



# ***Educación, Lenguaje y Sociedad***



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

### Rector

Lic. Sergio Daniel Maluendres

### Vicevrector

M.V. Daniel Lacolla

## FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

### Decana

Lic. María Heminia Di Liscia

### Vice-Decana

Dra. Graciela Nélica Salto

**Secretaría Académica:** Prof. María Lis Montero

**Secretario Administrativo:** Cr. César Agustín Bustos

**Secretaría de Investigación y Posgrado:** Dra. Marta Alesso

**Secretaría del Consejo Directivo:** Prof. Mónica Morales

## CONSEJO EDITORIAL UNLPam

### Presidente

Dr. Edgardo Cerqueira

### Jefe de Editorial

Rodolfo David Rodríguez

**Educación, Lenguaje y Sociedad** es una publicación anual del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (UNLPam, Argentina) que promueve el análisis de un amplio espectro de temas, estrategias y dominios metodológicos relacionados con el lenguaje y su imbricación con los procesos sociales y educativos. Publica trabajos de investigación originales, notas y comentarios bibliográficos sobre la problemática intersección de lenguaje, discurso y sociedad en la educación. Acepta contribuciones sin otra restricción que la evaluación positiva del referato anónimo externo.

*Las opiniones expresadas en los textos firmados son responsabilidad de los autores.*

Arte de tapa: Cristian Cardallo

Diseño interior y diagramación: Laura A. Rodríguez

© Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

### Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad

Calles 9 y 110, (6360) General Pico, La Pampa, Argentina

TE 54-2302-421041 int. 6607 FAX 54-2302-421041

e-mail: [ieles@hmgp.unlpam.edu.ar](mailto:ieles@hmgp.unlpam.edu.ar) URL: [www.fchst.unlpam.edu.ar](http://www.fchst.unlpam.edu.ar)

Impreso en Argentina

ISSN N° 1668-4753

Registro de la propiedad intelectual: en trámite

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11723

# ***Educación, Lenguaje y Sociedad***



*Publicación del Instituto para el  
Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
(UNLPam, Argentina)*

Vol. I N° 1 - Diciembre 2003.



## **Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad**

### **Directora**

Graciela Nélica Salto  
Universidad Nacional de La Pampa  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

### **Editora Asociada**

Lorena Plesnicar  
Universidad Nacional de La Pampa

### **Consejo Editorial**

Sonia Gladys Alzamora (UNLPam)      Liliana Emilce Campagno (UNLPam)  
María de los Ángeles Bernal (UNLPam)      María Ena Martín (UNLPam)

### **Consejo Asesor**

#### **Arnoux, Elvira**

Universidad de Buenos Aires

#### **Castorina, José Antonio**

Universidad de Buenos Aires  
Conicet

#### **Colomer, Teresa**

Universidad Autónoma de Barcelona

#### **Cucuzza, Héctor Rubén**

Universidad Nacional de Luján

#### **De Lajonquière, Leandro**

Universidade de São Paulo

#### **Flecha, Ramón**

Universidad de Barcelona

#### **Frigerio, Graciela**

Centro de Estudios Multidisciplinarios

#### **Gentili, Pablo**

Laboratorio de Políticas Públicas  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

#### **Kaplan, Carina**

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de La Plata

#### **Limón, Margarita**

Universidad Autónoma de Madrid

#### **Litwin, Edith**

Universidad de Buenos Aires

#### **Pérez Gomez, Angel**

Universidad de Málaga

#### **Rivas Flores, Ignacio**

Universidad de Málaga

#### **Souto, Marta**

Universidad de Buenos Aires

#### **Tenti Fanfani, Emilio**

IIPE/UNESCO

En este volumen, colaboraron con la evaluación de artículos: Dora Barrancos (UNLPam-UBA), Marcela Domínguez (UNLPam), Araceli Fernández (UNLPam), Estela Klett (UBA), José Maristany (UNLPam), Jorge Saab (UNLPam) y Verónica Weber (FLACSO).

### **Consejo de Redacción**

Marta Benito (UNLPam)      Elba Moreno (UNLPam)  
Silvia Libia Castillo (UNLPam)      Silvia Spinelli (UNLPam)  
Alicia Giménez (UNLPam)

### **Editoras de reseñas**

Estela Picco (UNLPam)  
Clara Bravin (UBA-UNLPam)

### **Suscripción, distribución y canje**

Cecilia Testa

# Índice





# Educación, Lenguaje y Sociedad

*Revista del Instituto para el Estudio de la Educación,  
el Lenguaje y la Sociedad.*

Vol. I Nº 1 - Diciembre 2003



ÍNDICE .....	7
PRESENTACIÓN	
Salto, Graciela Nélide .....	13
ARTÍCULOS .....	17
<b>El desarrollo de profesores de secundaria</b> <b>“¿esplendor o una suerte poco anunciada?”</b>	
Ardiles, Martha .....	19
<b>La enseñanza de las Ciencias Sociales</b> <b>en el Tercer Ciclo de la EGB: ¿continuidad o cambio?</b>	
Campagno, Liliana E. ....	31
<b>La organización del <i>currículum</i> escolar.</b> <b>Algunos criterios de análisis</b>	
Coicaud, Silvia .....	49
<b>El discurso empresarial sobre la educación, la crisis</b> <b>y la reforma educativa en los años 1990.</b> <b>El caso de la Fundación de Investigaciones</b> <b>Económicas Latinoamericanas (FIEL)</b>	
Di Pietro, Susana .....	69



<b>Comprensión de textos expositivos en alumnos del Tercer Ciclo de la EGB</b> Dubrovsky, Silvia y Patricia Farías .....	97
<b>La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación - acción</b> Dubrovsky, Silvia; Iglesias, Alicia y Ester Saucedo .....	111
<b>Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar</b> Kaplan, Carina V. y Federico Ferrero .....	121
<b>Representaciones y género en la trama escolar</b> Furlan, Nora; Mantelli, Nora y Natalia Sardiello .....	139
<b>Acerca de la evaluación y de las expresiones docentes</b> Herrera, Marta .....	155
<b>Aprender de la evaluación</b> Litwin, Edith; Palou de Mate, Carmen; Calvet, Mónica; Herrera, Marta y Liliana Pastor .....	167
<b>“Ser o `deber ser`”: un dilema resuelto para niños y jóvenes de la primera mitad del Siglo XX</b> Norverto, Lía M. ....	179
<b>“Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares</b> Novaro, Gabriela .....	199
<b>Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios</b> Padilla de Zerdán, Constanza .....	221
<b>Teorías implícitas sobre tecnología</b> Sansot, Sonia .....	239
<b>La experiencia de la Reforma Educativa en una escuela del conurbano bonaerense: una etnografía del cambio</b> Santillán, Laura .....	257
NOTAS .....	275
<b>Representaciones sobre la formación. Una experiencia del grupo T</b> Cattáneo, Mabel M. y M. Cristina Miraglia .....	277
<b>¿Ingenuo o Alerta? Hacia una mejora de la lectura comprensiva a través del Análisis Crítico del Discurso</b> Pascual, Graciela B. y Lucía I. Rivas .....	299

<b>Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro</b>	
Negrin, Marta .....	307
<b>Cuando se vuelve necesario desarrollar una conciencia lingüística crítica en la enseñanza de un idioma extranjero</b>	
Zinkgraf, Magdalena .....	315
<b>RESEÑAS</b> .....	335
Browning, Richard L. <i>Childhood and the Nation in Latin American Literature</i>	
Salto, Graciela Nélica .....	337
Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pablo Pineau (codir) (2002) <i>Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida</i>	
Castillo, Silvia Libia .....	339
Dussel, Inés y Silvia Finocchio (compiladoras) <i>Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis</i>	
Laise, Matías .....	343
Domínguez, Jesús Estepa; Domínguez Domínguez, Consuelo y José María Cuenca López (Eds.) <i>Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	
Laura Sánchez .....	345
Obiols, Guillermo <i>Una introducción a la enseñanza de la filosofía</i>	
Verónica Zucchini .....	351
Pini, Mónica <i>Escuelas charter y empresas. Un discurso que vende</i>	
María Marta Cayre .....	353
Szulkin, Carlos <i>Que se abra el telón y que comience la función. Entretelones. Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales</i>	
Gabriela L. Iglesias .....	357
<b>ABSTRACTS</b> .....	359
<b>Colaboradores</b> .....	371
<b>Notas para colaboradores</b> .....	375



# *Presentación*





La edición de esta revista parte de la búsqueda de un espacio de realización y comunicación de las actividades del *Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*.

Desde el punto de vista de la educación, el lenguaje está implicado en las prácticas escolares y la investigación lo ubica en un lugar preponderante de indagación crítica. Desde el análisis de los complejos procesos de producción y recepción de textos orales y escritos en la situación de clase hasta la interacción comunicativa entre los diferentes sujetos del entorno escolar y su función en la ruptura, cambio o consolidación de las desigualdades sociales y culturales inherentes a sociedades intrínsecamente heterogéneas, varios de los artículos reunidos en este primer volumen abordan el lenguaje, como matriz inherente a las prácticas escolares.

El estudio de estas prácticas aporta a su vez elementos para la comprensión de los procesos sociales, ya que incluso las investigaciones centradas en los procesos de aprendizaje involucran también el estudio del microcosmos escolar, la interacción docente-alumno y el reconocimiento del contexto familiar, étnico y lingüístico de la comunidad sociocultural. El sistema de relaciones entre los actores sociales, así como el lenguaje, operan, en otros artículos, para la lectura de la heterogeneidad social y cultural de nuestras comunidades educativas, en las cuales la triple implicación de saber, discurso y poder articula la hegemonía institucional y busca desdibujar las diferencias materiales y simbólicas entre los distintos actores sociales.

Por último, los trabajos reunidos en este primer volumen enfatizan el modo en que las políticas educativas nacionales y provinciales se resignifican en la dimensión regional y analizan críticamente la apropiación y reconfiguración local de las transformaciones globales puestas en práctica en las últimas décadas.

Graciela Nélide Salto  
UNLPam - Conicet



## *Artículos*







## EL DESARROLLO DE PROFESORES DE SECUNDARIA “¿ESPLENDOR O UNA SUERTE POCO ANUNCIADA?”

MARTHA ARDILES



Escuela de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad Nacional de Córdoba  
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano  
de la Universidad Nacional de Córdoba  
mardiles@arnet.com.ar

### RESUMEN

El artículo refiere a la formación de los docentes de secundaria en escenarios de trabajo. En el mismo se focaliza el desarrollo de los profesores considerando a los mismos como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan en las condiciones internas y externas de la escuela.

Aquí se hace referencia a una de las categorías estudiadas y que tiene que ver con la carrera docente. Sin ánimo de generalizar pero sí con la idea de descubrir algunas pistas que ayuden a la construcción del desarrollo de los profesores de secundaria se han construido algunas categorías para la comprensión del objeto de estudio.

La investigación es de corte cualitativo y se han tomado doce casos de la ciudad de Córdoba. Se han privilegiado los relatos de vida entendidos como una forma particular de entrevista.

**Palabras claves:** Desarrollo profesional- historias de vida- profesor- enseñanza secundaria- profesión docente.

**Keywords:** *Professional development - life stories - professor (teacher) - high school teaching - teaching profession.*

Fecha de recepción: 05-03-03

Fecha de aceptación: 15-09-03

Es el poder del lenguaje el que porta el mundo y puede volvernos a todos extranjeros en todas partes y en todas partes en casa. Todos, en cualquier parte, huéspedes y anfitriones.

Condición para que la palabra extranjero no pueda nunca ser usada como insulto, ni expresar desprecio, y devenga sinónimo de aquello que es, potencialidad del ser, promesa de diferencia, hallazgo feliz de la diferencia en el encuentro con el otro.

Graciela Frigerio

### Introducción

En este artículo se presenta el avance de un trabajo de investigación sobre el desarrollo de los profesores de media<sup>1</sup> y se pretende mostrar cómo se va

construyendo la formación de los mismos en escenarios de trabajo, a través de una de las categorías seleccionadas, la carrera docente. Así también se desea contribuir al debate acerca de la formación de los profesores en el ejercicio de su profesión.

### **Algunas cuestiones teórico-metodológicas**

Se analiza aquí el “desarrollo profesional”, en un sentido amplio, como lo hace Carlos Marcelo (1995) considerando a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones internas y externas del centro educativo.

Presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Esta definición ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado. (Marcelo, 1995)

En esta línea, una de las categorías de investigación de este proyecto es la “carrera” de los profesores de secundaria en escenarios de trabajo que, además, va consolidando su formación en servicio. Se entiende que la formación es un proceso por el cual la persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, y a través de sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad y de recuperación de su experiencia. Se realiza en el marco de su desarrollo, sobre la base de las construcciones que ha ido realizando a lo largo de la vida y supera los procesos de socialización en cuanto moviliza al propio sujeto; es una experiencia abierta a la búsqueda y creación de nuevas formas (Yurén Camarena, 2000).

En este sentido, las narraciones de los profesores en estudio, mediante las entrevistas, aportaron sobre su vida personal y profesional; en ellas hablaron de lo que hacen, sienten o sintieron, de lo que les sucedió en determinados escenarios institucionales y contextos socio-políticos. Las mismas expresan dimensiones emotivas y complejas, motivaciones, deseos y propósitos; al respecto coincidimos con Bruner cuando dice: “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1988, p.27).

Las obras de Jackson, entre ellas *La vida en las aulas* (1968) y la de Abraham (1984), tuvieron un lugar significativo en relación con la “vida” y el “trabajo de los profesores”. También Antonio Bolívar en España, M. Huberman en Suiza, I. Goodson en Estados Unidos y Canadá, entre otros, han venido estudiando este tema y han mostrado, a partir de las narrativas docentes, las formas en las que se inscribe la carrera de los mismos en su formación y dentro de su desarrollo profesional.

Así, Bolívar ha explicitado que “carrera” tiene una doble cara: objetiva y subjetiva. La primera refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocu-

pando en el curso de su vida y, desde el ángulo subjetivo, a las experiencias individuales, al modo cómo la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro en relación con el presente (Bolívar, 1999, p.79).

Se entiende también, a los fines de este trabajo, que las experiencias laborales se desarrollan en determinados escenarios, y se considera al “escenario” como el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes viven sus historias y donde el contexto social juega un papel en constreñir o favorecer las acciones que ahí se desarrollan (Connely y Clandinin, 1995).

Por otra parte, y en relación con los aspectos metodológicos, se puede precisar que la investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo y sigue una línea descriptivo-interpretativa de múltiples dimensiones. Se toma a la entrevista biográfico-narrativa como la metodología de base en el enfoque mencionado. El desarrollo de los docentes puede ser expresado por medio de relatos de vida. En Ciencias Sociales el relato de vida resulta de una forma particular de entrevista: la entrevista narrativa a una persona, desde aquí en más denominada “sujeto”, quien relata toda o una parte de su vida (Berteaux, D., 1997). Aquí la idea es que los relatos inciten a autotematizar “episodios” e “incidentes críticos”.

En este trabajo, de casos, finalizado en 2002, se cuenta con el relato de doce profesores que trabajan en diferentes escuelas de la ciudad de Córdoba: universitarias, de gestión oficial, privadas (confesionales y no confesionales).

Se recupera la idea de encontrar historias en “minúsculas”, reflejos de una “vida sencilla”, que puedan narrarse en primera persona al estilo de una narración autobiográfica. Se enfoca no sólo la vida de la persona, en este caso el profesor, sino también los escenarios y contextos socio-políticos en los que les ha tocado vivir. La opción por los relatos de vida (entendida como subgénero de las historias de vida) no anuló el uso de la libreta de campo. Los gestos, expresiones, sugerencias, preguntas, complementan la comunicación con la palabra. Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas en registros para su análisis. Mientras tanto se fue realizando el estudio de la información, organizando los temas horizontal y verticalmente hasta encontrar el punto de “saturación por repetitividad de la información”. Luego, los “indicios” permitieron trabajar en la construcción de los datos.

### **Estrategias de análisis**

El trabajo de análisis de las entrevistas se comenzó prácticamente en el momento en que se iniciaron las mismas. Los momentos no son rígidos y estáticos. Al finalizar las entrevistas hubo un primer análisis, a tal punto que se descubre el momento de saturación de la muestra y se resuelve indagar en tres casos más algunos temas puntuales.

Durante las entrevistas se iban realizando análisis, pidiendo ampliaciones, para retornar a aspectos que no habían quedado debidamente aclarados. El movimiento se asemeja a un espiral, se van ajustando y profundizando diversos aspectos para incrementar la comprensión.

Se trabajó con un doble movimiento, inductivo y deductivo, o lo que Glaser (1978) denominó sustantivo o teórico. En el primer momento, se trabajó con un movimiento inductivo o sustantivo, ya que se iba constatando la importancia de las categorías seleccionadas; luego, con un movimiento deductivo o teórico, en tanto se iban recuperando del sistema teórico, al cual se adscribe la investigación, conceptos para leer y analizar datos.

### **La escuela media, en Córdoba, como escenario de trabajo**

La Escuela media, ámbito de trabajo de los profesores entrevistados, ha vivido un proceso de expansión importante en los últimos treinta años. Sin embargo, en ese proceso se registran altos índices de repetición y deserción de alumnos, que en su conjunto pusieron en evidencia problemas no resueltos por las reformas actuales.

Esto llevó a que en el país y en Córdoba a partir de 1995<sup>2</sup>, con características diferenciales, se instalaran nuevas vías de reformas y transformaciones propuestas para favorecer el cambio. Hoy se observan distancias entre esas propuestas, la realidad de la vida cotidiana de las escuelas y las historias y aprendizajes de los docentes en su carrera. El papel regulador del contexto en las prácticas de los docentes y en la construcción de las identidades es un dato generalmente olvidado.

Hay investigaciones (Marcelo, C., 1995) que han mostrado el distanciamiento entre las propuestas oficiales y la cultura profesional de los profesores. La demanda de profesionales "calificados", en el marco de las transformaciones actuales de la sociedad y del sistema educativo, parece no tener correlato con las necesidades de la educación formal de nuestro sistema. Esta relación más bien muestra una "pobreza" de respuestas alarmante frente a las necesidades que van emergiendo, cada día con más claridad, en las instituciones educativas, en este caso de nivel medio. Pareciera haber una dislocación entre la formación de los docentes y las demandas de las escuelas medias en el contexto de sus problemas cotidianos. Incluso hay un incremento de ofertas de capacitación fuera y dentro de las escuelas, pero no se ha demostrado aún de qué manera se ayuda a los docentes a resolver los problemas, tanto los cotidianos como los de mayor alcance, en sus escenarios de trabajo. En este sentido, "la costumbre de percibir al docente como 'el que enseña' obtura la percepción de múltiples dimensiones del aprendizaje del docente en el proceso escolar" (Davini 1995, p. 93). En la misma línea, otras investigaciones expresan que "falta de gradualidad y las urgencias en los tiempos, en el marco de la

incertidumbre laboral y de exigencias, se conjugan para relativizar los efectos democratizadores de una participación genuina”(Carranza y Kravetz, 1999).

### **Los relatos de los profesores**

Las historias que narran los docentes permiten advertir algunos tramos en la carrera profesional que, además, constituyen espacios de aprendizaje y formación en su trabajo. Estos tramos se crean y recrean según las trayectorias de sus vidas. Se toma la idea de tramos como una metáfora espacio-temporal que corresponde a los diversos recorridos realizados en diferentes momentos y en circunstancia de las relaciones sociales en las que participan los profesores. Además, se entiende que se ponen en juego relaciones entre las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo, alrededor de las cuales se generan acciones, acontecimientos y decisiones.

Podemos advertir, siempre según las entrevistas tomadas a este grupo de profesores, tramos que no son una secuencia lineal, pero que se destacan en la trayectoria global de los mismos.

Sin ánimo de generalizar, pero sí con la intención de descubrir algunas pistas que ayuden en la construcción del desarrollo de los profesores de secundaria, se han advertido algunas cuestiones interesantes para comprender episodios que acontecen en el transcurrir de la vida de los profesores en las escuelas y que se mixturán con las historias profesionales.

Estos tramos están pensados alrededor de la idea de extranjeros y nativos y podemos enunciarlos así:

- los comienzos del trabajo, el extranjero entre el interior y el exterior;
- la transformación del territorio en la morada;
- en el territorio, “Esplendor” y “Una suerte poco anunciada”.

### **Los comienzos del trabajo, el extranjero entre el interior y el exterior**

Los profesores, a diferencia de los maestros quienes dicen estudiar por “vocación y amor a los niños”<sup>3</sup>, ingresan al profesorado porque “siempre les gustó la historia”, porque “desde chico supe que la biología era lo que me gustaba”, es decir, muestran desde los comienzos de sus estudios una identidad muy fuerte con las disciplinas escolares.

Los lugares de estudio han sido en su mayoría los institutos terciarios, otros, los menos, han realizado el profesorado en la universidad. La formación pedagógica recibida ha sido, en general, deficitaria y escasa según los profesores entrevistados, especialmente para quienes han realizado la formación inicial en períodos de gobiernos autoritarios. Ésta se ha concretado en espacios en los que no se han cuestionado creencias, y se ha privilegiado la continuidad con las formas y estilos del momento. En períodos de gobiernos democráticos, en general, recuperan positivamente la experiencia, por la ruptura con “lo tradicional”

y el trabajo “artesanal” de los docentes.

El primer puesto de trabajo en la docencia secundaria se realizó mediante una confluencia de múltiples historias, tradiciones, ocasiones y oportunidades. La mayoría de las veces se pone en juego el capital social acumulado. Dicen: “pasaba por ahí”, “yo era amiga de la mujer del rector”, “cuando regresé del exilio busqué a mis profesores de práctica”, “me inscribí”, “me da vergüenza decirlo, era época del proceso”, “vine a dar un curso a la universidad y luego me llamaron”, “yo fui alumna de [...] y me llamó”, “yo no soy profesora, soy ingeniera”, “volví del servicio militar y fui a la escuela en la que estudié, me llamaron enseguida”.

Podemos caracterizar estos inicios como un trabajo con pocas horas de cátedra, con mucha energía y entusiasmo, acompañado en sus comienzos con otros trabajos y actividades. Es un proceso lleno de tensiones entre “elecciones” y “restricciones” que va configurando el hábitus profesoral (Davini, 2000), el que, siguiendo a Bourdieu, es un principio generador de estrategias “perdurable, más no inmutable” que permite a los agentes enfrentar situaciones diversas para jugar en el campo.

También es un momento de juego entre huéspedes y anfitriones: “para conversar con otros”, para “ponerse a prueba”, “entré en ese famoso curso y tuve una buena relación con los chicos, de entrada”. También es tiempo para otras sensaciones y reflexiones: “observar cómo aprenden los chicos”, “para ser absolutamente franca”, “vengo acá pero no tengo experiencia”, esto especialmente cuando se despliegan historias muy fuertes como el autoexilio y se “ha perdido contacto en este tiempo con lo que ha pasado” y “uno no se dedicó este tiempo a la profesión”.

La condición de extranjero se hace presente, sus acciones se desarrollan en ese borde entre lo interior y el exterior y se siente la amenaza de entrar en el juego. Pocas horas dan el acceso al campo, el extranjero “no es amigo ni enemigo, inclusive puede reunir en sí mismo ambas categorías, dicho de otro modo, no sabemos si tenemos otra forma de saber cuál es su condición” (Bauman, citado en Giddens y otros, 1995).

Entonces el “entre dos”, diría Juarróz, se hace difícil obstaculizándose el pasaje del territorio a la morada.

### **La transformación del territorio en morada**

El extranjero suele transformar gradualmente su residencia transitoria en morada, de tal manera que su lugar original en los bordes se va perdiendo en el pasado y se habilita ahora para observar de otra manera las condiciones del lugar al que ha llegado: la morada.

Este momento se da cuando los profesores comienzan a acumular horas y simultáneamente a dejar otros trabajos, tales como el de secretaria de un con-

sultorio, preceptora, vendedora de tarjetas. La acumulación de horas “hasta el cansancio” da el punto de la estabilización en su territorio.

También viene acompañada de los aprendizajes de saberes profesionales en procesos de socialización laboral que lo acompañan durante toda la carrera. En este sentido, sus aprendizajes más importantes son las tareas que le permiten moverse con mayor tranquilidad en el aula y desplegar mejor sus actividades en las instituciones. Enriquecen también sus percepciones sobre los alumnos, los profesores, las escuelas.

La socialización se construye a lo largo de la formación en el trabajo y en interacción con el contexto, va conformando un sistema de pensamiento que le permite moverse en sus prácticas e interpretar la realidad educativa. Se constituye, de esta manera, un sustrato básico a través del cual los profesores filtran y perciben la escuela, construyen la experiencia y combinan diversas lógicas de acción.

Hay continuidades y rupturas, cooperación y conflictos. Una de las continuidades más importantes es el pensamiento puesto en “el aula”, “ahí uno tiene que poner todo el ingenio, toda la reflexión”, “bajar el marco teórico es toda una profesión”, “bajarlo es adecuarlo al nivel del alumno, relacionarlo con el objeto de estudio”, “a veces se repite lo que te enseñaron en primaria o en secundaria, esto es verso”, “defender la educación no es verso, es el aula y ahí darle con todo”.

