



PARTE III: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS

1. Fundamentos de la metodología.

Los DCJ presentan una primera selección de contenidos de varios campos disciplinares (en el caso que nos interesa aquí, de la historia prehispánica local). Sin embargo, la transposición didáctica se constituye cuando el docente realiza la adaptación de los contenidos seleccionados a un ambiente particular de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que la tarea de brindar a los contenidos un tratamiento que evite su banalización y asegure la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto a enseñar, es responsabilidad de los docentes.

Durante el proceso de toma de decisión sobre cómo enseñar el pasado prehispánico, los docentes disponen no sólo del conjunto de información estructurada en los DCJ, sino también del conocimiento que adquirió en su trayectoria personal. Siguiendo a Pizarro y Sosa (2003: 191) es posible concebir al maestro como “...un mediador entre los saberes culturales y la capacidad de sus alumnos/as para apropiarse de ellos, recrearlos y conseguir de esta forma, su potenciamiento y desarrollo, como un adulto del mañana, comprometido para la vida en democracia...”.

Teniendo en cuenta lo anterior, optamos por estudiar dos elementos que nos permitieran visualizar el tratamiento escolar del pasado prehispánico como consecuencia de la articulación del conocimiento pedagogizado, estructurado en los DCJ, y de aquel conocimiento de sentido común; ambos mediados por la mirada particular de cada sujeto de la enseñanza.



El primero de esos elementos está vinculado con el conjunto de decisiones que toma el docente cuando enseña los contenidos sobre el pasado prehispánico de Catamarca. Este cuerpo de decisiones se conoce como estrategias de enseñanza, y su análisis nos permitió conocer cómo el docente plantea abordar el pasado prehispánico.

El segundo componente tiene que ver con aquella información que los docentes poseen sobre el pasado prehispánico indígena. Buscamos identificar aquellas representaciones que se producen y reproducen en los contextos educativos que integran el SEM.

En relación a las representaciones docentes, asumimos que constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada, establecida a partir de la información que reciben los sujetos, de sus experiencias y modelos de pensamiento compartidos y transmitidos. “...A través de ellas, se describen, simbolizan y categorizan los objetos del mundo social, atribuyéndoles un sentido en el cual podrá inscribirse la acción. Las representaciones sociales, operan así, condicionando la conducta: *‘actuamos en el mundo según creemos que es’...*”. (Pérez Rubio: 2004, énfasis original¹)

De acuerdo con Araya Umaña (2002: 49) para analizar las RS es necesaria “...la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los discursos cristalizados en obras literarias, soportes periodísticos, grabaciones de radio pueden ser también objeto de análisis. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las

¹ Ver nota N° 1.



clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social...”.

Resulta oportuno acotar que no es interés de esta investigación conocer los mecanismos, psicológicos o sociales, de producción de esas RS, sino que, por el contrario, nos importa definir las para conocer cómo interactúan en el proceso de enseñar el pasado indígena y así poder inferir posibles estrategias de transferencia.

Se parte, entonces, del prerrequisito que la educación formal es la encargada de reproducir tanto aquel conocimiento científicamente validado, debidamente pedagogizado, como aquellos saberes válidos en la experiencia práctica, es decir el conocimiento de sentido común.

2. Estrategia metodológica implementada.

Para abordar el análisis del problema de investigación y sus particularidades, empleamos una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque etnográfico que nos permitió comprender, desde la visión de los docentes responsables de la enseñanza del pasado, cómo las representaciones y estrategias docentes se integran y concatenan en el abordaje y tratamiento escolar de la diversidad cultural.

Yuni y Urbano (2000: 99) enfatizan el carácter maleable, multifacético y multidireccional del proceso de investigación cualitativa; sostienen que “...lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, secuencialmente ordenadas y siempre proyectadas hacia delante, se presentan a sí mismas resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se lo aborda...”.



Para otorgar validez y confiabilidad a los resultados, este tipo de metodología, posee criterios y procedimientos lógicos de vigilancia epistemológica. En consecuencia, empleamos las triangulaciones de datos y de técnicas.

2.1. Selección del contexto - terreno

Si bien existen distintos criterios posibles durante el proceso de selección de la muestra y la población, consideramos que más allá de la factibilidad, la selección de los casos se realiza teniendo en cuenta su relevancia de acuerdo al objeto de estudio, los objetivos y las anticipaciones de sentido.

Consecuentemente, elegimos como escenario de trabajo el Sistema Educativo Municipal, pues resultó acorde a nuestros intereses dado que la cantidad de establecimientos escolares que lo componen permitió que fueran estudiados en su totalidad.

El Sistema Educativo Municipal. Fue creado en el año 1992 para dar respuesta al surgimiento de nuevos asentamientos poblacionales suburbanos alejados respecto de los establecimientos educativos existentes. Frente a este panorama la Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca, decidió asumir la responsabilidad de proteger y promover la educación pública en su jurisdicción.

