoing.
- BERNSTEIN, B. (1985). "Clases sociales, lenguaje y socialización", *Revista Colombiana de Educación* N° 15, p. 25-44.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- PROVINCIA DE LA PAMPA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997). *El Tercer Ciclo de la EGB. Módulo informativo introductorio*. Santa Rosa: Autor.
- PROVINCIA DE LA PAMPA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998). *Marco General de los Diseños Curriculares de los distintos niveles, regímenes o modalidades del Sistema Educativo Pampeano*. Santa Rosa: Autor.
- MORÍN, E. (1992). *Introduction á la pensée complexe*. París: E. S. F. Editeur.
- MORÍN, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En E. MORÍN, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- VIOR, S. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.