La elaboración de producciones escritas para los alumnos es otra continuidad, aunque en las escuelas más progresistas esto es casi un desafío: “pequeños escritos”, “guías de estudio”, “separatas”. “Los libros de texto no se adaptan a los chicos” y “la idea de las estructuras conceptuales o redes conceptuales es muy buena para cambiar las guías”, “éstas han variado con el tiempo, son distintas a cuando nacieron”.

Las rupturas y conflictos más importantes tienen que ver con las implicancias de las Políticas Educativas en sus prácticas: el cambio de las materias, su reubicación en el Plan, la nueva definición de contenidos.

Los conflictos han sido muy marcados en momentos de la reforma: episodios referidos al cambio de plan de estudios, disputas por las horas, cambio de cursos, distribución de nuevas materias, organización de los tiempos para preparar proyectos. La configuración de las nuevas orientaciones y la redefinición de nuevos sistemas de evaluación para los alumnos ha provocado diferentes grados de discusión y conflictividad.

La cooperación suele advertirse en la realización de trabajos conjuntos, generalmente con docentes de otras disciplinas, para armar proyectos de enseñanza, con profesores de la misma escuela o solicitando la participación de otros profesores, a veces de la universidad. Sienten que “la escuela es muy generosa” para estos aprendizajes.



Esta época es también un momento de reflexiones sobre los alumnos y los docentes. Sobre los alumnos dicen: “creo que están muy solos”, “tienen problemáticas graves, a veces veo casi analfabetos, en el sentido de que tienen mucha dificultad para expresarse, para leer y escribir [...] y esto se agudizó en Córdoba con el ingreso de 6º a la secundaria”, “a veces por la excelencia perdemos el sujeto”.

Estas construcciones que los docentes efectúan con y sobre los alumnos muestran experiencias complejas que se van redefiniendo casi por rutas paralelas y en desmedro de texturas articuladas. Orfandad y filiación se tensan. Daría la impresión, según las percepciones de los profesores, que docentes y alumnos vivieran proyectos paralelos: los alumnos están en la escuela en medio de “una inmensa soledad” y los profesores “corren detrás de la reforma y de lo académico”, es como si ambos colectivos se hubieran acomodado en un lugar, en posiciones diferentes, y hubieran fabricado lugares de incomunicación. La incomunicación entre docentes y alumnos, según las representaciones de los profesores, pareciera estar dificultando el conocimiento mutuo, fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es posible que la palabra no se escuche, pero los profesores advierten esos signos, esos gestos que hacen extraño el “entre dos”, en este caso, de docentes y alumnos.

Los profesores, ya nativos en su morada, encuentran la posibilidad de tejer en el territorio, creando significados y valores compartidos, mediando entre el azar y las intenciones, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre las creencias, los deseos y las esperanzas.

### **En el territorio, “Esplendor” y “Una suerte poco anunciada”**

Si continuamos recorriendo el territorio y reconstruyendo la vida de estos profesores, advertimos momentos que nos deslumbran y perturban a la vez.

En relación con las características profesionales, podemos decir que en algunos profesores es posible observar momentos de “Esplendor”. ¿A qué se hace referencia con esto? Hay profesores que en este tramo son llamados para “escribir un libro” en relación con su disciplina y que concurren para participar en “la elaboración de los nuevos diseños curriculares de la provincia”. Otros acceden a la “Coordinación” de equipos en el interior de las instituciones, y algunos se capacitan en sus disciplinas haciendo Especializaciones, Posgrados y Maestrías; éstos, además, en este juego de estudio y realidad, apuestan al porvenir dando otra vuelta al “Esplendor”.

Por otra parte, la mayoría de los profesores sienten que su horizonte se contrae, que no tienen más posibilidades en su carrera que seguir “dictando treinta o cuarenta horas de clase” y les “angustia” esperar el día en que “puedan entregarles una medalla” “en agradecimiento a su trabajo”. Este momento de

“autocuestionamiento” puede llamarse “crónica de una suerte poco anunciada”, de la que se habla poco y produce lo que muchos estudios, tales como los de J. M Esteve (1994), han venido a llamar “el malestar docente”. Una huelga, dice un profesor, “no se hace por cuarenta pesos, se hace porque no hay futuro en la carrera, es poco probable, es difícil que yo haga otra cosa más que dictar clase y tengo cuarenta años”, “el mismo sistema condiciona fuertemente la carrera”.

Las afirmaciones de los profesores sobre los saberes construidos a lo largo de la carrera profesional nos llevan a preguntarnos: ¿cómo repercute esto en el aprendizaje de los alumnos?, ¿en el trabajo cotidiano de un docente?, ¿en la gestión de la escuela?, ¿en la construcción de la esperanza?

### **A modo de cierre**

Al pensar en la formación en ejercicio de los docentes en el marco de su desarrollo profesional, y tomando en este trabajo la categoría “carrera profesional” para introducirse en su estudio, se hace inevitable recurrir a algunas imágenes que tienen que ver con esa “doble cara objetiva y subjetiva” de la que habla A. Bolívar.

El pasado, para la mayoría de los profesores con muchos años de experiencia, es visto con más éxitos que el presente. Los profesores parecen tener un destino no común en su carrera: “Esplendor” o “Una suerte poco anunciada”, marcado por fuertes diferencias, a pesar de orígenes similares de formación. Da la impresión de que aparecen nuevas desigualdades en el interior de otras ya estructurales de la sociedad, estas nuevas diferencias se marcan cuando a unos les “solicitan escribir libros”, mientras que otros se dedican a sus horas de clase muchos años, sin otra posibilidad de moverse en su carrera aunque lo deseen, porque las condiciones del sistema no les permiten avanzar.

Parecen observarse trayectorias que se transforman de manera aleatoria en relación con las condiciones iniciales, mostrando un sentimiento de malestar y de injusticia para enfrentar el porvenir. Quizá quepa preguntarse qué incidencias tienen estos aprendizajes de los docentes en sus propias prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

El análisis muestra la necesidad de “cautivar la imaginación cautiva”, como dice María Saleme (1998). El análisis de la vida profesional de los profesores ayuda, en parte, a esclarecer la crisis que en forma recurrente se suscita en la escuela con los alumnos y otros agentes institucionales. Cuando se instrumentan proyectos de cambio en los sistemas educativos, en general, se olvida que las instituciones, los sujetos y las prácticas escolares tienen historias. El silencio sobre las historias que construyen los docentes en el ejercicio de sus prácticas nos ha llevado a perder experiencias significativas en las escuelas que es necesario recuperar. No se trata de haber llegado al momento de “Esplendor”, sino, más bien, de saber qué aspectos de sí mismo realiza en ese momento y de cómo

incide esta realización en sus alumnos y en la institución. Sin embargo, quedarían aún por indagar muchas cuestiones, entre ellas, la relación existente entre los aprendizajes de los alumnos, sus dificultades y los tramos por los que atraviesa el profesor en su carrera.

Si pensamos que estos profesores transitan entre la condición de exterioridad y la morada en el territorio y que, además, viven cotidianamente “ritos de iniciación”, que los “recién llegados” aprenden con los otros, y parafraseando a Frigerio (2003) “entre dos, siempre entre dos”, cabría preguntarse qué los anuda y traer a nuestro pensamiento, como un recurso para la imaginación, las pinturas de Diego Rivera. En su obra casi siempre hay alguien que abraza miles de flores, y entonces podemos preguntarnos: ¿cómo son esos brazos que abrazan sabiduría cautiva, irrepitible en otros contextos? Quizá esas figuras, que podrían ser nuestros profesores, puedan ser figuras irrepitibles, sinónimos de trabajo y responsabilidad, de resistencia al silencio, de apuestas a enseñar y a pensar, aún cuando todavía el momento de “Esplendor” no se haya anunciado o no se vaya a anunciar.

## NOTAS

<sup>1</sup> El mismo se lleva a cabo en el marco de una tesis de Maestría dirigida por la Dra. Cristina Davini.

<sup>2</sup> En 1995, en Córdoba, se sanciona la Ley 8525 en la que se expresa que la Educación Media adopta la estructura con dos ciclos: a) Ciclo Básico Unificado de escolaridad obligatoria que comprende tres años de estudio y el ciclo de Especialización que comprende otros tres años.

<sup>3</sup> Una investigación llevada a cabo en Córdoba muestra estas características con relación a los motivos de la elección de los estudios de los estudiantes de magisterio. Informe final presentado a la SECYT en 1997, “Los estudiantes de magisterio como grupo social. El caso Córdoba”. Davini, M.C., Ardiles, M. Biber, G. Calatayud, P., Cuadrado, G.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A. (2000). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ARDILES, M. BIBER, G. CALATAYUD, P. CUADRADO, G. (1997). *Los estudiantes de magisterio como grupo social. El caso Córdoba*. (Informe de Investigación SECYT). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Paidós.
- BAUMAN, Z. (1995). Modernidad y Ambivalencia. En Giddens y otros, *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BIDDLE, B. Y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Granada: FOR-CE.
- BOURDIEU, P. (1994). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CARRANZA, A.; KRAVETZ, S. ET AL. (1999). Descentralización, autonomía y Participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Córdoba (1996-1997). *Páginas*, 1, 1.
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- CUADRA, A. (2001). La invención de Morel. Metáforas, imaginación y virtualidad. *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 13. Extraído del sitio web: <http://www.acheronta.org>.
- ESTEVE, J.M. (1994). *El malestar docente*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En *Educación y Alteridad. Ensayos y Experiencias*, Noveduc, CEM, 48.
- GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- HUBERMAN, M. (2000). *Ciclo de vida y enseñanza*. En A, Abraham, *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- JACKSON, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JUARRÓZ, R. (2001). *Poesía Vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- YUREN CAMARENA, MARÍA TERESA (2000). *Formación y puesta a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- SALEME, M. (1998). Algunas notas sobre el rol docente. En Frigerio y otros, *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Buenos Aires Novedades Educativas.
- SCHWARSTEIN, D. (1991). Introducción. En W, Moss; A, Portelli; R, Frasser y otros, *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.



# 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 escasos, 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 repasito 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.



## LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR. ALGUNOS CRITERIOS DE ANÁLISIS

**SILVIA COICAUD**

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
coucsimo@satlink.com



### RESUMEN

La organización del currículum por disciplinas se remonta a las primeras etapas de la historia de la educación. Distintos campos del conocimiento nos permiten analizar las posibilidades y limitaciones que ofrecen las disciplinas escolares. Desde criterios didácticos, nos interesa promover la enseñanza del lenguaje de la ciencia a través del estudio de las disciplinas, abordando tanto sus estructuras sustanciales como las sintácticas mediante estrategias cognitivas apropiadas para la comprensión. Un currículum que recupere la organización no fragmentada ni arbitraria de las disciplinas académicas, posibilitará tender puentes entre saberes diversos, estableciendo redes y áreas transversales. Esto permitirá a los alumnos comprender y actuar en forma crítica y creativa sobre el mundo simbólico de las ciencias. Desde los aportes de investigaciones cognitivas, consideramos que resulta más significativo para los alumnos de los primeros ciclos de la educación básica aprender con un currículum global e integrado. En los otros ciclos y niveles, en cambio, será más apropiado enseñar en forma memorizada las estructuras de las ciencias, ya sea a través de disciplinas académicas o de áreas de estudio que posibiliten establecer relaciones entre los contenidos sin dejar de lado el análisis de las particularidades epistemológicas de cada campo del conocimiento.

**Palabras claves:** Currículum- contenido de la educación- psicología cognitiva- integración escolar- estructura de las ciencias

**Keywords:** Curriculum - contents of education - cognitive psychology - school integration - science structure

Fecha de recepción: 27/03/03

Fecha de aceptación: 25/06/03

### Introducción

Las disciplinas académicas constituyen una forma de organizar el *currículum* que se remonta a las primeras etapas de la historia de la educación. Su permanencia a través del tiempo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nos remite a analizar algunos de los criterios que subyacen en este formato. Aportes provenientes del campo de la epistemología, de la psicología y de la sociología, entre otros, nos permiten profundizar la reflexión didáctica acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje logrados mediante el estudio de las disciplinas en las instituciones educativas.

Entendiendo que la enseñanza constituye una práctica moral que nos compromete a los docentes en permanentes análisis críticos sobre nuestro trabajo, creemos que dilucidar la problemática de la estructuración disciplinaria del



*curriculum* posibilitará mejorar nuestras construcciones didácticas, esclareciendo tanto las limitaciones y los obstáculos como también las normativas potencializadoras de estas propuestas curriculares.

### **Perspectiva histórica**

Las clases dirigentes en la antigua Grecia demandaban una sólida formación retórica como reaseguro del mantenimiento de su poder político en la sociedad. De esta manera, el “código curricular clásico” (Lundgren, 1992), se organizó a partir de dos grupos de disciplinas: el Trivium, que abarcaba la Retórica, la Lógica y la Gramática; y el Cuatrivium, que incluía el estudio de la Geometría, la Astronomía, la Física y la Aritmética. A pesar de que se le daba más importancia al Trivium que al Cuatrivium como propuesta “disciplinadora” de las mentes, la Matemática tenía un lugar privilegiado en el *curriculum* clásico, puesto que, tal como lo afirma Platón en *La República*, se consideraba que servía para “buscar la verdad eterna”, propósito que desde los ideales de la educación griega no era atribuible a las disciplinas de la naturaleza.

Durante la época del Renacimiento surge lo que Lundgren llama el “código curricular realista”. Con el aporte fundamental de Juan Amós Comenio, quien le otorga un papel prioritario a la activación de todos los sentidos de las personas para lograr una enseñanza valedera, tomando además a la naturaleza como modelo de orden que posibilita aprender con sistematicidad, se introducen en la educación renacentista nuevas disciplinas para la formación de los jóvenes. Aparecen así la Mecánica, la Historia Natural, la Geografía y el Dibujo Lineal. A partir de la Revolución Francesa, se incorpora la Ciencia Natural en el *curriculum* oficial, mientras que Inglaterra comienza a valorar la importancia de la ciencia como promotora de los incipientes procesos de industrialización del Estado.

El advenimiento del pragmatismo durante el siglo XX le otorga a la educación un papel relevante como factor de desarrollo social, ya que posibilita la cualificación de la mano de obra necesaria para cubrir las demandas del mercado laboral. El *curriculum* da prioridad entonces a las experiencias activas que promueven el acceso al conocimiento, incorporándose disciplinas de carácter práctico y utilitario. Ivor Goodson (1995) observa que la aparición del «sistema de aula» a principios de este siglo, con horarios y lecciones compartimentalizadas, da origen al nacimiento de la disciplina escolar como manifestación del conocimiento examinable. Si antes el argumento para la acreditación de los aprendizajes era fundamentalmente la cantidad de tiempo que el alumno había pasado en la escuela, ahora la certificación exigirá la discriminación de distintos niveles y logros en la apropiación del conocimiento.

Durante las décadas de 1960 y 1970, en los Estados Unidos se desarrollaron importantes investigaciones acerca del *curriculum*. No obstante, los resultados

obtenidos no llevaron a realizar reformas estructurales al sistema educativo ni a proponer modificaciones sustanciales para el mejoramiento de la enseñanza, sino que la decisión implicó «regresar a lo básico», es decir, reforzar el estudio acerca de las disciplinas tradicionales. Tanto fue así que H. Kliebard (1986) llegó a calificar la disciplina escolar como una «fortaleza inexpugnable» del *currículum* escolar.

### **Algunos aportes de la epistemología**

H. Heckhausen (1975) observa que el concepto de disciplina, si bien puede emplearse como el de ciencia, implica además la noción de “enseñar una ciencia”. Esto no significa un distanciamiento profundo entre ambos términos, porque en realidad la ciencia es tal debido, entre otros factores, a que sus resultados son comunicables. Este autor explica que los criterios para poder diferenciar una disciplina de otra son: la existencia de un dominio material, o serie de objetos en que se basa una disciplina; un dominio de estudio, o subconjuntos que ponen de relieve determinados fenómenos; un nivel de integración teórica, que implica la intención de reconstrucción de la realidad para “apresar” su complejidad, entenderla y explicarla a través de términos teóricos; métodos, que posibilitan la captación de los hechos del dominio de estudio y su transformación en datos más específicos, de acuerdo con los problemas que se investigan; instrumentos variados de análisis; aplicaciones prácticas, en distintos niveles y campos de la actividad profesional; y contingencias históricas, dado que toda disciplina es producto de un desarrollo que se da en el tiempo y, por lo tanto, siempre se encuentra en estado de transición y sujeta a presiones externas en relación con determinados valores, ideologías y condicionantes diversos.

La falta de reflexión acerca de las características epistemológicas que poseen las disciplinas suele generar dificultades para su comprensión y enseñanza. J. Schwab (1973) explica que las disciplinas poseen estructuras sustanciales y estructuras sintácticas. Las primeras nos orientan acerca de cuáles preguntas planteamos en nuestras indagaciones, qué datos buscar y a través de qué métodos. En algunas ciencias coexisten estructuras sustanciales distintas que se relacionan con diversas investigaciones. Con respecto a las estructuras sintácticas, éstas posibilitan dilucidar descubrimientos y comprobaciones en una disciplina, establecer criterios para medir la cualidad de los datos y aplicar determinados cánones para precisar las pruebas. Estas estructuras constituyen la vía para pasar desde los datos brutos a conclusiones más elaboradas, por lo cual no deben ser consideradas como el método de la investigación, pues tienen un alcance más amplio que éste. El autor observa que las disciplinas no sólo implican procesos de prueba y verificación, sino también sintaxis de descubrimiento de nuevos eventos y relaciones que aumentan la comprensión y orientan hacia otras

investigaciones y sintaxis a largo plazo, que permiten modificar sus estructuras a través de la indagación sistemática de sus incoherencias y conflictos.

Es importante, por lo tanto, que el docente del nivel superior conozca qué tipo de organización subyace en determinado cuerpo de conocimientos, y que incluya este contenido en su programación didáctica. Enseñar que el conocimiento impartido puede ser incompleto, efímero, y que no es la verdad acabada porque está sujeto a permanentes pruebas de validez y confiabilidad, constituye una actitud coherente con el desarrollo de la ciencia que se pretende transmitir.

Estos aportes nos permiten analizar algunas problemáticas epistemológicas que se relacionan con la enseñanza de las disciplinas en distintos proyectos curriculares. Un ejemplo claro de esto es el trabajo interdisciplinario que se propugna desde diversos ámbitos. Cuando no existe correspondencia alguna de objetos de estudio, métodos o modalidades de explicación teórica entre las disciplinas que se pretenden enseñar en forma interdisciplinaria, encontramos que en lugar de esto aparecen esfuerzos enciclopédicos por abordar conjuntos ambiguos de contenidos fragmentados y banalizados de varias ciencias. También hallamos experiencias de pseudointerdisciplinaria cuando, al intentar aplicar en forma superficial un modelo analítico de algún campo de estudio en otro, no se respeta la especificidad de cada disciplina ni se elimina la distancia epistemológica que existe entre ellas. R. Follari (1982) explica que la interdisciplina tiene sentido si se plantea como una forma de abordar problemas prácticos complejos, para cuya solución resulta necesario el aporte de varios y diversos campos del conocimiento desde criterios tecnológicos; o bien si posibilita la fundación de nuevos objetos teóricos, a través de interrelaciones orgánicas y profundas entre distintas ciencias que comparten dominios de estudio, niveles de integración teórica o herramientas metodológicas. De todos modos, la interdisciplina es el resultado de un largo trabajo en común entre especialistas, y no un logro *a priori*. Desde planteos basados en el sentido común, nos encontramos en el nivel superior con proyectos curriculares que pretenden formar interdisciplinariamente a lo largo de toda una carrera, corriéndose el riesgo de caer en un cercenamiento de los objetos teóricos de los campos de estudio. La inclusión de una formación interdisciplinaria como propuesta de enseñanza tiene sentido al final de un programa de estudios, cuando ya se conocen de manera consistente las estructuras sustanciales y sintácticas de las diferentes disciplinas que pueden relacionarse.

### **Las disciplinas como construcciones sociales**

Un aspecto que resulta relevante analizar en esta época es la problemática del borramiento o solapamiento de los límites y fronteras entre muchos de los actuales campos del conocimiento. Antes comentábamos que el trabajo y crecimiento conjunto entre distintas disciplinas científicas que comparten algunas

particularidades epistemológicas conduce a propiciar acercamientos interdisciplinarios que muchas veces generan regiones fronterizas o nuevos campos de estudio. Este es el caso, entre muchos otros, de la Sociolingüística, la Psicolingüística y la Bioquímica. Sin embargo, cuando analizamos la historia del desarrollo de las disciplinas, encontramos que frecuentemente estos desdibujamientos y surgimientos responden, en realidad, a complejos fenómenos socio-políticos y económicos que es preciso dilucidar, dado que: "Una forma crucial de volver a formular y trascender los límites dentro de los cuales trabajamos, consiste en ver [...] en qué medida esos límites no son dados o fijados, sino producidos a través de acciones conflictivas y de los intereses de los hombres de la historia" (M. Young, 1977, pp. 248-249, cit. por Goodson, 1995).

Remitiéndonos a la descripción que realiza Goodson acerca de la Biología, por ejemplo, podemos observar que a principios del siglo XIX predominaban en los Estados Unidos los estudios de Física y Química, siguiéndoles en popularidad la Botánica y la Zoología. La Biología era apenas identificable, porque sus aspectos utilitarios y aplicados estaban subdesarrollados, y sus aportes no tenían réditos económicos. No obstante, con la publicación del libro de texto: *A Course of Practical Instruction in Elementary Biology*, del biólogo Thomas Huxley y su discípulo, Henry Martin, se logró un cambio radical en la imagen de esta disciplina en la sociedad. En esta obra, se defendía a la Biología como una ciencia de laboratorio, se proponía integrar dentro de su campo de estudio a la Botánica y a la Zoología, y se difundían controvertidos y polémicos principios darwinistas. La retórica promocional con que estos autores describieron los alcances de la Biología, junto con la carencia de bibliografía especializada acerca de esta disciplina, fueron los factores que impulsaron a los docentes de otros niveles de la enseñanza a adquirir masivamente esta obra, formándose a partir de contenidos correspondientes al *currículum* universitario. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la Biología comenzó a relacionarse con temáticas inherentes al bienestar humano, generándose como consecuencia conflictos de «clientela» y un decaimiento de su popularidad. Resulta interesante añadir que en Gran Bretaña, durante la década de 1950, la Biología era considerada como la principal disciplina que formaba en el método científico. Posteriormente, con la incorporación en su campo de estudios ecológicos, bioquímicos y celulares, la Biología se diversificó como disciplina escolar. La aparición del medio-ambientalismo, además, la acercó a las ciencias sociales, poniéndola en riesgo de perder su condición de «ciencia dura». A mediados de los años 1960, la institucionalización de la «Biología Molecular» le devolvió prestigio a la disciplina, considerándose una teoría abierta, abarcadora y con indiscutible rigurosidad científica.

Esta descripción de ciertas vicisitudes en el desarrollo histórico de la Biología como disciplina nos lleva a recuperar algunos de los planteos que realizan los teóricos críticos con respecto al papel del *currículum*. T. Tadeu da Silva (2001)

explica que las teorías tradicionales del *currículum* eran de “aceptación, ajuste y adaptación”, mientras que las críticas son teorías de “desconfianza, cuestionamiento y transformación radical”. Para estas teorías, lo que interesa no es especializarse en técnicas sobre cómo elaborar un *currículum*, sino construir conceptualizaciones que ayuden a comprender lo que el *currículum* hace en la realidad educativa. Uno de los representantes de las teorías críticas del *currículum* es Michael Apple, quien en su libro *El conocimiento oficial* (1995) pregunta acerca de la pertenencia de los conocimientos que más valor tienen, entendiendo que siempre existen grupos en la sociedad que establecen estrategias para asegurar la dominación. Estos grupos hegemónicos ejercen control a través de distintos mecanismos. Por un lado, se generan constructos discursivos que reducen lo real a lo meramente cognoscible, solapando arbitrariedades e inadecuaciones, y por otro lado, se producen acciones para la difusión masiva de estos discursos acerca de la realidad con el fin de que los mismos sean conocidos y aceptados como verdad. Otro de los intelectuales que ha teorizado críticamente acerca del *currículum*, Basil Bernstein (1971), observa que “... la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza, refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales”. Las disciplinas académicas, como contenidos seleccionados y organizados para ser enseñados en instituciones educativas, requieren por tanto ser consideradas como productos que deben analizarse desde su construcción socio-histórica, dado que son obras del “mercado cultural” que pueden ser puestas en tela de juicio, constituyendo además sólo una de las posibles formas que puede adoptar el *currículum* de estudios. En este sentido, coincidimos con T. Becher (1993) en que los intereses especializados del conocimiento están también relacionados con los procesos de división del trabajo académico. El surgimiento de la educación universitaria permitió organizar una federación de especialidades, y en la medida en que las asignaturas lograban hacerse de un lugar en el edificio del saber, se lograba consolidar, por un lado, un aumento sustancial en la productividad intelectual, y por otro lado, un mayor reconocimiento de la autoridad epistemológica.