Actualmente, el SEM funciona como una entidad municipal autónoma del sistema educativo provincial, pero se rige por los lineamientos y diseños curriculares aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca. Está integrado por los siguientes establecimientos:



- Escuela Municipal N° 1 “El Principito”: cuenta con Nivel Inicial, EGB 1, 2, y 3.
- Escuela Municipal N° 2 “Altos de Choya”: cuenta con Nivel Inicial, EGB 1, 2, y 3.
- Escuela Municipal N° 3 “Eva Perón”: cuenta con Nivel Inicial, EGB 1 y 2.
- Colegio Polimodal N° 1.

En una primera aproximación estudiamos el diseño curricular municipal, en donde se establecen los criterios de selección, secuenciación de contenidos y perspectivas pedagógicas, entre otros aspectos. Este paso permitió evaluar las instituciones con las cuales trabajaríamos, teniendo en cuenta los espacios curriculares previstos para la enseñanza del pasado prehispánico de la provincia. Debido a esto, seleccionamos las Escuelas Municipales N° 1, 2 y 3 que poseen el 2° ciclo de la EGB, que es donde se prevé enseñar el tipo de contenidos que nos interesa analizar. Es necesario acotar que el nivel polimodal posee la modalidad de bienes y servicios orientado a la formación y adquisición de competencias afines a la producción comercial, por eso decidimos dejarlo fuera del muestreo.

La Escuela Municipal N° 1 “El Principito” es el primer establecimiento que se creó y funciona en el área urbana del departamento capital. Posee doble turno: mañana y tarde. Asisten alumnos que son hijos de los empleados municipales y de familias próximas al centro de la ciudad. La escuela tiene una sección por año y alrededor de 25 alumnos promedio por curso. Lo que permite que los docentes se organicen posibilitando cierta especialización en la práctica pedagógica, ya que un docente lleva adelante la enseñanza de matemáticas en los tres años de la EGB 2, otro docente hace lo mismo pero con el área de lengua y por último, encontramos un sólo docente que lleva adelante las áreas de



ciencias naturales y ciencias sociales. Esta organización, de acuerdo con la directora del establecimiento, posibilita que el docente dimensione y secuencie la enseñanza a largo de un período de tres años, le facilita el control y seguimiento de lo que se enseña en un año y los sucesivos, adaptando los contenidos a enseñar, a las eventualidades como los paros docentes, los feriados o asuetos, entre otros.²

La Escuela Municipal N° 2 “Altos de Choya” se ubica en el Barrio homónimo, sobre la antigua pista de aviación del Aeródromo de Choya. En el establecimiento funcionan el Nivel Inicial y los tres ciclos de la EGB. Al igual que la Escuela N° 1, la distribución de los docentes por área curricular es similar.

La Escuela Municipal N° 3 “Eva Perón” es una institución de reciente creación, que después de cuatro años, tiene pendiente completar su estructura edilicia. Se ubica en el barrio del mismo nombre, en inmediaciones del Parque Adán Quiroga. La escuela sólo posee el Nivel Inicial y el 1° y 2° ciclo de la EGB, en doble jornada de trabajo.

Los edificios de las Escuelas N° 2 y 3 son nuevos, se encuentran en la periferia de la ciudad de San Fernando del Valle en una zona de reciente urbanización y los alumnos que asisten son, fundamentalmente, de la zona. Los barrios en un comienzo fueron asentamientos no planificados, lo cual motivó una política de urbanización de los mismos que se vio reflejada en el trazado de calles y avenidas, el desarrollo de programas para la erradicación de ranchos y letrinas, entre otras actividades.

² Por ejemplo, cuando realizamos las entrevistas se estaba desarrollando el Campeonato Mundial de Fútbol 2006, lo que trajo un sin número de inconvenientes en el desarrollo normal de las actividades escolares. Al respecto, los docentes indicaron que ante la cantidad de días sin clases ellos se veían obligados a priorizar contenidos a enseñar en este año y que los que no se pudieran dar se los retomaba en el año siguiente.



2.2. Muestra

Establecidas las escuelas y, en función de la particular organización de los docentes a cargo de la enseñanza de contenidos afines al pasado prehispánico, realizamos un muestreo intencional.

La muestra se compuso por 7 docentes entrevistados y 13 planificaciones anuales para el área de ciencias sociales, correspondientes al 2° ciclo de las tres escuelas del SEM.

2.3. Unidades de análisis

De acuerdo con el problema de investigación enunciado y al posicionamiento explicitado en el marco conceptual, nuestras unidades analíticas estuvieron constituidas por:

a. Estrategias de enseñanza del pasado prehispánico. A partir de la definición dada por Mura (2004) analizamos aquellos aspectos relativos a los elementos que las constituyen, es decir, selección y secuenciación de contenidos, intención educativa, organización del tiempo áulico, materiales curriculares, tratamiento y articulación del conocimiento científico.

b. Representaciones docentes sobre el pasado prehispánico. Teniendo en cuenta la conceptualización que ofrece Araya Umaña (2002) realizamos el diagnóstico del conocimiento e información que poseen los docentes acerca de las sociedades indígenas prehispánicas, tratando de determinar las actitudes hacia las mismas.

2.4. Las unidades de observación.

Estuvieron constituidas por:

- Discursos textuales de docentes, generados a partir de las entrevistas.