Dentro de este mismo enfoque, Michael Young (1971) explica que los *currícula* que caracterizan a las sociedades letradas transmiten conocimientos de tipo alfabético, promueven el individualismo intelectual, afianzan los conocimientos abstractos desconectados de la vida cotidiana y valoran los saberes objetivamente evaluables. Si analizamos, por ejemplo, el rol que tenía la universidad a principios del siglo XX, observaremos que su función principal estaba relacionada con el desarrollo de la investigación. Sin embargo, ante la necesidad del Estado de estimular el crecimiento económico —teniendo en cuenta, además, la ausencia de políticas industriales formales— actualmente se habla

de una segunda revolución académica, dado que se ha producido un nuevo contrato entre la academia y la sociedad a través del cual la investigación sólo va a ser sostenida en las universidades en la medida en que éstas asuman un papel empresarial.

No obstante esta descripción de las problemáticas que debemos afrontar con respecto a la función de los saberes en nuestra sociedad, resulta imprescindible que quienes estamos comprometidos con la transmisión pública y democrática del conocimiento reflexionemos acerca de la función que deben cumplir las instituciones de nivel superior abocadas a la formación de profesionales en los diversos campos disciplinarios. Una educadora que se ha preocupado por estas temáticas desde una posición fundamentalmente latinoamericanista ha sido Alicia De Alba (1995), quien propone la organización de un Campo de Conformación Curricular —CCEC— para brindar un tipo de formación epistemológico-teórica, crítico-social y científico-tecnológica, incorporando además elementos centrales de las Prácticas Profesionales. Se pretende que la universidad permita el análisis de una estructuración categorial que posibilite fundamentar teóricamente aspectos prioritarios de la sociedad en la que vivimos, tales como la educación ambiental, los problemas del poder, las luchas de las minorías, el desarme nuclear, etc. Estos contenidos no sólo han de brindarse a los alumnos de las ciencias sociales, sino que deben ser comunes para todos aquellos que han optado por estudiar determinada área del conocimiento para ejercer una profesión. También resulta imprescindible ofrecer una formación básica articulada con especializaciones cortas, flexibles y cambiantes. Los graduados universitarios deberán convertirse en sujetos sociales capaces de verse a sí mismos como producto y parte de la realidad socio-histórica, comprendiendo la complejidad de su propia cultura y la de otras. Los espacios de formación científico-tecnológica, por lo tanto, serán abiertos y ágiles con respecto al avance del conocimiento, constituyendo experiencias significativas que no resulten aisladas ni fragmentadas. Para ello, además, se tendrán que incorporar aspectos básicos de las prácticas emergentes de los futuros graduados, entendiendo que todas ellas, cualquiera fuera su especificidad, son prácticas sociales que requieren una actitud de compromiso duradero de mejoramiento y transformación de la realidad.

### **Conocimientos científicos, cotidianos y escolares.**

#### **Algunas hipótesis psicológicas**

La comprensión cognitiva de las disciplinas académicas requiere un buen manejo conceptual de sus estructuras y particularidades epistemológicas. Sin embargo, la formación de los conceptos es un proceso progresivo y complejo que se logra a través del tiempo y de las diferentes oportunidades de aprendizaje a las

que pueden acceder las personas. A. Camilloni (1998) explica que en una primera etapa se utilizan grupos de conceptos interconectados. Los esquemas perceptuales de los sujetos permiten realizar abstracciones de las diferentes propiedades de los objetos, lo cual lleva a la construcción de proto-conceptos. La formación de conceptos propiamente dichos, no obstante, implica la adquisición de una función inferencial que posibilita el establecimiento de relaciones no arbitrarias con otros conceptos a fin de generar significados. H. Gardner y V. Boix-Mansilla (1993), por su parte, describen como protodisciplinarios a los contenidos que se enseñan previamente al abordaje pleno de una disciplina. Esta caracterización no hace referencia al tratamiento de aspectos parcializados del conocimiento científico, ni tampoco al estudio de formas banalizadas del mismo, sino que remite a un serio trabajo didáctico tendiente a superar concepciones intuitivas a través de un proceso de adecuación de los contenidos curriculares a las posibilidades cognitivas de los sujetos destinatarios de las propuestas educativas. Este tipo de prácticas, muy común en los niveles básicos de la enseñanza, permite establecer puentes entre los proto-conceptos que manejan los alumnos y posteriores desarrollos conceptuales inherentes a los diferentes campos disciplinarios.

Teniendo en cuenta estos aportes de la psicología cognitiva, podemos considerar que tanto en la Educación Inicial como en los dos primeros ciclos de la Enseñanza General Básica, tiene sentido organizar el *currículum* a partir de propuestas pedagógicas globalizadas. En estos niveles, el trabajo desde estrategias didácticas que posibiliten el tratamiento integrado de conceptos provenientes de varios campos del conocimiento generará andamiajes que propiciarán una buena incursión en las especificidades disciplinarias durante las etapas posteriores de la enseñanza.

Otra problemática en torno al aprendizaje de las disciplinas la constituyen las relaciones que pueden establecerse entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. Algunas hipótesis explican que ambas estructuras de conocimientos son compatibles porque presentan características epistemológicas similares, lo que supone que no existen dificultades insuperables durante los procesos de apropiación de las mismas por parte de los sujetos. Las hipótesis de incompatibilidad, en cambio, se fundamentan en la necesidad de generar cambios conceptuales mediante conflictos cognitivos profundos, dado que las lógicas de conformación de estos conocimientos difieren sustancialmente. Algunas explicaciones ponen de manifiesto la independencia de cada tipo de conocimiento según los contextos en los que se los utiliza. De acuerdo con esta hipótesis, los sujetos activan determinadas teorías alternativas según sus diferentes necesidades, adecuándolas a las particularidades y exigencias del entorno. Otros autores (Pozo y Gómez Crespo, 1994) en cambio, hablan de integración jerárquica o de distintos niveles de representación del conocimiento. Desde esta

postura, los sujetos, luego de reflexionar acerca de las similitudes y diferencias entre distintas teorías, logran efectuar conexiones estructurales entre ellas a través de procesos metacognitivos.

No obstante estas hipótesis, hay autores que advierten acerca de la importancia de no plantear polarizaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano, sino de buscar caminos alternativos para la interacción de los mismos (García, 1997). Si pensamos que estos tipos de conocimientos evolucionan constantemente, que ambos desarrollan explicaciones de distinto nivel de complejidad para enfrentar sus problemas, que existen otras formas organizadas del saber de carácter intermedio —prácticas profesionales, tecnologías, aportes de instituciones sociales diversas, etc.—, y que, además, el conocimiento escolar no sólo se determina por la lógica de lo cotidiano o lo científico, sino también a partir de diferentes marcos de referencia; concluiremos que el verdadero desafío de la educación no consiste tanto en asegurar la transición entre las teorías intuitivas y los desarrollos disciplinarios, sino más bien en lograr mayores niveles de complejidad en el pensamiento de los sujetos que aprenden. Si consideramos que es función de la escuela construir una visión del mundo en la que se privilegie el lugar que ocupan los saberes como posibilitadores de respuesta a los múltiples problemas sociales que aquejan hoy a la humanidad, nuestra enseñanza deberá partir de lo cotidiano como referente insustituible en el mundo de la vida en el que nos formamos como personas, pero recuperando siempre los aportes de la ciencia y la tecnología a través de las disciplinas académicas. Desde esta postura, y aún asumiendo la dificultad de la tarea, la escuela tiene que proponerse entre sus objetivos ineludibles la transferencia y generalización del conocimiento escolar en otros contextos. De otro modo, se producirían compartimentos estancos, con escasa o nula vinculación entre sí, que responderían a lógicas diferentes y, a veces, hasta contradictorias, generándose un «hacer como si» en las instituciones educativas que deslegitimaría su compromiso social de reproducción y producción de saberes.

### **Debates didácticos en torno a la enseñanza de las disciplinas**

Abordar el análisis de los contenidos escolares organizados en disciplinas significa reflexionar también acerca del lugar del método en la enseñanza. G. Eldestein (1996) observa que el debate en torno al método fue abandonado durante la década del ochenta, considerándose actualmente que su estudio sólo adquiere sentido cuando es tratado primero como un problema del conocimiento, dado que el método aparece condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos de cada campo disciplinario. Esta autora habla de «construcción metodológica» para describir la relación que se da entre la estructura conceptual —sintáctica y sustantiva— de una disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Esta construcción posee un carác-



ter singular, se establece siempre en un marco de situaciones particulares e implica una perspectiva axiológica con respecto a la ciencia, a la cultura y a la sociedad. El método, por lo tanto, no sólo remite a las interacciones que se producen en el aula, sino que supone la realización de un acto profundamente creativo por parte del docente en el que debe conjugar lógicas diferentes en contextos diversos de enseñanza.

A partir de estas reflexiones podemos plantear que la estructuración del *currículum* educativo en el nivel superior mediante distintos modelos no es un tema que concierne solamente al análisis de la problemática del conocimiento, sino que se articula intrínsecamente con el debate en torno a la relación contenido-método. M. Pansza (1988) describe tres formas diferentes de organización curricular: por materias, por áreas y por módulos. Con respecto al *currículum* por materias, la autora considera que responde a concepciones mecanicistas o subjetivistas del aprendizaje, puesto que no existe interacción profunda entre los sujetos y los objetos de estudio. La atomización de los conocimientos que se produce en este modelo por la conformación de espacios curriculares y actividades fragmentadas —materias teóricas, prácticas y técnicas; clases de aula y de laboratorio; repetición de contenidos, etc.—, reproduce desde su concepción la separación establecida entre las instituciones educativas y la sociedad, anulándose la función crítica que debe tener la universidad con respecto a los mecanismos conservadores de la misma. El *currículum* por áreas plantea, en cambio, una agrupación de las disciplinas, que puede realizarse a partir de diferentes criterios —disciplinas afines en sus objetos de estudio y/o metodologías, disciplinas polares, etc.—. Desde este modelo, se intenta respetar los modos de desarrollo actuales de la ciencia caracterizados por el desdibujamiento de sus fronteras, generando procesos de aprendizaje más acordes con las formas de producción del conocimiento y con las necesidades psicológicas de los alumnos. Sin embargo, las experiencias llevadas a cabo a partir de la implementación de la organización curricular por áreas han demostrado que no ha sido posible superar totalmente el problema de la fragmentación de los contenidos en las instituciones educativas y que, además, este modelo requiere un funcionamiento administrativo más operativo.

El *currículum* por módulos, en cambio, plantea una concepción interdisciplinaria integradora de la docencia, la investigación y el servicio en la educación superior, entendiendo que el conocimiento supone una construcción progresiva de la verdad objetiva. Los módulos de estudio constituyen unidades autosuficientes superadoras de la escisión teoría-práctica, que posibilitan el abordaje de problemas concretos de la comunidad denominados «objetos de transformación». Se realizan, además, análisis histórico-críticos de las prácticas profesionales dominantes, decadentes y emergentes en la sociedad, dando prioridad al desarrollo de estas últimas. No obstante las ventajas de esta propuesta

innovadora para la organización del *curriculum* en el nivel superior, M. Pansza explica que algunos de sus problemas claves han sido la falta de conocimientos previos de muchos alumnos para poder analizar seriamente los complejos objetos de estudio; la escasa formación de algunos docentes en disciplinas pedagógico-didácticas; la necesidad de explicitar claramente en forma previa al desarrollo del proyecto, los criterios, alcances y conceptualizaciones fundamentales del mismo —por ejemplo, qué se entiende por interdisciplina—, y el análisis pormenorizado acerca de cuáles son los problemas de la comunidad que realmente pueden ser abordados por los estudiantes. A. Díaz Barriga (1995) observa, además, que la falta de diferenciación entre las disciplinas básicas y las aplicadas con respecto a la formación prevista para los alumnos ha constituido la limitación principal de este modelo curricular implementado en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Además de esta clasificación acerca de modelos curriculares, muy difundida entre los especialistas en didáctica, existen muchas otras formas de organizar el *curriculum*, que responden a diferentes concepciones y proyectos educativos. Clifton Conrad (1979) menciona el modelo de Desarrollo de las Necesidades de los Estudiantes, que otorga amplia libertad a los alumnos para estudiar los contenidos que responden a sus intereses, fijando sus propios tiempos y condiciones para el aprendizaje, bajo la orientación de un especialista; el modelo de los Grandes Libros e Ideas, basado en el abordaje de autores clásicos a través de métodos socráticos; el modelo de los Problemas Sociales, organizado alrededor de temas centrales que requieren la integración de los conocimientos y una actitud de compromiso e iniciativa para realizar acciones comunitarias; el modelo de Competencias Seleccionadas, diseñado a partir de cursos que presuponen objetivos comportamentales y competencias a lograr mediante diferentes grados de eficiencia; y el modelo de las Disciplinas Académicas, cuya formulación se efectúa desde las estructuras del conocimiento que plantean las disciplinas, entendiendo a las mismas como:

... comunidad de personas, expresión de la imaginación humana, un dominio, una tradición, una estructura sintáctica, un modo de preguntar, una estructura conceptual, un lenguaje especializado u otro sistema de símbolos, una herencia de literatura y de artefactos y una herramienta de comunicación, una instancia evaluativa y afectiva, y una comunidad instructiva. (Brownell, cit. por Conrad, 1979)

La hegemonía del *curriculum* por disciplinas puede obstaculizar la innovación, impidiendo vislumbrar otras formas de organizar las *curricula* y manteniendo las jerarquías de prestigio y dominios académicos. Este modelo, además, presupone la utilización de los lenguajes propios de las ciencias para la aplicación del conocimiento, la extensión de la investigación básica y la generación de condiciones para el estudio inter o multidisciplinario en los mayores

niveles de especialización disciplinaria, lo cual acarrea una serie de dificultades a la hora de planificar estas actividades en las instituciones educativas. Sin embargo, Conrad explica que esta forma de organización tiene varias ventajas, puesto que las disciplinas constituyen modos de pensamiento que de manera simplificada posibilitan ordenar y comunicar los conocimientos sistematizados en determinadas áreas. También son modelos de investigación, pues en sus campos pueden generarse nuevos desarrollos científicos. La generalización de este tipo de propuesta curricular permite, además, la movilidad de los alumnos en las diversas instituciones del sistema educativo, ya que resulta altamente factible revalidar contenidos comunes que han sido estudiados a partir de programaciones disciplinarias con características similares.

No obstante esta descripción de las múltiples alternativas que existen a la hora de programar un diseño curricular, y aún cuando las decisiones que se tomen sean de carácter innovador con respecto a las opciones más tradicionales, esto no exime a las instituciones educativas de la responsabilidad de enseñar, en todos los niveles y modalidades, el lenguaje de las disciplinas. J. Lemke (1997) plantea que el diálogo científico posee dos patrones en la escuela: un patrón temático de elaboración de significados complejos acerca de un objeto en particular, y un patrón de actividad, que implica la "forma" en que los conocimientos se aprenden a través de actuaciones estratégicas de alumnos y docentes en un juego de expectativas mutuas. Los típicos diálogos triádicos de pregunta/respuesta/evaluación, por ejemplo, permiten una mínima participación de los alumnos. En consecuencia, los contenidos de la ciencia se mantienen implícitos durante el desarrollo de la clase y no se generan procesos genuinos de comprensión. El diálogo verdadero, en cambio, que supone la recurrencia a un amplio rango de respuestas posibles dentro del cual no siempre las contestaciones de los alumnos son correctas o conocidas de antemano por el docente, estimula el desarrollo de procesos reales de discusión e intercambio en el aula.

Alumnos y maestros se relacionan en la escuela mediante expectativas interconstruidas desde distintos niveles de representación. El señalamiento, por parte de los docentes, de la importancia de determinados temas, la regulación de la dificultad de una tarea mediante la formulación de preguntas sencillas que promueven la participación, la creación de situaciones dilemáticas o misteriosas que despiertan la curiosidad, el empleo del juego y del humor, son actuaciones cotidianas de los maestros que demuestran la utilización de tácticas temáticas en las clases para organizar el tratamiento del contenido de las disciplinas escolares. Por su parte, también los alumnos encuentran formas de ejercer cierto control sobre el desarrollo de las situaciones de enseñanza. Los pedidos de aclaración, las respuestas de carácter interrogativo, las contestaciones a coro y la charla entre compañeros, por ejemplo, constituyen comportamientos tácticos que posibilitan mediatizar los procesos de comunicación didáctica en el aula. La

conversación de los alumnos es una manera muy común de ayudarse mutuamente, de compartir dudas y opiniones acerca de los temas estudiados, o bien de distenderse y establecer relaciones interpersonales. Sin embargo, la represión automática y excesiva de estas conductas por parte de los docentes genera clases autoritarias y aburridas, en las cuales no se producen discusiones inteligentes ni se disfruta del aprendizaje.

Estas actuaciones de estudiantes y docentes en las instituciones escolares nos lleva a reflexionar acerca de un problema fundamental del sistema educativo actual: la enseñanza de la ciencia como lenguaje especializado. Cuando hablamos de enseñar y aprender ciencia, tenemos en claro que lo que se pretende no es que los alumnos repitan prolijamente términos memorizados arbitrariamente, sino que construyan significados complejos desde las particularidades argumentativas de los distintos campos disciplinarios. G. Claxton (1994) utiliza la metáfora de "laboratorilandia" para describir las barreras existentes entre la ciencia que se enseña en la escuela y el mundo real en el que vivimos. Plantea que hay desilusión en los estudiantes con respecto al estudio de los campos disciplinarios, porque los mismos se transmiten en forma fragmentada, aburrida y dogmática. Es como un viaje en tren con las ventanas cerradas: el paisaje queda afuera de nuestros sentidos y de nuestras mentes. Esto no significa que la escuela deba formar científicos durante las etapas de la educación obligatoria, sino que su compromiso radica en brindar oportunidades para acceder al conocimiento de la lógica de la ciencia, y a niveles apropiados de alfabetización científica que posibiliten comprender y utilizar en la vida diaria los aportes básicos de la misma. Para ello, dice el autor, es importante que el docente estimule procesos de "desencaje" de los conocimientos cotidianos a través de reflexiones contraintuitivas; que ofrezca un menú interesante para despertar el interés y los deseos de saber; que cree "invernaderos" para el aprendizaje en los que se reduzca inicialmente la complejidad para luego, paulatinamente, reimplantarla desde criterios de análisis cada vez más profundos; que aconseje a sus alumnos, además de impartirles conocimientos; que se asuma a sí mismo como un estudiante ansioso por aprender constantemente; y que posea capacidad de reflexión acerca de los procesos de enseñanza, responsabilizándose por la planificación y el seguimiento de todas sus etapas.

Tal como planteábamos cuando analizábamos las características de las estructuras sustanciales y sintácticas de las disciplinas, resulta fundamental que las instituciones educativas enseñen estas formas de organización epistemológica de las ciencias por medio de los diferentes textos en los que éstas se inscriben. Los alumnos deben poder reconocer sus significados tanto en las propuestas didácticas con que se programa una clase, como en los párrafos de un libro de estudio o en el formato de un material audiovisual que difunde determinados conceptos. No se describe de la misma forma una montaña en geografía que en

los contextos de la vida cotidiana o de la expresión artística, por lo cual consideramos que es necesario enseñar los géneros que requiere la ciencia para poder ser interpretada y comunicada. Esto conduce a la utilización de los patrones semánticos de las disciplinas científicas en el aula mediante, por un lado, la conversación no arbitraria y recíproca entre alumnos y docentes, y por otro lado, la escritura sistemática y pormenorizada de los aportes de las ciencias. El uso de oraciones complejas, la educación en habilidades lingüísticas básicas y la dilucidación de las relaciones lógicas que existen entre los conceptos son algunos ejemplos de actividades elementales que resulta imprescindible enseñar para lograr manejar el lenguaje de las disciplinas.

La estereotipia y banalización con que se administran los exámenes escolares se transforma también en un obstáculo para el aprendizaje de las disciplinas. Si las pruebas constituyen *corsets* estandarizados en las que se les pide a los alumnos que repitan literalmente información acumulada, impedirán que se desarrollen procesos reales de comprensión. Cuando, en cambio, los estudiantes tienen la posibilidad de expresar su pensamiento en las situaciones de examen por medio de la manifestación de las apropiaciones logradas acerca de las disciplinas, se posibilita la construcción conjunta y compartida de textos significativos y pertinentes a los diferentes discursos científicos.

Se trata, entonces, de humanizar en la escuela el lenguaje de las disciplinas científicas. Esto significa que el docente, a través de procesos de metaanálisis de la clase, pueda establecer las particularidades de su desarrollo a fin de adecuar diferentes estrategias didácticas. En ciertos momentos resultará imprescindible utilizar el lenguaje formal de la ciencia, mientras que en otros, será necesario remitirse a situaciones propias de la vida cotidiana. El uso de narrativas diversas para lograr la implicación personal de los alumnos en los contenidos; la referencia a distintas representaciones y recursos; la contrastación de fenómenos; el análisis mediante analogías; la repetición de las explicaciones, que no queda sujeta a términos fijos, sino que varía la exposición y alude a ejemplos clarificadores, son algunas construcciones metodológicas que posibilitan al docente enseñar para la comprensión a partir de propuestas creativas y respetuosas de los contextos de aprendizaje de sus alumnos. Un caso concreto, que reafirma desde la realidad estas normativas, es la descripción que Susana Barco (1997) realiza con respecto a la formulación participativa del currículo de la carrera de Técnico Universitario Forestal del Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes (AUSMA), de la Universidad Nacional del Comahue. La autora, quien dirigió una investigación-acción acerca de las prácticas de los docentes en la elaboración de planes de estudios, además de desempeñarse como asesora pedagógica del proyecto de modificación de la mencionada carrera, comenta algunos de los obstáculos, emergencias y hallazgos que encontró la comunidad educativa vinculada con la propuesta curricular. A la hora de analizar los cono-

cimientos básicos de disciplinas tales como física, química, matemática y biología, surgió que las mismas operaban como “filtros” de la carrera y que causaban abandono y deserción en una Universidad que, por sus características geopolíticas, no puede descuidar el desgranamiento de su matrícula. La reflexión acerca de los contenidos impartidos en estas asignaturas y de su utilización posterior en otras materias, llevó al grupo responsable a reorganizar el currículo incorporando los mismos en módulos distribuidos en distintos años, lo cual servía, además, de apoyatura para la enseñanza de diversas disciplinas del plan de estudios. Otra dificultad fue la necesidad de incluir en la propuesta contenidos de Ingeniería Genética Vegetal, pero ante la carencia en la región de recursos materiales y humanos formados en esta área, el problema se resolvió reubicando los temas centrales de la disciplina en diferentes espacios curriculares ya existentes en el plan. También resulta interesante la demanda que hacen los egresados de la tecnicatura, quienes solicitan la creación de la asignatura “Extensión Rural” para poder conocer cómo tratar a la población rural, cómo llegar a ella para enseñarle, pero también para aprender de lo que ella sabe.

Esta descripción de un trabajo concreto de análisis y reformulación de un *currículum* universitario por disciplinas nos lleva a retomar las expresiones de Edith Litwin, (1997, pp. 49-50) quien explica:

La problemática que implican los recortes particulares que se generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios diseñados para la enseñanza; dichos inventarios, en la medida en que constituyen organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio, han contribuido enormemente en la división de las disciplinas en asignaturas. Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo, se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en su discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que les es propio.

El *currículum* por disciplinas, entonces, constituye un formato para la enseñanza y el aprendizaje de estructuras organizadas de conocimientos provenientes de distintos campos científicos. El compromiso asumido por los docentes de reflexionar críticamente acerca de propuestas didácticas que potencialicen procesos de comprensión genuina del contenido escolar posibilitará superar las compartimentalizaciones y desarticulaciones propias de la copiosa sistematización de saberes diversos que caracteriza a los diseños curriculares de nuestro actual sistema de educación superior.

### **Algunas reflexiones finales**

El debate generado en torno a las ventajas y limitaciones de las diferentes formas de organización curricular no es una problemática que pueda resolverse a

partir de determinada postura teórica, sino que su dilucidación lleva a abordar varios campos disciplinarios y a focalizar, desde criterios didácticos, las complejas tramas de los contextos educativos en los cuales se inscriben las propuestas curriculares.

Investigaciones realizadas en la Psicología Cognitiva, por ejemplo, nos explican que el aprendizaje de los conceptos propios de las estructuras disciplinares constituye un proceso que el sujeto va construyendo paulatinamente, desde simbolizaciones iniciales proto-conceptuales hacia esquemas más discriminados que posibilitan acceder a la comprensión de las teorías. Desde estos aportes, deducimos que probablemente resulte más significativo para los alumnos de los primeros ciclos de la educación básica aprender con un *currículum* integrado y organizado a partir de propuestas didácticas globalizadoras. En los otros ciclos y niveles, y particularmente en la educación superior, en cambio, será más apropiado enseñar en forma pormenorizada las estructuras sustantivas y sintácticas de las ciencias, ya sea a través de disciplinas académicas o de áreas de estudio que posibiliten establecer relaciones entre los contenidos, sin dejar de lado el análisis de las particularidades epistemológicas de cada campo del conocimiento. Los diseños curriculares semejantes a espirales, que en forma transversal y longitudinal permiten acceder a niveles de complejidad creciente en la comprensión de la integración teórica y metodológica de las disciplinas, constituirán reales oportunidades de aprendizaje para incursionar sistemáticamente en el estudio de los modos de pensamiento de las diferentes ciencias.

Esto se relaciona también con la discusión existente en torno a la educación interdisciplinaria en las escuelas. Teniendo en cuenta las especificaciones conceptuales que realizan los epistemólogos cuando describen las distintas formas y alcances de la interdisciplinariedad —alertando también acerca de sus incompletitudes y falsaciones—, creemos que esto sólo puede proponerse en las etapas finales de la educación superior, en diseños curriculares que aseguren previamente la formación sólida en los distintos campos disciplinarios y que, además, contemplan la existencia de los recursos humanos y materiales necesarios para lograrlo.

Los debates acerca de los modos de organización curricular conducen también a reflexionar sobre la mejor manera de transmitir los conocimientos, dado que el problema del método en didáctica se relaciona profundamente con el de los contenidos escolares. Por ello consideramos que un *currículum* que recupere la estructuración no arbitraria ni fragmentada de las disciplinas académicas posibilitará la enseñanza del lenguaje de las ciencias, tendiendo puentes entre saberes diversos, estableciendo redes y trasvasamientos apropiados de conceptos entre diferentes campos, y generando propuestas que permitan comprender y actuar crítica y creativamente sobre el mundo simbólico del conocimiento científico.

H. Gardner (2000) explica que todas las disciplinas se basan en impresiones, observaciones, hechos, teorías y diferentes modelos explicativos, pero cada una de ellas ha desarrollado sus propios modos de comprender los datos. Sabemos que el artista, el físico y el historiador aportan distintas perspectivas y herramientas conceptuales para entender los fenómenos que forman parte de los fundamentos de su tarea. Sin embargo, el propósito de educación no debe ser compendiar todos estos saberes en una enciclopedia enorme, sino ayudar a los estudiantes a acceder al "corazón intelectual" o al "alma profesional" de las disciplinas. Esto significa que los docentes tienen la enorme responsabilidad de transmitirles a los alumnos en las instituciones educativas "... la idea de que el mundo que conocen, en realidad es una colección de mundos".

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial*, Buenos Aires: Paidós.
- BARCO, S. (1997). "Formulación participativa del currículo universitario: ¿Quién dijo que no se puede?" (inédito), Neuquén.
- BECHER, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Pensamiento Universitario*, 1, 1.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En: M. Young, *Knowledge and Control*. London: Collier Mc Millan.
- BLANCO, N. Y ANGULO J. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- CAMILLONI, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp) *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- CLAXTON, G. (1994). *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.
- COMENIO, J. A. (1996). *Páginas escogidas*, Buenos Aires: A-Z Editora.
- CONRAD, C. (1979). *The undergraduate curriculum: a guide to innovation and reform*. Westview Press. Colorado: Lincoln Center.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- ELDESTSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni A., Davini M., Eldestein G., Litwin E., Souto M., y Barco S., *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- FOLLARI, R. (1982). *Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología*. México: Ensayos, Unidad Azcapotzalco, UAM.
- GARCÍA, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar ¿Transición de lo cotidiano a lo científico, o de lo simple a lo complejo?, En: Rodrigo M. y Arnay, J., *La*



- construcción del conocimiento escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- GARDNER H. Y BOIX-MANSILLA V. (1997). La enseñanza para la comprensión dentro y entre las disciplinas. En: *Harvard University Graduate School of Education*, Traducción: Centro de Investigación Social y Educativa de Bogotá, Bogotá.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del Curriculum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HECKHAUSEN, H. (1975). Disciplina e Interdisciplinariedad. En: Apostel, L., Berger, G., Briggs A., y Michaud G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*. México: ANUIES.
- KLIEBARD, H. (1986). *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. Londres: Routledge and Kegan.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del conocimiento y escolarización*. Madrid: Morata.
- PANSZA, M. (1988). Enseñanza modular. En *Perfiles Educativos*, 11.
- POZO I. Y GÓMEZ CRESPO A. (1997). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- SCHWAB, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En: Elam, S., *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- YOUNG, M. (1977). *Curriculum change: limits and possibilities*. En: Young M. and Whitty G., *Society, Stand and Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- YOUNG, M. (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Mc Millan.





# EL DISCURSO EMPRESARIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, LA CRISIS Y LA REFORMA EDUCATIVA EN LOS AÑOS 1990. EL CASO DE LA FUNDACIÓN DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS LATINOAMERICANAS (FIEL)<sup>1</sup>

DI PIETRO, SUSANA

Universidad Nacional de Luján

dipietro@mail.retina.ar



## RESUMEN

El presente trabajo estudia el discurso empresarial sobre educación en los años 1990, a partir de las publicaciones de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas durante el período. Consideramos que es preciso otorgar un contenido empírico a los planteos demasiado genéricos sobre la hegemonía neoliberal en educación, describir la retórica que acompañó la denominada "Transformación Educativa" en nuestro país y demostrar que los empresarios no tienen una actitud reactiva sino decididamente ofensiva sobre los problemas del área.

Entre las propuestas constantes de la entidad para solucionar la crisis educativa identificamos: la reinterpretación de la igualdad de oportunidades, la introducción de la competencia interescolar, la modificación del financiamiento hacia formas de subsidio a la demanda, la flexibilización del trabajo docente. Entre los cambios advertimos el abandono de la política descentralizadora en favor de la privatización y la más temprana segmentación del sistema escolar.

El proyecto que subyace a cada uno de esos planteos consiste en mercantilizar el sistema escolar transformando la educación en un tipo específico de propiedad. En una singular combinación de elementos neoliberales y neoconservadores FIEL proclama una aparente modernización orientada a profundizar las desigualdades preexistentes, razón por la cual su proyecto puede ser interpretado como el intento de materializar una transformación conservadora en el área educativa.

**Palabras claves:** educación-empresa-calidad-reforma educativa-política de la educación

**Keywords:** education - enterprise - quality - educative reform - education policy

Fecha de recepción: 12-03-03

Fecha de aceptación: 26-06-03

El propósito de este trabajo es analizar la perspectiva empresarial sobre la educación, la crisis y la reforma educativa durante los años 1990 en Argentina, como parte del discurso hegemónico del período. Pensamos que el tema reviste gran interés por las siguientes razones:

- si bien el carácter hegemónico del neoliberalismo es destacado de manera casi unánime por teóricos pertenecientes al "campo crítico", las referencias a ese predominio ideológico suelen ser vagas y abstractas. Esta circunstancia invita a encarar estudios que den contenido empírico a aquellas alusiones genéricas, indagando la manifestación del neoliberalismo en áreas particulares de la realidad

social como la educación, y su defensa por parte de sectores sociales específicos (como los empresarios) que cuentan con “intelectuales orgánicos” ocupados en desarrollar y promover ese pensamiento;

- las políticas concretas que conforman la denominada Reforma Educativa han sido y son evaluadas por investigadores desde los más diversos enfoques teóricos y posicionamientos político-ideológicos. Sin embargo, es necesario, además de echar luz sobre el conjunto de discursos que configuraron el “clima ideológico” del período en que esa Reforma fue impulsada y comenzó a implementarse, caracterizar la “retórica” que la acompañó<sup>2</sup>;
- la importancia del vínculo entre “sector empresarial” y “educación” ¿que se revela en las actividades educativas desarrolladas por aquel sector, las demandas que formula y las presiones que ejerce en materia de enseñanza pública en especial? no se refleja suficientemente en las investigaciones del área; lo que constituye un déficit que es preciso comenzar a saldar. Si, además, consideramos que los empresarios deberían ser, según la óptica neoliberal, los principales referentes de consulta para solucionar la crisis educativa, la necesidad de estudiar su “palabra” (sus diagnósticos y propuestas) se incrementa.

Para acceder a la perspectiva empresarial decidimos recurrir a los principales textos referidos a educación publicados por FIEL durante la mencionada década<sup>3</sup>. Considerar un período extenso nos permitió superar la aproximación “estática” (producto del análisis de cada documento aislado), para describir “dinámicamente” la evolución de dicho pensamiento durante esos años. La posibilidad de analizar a largo plazo el *aggiornamento* del discurso empresarial es esencial si se concibe al neoliberalismo como un paradigma cambiante que, a la vez que preserva un conjunto de principios y programas políticos invariables, atraviesa transformaciones de diversa intensidad<sup>4</sup>.

### **El diagnóstico educacional: un traje a medida para las propuestas neoliberales**

Un elemento común a los tres textos es que todos parten de la realización de un diagnóstico del estado de la educación argentina seguido de propuestas para el área<sup>5</sup>. El interés de este dato no es meramente formal, ya que el discurso de FIEL configura una estructura argumentativa que intenta construir un consenso sobre el estado de crisis del sistema educativo (especialmente, del subsistema estatal) como condición para luego construir un consenso más abarcativo. Se trata de un discurso con pretensiones hegemónicas, en cuyo seno el diagnóstico desempeña un papel esencial para la creación de una recepción favorable de las políticas impulsadas por la entidad. En consecuencia, los aspectos en torno de los cuales tal diagnóstico se desarrolla, el sesgado recorte que exhibe su tratamiento, el enfoque teórico e ideológico en el que se basa, no son elementos arbitrarios ni irrelevantes. De diversas maneras<sup>6</sup>, el diagnóstico está

comprometido en la fundamentación de las políticas que la entidad pareciera haber adoptado de antemano y con su prescindencia. El análisis parcial de cada publicación lo revela claramente en la selectividad de los datos utilizados y el carácter “amañado” de su interpretación. Por ejemplo, uno de los mecanismos recurrentes en los textos consiste en que la información cuyas consecuencias derivan en las propuestas que FIEL alienta son tenidas en cuenta; en cambio, la que conduciría a apoyar políticas alternativas u opuestas es omitida. Aun de aquella información que es efectivamente incorporada al análisis, la entidad realiza una lectura fuertemente sesgada dado que extrae sólo las inferencias que consolidan sus posturas. En cambio, cuando los mismos datos conducen a conclusiones contrarias se desentienden de ellos. Por esas razones, las propuestas de FIEL parecerían ser previas al diagnóstico y determinarlo, en lugar de ser resultado de aquél.

No objetamos que tanto la descripción como las propuestas estén condicionadas por una toma de posición, ya que ello resulta inevitable. Lo que denunciamos es la ocultación de la perspectiva desde la cual se produce ese discurso sobre la crisis y la reforma educativas. La Fundación incurre en ese encubrimiento al presentar su posición bajo la apariencia de no representar ningún interés parcial sino, contrariamente, defender el único interés que lícitamente debe primar en educación: el de los propios individuos considerados aisladamente (sean los alumnos o los padres, quienes deben tomar decisiones sobre la educación de los niños). Al revestir sus palabras con el “ropaje” de la defensa de un interés universal ¿ergo, indiscutible? FIEL pretende legitimar sus propias descripciones sobre la educación y las políticas que impulsa, librándolas de todo cuestionamiento.

### **El “mito movilizador” de la crisis educativa en el discurso de la Nueva Derecha**

Otra constante en el diagnóstico del que parten los textos es la descripción de la educación como atravesando una situación de crisis. Sabido es que la apelación al “mito de la crisis educativa” representa un elemento decisivo en la estrategia de la Nueva Derecha, no sólo para imponer significaciones en la conciencia de los sujetos (determinada caracterización acerca de la situación educativa), sino para comprometerlos en su totalidad, constituyendo sus expectativas, capitalizando su voluntad y sentimientos (preocupaciones, esperanzas, deseos). Por su carácter abarcativo, esta empresa se explica mejor a partir del concepto de hegemonía que del de ideología (en su sentido simple), en tanto el proceso hegemónico con el que las clases dominantes logran que su dominación no se funde exclusivamente en la coerción no consiste en la mera difusión de ideas articuladas y sistemáticas dirigidas a la conciencia, sino en la formación de una “voluntad nacional” en torno de su proyecto. Entonces, lo decisivo “no es

solamente el sistema conciente de ideas y creencias, sino todo el proceso social vivido”, ese sistema de significados y valores dominantes que “en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Williams, 2000, p.131).

Lejos de ser un rasgo exclusivo del discurso de FIEL, la apelación al “mito de la crisis” constituye un hecho bastante frecuente, no sólo en la fundamentación de las propuestas oficiales de reforma, sino también en la palabra de todos los sectores interesados en sugerir la urgente necesidad de un cambio en educación (en cualquiera de los sentidos).

Con respecto a su aparición en el discurso oficial, Donoso Torres, (1999, p.210) analiza la propuesta de Reforma Educativa como un mito “porque contiene una gran interpretación que se desarrolla en el marco de un discurso, técnicamente elaborado, científicamente sustentado<sup>7</sup> y semánticamente significativo”. Aunque se trata de una interpretación “cuya correspondencia con la realidad objetiva es dudosa y contradictoria”(Donoso Torres, 1999, p.210) que, además, pretende autolegitimarse bajo la idea de aspirar a necesidades (como la calidad y la equidad) que en sí mismas son ampliamente compartidas por la sociedad (ergo, difíciles de confrontar). Más allá de algunas disidencias con tal planteo<sup>8</sup>, rescatamos la caracterización del discurso sobre la Reforma como un relato mítico que lleva en sí mismo las aspiraciones de la sociedad, orientando al individuo en función de alternativas cuyo valor se torna indiscutible.

Respecto del conjunto más amplio de discursos que pretenden inclinar voluntades en favor de un cambio, advertimos también la presencia del “mito de la crisis” en la palabra de otras entidades empresariales. Por ejemplo, la Unión Industrial Argentina (1995) sostiene que los sistemas de educación superior en América Latina pasaron por un ciclo de expansión que entró en “crisis” a comienzos de los años 1990 y está demostrando grandes falencias: desajuste estructural del sistema, parálisis institucional, serios problemas de calidad, equidad y eficiencia. Tras describir la crisis de la universidad, propone una serie de medidas tendientes a su superación, tales como nuevos sistemas de evaluación y modalidades de financiamiento, reformas institucionales y curriculares e, incluso, la aplicación de las normas ISO 9000 (similares a las que rigen la gestión empresarial).

A partir del análisis de la situación concreta de Australia, a principio de los años 1980, Kenway (1993) estudió los mecanismos por los cuales la derecha educativa y el grupo de presión de la escuela privada colonizaron el pensamiento popular y la política educativa gubernamental. En el conjunto de las estrategias retóricas desplegadas para construir un discurso hegemónico capaz de estructurar el sentido común, la apelación al “mito movilizador de la crisis educativa” tuvo un papel destacado. Éste calificaba a la enseñanza estatal como caótica y desorganizada, incapaz de satisfacer las necesidades intelectuales de los

estudiantes y los requerimientos sociales de formación de la fuerza de trabajo<sup>9</sup>. A modo de solución, el discurso de la “derecha educativa” impulsó la necesidad de volver a la forma y a los contenidos tradicionales de la enseñanza, así como la de lograr una mayor correspondencia entre la educación y los puestos de trabajo. Postuló, en consecuencia, la idea de superioridad de la eficacia de las fuerzas de mercado sobre el Estado para promover la calidad de la enseñanza, la creencia en las escuelas privadas como el paradigma de excelencia, etc. Tales significados se organizaron en torno del “mito nostálgico de la ‘edad de oro’ de la enseñanza”, tiempo en el que todos los problemas educativos del presente supuestamente no existían y al que sería deseable regresar<sup>10</sup>.

Sin embargo, analizar las descripciones sobre la crisis educativa en términos de mitos no implica sostener que ellas constituyen ideologías negadoras de la realidad. Según Barthes, el mito es un tipo de significación que no se define por su objeto o materia, sino por la forma en la que está construido. Se trata de un sistema semiológico segundo (porque se edifica sobre la base de una cadena semiológica previamente existente)<sup>11</sup> en el que los dos primeros términos son manifiestos (no está uno “escondido” detrás del otro). Por esta razón “el mito no oculta nada”: su función es la de deformar o alienar el sentido, no la de hacerlo desaparecer (Barthes, 1994, p.213). Asimismo, el mito se presenta simultáneamente como una notificación y una comprobación; en otras palabras, tiene carácter imperativo, interpela a los sujetos y los obliga a recibir su fuerza intencional. Se trata de un habla que, en lugar de negar las cosas, las purifica, las torna inocentes, naturales y eternas. En definitiva, el mito despolitiza los objetos, los priva de historia e impide ver las relaciones humanas de poder que se expresan en ellos.

Precisado el sentido en que usamos el término, resta decir que FIEL presenta, sobre la base de algunos datos indiscutibles (aunque no su totalidad) y otros parcialmente engañosos, una visión de la crisis educativa que “deforma” con una intencionalidad determinada la situación que pretende describir. Esto no significa que aceptemos implícitamente que sea posible la existencia de una perspectiva sobre la crisis que sea idéntica a “la realidad”? ya que, lejos de una posición empirista, pensamos que todo conocimiento está condicionado por la perspectiva desde la que es producido?, sino que aludimos a una visión que en cierto modo naturaliza la crisis, o muestra una historia interesada y parcial sobre la misma, bajo la apariencia de ser ?contrariamente? imparcial y representativa de un interés universal e indiscutible: el de los padres y alumnos. De esta manera, aspira a movilizar a los sujetos interpelados por este habla que, a la vez que designa la crisis (ofreciendo, por ejemplo, cifras que pondrían de manifiesto el “alarmante deterioro de la calidad”), impone una interpretación sobre la misma y sobre la forma de superarla<sup>12</sup>. Es decir, al sostener ?basándose en datos claramente negativos? que el “modelo tradicional estatal” de educación es el



causante de ineficiencia y baja calidad (atribuyendo al Estado per se todos los disvalores) y concluir que el sector privado presenta en todos los casos resultados más satisfactorios, pero que su participación es obstaculizada por la burocracia (atribuyendo *per se* a lo privado los valores positivos), ofrece una descripción que naturaliza las causas del insatisfactorio estado educacional, deshistorizando y despolitizando la actual crisis.

Pero si uno de los mitos preferidos del neoliberalismo en educación (al que FIEL abona) actúa condicionándonos a recibir “una determinada interpretación” de la crisis educativa, antes de ello realiza otra operación: imponer la misma idea de crisis; ya que aceptar pasivamente o adherir activamente a una interpretación de la crisis educativa supone, previamente, haber consentido sobre su existencia. Discutir una y otra consecuencia del mito (la afirmación de la existencia de la crisis y una interpretación, entre otras posibles) requiere antes reconocer el carácter altamente polisémico del concepto, cuya utilización suele caracterizarse por la ambigüedad y confusión entre significados diversos. Si bien es obvio que la definición de crisis que se adopta depende de la perspectiva teórico-ideológica desde la cual se parte, estos posicionamientos no siempre se hacen explícitos; razón por la cual la polisemia del concepto suele pasar desapercibida. Simplificando la cuestión se podrían identificar básicamente dos maneras de definir la crisis educativa, que son dependientes, a la vez, de diferentes modos de caracterizar la crisis económico-social más amplia en la que se inscribe y de situar tanto su origen como sus causas: nos referimos a las “perspectivas neoliberales” y a las “perspectivas críticas”. Sin detenernos en la polémica en torno de la caracterización de la crisis general o su expresión en educación, queremos destacar que una razón más por la cual calificamos de mítica la perspectiva de FIEL sobre el tema es, justamente, que su visión oculta que la crisis (general y educativa) es objeto de disputa en las luchas por nombrar la realidad (hecho que el pensamiento crítico, lejos de encubrir, transparenta).

### **Lo permanente en el diagnóstico y las propuestas de FIEL. Tanto va el cántaro a la fuente...**

El interés que atribuimos al estudio del “diagnóstico” se debe a que la posición de FIEL no se aprecia solamente en los tramos explícitamente propositivos de las publicaciones, sino también en los propios fragmentos descriptivos, tanto en los aspectos que se decide abordar (y el modo de hacerlo) como en los que se minimiza u omite. Por su carga significativa, los temas son un elemento clave del diagnóstico, posibles de identificar en forma “constante” en el discurso de la entidad. Al respecto, los tres textos abordan ¿con un peso muy parecido? los mismos aspectos de la realidad educativa: normas y principios que rigen el sistema escolar, cobertura, financiamiento, recursos humanos, resultados. La per-

manencia de esos ítem revela la invariable preocupación de FIEL por examinar: cuáles son los preceptos que guían el sistema educativo, qué alcances tiene su acción, con qué grado de efectividad, con qué nivel de eficiencia en el uso de los recursos financieros, a partir de qué modelo de utilización de los recursos se desarrolla la actividad educativa (los docentes) y cuáles son los frutos que logra. Como ya señalamos, el enfoque con el que abordan esos temas es igual de restrictivo en todos los casos<sup>13</sup>.

Acerca de las “leyes” que regulan el sistema educativo, cobra relieve la desvinculación de la norma respecto del proyecto político en el que se inserta o del que es expresión. En suma, en el tratamiento del aspecto legislativo se advierte ¿a nuestro juicio? una suerte de despolitización de la ley (en tanto deja de ser vinculada con el conflicto entre clases y grupos sociales), una fuerte desconexión entre política “de derecho” y política “de hecho”.

En relación con los “principios” que rigen históricamente el sistema educativo en nuestro país, FIEL dedica esfuerzos a una labor de reconceptualización, entre los cuales el más importante es el de igualdad de oportunidades. Para la Fundación, dicho principio no debe implicar necesariamente el acceso generalizado, la gratuidad de los estudios en todos los niveles, ni la provisión estatal del servicio; sino que su concreción es compatible con la existencia de un mínimo de educación gratuita y común para todos, con la oferta posterior de trayectos diferenciados y el arancelamiento, junto con la asistencia focalizada de los sectores más carenciados y el diseño de políticas compensatorias para la población de peor desempeño académico. En definitiva, el concepto es objeto de una profunda redefinición que termina alterando por completo su índole original, su “naturaleza”. Esta reconceptualización se halla en sintonía con la doctrina neoliberal (actualización de los principios del liberalismo clásico a las condiciones actuales del capitalismo) y muestra también (con mayor o menor peso en cada ocasión) rasgos conservadores. Entonces, la redefinición de los principios que deben guiar la educación no es inocente: tiene como fin brindar el fundamento ideológico al “recetario” neoliberal para solucionar la crisis.

Tanto las normas como los principios tratados en estas obras se aplican en una absoluta descontextualización de la realidad educativa respecto de la estructura socio-económica. Y en las escasas ocasiones en las que se apela a esa realidad más amplia se recurre a descripciones absolutamente mistificadas sobre la misma: asumiendo, por ejemplo, los discursos apologeticos acerca de los estimulantes desafíos de la “globalización” o de las virtudes de las reformas de la década de 1990<sup>14</sup>.

Con respecto a la “cobertura” del sistema, el tema se trata con diverso grado de profundidad en cada uno de los tres textos. Aunque se reconoce un déficit de cobertura en el nivel inicial y en el medio, predomina la idea de que la

educación primaria es universal y de que, en general, el porcentaje de población incorporada al sistema supera los parámetros internacionales. Creemos, entonces, que el abordaje del tema se subordina a la finalidad de demostrar que el problema de la "inclusión" de los diversos sectores sociales a la educación y la "extensión" de los servicios es un asunto superado; o, al menos, que no habría ninguna política que diseñar al respecto<sup>15</sup>. Así, la entidad pretende convencer de que, en tanto las necesidades acerca de la cobertura se encontrarían supuestamente saldadas, las asignaturas pendientes son ahora la calidad y la eficiencia (garantizadas por el *management* adecuado).

Por ello, interpretamos este abordaje del tema de la cobertura como indicio de un rasgo más amplio del cambio ideológico-político protagonizado por la Nueva Derecha, designado como el fin del "ciclo cuantitativo" o "de la educación para la ciudadanía" y el comienzo del "ciclo cualitativo" (Angulo Rasco et al, 1999, p.25). Ese cambio expresaría una transformación en la manera de interpretar la crisis por parte de sectores neoliberales y neoconservadores, quienes la atribuyen al hecho de que la escuela de masas se logró en perjuicio de calidad (la cantidad atentó contra la calidad). Según la OCDE (1991, p.23), organismo que expresa la voz de los países capitalistas avanzados:

... los dos rasgos dominantes del período anterior ?expansión (desarrollo cuantitativo) y ampliación del acceso educacional a una nueva clientela (mayor igualdad de oportunidades)? proporcionan un telón de fondo natural al desplazamiento del énfasis hacia la calidad aunque [...] los conceptos de calidad, cantidad e igualdad se hallan inextricablemente entrelazados.