- Planificaciones anuales correspondientes al área de ciencias sociales de 4º, 5º y 6º año de la EGB 2.

Es necesario destacar que, a medida que las entrevistas docentes y las planificaciones anuales fueron aportando datos e información sobre las fuentes que se utilizan para abordar la temática en el aula, fue necesario incorporar el estudio y análisis de contenidos de los materiales curriculares. (Sauter Ossenbach: 2000)

2.5. Técnicas de recolección.

Empleamos las siguientes técnicas:

Análisis documental de las planificaciones docentes. (Casilimas: 2002)

Nos informó sobre la manera en que el docente planifica la enseñanza del pasado arqueológico local. De acuerdo con Mura (2004) estas planificaciones expresan la intencionalidad educativa del docente respecto a los contenidos seleccionados y a la forma que plantea su abordaje en el aula.

Entrevista cara a cara semi-estructurada sin cuestionario. (Aguirre Cauhé: 1995) Posibilitó obtener información sobre el sistema de creencias del docente, sus conocimientos prácticos y científicos, sus códigos culturales y referenciales, aportando los datos para elaborar un modelo teórico sobre las representaciones que posee del pasado precolombino de nuestra región. Asimismo, brindaron información acerca de su capacitación y competencias respecto a la temática.

Realizamos el registro mecánico (audio) de las entrevistas acompañado de un registro escrito de notas que permitió observar el contexto de la entrevista.

2.6. Negociación del acceso al escenario.



Si bien realizamos diferentes actividades de pesquisa durante el proceso de investigación que se extendió desde octubre de 2005 hasta noviembre de 2006. Sin embargo, la autorización formal de acceso a los establecimientos educativos fue otorgada por la Dirección de Educación Municipal en abril de 2006.

Esto no debe entenderse como que el trabajo de campo insumió 13 meses, sino que durante este lapso el acceso al terreno tuvo momentos de mayor intensidad y en otros se vio interrumpido por el receso académico y por diferentes factores, entre los que se pueden mencionar: actos, semanas patrias, ausencias de los docentes, escasez de tiempo para producir el encuentro, desarrollo del mundial de fútbol y otros, que de alguna forma plantearon conflictos durante los trabajos de recolección de información, pues retrasaron los encuentros previstos con los docentes.

2.7. Procesamiento de la información.

2.7.1. Preparación del material.

Al concluir los encuentros con los docentes, realizamos la desgrabación del audio de los cassettes. Luego, iniciamos la transcripción de las planificaciones docentes, con esto comenzamos a organizar la masa indefinida de información que disponíamos.

2.7.2. Codificación de la información

Efectuamos la codificación del material, tratando de identificar las planificaciones y los docentes entrevistados, de modo que facilitara el estudio de lo expresado tanto en la oralidad como en la documentación oficial.

La codificación permitió mantener el anonimato de los docentes. Consistió en colocar un rótulo a las entrevistas y a las planificaciones, el cual consta de una letra mayúscula para diferenciar entre las entrevistas (letra “E”) o



planificaciones (letra “P”) seguidas de la letra D mayúscula (Docente) y un número serial para las entrevistas (1 a 7).

Para el caso específico de las planificaciones decidimos colocar un subíndice que identifica a que año pertenece la planificación, de manera que los códigos quedaron como sigue:

ED1: se lee como Entrevista Docente 1

PD1₄: se lee, Planificación Docente 1 cuarto año.

2.8. Análisis de la información.

Para analizar las entrevistas empleamos el método comparativo constante. (Sarlé: 2005, De Angelis: 2005 a y b)

En un primer momento, empleamos seis categorías que llamamos “establecidas”, porque fueron hechas al elaborar la guía de preguntas que orientaba las entrevistas. Dichas categorías guardaron coherencia con los objetivos y el problema de la investigación.

En un segundo momento, al analizar cada entrevista, categorizamos los discursos docentes empleando el esquema de las seis categorías establecidas. Luego, y hacia el interior de cada categoría, fue posible identificar nuevas categorías de análisis, denominadas “emergentes”, que permitieron crear un esquema conceptual con el cual realizar una interpretación de la situación diagnosticada.

Para el caso de las planificaciones docentes, se realizó el análisis de contenido y, a partir de los elementos de las estrategias de enseñanza, se elaboró el correspondiente memorandum.

Al finalizar, comenzamos a construir las matrices descriptivas que nos permitieron generar el marco con el cual comprender el fenómeno estudiado.



2.9. Validación de los resultados.

Por último, y para obtener un mayor grado de credibilidad y confirmabilidad de la muestra durante el análisis, realizamos la triangulación de datos en sus diferentes subtipos: de fuentes y de técnicas.

Yuni y Urbano (2000: 178) afirman que este tipo de triangulación "...tiene como fundamento que, además de garantizar la confiabilidad, permite explicar la riqueza y complejidad de la acción humana, estudiándola desde múltiples puntos de vista y utilizando diversos datos...".

La triangulación nos permitió ejercer la vigilancia epistemológica propias de las metodologías cualitativas, alertándonos de la presencia de sesgos o distorsiones en el proceso investigativo.