Al margen de las diversas maneras de aludir a tal proceso, la idea de que la cobertura es un asunto resuelto (elemento central del diagnóstico educacional de FIEL) cumple un papel crucial al preparar el terreno para instalar las propuestas ?más o menos encubiertas? de retorno a sistemas escolares selectivos, meritocráticos y elitistas (amparadas bajo la pretensión de restituir a la educación la calidad perdida), así como otras medidas relacionadas con la conformación mercantilista del sistema escolar que devolverían al sistema la productividad y eficiencia contra las que se atentó durante décadas. Al contrario, desde el campo crítico se insiste en que la crisis educativa en Argentina ?planteo que podría extenderse a toda la región? sigue siendo una crisis de universalización, extensión y democratización de la educación, entendida como derecho social.

En cuanto al "financiamiento", se afirma que el nivel del gasto público y del gasto total en educación son comparables a los observados en países como los europeos. Dado, entonces, que la cantidad de recursos es suficiente, se sugiere que lo incorrecto es su utilización y distribución<sup>16</sup>. En definitiva, el problema del gasto educativo en Argentina no sería la escasez de recursos sino la ineficiencia e iniquidad con las que el Estado los administra<sup>17</sup>. Entre muchas otras falencias,

se denuncia la equivocada distribución del gasto mostrando que casi su totalidad se destina a erogaciones corrientes (salarios y bienes y servicios no personales), sin que prácticamente queden recursos orientados a la inversión. Asimismo, otras causas de la ineficiencia son el tipo de financiamiento (consistente en el presupuesto por escuela o financiamiento de la oferta), la excesiva regulación laboral de la docencia (que incrementa innecesariamente el costo de los recursos humanos), la falta de competencia interinstitucional y la escasez de incentivos para el ahorro de recursos.

El tratamiento del tema de los recursos humanos se caracteriza por un significativo (o sea, nada casual ni arbitrario) "recorte" que desatiende la enseñanza como trabajo de índole intelectual y reduce al docente a un mero insumo del sistema educativo cuyo aprovechamiento habría que maximizar. Se reconoce que el salario docente es bajo en la mayor parte de las jurisdicciones, pero al mismo tiempo es adecuado si se considera el nivel de riqueza del país (dado que el salario docente promedio se acercaría al PBI *per capita*). En cuanto al marco legal de la docencia se critica severamente la rigidez de ciertas normas y la simultánea laxitud de muchos derechos garantizados por los Estatutos, lo que provoca una inflexibilidad a la baja del salario. Además, elementos como la garantía de estabilidad y el peso otorgado a la antigüedad en el salario proporcionan estímulos negativos al desempeño. Se juzga como errónea la política de nombramiento del personal, dado que la dotación de docentes supera a la estrictamente necesaria y a los parámetros internacionales en la materia. Pero este exceso de docentes no sólo provoca ineficiencia (ya que la cantidad de alumnos por docente es escasa) sino que hace que sus salarios sean bajos<sup>18</sup> (lo que además impide seleccionar para la actividad a los aspirantes más meritorios). El sistema de formación de maestros es ineficiente (debido al exceso de instituciones) y de baja calidad (dado que presenta un nivel de exigencia pobre y no tiene filtros en el ingreso que le permitan elegir a los candidatos de mayor formación académica). Como puede observarse, la errónea política de recursos humanos en educación es vista como una de las claves que explican la ineficiencia general del sistema.

En cuanto a los "resultados" del desempeño escolar, la entidad afirma no sólo que la calidad es baja sino que se deterioró vertiginosamente en los "últimos años". Sin embargo, respecto de los lamentables resultados escolares la situación no es homogénea en todo el sistema. Las provincias "rezagadas" presentan una situación peor que las "avanzadas" y el sector estatal (cuyo peso en la prestación del servicio es preponderante) evidencia un desempeño peor que el privado. Tanto es así que la insatisfacción generada en la población por el deterioro de la calidad de la educación estatal (combinada con la mayor capacidad económica que se registra en las provincias "avanzadas") habría sido para FIEL la causa del gran crecimiento de la participación del sector privado registrado a mediados

de la década de 1990.

Sintetizando, la Fundación advierte problemas en varios indicadores: la eficacia del sistema es baja (si se mide la enorme diferencia entre la tasa bruta y la neta de escolarización en todos los niveles, excepto el inicial), la efectividad también lo es (teniendo en cuenta la relación entre el período "normal" para completar cada nivel y la duración real de los estudios), el índice de graduación (o sea, la relación entre la matrícula del último año y la del primero en cada nivel) es insatisfactorio y la repitencia es alta. Estos decepcionantes resultados son atribuidos a la ausencia de mediciones de la calidad (o a que cuando se evalúa, esto no tiene consecuencias en la promoción y certificación de estudios) y a la falta de exigencia manifestada en la implementación de políticas como la promoción automática de los alumnos (que adecuan los estándares exigidos al nivel socioeconómico de los alumnos)<sup>19</sup>.

Ante esto, la Fundación cuestiona la falta de políticas en la dirección deseada. Lamenta, por un lado, que en el nivel primario no se implementen políticas compensatorias ni se proponga una oferta diversificada (que contemple segmentos de menor exigencia que brinden formación laboral) para la población de bajo rendimiento académico. Por otro, que la obligatoriedad no sea complementada con medios que hagan efectivo su cumplimiento (dado que la cantidad real de días de clase es muy inferior a la legalmente establecida).

El análisis de los resultados del sistema lleva a FIEL a concluir no sólo que efectivamente existe un déficit de "calidad", sino también un problema de "equidad" e incumplimiento del objetivo de igualdad de oportunidades (dado que el bajo rendimiento no es homogéneo, ya que varía según jurisdicción, tipo de escuela y alumno del que se trate).

En relación con el estado de la "educación superior", la "lectura" que FIEL realiza de su situación revela las constantes señaladas, tanto en los aspectos de la educación destacados como en el enfoque teórico-ideológico escogido para abordarlos. En suma, se repiten (con algunas particularidades, dadas por la especificidad del nivel) las conclusiones críticas sobre la situación educativa planteada en referencias generales al sistema o a la enseñanza básica. El análisis del nivel superior permite advertir un elevado grado de ineficiencia (ya que mientras que el gasto por alumno es bajo, el gasto por graduado es elevado) y malos resultados, manifestados en indicadores negativos de desempeño cuantitativo y cualitativo. Otras críticas apuntan a que la apertura de instituciones se guía por criterios políticos, el financiamiento no depende de indicadores de demanda y no existen incentivos para la competencia entre instituciones. Pero además, la educación superior debe ser calificada de inequitativa, dado que su gratuidad implica una injusticia social respecto de sectores que no logran acceder a aquélla y un incentivo negativo que favorece la concurrencia de alumnos poco motivados.

Esos males se perpetúan porque el nivel no se somete a un sistema de evaluación serio (ya que la evaluación de las universidades se basa en el juicio de pares, sus resultados no son públicos y entonces no sirven como fuente de información para padres y alumnos). Tampoco se favorece la mejora del rendimiento, al no implementarse exámenes externos de ingreso, matriculación y graduación que brinden la información necesaria para la toma de decisiones y sirvan como mecanismo de control y estímulo al mejoramiento de la calidad. Además, aún es insuficiente la participación del sector privado, que es desestimada por la desventaja competitiva que significa la gratuidad de la educación estatal (ya que el arancelamiento es un fenómeno muy limitado) y las restricciones a la apertura de instituciones nuevas. Como vemos, en la descripción del *status quo* de este nivel, FIEL verifica problemas de calidad, eficiencia y equidad (repitiendo así las mismas críticas manifestadas en ocasión del análisis de la educación en general y la enseñanza básica en particular).

Al evaluar la "Reforma Educativa"<sup>20</sup> FIEL parece compartir algunos de sus lineamientos y cuestionar, más que su orientación, sus limitaciones e insuficiencias. A los ojos de la entidad, la Reforma se dedicó a aspectos formales en vez de ocuparse de objetivos sustanciales. Impulsó ciertos cambios (como el aumento de la obligatoriedad, reformas curriculares, medición de la calidad educativa) que no requerían la modificación de la estructura. A la vez, dicha transformación de la estructura del sistema respondió al objetivo de postergar la oferta de trayectos diferenciados hasta los 15 años y estructurar por áreas en el Tercer Ciclo de la EGB (que no justificaba la medida). Por otra parte, se implementó muy abruptamente sin la debida capacitación del cuerpo docente. En el aspecto curricular se fijaron contenidos ideales, en lugar de estipular objetivos claros y específicos mínimos exigibles a los alumnos (independientemente de la jurisdicción). Si bien se puso en práctica la medición de la calidad educativa (lo que es meritorio), ésta no satisface completamente porque la evaluación no es decisiva en la promoción y graduación de estudiantes, sus resultados no son públicos (razón por la cual no sirve para informar a los padres sobre la calidad de las instituciones) y no es usada para definir políticas compensatorias. A pesar de estos cuestionamientos, revertir la mencionada política tendría costos muy altos. Por ello, la evaluación crítica que FIEL hace de la Reforma apunta, más que a un cuestionamiento radical, a reclamar los propósitos que considera aún insatisfechos en la política educativa de la década de 1990 y a demandar su profundización y la completa consumación de una reforma neoliberal en educación<sup>21</sup>.

En síntesis, la situación educativa a los ojos de FIEL es insatisfactoria en términos de calidad, eficiencia y equidad. Pero ese juicio, lejos de implicar un cuestionamiento genérico, va dirigido particularmente a la educación estatal:

es ésta la que se encuentra en crisis, la responsable del preocupante *status quo* y, entonces, la que es preciso transformar. En cambio, el sector privado manifiesta un mejor desempeño en cuanto a calidad y, en las contadas ocasiones en las que muestra indicadores negativos, la responsabilidad es atribuida nuevamente al Estado<sup>22</sup>. En términos dinámicos, con el paso del tiempo el diagnóstico de FIEL se va pareciendo cada vez más a un *racconto* de “lo que falta” en el funcionamiento de las instituciones escolares, de lo que “no” va en la dirección adecuada, de las medidas que “no” se tomaron. Esta “descripción por omisión” opera, según creemos, como un reclamo implícito (post-Reforma) de todo lo que aún requiere ser transformado en el sistema.

Aunque esta tarea pueda parecer una obviedad ¿en tanto el “diagnóstico” que acabamos de reseñar preanuncia de modo transparente el tipo de políticas para las que pretende lograr consenso?, expondremos ahora las constantes del discurso de FIEL en el plano de las “propuestas” pensadas para mejorar la calidad, aumentar la eficiencia y concretar la equidad<sup>23</sup>.

#### **-Reinterpretación de la igualdad de oportunidades**

La entidad propone asegurar la igualdad de oportunidades (según la manera “tradicional” de entenderla, que implica garantizar el acceso irrestricto y la gratuidad) sólo al comienzo del sistema. En los niveles sucesivos, la gratuidad (como mecanismo para garantizar la mencionada igualdad) se complementará o sustituirá con programas de asistencia financiera focalizada destinados a la población sin recursos. Finalmente, se reconoce que las políticas de carácter estrictamente asistencial (no educativas) son necesarias para compensar “falencias familiares graves y problemas básicos de alimentación”, pero su ejecución debe ser ajena a las tareas de los docentes y separarse de las funciones académicas.

#### **-Introducción de la competencia entre escuelas y de incentivos al esfuerzo individual**

Para eliminar los estímulos perversos, la entidad propone el total abandono de las políticas de la promoción automática que, al desvincular méritos de resultados, desresponsabiliza a los individuos y obstaculiza la mejora del rendimiento escolar.

Otra de las medidas tendientes a elevar los resultados consiste en la implementación de pruebas de calidad que cumplirían un papel más amplio que el de la medición. Las pruebas son un estímulo favorable para el mejoramiento de la calidad y no sólo un instrumento útil para evaluar su estado. En este punto ¿aunque no se observen cambios sustantivos? se advierte un creciente nivel de elaboración de la propuesta, dado que en el Texto 3 la Fundación sugiere que la evaluación de la calidad se realice sobre la base de la adhesión a sistemas internacionales y que tenga consecuencias en la promoción y graduación de los

alumnos. Asimismo, propone que la evaluación sea obligatoria para los alumnos de 3º, 6º y 9º grado de la educación básica y del último año del polimodal en todo tipo de escuelas (públicas o privadas, subsidiadas o no) y que la administración del instrumento quede a cargo de una institución no estatal o "independiente"<sup>24</sup>.

En líneas generales, el enfoque adoptado por FIEL para la mejora de la educación supone la reducción de la calidad a su medición y la exclusiva consideración del rendimiento de los alumnos (omitiendo cualquier otra dimensión posible del fenómeno a evaluar). El uso que efectivamente se hace de los resultados de las pruebas en los textos parece orientarse, más que a diseñar políticas de mejoramiento de la educación pública, a demostrar el mejor desempeño de la educación privada (argumentando así en favor de su superioridad).

#### **·Modificación del sistema de financiamiento vigente**

Para FIEL es preciso cambiar la injusta distribución del financiamiento entre niveles educativos, haciendo que la proporción de recursos dependa de la proporción de matrícula de cada nivel respecto del total y reorientando los excesivos montos absorbidos actualmente por la educación superior hacia la primaria (que debe tener prioridad por ser la más "rentable" socialmente). Simultáneamente, el parcial retiro del Estado de los niveles no considerados prioritarios será cubierto por la iniciativa privada. Bajo el argumento de la "equidad", se sostiene que dado que los pobres sólo acceden a los niveles elementales del sistema educativo, no se debe permitir que el nivel superior absorba una alta proporción de los recursos públicos. Por lo tanto, transformar el esquema distributivo vigente es un modo ineludible de corregir las iniquidades del sistema educativo<sup>25</sup>. Aunque en las medidas anunciadas es explícito el abandono de la gratuidad como principio rector de todo el sistema, no es ocioso destacar que la propuesta de FIEL implica que el "apoyo" financiero del Estado se concentre en la educación básica y sea complementado por el financiamiento privado (el arancelamiento), cuando las condiciones de los padres lo permitan. Tal política supone, a la vez, el impulso a formas de financiamiento a la demanda, en las que los recursos se dirigirían a los alumnos y dejarían de basarse en la nómina salarial docente.

#### **·Flexibilización del trabajo docente y mejora de la calidad de los recursos humanos**

Se sostiene que para elevar la eficiencia del gasto en recursos humanos es preciso modificar el Estatuto del Docente, a fin de lograr la flexibilidad laboral necesaria para que las autoridades de cada escuela puedan decidir sobre la dimensión de su plantel, la contratación, la remoción y el nivel de salarios de su personal. La finalidad es desregular las condiciones laborales docentes, aboliendo la rigidez y



la benevolencia de las normas vigentes (que garantizan la estabilidad, excesivas licencias y aumentos de remuneración por antigüedad). Al eliminar el exceso de docentes del sistema y aumentar la cantidad de alumnos a cargo de cada maestro<sup>26</sup>, se mejoraría la eficiencia del gasto destinado a recursos humanos. El nuevo régimen laboral para el área deberá asemejarse al que rige la actividad de los trabajadores del sector privado en general.

Otra dimensión de la política de recursos humanos apunta a mejorar la calidad del sistema de formación y capacitación docente. En principio, es necesario hacer "atractiva" la profesión, permitiendo incrementar la selectividad en la admisión de candidatos y la exigencia académica. Para ello se debería otorgar becas para la formación docente inicial y la capacitación posterior, en función de criterios meritocráticos. Además, para graduarse y matricularse el docente deberá aprobar un examen nacional de aptitud, cuyos resultados se harán públicos a fin de informar a las escuelas (como futuros empleadores) y a los interesados en la docencia (para que conozcan la calidad de las instituciones entre las que pueden elegir).

#### **-Reforma de la enseñanza superior<sup>27</sup>**

Dado que el modelo estatal y gratuito de la educación superior proporciona estímulos muy perversos, es preciso favorecer la participación del sector privado a través del arancelamiento de los establecimientos públicos y la apertura de instituciones privadas no subsidiadas. Es necesario tender a un sistema que responda, de modo ágil, eficiente y cualificado, a las preferencias de los alumnos y a las demandas del mercado laboral. Los principales "instrumentos" para lograrlo son: el arancelamiento generalizado (acompañado de un sistema de becas y préstamos a los estudiantes), el control de la calidad educativa a través de la toma de exámenes externos a la institución (con consecuencias en el ingreso, la graduación y la matriculación) y el establecimiento de un *ranking* de universidades de carácter público que brinde información para la toma de decisiones por parte de los alumnos.

El proyecto que subyace en la totalidad de la política descrita (y en cada medida puntual que la integra) consiste en mercantilizar la esfera educativa y transformar la educación en un tipo específico de propiedad. Si gran parte de la ineficiencia, el deterioro de la calidad y la iniquidad del sistema escolar se deben a los defectos propios del gerenciamiento de la burocracia estatal, revertir tal situación requiere lograr al menos que los mecanismos y valores de mercado comiencen efectivamente a regir en la educación y, como aspiración máxima, que el sistema educativo sea progresivamente privatizado. Si bien en muchas ocasiones esta identificación doctrinaria demanda un esfuerzo de interpretación, en otros fragmentos es absolutamente transparente. Al respecto, en su última obra FIEL (2000, p. 34) sostiene que "las escuelas deben estar forzadas a

'competir en un mercado libre', a través de la mejora de sus resultados educativos, para lo cual deben renovar y mejorar permanentemente sus planteles docentes y hacer un uso eficiente de sus recursos económicos"<sup>28</sup>.

Sin desmerecer la importancia de evaluar cada una de las medidas concretas en las que se desagrega la política impulsada por la Fundación, es también importante examinar discursivamente las operaciones tendientes a lograr cambios en la manera global de pensar la educación. La comprensión profunda de esa política requiere desentrañar la tarea subyacente de acción ideológica y, más ampliamente, hegemónica que desarrolla una institución como FIEL. Al igual que los restantes aparatos de hegemonía, esta entidad está embarcada en una pelea por la "redefinición" de principios y objetivos del sistema, sin la cual el tipo de medidas que sugiere carecería de sentido y, lo que no es poco, encontraría fuertes resistencias para su concreción. Como sostiene Bourdieu (1999, p. 244):

... la lucha política es una lucha cognitiva (práctica y teórica) por el poder de imponer la visión legítima del mundo social o, más precisamente, por el reconocimiento [...] que confiere autoridad para imponer el conocimiento legítimo del 'sentido' del mundo social, su significado actual y la dirección en la que va y debe ir. Se trata [...] de una política de la percepción con el propósito de mantener o subvertir el orden de las cosas transformando o conservando las categorías mediante las cuales es percibido, las palabras con las que se expresa.

Parafraseando al pensador francés, el análisis de estos textos muestra que la educación es un terreno en el que tiene lugar una lucha simbólica y que la disputa en torno a la manera de definir la crisis educativa no posee sólo un valor cognitivo, sino fundamentalmente una importancia política, dado que consiste en una pugna por imponer un determinado "sentido" sobre la escuela, un diagnóstico de su estado actual y una determinada dirección de los cambios que serían deseables (en consecuencia, un programa destinado a materializar esas transformaciones). En esta pelea ¿que no se da en condiciones de simetría? la Nueva Derecha desarrolla una acción de legitimación de las desigualdades sociales y educativas, e intenta reestructurar el sentido común de las clases populares a fin de crear una verdadera "ideología orgánica" y formar una nueva hegemonía. Creemos que la intensa labor de FIEL sólo puede ser entendida si se la ubica en ese marco más amplio.

### **Los cambios en la posición de FIEL a lo largo del decenio**

A lo largo de la década analizada la entidad manifiesta, la mayoría de las veces, una "elogiable" coherencia. Sus cambios de posición no implican rupturas, sino intensidades diferentes en la defensa de ciertos objetivos o grados diversos de

elaboración de una propuesta de fundamentos teórico-ideológicos permanentes. En rigor, los reposicionamientos de la Fundación se deben esencialmente a diferencias de énfasis y precisión y no alteran sustancialmente su perspectiva ni sus proyectos político-educativos. Sin embargo, este reconocimiento no habilita a minimizar su importancia; razón por la cual mencionaremos las principales modificaciones identificadas e indicaremos su significación en el marco del pensamiento de FIEL (y en el contexto más amplio de un proceso hegemónico en permanente transformación e incorporación de las alternativas que lo desafían). Es decir, que los cambios en la posición de FIEL no sean radicales no autoriza a desatenderlos, dado que consideramos clave el carácter cambiante del paradigma neoliberal y del discurso empresarial sobre educación consustanciado con aquél.

#### **-De la panacea de la descentralización a la de la privatización**

Uno de los cambios más llamativos consiste en el progresivo abandono de la propuesta de municipalización de la enseñanza primaria y media, que al principio del período no sólo era defendida, sino que, incluso, consistía en el eje vertebral de la política impulsada. Una posible explicación de esta pérdida relativa de peso de la propuesta descentralizadora (en su acepción más convencional consistente en la transferencia de la gestión y/o el financiamiento hacia unidades menores del Estado) es que la máxima aspiración de FIEL (defendida con fuerza creciente) es la mercantilización y la privatización del sistema escolar (bajo formas que no necesariamente pasan por el arancelamiento de los estudios); finalidad que puede o no requerir la descentralización como medio para su concreción pero que, indefectiblemente, exige un cambio en el papel del Estado (en la intensidad de su presencia y en el tipo de intervención llevada a cabo por aquél). Si al principio del decenio la Fundación identificaba el elevado centralismo del sistema como el obstáculo principal, finalmente termina advirtiendo que la traba más importante para la mercantilización completa del mismo es la intervención estatal en la gestión de las escuelas (no en el "apoyo" financiero). De modo que, en el nuevo diseño del sistema, impulsa la existencia de escuelas autónomas que no sean administradas por ninguna instancia estatal (sea nacional, provincial o municipal). En definitiva, la entidad termina identificando con precisión al Estado como el elemento pernicioso ¿la summa de todos los males? y no tanto al centralismo como al principio. Y culmina, en consecuencia, proponiendo que el Estado abandone la administración de las escuelas; lo que supone la profundización del carácter "privatista" de la política de la Fundación. Pero si avanzamos veremos que, a pesar del cambio señalado, un mismo marco teórico-ideológico inspira la posición sostenida en los tres textos: el intento de lograr que la esfera educativa se asemeje a la esfera del mercado.

La misma lógica privatista (en un sentido amplio) impulsada por FIEL lleva a que las medidas propuestas al principio de la década estudiada aparezcan, a sus propios ojos, como insuficientes y equivocadas; hecho que los lleva a corregir sus planteos iniciales. Sin embargo, en esta “corrección” del rumbo no puede verse otra cosa que una continua profundización de los postulados del neoliberalismo.

**·Los “vaivenes” en la combinación entre homogeneidad y heterogeneidad**

Otro de los cambios identificados durante la década es la oscilación en torno del grado y la naturaleza de la homogeneidad (o su contracara: la heterogeneidad) que se pretende para el sistema educativo<sup>29</sup>. Estos “vaivenes” en torno del tema (en los que hacia el final del período se defienden algunas medidas homogeneizantes o se advierte sobre ciertos peligros de la excesiva diferenciación), junto a la pérdida de peso de la idea de descentralización que describíamos, ¿deben interpretarse como un progresivo abandono de las premisas neoliberales en la posición de FIEL? Creemos que no. Si bien suele asociarse de manera lineal la doctrina neoliberal únicamente con las propuestas descentralizadoras, como sostiene Gentili, se basa en una particular amalgama de dos lógicas, a primera vista contradictorias: la descentralizadora y heterogeneizante, y la centralizadora y homogeneizante. Las medidas inscriptas en la primera lógica ¿tendiente a la descentralización de ciertas funciones y responsabilidades educativas? son identificadas más fácilmente como parte de la agenda de reformas educativas del neoliberalismo: la transferencia de instituciones de la jurisdicción nacional a las provinciales, el otorgamiento de fondos públicos a niveles cada vez menores para evitar las ineficiencias del centralismo, la desarticulación de mecanismos unificados de negociación con los docentes flexibilizando aspectos como la contratación y el salario (lo que atenta contra la existencia misma de sindicatos a nivel nacional), etc. No obstante, simultáneamente tiene lugar una fuerte “estrategia centralizadora” (menos perceptible) en relación con tres aspectos: el desarrollo de planes nacionales de evaluación concebidos e implementados por la autoridad central, el diseño centralizado de reformas curriculares que establezcan los contenidos básicos de un *currículum* nacional y la implementación de programas nacionales de formación de los docentes. En este marco analítico, es posible entender la singular convivencia en el discurso de FIEL de objetivos aparentemente contrapuestos, como los siguientes:

- la homogeneización a nivel nacional de la evaluación educativa (o incluso a partir de la adhesión a sistemas internacionales) simultáneamente al propósito de devolver el protagonismo a los individuos (padres y alumnos) considerados como “clientes”;

- la unificación en ciertos aspectos claves de la política educativa de las provincias (fundamentalmente, el curricular) junto con la propuesta de que la contratación y la fijación de las condiciones laborales del docente sean atribuciones de cada director;
- la estipulación de objetivos nacionales de aprendizaje uniformes, al tiempo que se plantea la importancia de respetar la libertad de enseñanza en materia religiosa y de valores.

En suma, desde la óptica neoliberal de FIEL la superación de la crisis educativa depende de la combinación de dos lógicas: "'centralización' del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y 'descentralización' de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema" (Gentili, 1988) y ello no implica contradicción alguna.

### **-El fin de la escuela pública<sup>30</sup> y la segmentación temprana del sistema como nuevo camino hacia la igualdad**

En el marco del nuevo diseño del sistema escolar propuesto en el Texto 3 la Fundación aboga por el directo retiro del Estado de la administración y gestión de las escuelas. Sugiere un nuevo régimen integrado por tres tipos de escuelas financiadas ¿total o parcialmente? por el Estado, pero en ningún caso gestionadas por el mismo; serán agentes privados (entidades civiles, fundaciones, particulares, asociaciones de padres, de docentes, etc.) los que cumplan su papel. Así, la entidad se inclina hacia una versión más profunda de la privatización educativa que consiste no sólo en el arancelamiento de un nivel del sistema (como propone para la educación superior), sino en el abandono de la presencia del Estado en las escuelas primarias para ceder el lugar en forma absoluta a la "iniciativa" privada. No obstante, la Fundación cree ubicarse en una posición "equilibrada" en el contexto de los modelos existentes de organización y financiamiento educativos. Lo fundamenta diciendo que la solución al problema de la desigualdad de oportunidades no está ni en la "educación estatal planificada" modelo, a su entender, vigente en nuestro país?, ni en una educación "totalmente arancelada" y "libre" (Fiel, 2000, p. 182), sino en una posición "intermedia" en la que el Estado conservaría un papel en el financiamiento (a través del sostenimiento de la educación básica y, de allí en más, la ejecución de políticas "focalizadas" hacia los sectores de escasos recursos), pero abandonaría la gestión. Con respecto a la segmentación de la educación según el sector social, también en el Texto 3 se proclama la creación, a partir del Tercer Ciclo de EGB, de un trayecto diferenciado dirigido a alumnos que, pese a las medidas compensatorias tomadas previamente, tengan problemas de rendimiento académico. Dicho trayecto comprendería, además, un programa de artes y oficios capaz de otorgar una salida laboral a estos sectores "propensos" al abandono escolar.

Aunque nos asaltaron algunas dudas decidimos ubicar estas dos propuestas bajo el listado de las “discontinuidades” en el discurso de FIEL, lo que exige una explicación. Es verdad que las medidas comentadas aparecen recién en el Texto 3, aunque también es cierto que significan la profundización de una orientación política que es explícita desde la primera publicación. Por ello, podría decirse que dentro de la perspectiva de FIEL estas propuestas son al mismo tiempo una continuidad y una novedad (en tanto llevan al extremo las políticas planteadas desde el inicio del período). Representan un paso más en el proceso de redefinición del concepto de igualdad de oportunidades que describíamos como una constante más arriba. Como producto de esa reconceptualización llevada a cabo por la Fundación la noción de igualdad no está atada a la educación estatal, ni requiere gratuidad, ni se asocia a acceso irrestricto a todos los niveles, ni implica enseñanza común generalizada (más allá de un mínimo necesario para garantizar un nivel aceptable de integración).

#### **Modernización educativa o restauración elitista: ¿cuán conservador es el neoliberalismo de FIEL?**

Según Bourdieu (1999, p.51) “el neoliberalismo recupera, arropadas con un mensaje muy elegante y muy moderno, las más rancias ideas de la más rancia patronal. [...] Es característico de las ‘revoluciones conservadoras’ [...] presentar las restauraciones como revoluciones”. Inspirados en este planteo nos preguntamos hasta qué punto el pensamiento de la Fundación (el neoliberal, en general) proclama un retorno al pasado bajo un halo de modernidad y progreso. En otras palabras, cuán conservadora es la versión del neoliberalismo expresada por FIEL<sup>31</sup>.

Si pensamos en el proceso de recomposición de la hegemonía político-ideológica de las clases dominantes y reestructuración profunda de las relaciones sociales ¿tendiente a superar la crisis de acumulación del capitalismo a comienzo de la década de 1970? no se puede hablar de “un” grupo con una perspectiva ideológica “uniforme” y un proyecto político “monolítico”, sino de un movimiento denominado “Nueva Derecha” que (pese a la jerarquía de valores y principios políticos diferentes que defiende) se aglutinó para librar una batalla común en contra del Estado de Bienestar. Si, tras la Segunda Guerra Mundial, dicho Estado había llegado a ser considerado “como el factor estabilizador, económico y político que podía regenerar el crecimiento económico e impedir que la economía desembocase en profundas recesiones”, la recesión de los años 1970 lleva a creer que, más que armonizar los conflictos, impide a las fuerzas del mercado que operen fluidamente, desincentivando la inversión y desalentando el trabajo. Esto “conduce a una decreciente tasa de acumulación del capital y a una creciente sobrecarga de demandas de consumo (inflación) y, también, a un

aumento de las demandas políticas que cada vez pueden ser satisfechas en menor medida (ingobernabilidad)” (Paviglianitti, 1991, p.20). El intento de desarticular los patrones de funcionamiento propios del Estado “asistencial” (las relaciones políticas generales y la forma de regulación social que lo caracterizaban) es motivo de unión entre sectores con perspectivas parcialmente divergentes que, más allá de este acuerdo básico, disienten en el alcance y el tipo de políticas sociales con las cuales sustituir el “insatisfactorio” desempeño del Estado benefactor. Si bien hay consenso en que las políticas sociales tendrían que ofrecer sólo una red de seguridad por debajo de la cual ningún ciudadano debería estar, esa red tiene características variables. Según Paviglianitti:

... para los partidarios extremos, lo ideal es que los subsidios se otorguen a los individuos o familias y no a las instituciones; en educación, esto llevaría a la abolición del sistema público de enseñanza y a la sustitución de un sistema de bonos que pudieran ser empleados en el mercado para comprar las oportunidades de educación, en combinación con los recursos del individuo o la familia. (Paviglianitti, 1991, p.20-21)

En cambio, para otros, la red estatal debe funcionar sólo para quienes no pueden comprar su educación accediendo a pagar por ella en el mercado (o sea que es aceptada como medio de asegurar el mínimo necesario para todos). Finalmente, los de mayor tolerancia al asistencialismo “admiten la red estatal siempre y cuando ésta potencie la meritocracia, la inversión individual y la competencia; las burocracias estatales pueden ser toleradas siempre que cumplan con estos fines” (Paviglianitti, 1991, p.21).

La coexistencia de estos componentes diversos en el proyecto de recomposición de las clases dominantes explica que los discursos hegemónicos no presenten una absoluta uniformidad que permita “ubicarlos” fácilmente, sin margen de dudas. Volviendo al asunto que nos ocupa, el discurso de FIEL exhibe una amalgama de elementos (preocupaciones, fundamentos doctrinarios, valores, propuestas) que remiten a una perspectiva conservadora, o incluso restauradora, junto con otros que inclinarían a comprenderlos como parte de una “modernización” neoliberal. Como sostuvimos en ocasión de analizar puntualmente la posición de FIEL sobre la igualdad escolar ¿asunto de evidente relevancia?, la perspectiva de entidad no es monolítica sino que se caracteriza por combinar planteos diversos.

Por un lado, la Fundación manifiesta una preocupación por el logro de la igualdad de oportunidades educativas (aún no vigente) que argumenta a partir de las consecuencias negativas que el mantenimiento de esta situación tendría sobre la brecha de ingresos entre los individuos. Esto la lleva a plantear “políticas compensatorias” que suponen otorgarle al concepto de igualdad un contenido sustantivo. Por otro lado, insiste en la urgencia de introducir en la educación mecanismos de competencia y sistemas de premios y castigos que remedien

en las escuelas las características del mercado, lo que implica concebir la igualdad sólo en un sentido jurídico y creer que ¿dadas las condiciones en que los individuos tengan libertad para decidir autónomamente? se llegará a un resultado justo, en el que cada uno tenga estrictamente lo que le corresponde según sus méritos. Asimismo, la Fundación propone trayectos educativos diferenciados que suponen aceptar las “diferencias” sociales y educativas como en cierta medida inevitables (resistentes a ser neutralizadas mediante políticas), asumiendo así una implícita naturalización del fenómeno que ¿a nuestros ojos? equivale a una legitimación conservadora de la desigualdad. Como vemos, las posiciones mencionadas ¿todas ellas presentes en distintos tramos de los textos de FIEL? conforman un arco que comprende valores liberales, neoliberales y conservadores en una particular convivencia. Esperamos no incurrir en una fórmula de compromiso al sostener que la entidad proclama algo “nuevo” en defensa de lo “viejo”: pretende cambios en el sistema educativo (aparentemente modernizadores) que tiendan a mantener y profundizar las desigualdades. En tal sentido, creemos que el proyecto que analizamos en estas páginas debería verse como un intento de realizar una transformación conservadora en el área educativa.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabajo fue posible gracias a la Beca de investigación otorgada por la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2002.

<sup>2</sup> Nos referimos al conjunto de discursos simultáneos al diseño y ejecución de la política de Reforma, procedentes de entes que vulgarmente no serían considerados como “oficiales”. Aclaramos que, al margen de nuestros supuestos sobre el carácter hegemónico de tales discursos, no les atribuiremos *a priori* un grado de apoyo o coincidencia predeterminados respecto del sentido y el rumbo de aquella Reforma. Tales planteos sólo podrán ser el resultado *a posteriori* del análisis de las fuentes.

<sup>3</sup> Se trata de: “Descentralización de la escuela primaria y media. Una propuesta de Reforma”, 1993 (en adelante, Texto 1); “Una educación para el siglo XXI. El caso argentino y otras experiencias internacionales”, 1998 (Texto 2) y “Una educación para el siglo XXI. Propuesta de Reforma”, 2000 (Texto 3).

<sup>4</sup> Las limitaciones de espacio nos obligan a sintetizar excesivamente el trabajo. Para acceder al análisis detallado de cada texto de FIEL puede leerse el Informe Final de la investigación (2002, mimeo).



<sup>5</sup> En los Textos 2 y 3 el diagnóstico incluye una evaluación de la Reforma Educativa de principios de los años 1990, lo que no sucede en el Texto 1 por ser previo a la sanción de la Ley Federal de Educación.

<sup>6</sup> Nos referimos a mecanismos más o menos "lícitos". El análisis de cada texto muestra que la posición interesada de FIEL se revela a veces en el propio marco teórico-interpretativo que pone en juego para analizar los datos, y otras en un uso muy poco riguroso de los mismos.

<sup>7</sup> Llama la atención que el autor, desde una posición crítica hacia las reformas educativas neoliberales, le atribuya "cientificidad" al discurso en el que se basan.

<sup>8</sup> Nuestra objeción podría sintetizarse así: ¿qué discurso es capaz de presentar una interpretación de la realidad que guarde una correspondencia exacta con la misma? Si definiéramos como mito al discurso que no se "corresponde" con la realidad estaríamos adoptando implícitamente una concepción empirista del conocimiento, que no compartimos.

<sup>9</sup> Como puede apreciarse, para la derecha no era toda la enseñanza la que estaba en crisis. Sus críticas sólo apuntaban a las escuelas estatales, mientras que al mismo tiempo exceptuaban a las privadas.

<sup>10</sup> En episodios como éstos el proyecto del neoliberalismo asume un nítido carácter de "transformación restauradora".

<sup>11</sup> Para Barthes lo que en el primer sistema semiológico es un signo (significante más significado), se vuelve significante en el segundo. El autor da el ejemplo de una fotografía de un hombre negro vestido con uniforme militar francés haciendo la venia a la bandera tricolor. En esa imagen existe un primer sistema semiológico compuesto por un significante (un soldado negro reverenciando a la bandera de Francia) y un significado (la mezcla de "francesidad" y "militaridad"). En el mito, esa primera cadena semiológica se vuelve el significante de un nuevo significado según el cual "Francia es un gran imperio, que todos sus hijos, sin distinción de color, sirven fielmente bajo su bandera y que no hay mejor respuesta a los detractores de un pretendido colonialismo que el celo de ese negro en servir a sus pretendidos opresores" (Barthes, R. : *Mitologías*, S. XXI, México, 1994, p. 207).

<sup>12</sup> Aludimos al doble efecto del mito que a la vez que designa un objeto nos fuerza a recibir un determinado significado sobre el mismo.

<sup>13</sup> Como ejemplo de lo que llamamos "enfoque restrictivo", cuando FIEL se refiere a los "recursos humanos" realiza un pronunciado (e interesado) recorte del tema. No sólo se desentiende del carácter intelectual de la tarea, sino que reduce la totalidad de aspectos

que hacen al docente en su condición de trabajador, para abordarlo en términos exclusivamente eficientistas como mero insumo cuyo aprovechamiento habría que maximizar. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

<sup>14</sup> Por ejemplo, el Texto 2 dice que “después de décadas en las que la economía argentina estuvo caracterizada por bajos niveles de crecimiento y alta inflación, en el corto período que comienza en 1991 se revirtió rápidamente esta tendencia, lográndose condiciones de estabilidad sostenibles y la recuperación de una trayectoria vigorosa de crecimiento. Este cambio fue posible gracias a las reformas estructurales que estuvieron ausentes en anteriores intentos de estabilización” (1998: 18).

<sup>15</sup> Precizando la posición para cada nivel, la entidad afirma que en la enseñanza primaria el nivel de cobertura es óptimo. Respecto del nivel universitario no expone reclamos sobre su insuficiente cobertura y, cuando alude al tema de la matrícula sostiene (en sintonía con la política de organismos como el Banco Mundial) que a la Universidad concurren sectores privilegiados; razón por la cual debería ser arancelada. Entonces, en lugar de extender la enseñanza universitaria a sectores aún excluidos de ella, la propuesta será modificar su financiamiento (restándole así recursos públicos), apelando al argumento de la equidad. Respecto de la enseñanza media e inicial, FIEL advierte que la cobertura es insuficiente todavía (en comparación con parámetros internacionales), pero no propone políticas tendientes a superar este déficit. Más aún, en alguna ocasión plantea que la insuficiente cobertura se debe a problemas en la demanda (atribuyendo la responsabilidad a los individuos, a ciertos sectores sociales, o a las condiciones económicas de ciertas jurisdicciones) y no en la oferta.

<sup>16</sup> Ello no implica negar el problema de la calidad, sino ubicarlo en otro marco interpretativo.

<sup>17</sup> Con disidencias acerca de la insuficiencia o no del gasto, el énfasis en la ineficiente utilización de los recursos caracteriza no sólo al discurso de FIEL sino al del sector empresarial en general. Al respecto, el IERAL sostiene que “la Argentina no gasta lo suficiente pero, sobre todo, gasta mal” (Llach, J.-J., Montoya, S. y Roldán, F.: *Educación para todos*, IERAL, Córdoba, 1999, p. XXXI) y contrariando la posición de los sindicatos docentes “que supuestamente proponen “más plata, sin cambios en la organización” (p. 355)? sostienen que no todo se resuelve con más recursos.

<sup>18</sup> Sin embargo, esta apreciación coexiste con el reconocimiento de que el gasto por alumno en la mayoría de las jurisdicciones de la Argentina es bajo en comparación con “parámetros internacionales”.

<sup>19</sup> En temas como éste se aprecia claramente la interesada interpretación de los datos. Según lo que se pretenda decir se insiste en que el salario docente es “bajo” o se afirma que es “adecuado”. Por supuesto, el salario es el mismo; lo que cambia es el argumento o la propuesta que se pretenda apoyar a partir de la lectura de dicha información en cada caso.

<sup>20</sup> Cuando los problemas afectan a la educación media, se adjudican a la deficiente preparación académica dada por la escuela primaria.

<sup>21</sup> Los comentarios sobre la Reforma no pueden considerarse estrictamente una constante de las tres publicaciones, por razones cronológicas. Sólo los Textos 2 y 3 se ocupan de la Reforma en el diagnóstico, ya que el Texto 1 es previo a la sanción de la Ley Federal de Educación.

<sup>22</sup> Nótese que cuando nos referimos concretamente a la política diseñada e implementada en la década pasada lo hacemos con mayúscula. En cambio, cuando aludimos a las propuestas de cambio en general lo hacemos con minúsculas. Lo que queremos resaltar es que FIEL cuestiona la Reforma Educativa, para reclamar una reforma educativa en línea con su pensamiento y sus aspiraciones políticas.

<sup>23</sup> Es decir, cuando el sector privado presenta mejores resultados (dignos de reconocimiento) los méritos son propios. Cuando las escuelas privadas son merecedoras de críticas (como cierta ineficiencia en el uso de los recursos humanos) ello se debe a la excesiva regulación por parte del Estado y la modalidad de otorgamiento de subsidios, que reproduce los defectos propios del sector estatal. En síntesis, los méritos son propios y los defectos siempre son ajenos.

<sup>24</sup> Como ejemplo de una modalidad que se repite incesantemente: si FIEL insiste en el diagnóstico que uno de los aspectos cuestionables del sistema educativo es la ineficiencia de la administración estatal, no debe sorprender que la propuesta sea justamente que el Estado se retire de la gestión escolar

<sup>25</sup> En la mayor parte de los casos, FIEL fundamenta las políticas que propone a partir de la idea de su utilidad para el logro de más de uno de esos propósitos simultáneamente. A modo de ejemplo: el arancelamiento del nivel superior mejoraría la equidad (porque haría que los sectores de menos recursos no financien, a través de impuestos, a un nivel educativo al que no logran acceder) y, al mismo tiempo, la calidad (dado que promovería la competencia entre las instituciones por la matrícula, condición para acceder a los recursos, mejorando así el desempeño).

<sup>26</sup> Ubicamos este elemento del Texto 3 entre las constantes porque implica un grado mucho mayor de detalle de la misma propuesta pero no un cambio de posición. Si el Texto 1 se ocupaba de señalar críticamente la ausencia de evaluación de la calidad, en la última publicación la propuesta es completa (proclama que el país adhiera a sistemas internacionales, que sea un requisito para la acreditación de estudios y la graduación, define qué tipo de institución debe gestionarla y con qué financiamiento).

<sup>27</sup> En este sentido, la entidad se alinea con la política defendida por el Banco Mundial que promueve la redistribución interna del gasto educativo y el arancelamiento de los

estudios superiores, en nombre de la "equidad" (supuestamente violada por el hecho de que el financiamiento público de las Universidades, hace que los "pobres" terminen pagando la educación que reciben los "ricos").

<sup>28</sup> Por eso el cambio de las normas que regulan la actividad docente es justificado no sólo con el argumento de que elevaría la eficiencia del gasto sino que también mejoraría la situación del maestro (al eliminar el exceso de docentes del sistema, aumentaría el salario de los que permanezcan en él).

<sup>29</sup> Si bien ya mencionamos medidas que atañen al nivel (al hablar de redistribución del gasto educativo para superar las injusticias vigentes) aquí nos concentraremos en las políticas específicas para la educación superior. Reiteramos que éstas no deberían ser consideradas rigurosamente una "constante" del discurso de FIEL, porque el tema no es tratado en los tres textos.

<sup>30</sup> El resaltado nos pertenece.

<sup>31</sup> Utilizamos estas nociones en un sentido muy laxo, calificando de homogeneizantes los planteos y propuestas tendientes a la uniformidad, la igualdad y lo común (o que se fundamenten en estos valores) y tildando de heterogeneizantes las medidas orientadas a la diversidad, la desigualdad, la separación, la fragmentación y la autonomía (o que las utilicen como argumento). Por razones de espacio, no podemos exponer la manera particular en que se presenta en cada texto el eje heterogeneidad/homogeneidad.

<sup>32</sup> En rigor, para FIEL en el nuevo sistema educativo que proponen las escuelas dejarán de ser estatales, pero serán públicas. Igualmente, decidimos hablar del "fin de la escuela pública" dado que no admitimos la concepción que esta entidad tiene acerca de lo público.

<sup>33</sup> Los interrogantes no son totalmente equivalentes: el de Bourdieu se centra específicamente en el eje pasado/futuro, como parte de la estrategia retórica y los proyectos del neoliberalismo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ANGULO RASCO, F. ET AL. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid: Miño y Dávila.
- BARTHES, R. (1994). *Mitologías*. México: S. XXI.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- DONOSO TORRES, R. (1999). *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tec-

- nológico. Universidad de Los Andes. Buenos Aires: Espacio editorial.
- GENTILI, P. (1988). *Retórica de la desigualdad: fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*, Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- KENWAY, J. (1993). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal. En V.V.A.A.: *Foucault y la educación*, Madrid : Morata.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT O.C.D.E (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- PAVIGLIANITI, N. (1991). *Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- UNIÓN INDUSTRIAL ARGENTINA U.I.A (1995). *Universidades. Gestión y evaluación de la calidad de la enseñanza*. Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península / Biblos.





## COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA EGB

**SILVIA DUBROVSKY Y PATRICIA FARIAS**

Instituto para el Estudio de la Educación,  
el Lenguaje y la Sociedad  
Universidad Nacional de La Pampa  
silviadubrovsky@sinectis.com.ar  
fariaspl@hotmail.com



### RESUMEN

En el marco del presente trabajo consideraremos que la comprensión de textos es una construcción en la que interactúan elementos aportados por el texto y aportados por el lector. La relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión implica una capacidad estratégica diferente en los lectores. Los lectores expertos inciden espontáneamente en tales estructuras y las aplican en la reconstrucción del significado en la memoria. El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de una investigación realizada con alumnos de tercer ciclo de EGB con el propósito de analizar los niveles de comprensión lectora de textos expositivos. El texto tiene la relación retórica dominante: problema -solución que es la relación que estructura toda la información del texto, por lo que configura el nivel de la superestructura. Del total de los alumnos que realizaron la prueba de comprensión lectora (47), el 61% de los alumnos reconoce la estrategia de problema-solución, mientras que el 39% restante no lo realiza. La interpretación de los datos arrojados por la presente investigación, nos plantea el desafío de explicar por qué los sujetos no pueden realizar una representación jerárquica de la información del texto.

**Palabras claves:** Comprensión del texto- texto programado- estrategia de aprendizaje- lectura- representación.

**Keywords:** Text comprehension- programmed text - learning strategy - reading - representation.

Fecha de recepción: 15-03-03

Fecha de aceptación: 18-09-03

### Introducción

La comprensión de textos es un proceso cognitivo de alto nivel que requiere la intervención de los sistemas de memoria y de atención, de los procesos de codificación y percepción, de los conocimientos previos y de los factores contextuales (De Vega, p. 1998).

Just y Carpenter (1992) sostienen que este proceso cognitivo complejo requiere la puesta en marcha de operaciones que compiten por los recursos limitados de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa.

En el presente trabajo consideraremos que la comprensión de textos es una construcción en la que interactúan elementos aportados por el texto y aporta-



dos por el lector. Entre los elementos que aporta el lector se encuentran los saberes o ideas previas que, desde la psicología cognitiva, reciben el nombre de esquemas. Asimismo, la memoria es un proceso que interviene en la comprensión lectora en la medida que permite se activen los esquemas necesarios para la construcción de significados.

Por otro lado, las investigaciones acerca de la comprensión de la lectura permiten asegurar que las acciones a emprender para trabajar la comprensión estén en estrecha relación con los tipos de texto.

Jose A. León (1991) desarrolló una investigación con el propósito de identificar las variables del texto y del lector que intervienen en la comprensión y recuerdo de textos expositivos. Al respecto, entre las variables del lector, señala: el procesamiento del discurso, su conocimiento previo y sus habilidades o estrategias necesarias para comprender.

Este trabajo confirma la existencia de una estrecha relación entre las características del texto (complejidad del texto) y del lector (nivel de conocimiento de la temática y nivel de destreza lectora). En consecuencia, también se detecta una relación entre la estructura organizativa del texto y el procesamiento de la información por parte del sujeto.

Esta relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión supone una capacidad estratégica diferente en los lectores. Los lectores expertos inciden espontáneamente en tales estructuras y las aplican en la reconstrucción del significado en la memoria.

### **Modelos de comprensión lectora**

Diferentes autores han desarrollado teorías que han intentado explicar los procesos que realizan los sujetos en la comprensión. Entre ellas destacamos la de García Madruga et al (1999); Kintsch (1983); Kintsch y Van Dijk (1978), Meyer (1975). Estos modelos, al ser acabados y secuenciados, permiten identificar los procesos, las metas, las tareas, etc. que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento.

### **El modelo posicional de Meyer**

La tesis básica de este modelo afirma que la comprensión y el recuerdo de los contenidos de un texto dependen de su nivel dentro de la estructura jerárquica del mismo. La estructura jerárquica que adopta es en forma de árbol, a través de la cual se especifica el estado y clasificación de las relaciones de contenido. Este nivel jerárquico es, en el análisis estructural de Meyer, uno de los rasgos más característicos.

La unidad de análisis de este modelo es la unidad ideacional. La misma incluye tanto palabras del texto como las relaciones inferidas del mismo. Estas

relaciones dan lugar a relaciones léxicas y lógicas o retóricas. El análisis produce como resultado una única representación del pasaje jerárquicamente organizado, denominada estructura de contenido.

Al igual que el modelo de Kintch y van Dijk (1978) establece tres niveles o dimensiones en el contenido del texto, presentes en la estructura. Sin embargo, aunque todos los tipos de unidades ideacionales están presentes en los distintos niveles del texto, tienen diferente objetivo.

Así, el nivel microposicional está formado fundamentalmente por verbos (predicados léxicos) y por ciertas reglas que establecen las relaciones semánticas entre el predicado léxico y los argumentos de dicha proposición.

En el nivel macroproposicional, por el contrario, es donde se produce la forma jerárquica del análisis a través de distintas relaciones, denominadas relaciones retóricas, frecuentemente identificadas por distintas palabras claves o señalizaciones elaboradas por los autores. Estas relaciones juegan un papel crucial en la estructura de contenido, puesto que interrelacionan unas frases con otras, subordinan unas proposiciones a otras y aportan al texto su estructura de alto nivel.

Por último, la estructura jerárquica culmina con una de estas relaciones retóricas que gobiernan el más alto nivel de la jerarquía. La estructura de alto nivel será aquella relación retórica capaz de interrelacionar toda la información. En cierto sentido se trata de la idea directriz, en torno a la cual va a girar toda la información contenida en la estructura del texto.

El modelo de Meyer es actualmente uno de los modelos que más ha contribuido al estudio del procesamiento y retención del material escrito. Sin embargo, este modelo, inicialmente de corte estructural, descuidaba aspectos relativos a la representación de la estructura del texto en la mente del lector, como el no incluir las inferencias y elaboraciones que realiza el lector cuando trata de comprender un texto escrito. Estas limitaciones han sido superadas en versiones más recientes en las que se han incluido variables relativas a los sujetos, como las estrategias lectoras (Meyer, 1984 y 1987 y Meyer y *al.* 1989).

### **El modelo proposicional de Kintsch y Van Dijk**

Este modelo está constituido por un sistema jerárquico de representación del contenido semántico del texto. Según los autores, el lector construye la representación del texto cuando extrae su significado mediante la elaboración de una microestructura o base del texto, que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, que se conectan entre sí mediante la repetición de dichos argumentos.

A partir de esta microestructura, el sujeto crea la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. Esta macroestructura, for-

mada también por proposiciones que representan el tema o la idea general del texto, se construye mediante la aplicación de determinados operadores denominados macrorreglas.

Las macrorreglas representan lo que comúnmente se entiende por resumen. Son reglas de proyección semántica o transformaciones que relacionan proposiciones de nivel más bajo con macroproposiciones de nivel más alto. Reducen y organizan la información de la microestructura del texto. Las macrorreglas son: supresión, generalización y construcción de la información.

Para estos autores, las macrorreglas se aplican bajo el control de un esquema que representa los conocimientos y los propósitos del sujeto, impidiendo así que la macroestructura se convierta en una abstracción o generalización sin significado.

Este nivel de las estructuras esquemáticas juega un papel esencial tanto en la comprensión como en la producción del discurso, puesto que permite al lector reconocer la estructura del texto y así poder aplicar las estrategias necesarias para recordar y recuperar la información deseada. Estos esquemas son los responsables de dar el significado a la generalización o abstracción realizadas por las macrorreglas. Gracias a estos esquemas somos capaces de reconocer las estrategias adecuadas para almacenar y recuperar la información leída.

El modelo, que ha sido fuertemente criticado por la forma en que responde al efecto de los niveles, resulta simplificado y predominantemente estructural. Diversos trabajos posteriores han llevado a sus autores a aceptar que la formación de la macroestructura no se debe exclusivamente a la aplicación de las macrorreglas, sino a un proceso en el que el lector aplica sus conocimientos y estrategias en el reconocimiento y selección de las ideas más importantes y se sirve de las indicaciones y señalizaciones incluidas en los textos.

Este proceso, llamado estratégico, caracteriza el nuevo modelo que elaboran Van Dijk y Kintsch en 1983. Desde esta nueva perspectiva, los autores otorgan un papel más activo al sujeto en el procesamiento del texto, destacando el carácter constructivo del mismo y la importancia de los conocimientos y de la estrategia que pone en funcionamiento.

El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de una investigación realizada con alumnos de Tercer Ciclo de EGB con el propósito de analizar los niveles de comprensión lectora de textos expositivos.

### **Material y métodos**

La muestra estuvo compuesta por cuarenta y siete alumnos de octavo año, del Tercer Ciclo de la EGB, pertenecientes a dos establecimientos educativos de la ciudad de General Pico.

Ambas instituciones reciben alumnos de los mismos barrios periféricos, siendo

una de gestión pública (IA) y la otra de gestión privada (IB).

Para analizar la comprensión lectora se seleccionó el texto expositivo: "Nuevas fuentes de energía" (Alliende et al., 1985) de 470 palabras (ver Anexo). El texto tiene la relación retórica dominante problema-solución, que es la que estructura toda la información, por lo que configura el nivel de la superestructura. El autor desarrolla la relación retórica mencionada con la relación de colección o enumeración, constituyendo esta segunda relación el nivel de la macroestructura.

La evaluación se desarrolló en una sesión. Cada alumno recibió una copia del texto y la siguiente consigna: "Lee con atención el siguiente texto, tienes 5 minutos para leerlo todas las veces que el tiempo lo permita". Concluido el tiempo, se les solicitó que consignaran en una hoja:

- cantidad de lecturas totales del texto;
- una tarea de recuerdo libre inmediato en forma escrita. Se otorgó un tiempo máximo de 15 minutos para esta última tarea.

### Resultados obtenidos

Del total de los alumnos que realizaron la prueba de comprensión lectora (47), el 61% reconoce la estrategia de problema-solución, mientras que el 39% restante no lo realiza.

Los siguientes ejemplos muestran el reconocimiento de dicha relación:

... este texto habla sobre las nuevas fuentes de energía que el hombre está buscando ya que el petróleo se acaba y el hombre tiene que buscar una solución... (I. 9no año EGB)

... habla de cómo el petróleo se está acabando, están viendo si lo pueden reemplazar con otras sustancias como por ejemplo: usar el alcohol de las plantas para automóviles, de esa manera jamás se terminaría... (A. 9no año EGB.)

... se están buscando nuevas formas de conseguir energía porque tarde o temprano el petróleo que es nuestra mayor fuente de energía se va a terminar... (M. 9no año EGB)

La mayoría de los alumnos reconoce la estrategia de enumeración o colección utilizada por el autor, ya que el 93% menciona los elementos que la componen:

Lo que recuerdo del texto es que habla del petróleo y de las diferentes energías como la energía del viento. También utilizaban el alcohol para hacer plantaciones... (R. 14 años)

El hombre ha utilizado siempre energías para satisfacer sus necesidades. Ha usado los vientos, el sol, las mareas... (M. 14 años)

Habla de la energía, de dónde proviene, cómo movían antes las cosas, ejemplo: elefantes, etc. (F. 14 años)

Asimismo, es posible afirmar que el 39% de los sujetos que participaron en la prueba presentan dificultades de comprensión porque no identificaron la estrategia de problema-solución, que es la que constituye la superestructura del texto, es decir, la idea relacional que da sentido a todo el texto.

En cambio, la totalidad de los alumnos recuerdan la estrategia de enumeración o colección, es decir, recuerdan las fuentes de energía alternativas que enumera el autor, incluso numerosos alumnos desarrollan esta estrategia perfectamente, pero no pueden comprender y/o establecer la relación lógica que determina que esas fuentes de energía son la solución al problema planteado:

... el texto trataba sobre distintos usos de la energía y recursos de ésta, energía atómica y eólica. (L. 9no año EGB)

... en el texto que leí decía que antes las personas utilizaban a los animales como por ejemplo: caballos, elefantes, etc. para hacer actividades de fuerza, pero ahora, ya no se usan los animales grandes, sino que buscan fuerza en los animales chiquitos, por ejemplo: las bacterias... (A. 9no año, EGB)

... el texto se trataba de que en nuestro planeta hay muchas variedades de energías que el hombre no las aprovecha, por ejemplo: el sol, el viento, la fuerza de las mareas y océanos, etc. (N. 9no año, EGB)

Es decir, los alumnos recuerdan los detalles, la información secundaria del texto, pero no reconocen la idea central, que da sentido y significado a las mismas, lo cual representa un déficit en la comprensión lectora.

Se trata de la fuente de energía. Habla de que ahora hay en las casas calefacción para los días de frío... (S. 9 año EGB)

... lo que me acuerdo es que habla sobre el uso de las fuentes de energía solar, petróleo, viento, alcohol... (N. 9no año, EGB)

... me acuerdo que el petróleo se usa para cocinar, para los automóviles... (N. 9no año EGB)

La dificultad se encuentra particularmente en los procesos de inferencia que intervienen en la comprensión de un texto. Estos son procesos cognitivos superiores que dificultan la representación coherente de la situación que el texto evoca. Lo que el alumno no puede construir es la estructura de contenidos del texto, que está jerárquicamente organizada a través de relaciones lógicas o retóricas que el autor ha construido.

### Conclusiones

De acuerdo con el enfoque teórico adoptado en esta investigación, cuando leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva sumamente compleja, que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita.

Más específicamente y de acuerdo con Kleiman (1982), desde la lectura hasta su comprensión final se necesita:

- a) un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas;
- b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos, entre los que se incluyen procesamientos de discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación de orden serial, la localización y dirección de la atención y un procesamiento inferencial;
- c) procesos de comprensión del lenguaje, entre los que se incluye la recuperación;
- d) integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso.

Para articular todos estos procesos necesarios para comprender un texto, la mente no procesa de una manera estrictamente secuencial, sino que, por el contrario, utiliza un proceso interactivo, a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa (Adams, 1980; Perfetti y Roth, 1981; Rumelhart, 1977). Así, estos procesos actúan en forma paralela.

Al igual que otros procesos cognitivos, la comprensión lectora está acotada por la capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humana. Sin embargo, esta limitación se compensa, en el caso del lector experto, con la automatización de algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación, permitiendo dirigir su atención a procesos de comprensión de alto orden.

Por esta razón, la lectura, con la práctica, se convierte en un proceso estratégico. El lector experto lee con un objetivo determinado, a la vez que controla de manera continua su propia comprensión (Armbruster y Baker, 1986; Bower, 1982; Brown). Los buenos lectores son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje y afinar progresivamente su interpretación del texto.

Numerosas investigaciones han comprobado la siguiente hipótesis: "los contenidos pertenecientes a los niveles estructurales superiores en el texto se recuerdan con mayor probabilidad que los contenidos de los niveles inferiores" (Goetz y Armbruster, 1980). Este "efecto de los niveles" ha sido obtenido con

medidas de recuerdo libre inmediato y demorado (Britton, 1979; Meyer, 1977) y con medidas de reconocimiento demorado (McKoon, 1977; Miller 1977; Terry y Mason, 1982). En el estudio de McKoon, 1977, los enunciados principales o de mayor nivel estructural fueron reconocidos no sólo con menos errores, sino también más rápidamente que los enunciados subordinados.

Sin embargo, en nuestra investigación, el 40% de los sujetos que participaron de la muestra no recordaron la información más importante sino que, por el contrario, evidenciaron un importante grado de recuerdo de información secundaria. Estos datos están planteando un nuevo problema que nos ubica en un proceso anterior al recuerdo, los sujetos no lograron construir una representación jerárquica del texto. Es decir, existe un porcentaje significativo de sujetos que no discriminan la información importante; pocos llegaron a reconocer la relación retórica de problema solución (superestructura), lo que afectó el proceso para seleccionar la información a recordar. Evidenciaron, además, una alta capacidad retentiva de la relación retórica de enumeración.

El recuerdo de la relación de enumeración constituiría, de acuerdo con León (1991), una característica de los malos lectores, ya que utilizan una estrategia de recuerdo de lista (Meyer, 1984), lista por defecto (*default strategy*) o la estrategia tema más detalle descrita por Scardemalia y Bereiter (1984), que consiste en un recuerdo formado por frases aisladas, sin ningún tipo de interrelación o conexión entre ellas. Estos sujetos suelen otorgar la misma importancia a todo el contenido, mostrándose incapaces de distinguir entre diferentes niveles del texto. Se trata de un recuerdo poco coherente, donde aparecen algunos hechos aislados que tratan de hilar algún detalle.

De acuerdo con lo expuesto, la interpretación de los datos arrojados por la presente investigación nos plantea el desafío de explicar por qué los sujetos no pueden realizar una representación jerárquica de la información del texto y qué papel juegan en ese proceso la memoria y la atención.

Responder este interrogante supondría pensar en múltiples factores que permitan explicar los déficit en la comprensión lectora. Evidentemente, los sujetos que participaron de la muestra no eran lectores expertos, por lo que es probable que los mecanismos que hayan utilizado a la hora de realizar las tareas de lectura y recuerdo inmediato disten mucho de los descriptos desde los modelos teóricos.

Una de las posibles explicaciones reside en la incapacidad de realizar un proceso estratégico de lectura (van Dijk y Kintsch, 1983), lo que le impide al sujeto manejar los recursos atencionales de acuerdo con los objetivos de la lectura, con los aspectos más importantes del texto, vale decir, la información que permite construir el nivel jerárquico, la superestructura, que le da sentido al resto de las proposiciones o ideas bases del texto.

Una de las variables que intervienen en la comprensión lectora y que podría haber influido en los datos analizados es la falta de conocimientos previos sobre las estructuras textuales y el recurso que ello significa para organizar el recuerdo. Este aspecto ha sido estudiado por León (1991), quien observó que en los lectores expertos y adultos la variable mencionada incidía en los elevados índices de recuerdo, pero en los buenos lectores adolescentes, los niveles de recuerdo alcanzaban el máximo cuando el texto presentado se adecuaba a sus conocimientos generales. León concluyó que los lectores adolescentes no tenían asumida "la estrategia estructural" entre sus habilidades lectoras.

Lo expuesto pone de manifiesto las estrechas relaciones entre la estructura organizativa del texto, el conocimiento de la misma por parte del lector y el procesamiento de la información del texto en la memoria del sujeto. En efecto, los buenos lectores reconocen inmediatamente las estructuras textuales y las aplican en la reconstrucción de la memoria. Por el contrario, los malos lectores, o bien desconocen las estructuras o no aprovechan esas propiedades presentes en el texto y, en consecuencia, su representación del significado carece de orden y coherencia.

Es interesante preguntarse dónde reside la dificultad para organizar el recuerdo siguiendo la estructura principal del texto. Si las dificultades residen simplemente en el conocimiento previo del lector o en los procesos cognitivos sobre el funcionamiento de la memoria, podría tratarse de un manejo o administración de los recursos cognitivos, en los que se dediquen mayores recursos a los procesos inferiores de la lectura, procesos aún no automatizados por la condición de malos o novatos lectores.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M J (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En: RJ Spiro, B. C. Bruce y W. F Brewer (eds) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- ALLIENDE, F (1985). *Comprensión de la lectura 3*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- BADDELEY Y HITCH (1974). Working Memory. En: G.A. Bower (Ed.) *The Psychology of Learning and Motivation*, 8, 99, 47-90. New York: New York Academic press.
- BADDELEY A. (1981). *The concept of working memory: A view of its current state and future development*. Cognition, 10.
- BADDELEY A. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- BADDELEY A. (1992). Is working memory working? The fifteenth Bartlett Lectura.



- The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44A, 1-31.
- BOWER, J.A. (1982). Memory limitations in the oral reading comprehension of fourth-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34,200-216.
- BROWN A.L., ARMBRUSTER Y BAKER (1986). The role of metacognition in reading and Studying. En J. Orasanu (Ed.) *Reading Comprehension: from research to practice*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- CONNERS, K. ET AL (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder*. Munich. MMV Medizin Verlag.
- DE VEGA, M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Salamanca: Alianza.
- DOCKRELL Y MCSHANE (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós
- GARCIA MADRUGA (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Temas de Psicología*. Barcelona: Paidós
- GOETZ, ET Y AMBRUSTER, B.B (1980). Psychological correlates of text structure. En R.J Spiro, B. C. Bruce y W. F Brewer (eds) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- JASPER- GOLDBERG (1994). *Adult ADD Screening Examination*. Version 5.0
- JUST M.A. Y CARPENTER P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 1,122-149.
- KINTSCH W Y VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KINTSCH (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*. 95-2,163-182.
- KINTSCH (1994). The psychology of discourse processing. En: MA Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics*. London: London Academic Press.
- KLEIMAN, G.M (1982). Comparing good and poor readers: A critique of research. En K E Nelson (ed) *Children 's language*. Vol 3 Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- LEÓN J. (1991). La comprensión y y recuerdo de texto expositivos a través del análisis del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*. 5, 50-59.
- MEYER (1975). *The organization of Prose and its Effects on Memory*, Nueva York: North-Holland Publishing Company.
- MEYER, B.JF (1977). The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice. En: R C Anderson, R J Spiro, WE (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 179-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MEYER, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding texts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- MEYER (1987). Following the author's top- level organization: And important skill for reading comprehension. En: R.J. Tierney, P. L. Anders y J. N. Mitchell (eds) *Understanding reader's: understanding: theory and practice*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- MEYER ET.AL. (1989). *Memory improved. Reading and memory enhancement across the life span through strategies text structures*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- NORMAN, D.A. Y SHALLICE, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. En R.J. Davidson, G.E. Schwartz, y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-Regulation*. New York: Plenum Press.

- PERFETTI, CH. A. Y ROTH, SF (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En: AM Lesgold y Ch Perfetti (eds) *Interactive processes in reading*. Hilldale, N.J.: Erlbaun.
- RAPIN. I. (1987). *Disfunción cerebral en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- RHUMELHART, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. Laberge y S.J. Samuels (Eds.) *Basic, processes in reading: Perception and comprehension*. Hilldale, N.J.: Erlbaun.
- SCARDAMAGLIA, M. Y BEREITER (1984). Development of strategies in text processing. En: H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.) *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- VAN DIJK, T. A. Y KINTSCH W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: New York Academic Press.

## ANEXO

### Nuevas fuentes de energía

El petróleo es en nuestros días la principal fuente de energía para el mundo. Pero el petróleo, tarde o temprano, se va a agotar. Esto obliga a buscar nuevas fuentes de energía.

Los científicos estudian muchas fuerzas que hay en nuestro planeta y que los hombres no aprovechan. En primer lugar está el sol. También se piensa en la energía del viento, en la fuerza de las mareas de los océanos, en el calor que hay en el centro de la tierra, y en combustibles que puedan sacarse de las plantas.

La desintegración del átomo ha permitido iniciar el aprovechamiento de la energía atómica. Por último se está pensando en nuevas formas de utilizar la energía animal.

El sol, nuestro astro, hace llegar una enorme cantidad de calor hasta la tierra. Con ese calor se podrían mover industrias, calefaccionar las casas durante el tiempo frío, producir electricidad y hacer mover vehículos. Los estudios para aprovechar la energía del sol están muy adelantados. Ya existen calefactores y cocinas solares en uso.

El hombre ha usado la energía del viento desde hace mucho tiempo para mover molinos. Pero los molinos de viento fueron casi totalmente reemplazados por molinos movidos por otras fuerzas. Hoy día se piensa que es posible aprovechar los vientos para producir electricidad o para algunos usos industriales.

Los estudios sobre el aprovechamiento de las mareas y del calor que hay en el interior de la tierra recién se están iniciando, pero pueden dar muchos resultados en el futuro.

En estos días, en Brasil y en otros países, se está intentando usar el alcohol de origen vegetal en lugar de petróleo como combustible para automóviles. Si el experimento da resultado, puede ser una gran solución. El alcohol que se sacaría de las plantas no se agotaría nunca; siempre se podrían estar haciendo nuevas plantaciones.

Hace poco tiempo, el hombre logró desintegrar el átomo. La primera aplicación de esta nueva energía fue una bomba de gran poder destructor. Luego el hombre empezó a utilizar la fuerza de los átomos para producir calor que transforma en electricidad. Surgieron así las centrales atómicas. Esta nueva fuente de energía es criticada por muchos porque deja grandes cantidades de residuos radiactivos muy difíciles de eliminar.

El hombre desde los tiempos más antiguos ha usado la fuerza de los animales. Elefantes, caballos, bueyes, han sido los animales que mejor lo han servido. Pero hoy no se piensa tanto en ellos: se piensa en las pequeñísimas bacterias. Muchos procesos que hoy necesitan grandes cantidades de combustibles pueden ser realizados por las bacterias sin ningún gasto para el hombre.

El petróleo se acaba, pero el hombre está descubriendo nuevas fuentes de energía en el cielo, en el mar, en el interior de la tierra, en los átomos, en las plantas y en los animales.  
(470 palabras)





## LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

**SILVIA DUBROVSKY, ALICIA IGLESIAS,  
ESTER SAUCEDO**

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de La Pampa  
silviadubrovsky@fibertel.com.ar  
aliciaiglesias@infovia.com.ar  
claudionuin@ar.inter.net

### RESUMEN

En este trabajo presentamos los aspectos más relevantes de un proyecto de investigación - acción realizado con docentes de EGB 1 y 2. En este contexto la práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en el cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso.

Uno de los principales problemas definidos por los docentes se relaciona con las dificultades para implementar propuestas de enseñanza que contemplan la heterogeneidad de sus alumnos.

Otro de los problemas recurrentes en el discurso de los involucrados se vincula con la necesidad de redefinir su rol como docentes en el contexto social actual.

La investigación - acción constituye una estrategia para generar espacios de problematización que aumenten la autonomía del maestro sobre el currículum y sus prácticas y para comprender junto a otro profesional los marcos ideológicos que obturan la mirada de la realidad y a partir de allí encontrar nuevos modos de leerla y transformarla.

**Palabras claves:** Investigación-acción- práctica pedagógica- rol del profesor- currículum- ritmo de aprendizaje

**Keywords:** Action research - pedagogical practice - teacher's role - curriculum - learning rhythm

Fecha de recepción: 29-03-03

Fecha de aceptación: 26-06-03

### Introducción

“La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación” (Woods, 1995, p. 15). Los docentes más que sujetos de la investigación en educación han sido tomados meramente como objetos.

Las metodologías de investigación participativas, basadas en el modelo teórico de Stenhouse (1991) del docente-investigador, permiten avanzar hacia un modelo en el cual se reduce la tradicional tensión entre teoría y práctica educativa. También posibilitan respetar, acomodar y valorar las opiniones de los maestros y su profesionalismo.

Dentro de este modelo, analizaremos en el presente trabajo los aspectos más relevantes de un proyecto de investigación-acción realizado con maestras de EGB 1 y 2. En este contexto, la práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en el cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso.

El propósito es ir más allá del planteo del docente, como usuario reflexivo y crítico de un saber elaborado por otros investigadores, para analizarlo como parte de las comunidades autocríticas de enseñantes investigadores que desarrollan sistemáticamente un saber didáctico para justificar su trabajo áulico.

La investigación-acción constituye una de las mejores estrategias para generar espacios de problematización que deriven en nuevas propuestas de cambio y permitan aumentar la autonomía y el control del maestro sobre el *currículum*.

En los momentos particulares de crisis económica y social que estamos atravesando, el docente debe enfrentarse a diversas situaciones que consideramos problemáticas porque generan una tensión entre su "tradición de trabajo", su formación inicial y los discursos provenientes del campo de la teoría pedagógica.

Cuando hablamos de "tradición de trabajo" nos referimos a la modalidad de trabajo del docente en clase basada en una propuesta homogénea, la cual parte del supuesto de que todos los niños deberían realizar la misma tarea y al mismo tiempo. Este presupuesto está directamente relacionado con el modelo de formación recibido por los docentes en el profesorado.

Junto a esta característica del trabajo cotidiano del docente se ha desarrollado un discurso referido a la "atención a la diversidad". En este discurso se presenta la noción de adaptaciones curriculares como estrategia que debe implementar el docente para atender dicha diversidad. No es objeto de este trabajo el análisis de dicho discurso, pero sí es importante saber de qué manera los docentes se apropian del mismo y de qué forma genera tensión con su tradición de trabajo.

El primer momento de nuestra investigación consistió en realizar una serie de entrevistas a docentes, directores y coordinadoras de EGB 1 y 2 con el fin de indagar sus conceptualizaciones en relación con las nociones de diversidad, heterogeneidad, ritmos de aprendizaje y adaptaciones curriculares. En el caso de las escuelas céntricas, los docentes, en su mayoría, adjudicaron el origen de las problemáticas a dificultades de aprendizaje de sus alumnos; mientras que en las escuelas periféricas las mismas se atribuyeron a la crisis social.

A partir de estas entrevistas, determinamos los mayores obstáculos que encontraban los docentes de las escuelas ubicadas en zonas periféricas para llevar adelante su proyecto pedagógico. Como resultado de esta indagación decidimos formar el equipo de investigación con este último grupo de docentes.

### **Puesta en marcha de la investigación-acción**

El equipo de investigación constituido por el grupo de docentes y los profesionales de la Universidad (sede del Proyecto) desarrolló una actividad de taller, con frecuencia mensual, cuya planificación era lo suficientemente flexible como para poder trabajar con aquellos elementos relevantes no previstos que aparecieran en el mismo.

Durante el taller, los docentes participantes fueron planteando sus expectativas con respecto a la actividad. A partir de la reflexión, los maestros confrontaron su propio punto de vista con el de sus pares.

En este momento, que denominamos de acción, se propusieron otras actividades que no sólo complementaban, sino que también enriquecían al docente y al Taller como espacio de intercambio:

- 1) Observaciones de clase. Se llevaron a cabo dos tipos de observaciones, por un lado, las del equipo de investigación como agente externo y, por otro, las que efectúa un docente en el aula de un colega. Desde el punto de vista metodológico, constituyen observaciones no participantes, cuyo propósito es observar las cosas tal como suceden, sin dejar de tener en cuenta el papel que cumple este observador que, inevitablemente, pasa a constituir parte de la escena;
- 2) Registros de clase. Cada docente escribió, a modo de diario, el desarrollo de la clase o de un momento de ella o de un día de clase completo. En general, en sus diarios el maestro es sincero y abierto, pero en el caso de una investigación, donde los mismos se piden con fines particulares, corren el riesgo de perder parte de su neutralidad (diarios escritos para los investigadores), pero pueden ganar en profundidad sobre los acontecimientos, las reacciones, las opiniones en las que se está interesado (Woods, 1995);
- 3) Entrevistas individuales. Incorporamos dentro del plan de acción una instancia de trabajo individual con cada docente, en la cual particularizamos la problemática a su grupo de clase en el contexto de su propia institución.

Como resultado de esta primera etapa, que llamamos de problematización, llegamos a la definición de dos problemas principales. Por un lado, la necesidad de reformular la noción de adaptación curricular y, por el otro, la de redefinir el rol docente.

### **Hacia la noción de adaptaciones curriculares**

“Si bien en las expresiones de los entrevistados no aparece una definición explícita de adaptaciones curriculares, se puede inferir una concepción demasiado acotada; pues refieren, en la mayoría de los casos, a la diferencia de tiempo, ritmo de aprendizaje y contenidos” (Dubrovsky, Iglesias, Saucedo, 2000, p. 345).



Asimismo, en los dichos de los docentes también se traduce cierta confusión con respecto a qué propuesta de enseñanza implementar para atender la heterogeneidad de sus alumnos. Los planteos se realizan, en la mayoría de los casos, desde una perspectiva técnica, reducible solamente a parámetros pedagógicos y organizativos.

En muchas situaciones, pudimos observar que el uso de las adaptaciones curriculares llevaba a acentuar las diferencias individuales y/o acrecentar las dificultades de aprendizaje. Por lo general, no fueron elaboradas con el propósito de ofrecer otras oportunidades educativas a los alumnos para disminuir la desigualdad.

A modo de ejemplo, transcribimos breves fragmentos que aluden a esta conceptualización.

El grupo no es homogéneo ... entonces, en lugar de dar una ejercitación, una actividad con cinco ejercicios ... les das menos ejercitación.  
(Maestra de quinto año de la EGB)

Es como que te desorientás y no sabés si estás haciendo bien o estás haciendo mal. ¿Qué es lo que tengo que dar? Porque me pregunto ¿qué contenidos les doy?, ¿qué hice? Pusimos el nombre, vimos algo de sílaba, ahora el abecedario. Sustantivos, adjetivos es ... inútil. Estamos tratando que por lo menos hagan una comprensión, una lecturita chiquitita y tres preguntitas de esa lecturita para ver si comprenden eso que están leyendo, a ver si pueden armar una frase, que esa frase tenga coherencia, cosas elementales; pero más que eso, no puedo. (Maestra de segundo año de la EGB)

Frente a esta problemática de la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y las propuestas homogéneas de enseñanza, y al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en el aula, se pone en evidencia la necesidad de incluir en el concepto de adaptaciones curriculares aspectos que quedan por fuera de la definición tradicional, por ejemplo, los relacionados con el rol docente.

Esto nos lleva a ubicarnos en una concepción de currículo más amplia. Por un lado, retomamos la idea de Dino Salinas (1995) quien define al currículo como una construcción cultural, como ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigaciones y teorizaciones y, por otro, consideramos a las adaptaciones curriculares como una estrategia de planificación y actuación docente para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para todos. Sin embargo, los relatos que los docentes nos aportaban y sus propias actitudes nos permitieron comprender una visión más amplia y significativa del concepto de currículo, incluyendo en el mismo hasta el propio trabajo docente.

De este modo, el planteo de las adaptaciones curriculares debería formar parte de un debate más amplio, que vaya más allá del aula y de la tarea de un

docente en particular, que se integre a una reflexión colectiva en el sentido filosófico, ideológico o de principios educativos.

De ahí que, así como Dino Salinas (1995) lo plantea para el *currículum*, tendríamos que pensar en ellas como un problema que involucra tanto a los docentes como a los alumnos porque vienen a configurar formas de entender y racionalizar la propia función social de la escuela.

Jesús Garrido Landívar (1994) sostiene que cuando un *currículum* equilibra comprensión y atención a la diversidad, en los niveles de la escuela y del aula se reduce significativamente el número de necesidades educativas que deban considerarse específicas en un contexto dado.

En síntesis, frente a los obstáculos que los docentes que participaban del taller señalaron en relación con sus dificultades para atender la heterogeneidad de sus alumnos, la reflexión y posterior reconceptualización de la noción de adaptaciones curriculares permitió su valorización como instrumento que el docente dispone para atender las diferentes capacidades y necesidades de los alumnos, no consideradas estas adaptaciones únicamente como acciones aisladas en el interior del aula, sino como una posible respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos.

### **Hacia una redefinición de rol docente**

En varias oportunidades durante el taller, los maestros describían su tarea docente como “agobiante” y “angustiante”. Se mostraban ansiosos e impotentes por aquello que les sucede a los alumnos. Esta sensación de que su función histórica se estaba desdibujando se constituyó en un nuevo problema a abordar durante el taller.

Ellos son espectadores y protagonistas a la vez de la ruptura de lazos sociales. En estas situaciones, lo social se presenta a través del contexto concreto en que se sitúan los sujetos, de la comunicación que se establece, de la aprehensión que le proporciona su bagaje cultural, de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales.

Retomamos la siguiente expresión por ser representativa de las voces de los docentes.

Se te van agotando todas las posibilidades de darles solución, son problemas externos a la escuela ... no estás vos ni capacitada, ni tenés el tiempo, ni los recursos como para darle solución a todos esos problemas, pero tratás de remendar estas cosas del sistema, hay dos o tres que son imposibles de manejar, ... te desordenan todo y desordenan su propio comportamiento. (Maestra de primer año de la EGB)

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles [...] los que constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar roles los

individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad subjetivamente. De mayor importancia [...] es el carácter de los roles como mediadores [...] El individuo en virtud de los roles que desempeña tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del "conocimiento" de normas, valores y aun emociones. (Berger y Luckmann 1994, p. 98.)

De este modo, ser docente hoy en día, implica un conocimiento pedagógico, psicológico, didáctico y, probablemente, una gama mucho más amplia de las cuestiones humanas que tienen relevancia escolar.

Los docentes se refieren a esta problemática con expresiones como: Es algo estático, vos decís ... pobrecitos porque vos sabés que más que eso no les va a dar. Vienen las cosas cada vez más complicadas. La abstracción no sé cuando la van a lograr. Es difícil y esta franja es cada vez más ancha. (Maestra de quinto año de la EGB)

Considero que no es una cuestión madurativa, está toda esa cuestión social de toda esa autoestima, de todo ese vocabulario, el hambre que también tienen que por más que vos los tengas diez años dentro del primer ciclo, no van a pasar a un segundo ciclo con un desarrollo intelectual de 10. (Maestra de segundo año de la EGB)

Estas palabras revelan la tensión existente entre las condiciones de vida de los alumnos de sectores carenciados, la situación del docente y la necesidad de avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas que permitan mejorar la enseñanza y promover aprendizajes significativos.

Los maestros caracterizan al grupo de clase como muy heterogéneo y con un nivel de aprendizaje bastante dispar. Los alumnos muestran diferentes niveles de comprensión, de elaboración y de ritmo para poder realizar las actividades. Observan que, para un porcentaje significativo de alumnos, la escolaridad implicó un corte abrupto en sus comportamientos habituales y en el uso de expresiones lingüísticas propias de su entorno familiar.

Los docentes nombran distintas situaciones que son ejemplo de la resonancia de las problemáticas sociales en la escuela (los niños que concurren a clases desabrigados, desprovistos de útiles escolares y/o con falta de higiene, actitudes tales como golpear a los demás, enfrentar al maestro, insultar al docente).

Estos planteos de los docentes son consonantes con lo expresado en otras investigaciones de tipo etnográfico que muestran que la cultura escolar es generalmente heterogénea y contradictoria.

... los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar [...] ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales [...] otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos [...] Dada la heterogeneidad

de prácticas, en consecuencia, los alumnos viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios.  
(Rockwell, E. 1997, p. 32)

Muchos docentes se refieren a esta cuestión mediante un discurso que refleja una actitud de resignación respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, situación que en términos actuales es definida como profecía autocumplida. Pesa sobre la función docente el propio imaginario de su rol que tiene que ver con todo un sistema simbólico que forma parte de su historia y de la identidad institucional.

El imaginario matiza y afecta la relación de cada docente con la escuela, con los alumnos y con su trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria, en los casos analizados, está operando como un obstáculo para el desarrollo de las adaptaciones curriculares.

Algunas escuelas abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal. Como señala Pérez Gómez:

En el período actual de transición, de búsqueda incierta y confusa de nuevos procedimientos y nuevos roles, es obvio que el docente se siente agobiado por la intensificación de sus tareas profesionales para hacer frente de manera incierta y difusa a la compleja y urgente diversidad de la demanda.  
(1998, pp. 174 -175)

Desde esta perspectiva, vemos la necesidad de reconceptualizar el rol docente, que constituye una alternativa de intervención en dicha realidad escolar, mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas, incluyendo las adaptaciones curriculares, para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

En este sentido, cuando decimos que asumimos una visión más amplia y significativa del concepto de currículo, estamos apuntando a que “el proyecto que da sentido y coherencia a una oferta educativa y el cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Salinas, D. :1995) deberán ser objeto de estudio, de modo que el docente pueda conocer la realidad educativa, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles.

Esto implica un proceso recursivo de “espiral dialéctica” entre la acción y la reflexión, ya que, en la medida en que ambos momentos se alternen, integren y complementen, puede ayudar a los docentes a definir su rol y, por ende, a fortalecer su capacidad de decisión frente a las necesidades que plantea la compleja práctica educativa.

### **Una posibilidad: iniciar un camino de búsquedas**

La mayoría de los docentes, tanto en las entrevistas como en sus registros personales, ponen de manifiesto la frustración de sus deseos, el fracaso de las

estrategias de enseñanza puestas en acción, la incertidumbre... “a veces uno se siente impotente”, “cada día es un desafío y el aula es una cajita de sorpresas”, “con la diversidad te la ingeniás como podés”.

Enriquecen las expresiones de las maestras, las palabras de una directora de EGB cuando afirma: “Yo creo que las maestras a veces salen agotadas y a ustedes les pasará lo mismo. Más de una llega a la casa y sigue enganchada ¿qué puedo hacer?, ¿qué puedo hacer?”.

Asimismo, una coordinadora de EGB 1 y 2 manifiesta:

Se ha ido tomando conciencia de la necesidad de atender todos los alumnos, pero lo que pasa es que como todavía nos falta hacernos otro esquema mental respecto de estas cuestiones que son tan fuertes en la institución, el docente empieza a sentirse muy ansioso, se siente como que profesionalmente no puede; de alguna manera, es culpable de la situación. O bien tira la culpa afuera y como que no es su culpa, sino del padre del barrio.

Hay evidencias para sostener que el trabajo con la diversidad en el aula adquiere, para muchos docentes, la cualidad de “adverso” (Fernández, 1994). Sin embargo, cabe aclarar que la mayoría de los entrevistados reconoce la condición adversa del propio docente, y expresa: “lo que sí me es difícil, abordar las problemáticas cuando está muy bloqueado el aprendizaje por la realidad social”, “no me siento capacitada”, entonces la del niño, pasa a ser una característica que requiere de un trabajo distinto al habitual. En este caso, se hace posible iniciar un camino de búsquedas y exploraciones con “el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción” (Fernández, 1994).

## Conclusión

La función de la escuela de asumir la responsabilidad de atender la diversidad de su población no depende exclusivamente de las reformas educativas, sino de modificaciones profundas que deberán llevarse a cabo tanto en los procesos de formación docente como en el interior de cada institución. En ese contexto, emerge la necesidad de transformar las prácticas escolares, lo cual implica un proceso complejo y difícil, pero no por eso imposible.

Si bien la educación actual está enmarcada en concepciones históricas y socialmente condicionadas que moldean y dan sentido al accionar docente, estamos convencidas de que la tendencia a construir puentes entre nosotros, los investigadores, y los docentes como profesionales reflexivos de su propia práctica posibilita estrechar los márgenes entre el discurso (marcado por las políticas educativas), la teoría (producto de la reflexión de los investigadores desde diferentes disciplinas) y la acción (entendida como la dinámica cotidiana del docente en la institución educativa y más específicamente en el aula).

Es un intento de ayudarnos a comprender a través del “otro”, a clarificar

nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos “modos” de leerla. Tomando las palabras de Mc Kernan (1999) concluimos:

La sociedad no se puede permitir aceptar dos enfoques completamente separados de la relación entre enseñanza y conocimiento, uno para las universidades y uno para los maestros. La situación actual parece indicar que se debería emprender entre la escuela y la universidad una asociación más fuerte en la que se pueda iniciar la colaboración.

Ese es el compromiso que asumimos al iniciar este proyecto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BERGER Y LUCKMAN (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- GARRIDO LANDÍVAR, JESÚS (1994). *Materiales para la capacitación docente*. Ministerio de Cultura y Educación.
- MC KERNAN (1999). *Investigación – acción y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROCKWELL; E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SALINAS, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En: *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.



# LOS GANADORES Y LOS PERDEDORES. UN EXAMEN DE LA NOCIÓN DE TALENTOS NATURALES ASOCIADA CON EL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR

**CARINA V. KAPLAN Y FEDERICO FERRERO**

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata

carinak@ciudad.com.ar

ritos@uolsinectis.com.ar



## **RESUMEN**

El presente escrito condensa una serie de críticas dirigidas a la noción de "talentos naturales" presente en el actual discurso educativo neoliberal. Con esta noción, el neoliberalismo promueve la reedición de ciertos argumentos deterministas que históricamente han intentado explicar el fracaso social y educativo de los sectores sociales desfavorecidos. Dichos argumentos ideológicos, al depositar en el individuo - y puntualmente en su propia "naturaleza" - la responsabilidad por su éxito o fracaso, contribuyen a dotar de legitimidad y aparente "naturalidad" un orden social esencialmente injusto. La crítica que aquí se presenta subraya las dimensiones sociales y culturales del fracaso escolar, e intenta develar cómo la desigual distribución social de los bienes culturales y simbólicos opera en la producción de "ganadores" y "perdedores" tanto en la escuela como en la sociedad. Nos interesa, en particular, descifrar cómo se han configurado históricamente y cómo se producen en la actualidad, las taxonomías escolares que por intermedio de juicios tales como "inteligente", "dotado" o "talentoso", contribuyen a reforzar las tradicionales visiones meritocráticas de la sociedad según las cuales cada individuo ocupa en la jerarquía social el lugar que le corresponde en su ordenamiento, por mérito y esfuerzo.

**Palabras claves:** Fracaso escolar- desigualdad social- sociología de la educación- éxito escolar- rendimiento.

**Keywords:** *School failure - social inequality -sociology of education - school success - performance.*

Fecha de recepción: 18-03-2003

Fecha de aceptación: 15-09-2003

El intento principal de este trabajo consiste en examinar críticamente la noción de "talentos naturales" tal y como se presenta en el discurso educativo hegemónico neoliberal. Desde el campo socioeducativo, nos proponemos decodificar esta noción, inscripta en la ideología de la meritocracia escolar, poniendo de relieve sus implicancias en el marco de las taxonomías escolares.

Nos interesa, en particular, descifrar cómo se han configurado históricamente y cómo se producen en la actualidad los discursos escolares que apelan a la determinación biológica de las capacidades y al origen innato de unas aptitudes individuales para explicar el éxito y el fracaso escolar. La referencia a supuestos "talentos naturales" que justificarían el éxito de unos pocos y el fracaso de las



mayorías es un recurso ajustado a las visiones meritocráticas de la sociedad, según las cuales los individuos ocupan en la jerarquía social el lugar que les corresponde en su ordenamiento, por mérito y esfuerzo. Estos discursos contribuyen así a tornar legítimas las jerarquías sociales existentes y, por tanto, la existencia de grupos sociales en situación de marginación y pobreza, al atribuir a los propios individuos deshistorizados, y no al orden social desigual e injusto, la responsabilidad por su situación social.

El análisis propuesto adquiere hoy una importancia singular frente al avance de las formas de pensamiento y prácticas socioculturales y educativas naturalizadas que pretenden dotar de legitimidad a un orden social cada vez más marcado por procesos de desigualdad y exclusión.

### **El neoliberalismo y la vieja apelación conservadora a una naturaleza humana**

¿A qué se atribuye el hecho de que tesis como las del determinismo biológico de las aptitudes, fuertemente rechazadas desde el campo de las teorías críticas de la educación, se recreen con fuerza en la actualidad? Para esbozar una respuesta a nuestro interrogante es preciso, en primer término, aceptar la relativa facilidad con que las explicaciones deterministas y biologicistas suelen arraigarse en los discursos sociales y educativos. Esto es así, entre otras razones, porque el sentido común ha sido históricamente atravesado por creencias y concepciones basadas en una suerte de innatismo que avalaría el par dominación-subordinación. Sirva como ilustración una breve reseña literaria.

En la obra *Demian*, escrita en 1919, Herman Hesse narra la historia de un muchacho adolescente de clase media llamado Sinclair y de su compañero de colegio Max Demian. Durante el transcurso de la obra, Sinclair deberá sortear diversos obstáculos que lo alejan del encuentro con su destino. Será Demian quien lo guíe hacia el final de su recorrido. Pero, ¿cuál es el destino de Sinclair? Aunque él no lo sabe, lleva en su frente la marca de Caín: un estigma de superioridad innata.

Lejos de su significado tradicional, la historia bíblica de Caín y Abel se presenta en la obra de Hesse —y en el relato del propio Max Demian— bajo una interpretación diferente. El asesinato de Abel en manos de Caín se explica aquí como el triunfo del más fuerte sobre el más débil. La señal en la frente que ostenta Caín no es sino un símbolo de fortaleza, de superioridad frente a los otros.

Si bien el relato de Hesse no es una fábula sino una novela, aporta a nuestro análisis una importante moraleja: a lo largo de la historia de los hombres se ha recorrido continuamente a explicaciones que predicán la existencia de una naturaleza humana a-histórica que, única e irrepetible, es el origen y el fundamento de las diferencias sociales entre los individuos.

De esta manera, aunque la novela de Hesse fue escrita hace más de ochenta años, la fantasía de la marca de Caín trasciende su relato para presentarse de manera muy nítida en los postulados de la actual ideología neoliberal. Si bien estos últimos no proclaman la existencia de marcas visibles que justifiquen la primacía de algunos individuos sobre otros y, consecuentemente, la persistencia de jerarquías sociales “naturales”, sí refieren, no obstante, a características personales o intrínsecas al individuo que explicarían la necesidad, pervivencia e inexorabilidad de la desigualdad social.

El anclaje de dichos postulados permite interpretar la naturalidad con la que se acepta el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas. Desde esta óptica, la diversidad de aptitud que muestran los sujetos en el desarrollo de las tareas escolares se corresponde con las inevitables diferencias inscriptas en la naturaleza humana, siendo estas últimas la fuente y origen de la desigual distribución del éxito o fracaso escolar.

Con estos argumentos, a los cuales nos referiremos genéricamente con la noción de “ideología del talento” o de los “dones naturales”, se intenta ocultar el verdadero origen de estas diferencias o desigualdades sociales —es decir, la desigual distribución social de los bienes materiales y simbólicos— y se justifican las posiciones de privilegio como producto de la “inteligencia”, los “genes”, o las “facultades innatas” de quienes individualmente las detentan.

Como veremos, la idea según la cual los individuos ocupan en la sociedad el lugar que merecen —por mérito y capacidad— es una ideología históricamente vinculada con el espacio escolar. La visión meritocrática de la sociedad y de la escuela, que se presenta en la actualidad bajo la ideología de la competencia que proclama el neoliberalismo, cuenta con un antecedente teórico importante y de notoria difusión durante la segunda mitad del siglo XX: la teoría del capital humano. No obstante, su configuración original nos remite hasta el proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales durante los siglos XVIII y XIX.

### **Las clasificaciones escolares y las prácticas de distinción socioculturales**

¿Cuál es la significación de las prácticas escolares de clasificación? ¿Qué vínculos se establecen entre las jerarquías sociales y las clasificaciones escolares? Existe una vasta tradición de investigaciones que ha abordado la cuestión de las clasificaciones, taxonomías y juicios que construye la escuela sobre sus alumnos y las implicancias que se derivan de esta práctica sociocultural<sup>1</sup>.

Una línea de investigación relevante que aborda la temática de las clasificaciones escolares se constituye a partir del aporte de Pierre Bourdieu. Nos referimos, sobre todo, a aquellos de sus estudios que tienen por objetivo analizar la

contribución de las clasificaciones y categorizaciones que la escuela produce respecto de sus alumnos, a la conformación de sus trayectorias escolares y sociales.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), la institución escolar hace legítimas las desigualdades existentes en la sociedad al presentar las diferencias de clase social como diferencias de naturaleza, de don o de herencia genética, explicando por estas últimas el desigual rendimiento escolar de los alumnos. Este autor agrega que dichos resultados diferenciales no expresan sino la desigual distribución de capital cultural legitimado entre los alumnos. Como la posesión de este capital está en estrecha relación con la clase social de pertenencia, las clasificaciones escolares no serían más que clasificaciones sociales eufemizadas (Bourdieu, 1990). En este sentido afirma que la escuela:

... a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. 'Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes'. (pp.35. el énfasis es nuestro)

De este modo, en el manifiesto proceso de asignación de talentos la escuela realiza, a su vez, una sutil operación en la cual las diferencias sociales entre los individuos se trasmutan en diferencias de esencia, de naturaleza (Bourdieu, 1997). En esta operación cobran una dimensión relevante las clasificaciones escolares dado que se supone que toman, como referencia, las disposiciones "naturales" de los alumnos hacia la escuela.

Otro aporte relevante en el análisis de esta temática nos lo presenta el sociólogo Goffman (1989) en su libro *Estigma. La identidad deteriorada*. En esta obra, Goffman observa cómo a lo largo de la historia las sociedades establecen distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas y que se transforman, por tanto, en expectativas normativas. A partir de la consolidación de estos atributos, cuando nos encontramos con alguna persona desconocida podemos ubicarla en determinada categoría y esperar de ella que se comporte consecuentemente. Un atributo se traduce en un estigma cuando produce en los demás un descrédito amplio. De esta forma, en todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales ciertas características se presentan como indeseables produciendo, en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye, como señala Goffman, una teoría "racional" del estigma a través de la cual se explica la superioridad-inferioridad: "En nuestro discurso cotidiano utilizamos como

fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real» (Goffman, 1989).

Más aún, cuando los discursos y prácticas escolares clasifican y nombran a los alumnos inteligentes, dotados, competentes y talentosos, por oposición a aquellos que no lo son, están realizando al mismo tiempo un veredicto sobre su futuro escolar y social. Como afirma Bourdieu (1997, p.36):

El acto de clasificaciones es siempre, pero muy particularmente en este caso, un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización de una categoría sagrada, una nobleza.

El corolario de este proceso es la contribución objetiva de la escuela a la producción de trayectorias sociales acordes con las "aptitudes" innatas atribuidas a los alumnos. Es "lógico" así, es decir, inevitable, que algunos individuos y grupos no puedan acceder a ciertos eslabones de la carrera social o escolar mientras que otros, las noblezas, estén a la altura de su esencia. Sin embargo, estamos ya en condiciones de afirmar que las diferencias de aptitud no reflejan diferencias de naturaleza sino de origen social.

A partir de la clasificación y categorización que la escuela realiza de sus alumnos los docentes elaboran expectativas diferenciales sobre su rendimiento y desempeño escolar. El cálculo subjetivo que realizan los docentes de las probabilidades de éxito o fracaso es una operación inconsciente que subyace, junto con las condiciones materiales y sociales de vida, en las trayectorias educativas diferenciales que obtienen en su tránsito por el sistema escolar los niños provenientes de diversos sectores sociales, grupos étnicos, sexo, nacionalidades (Bourdieu, 1998; Kaplan, 1992; Saint Martin, 1998). Este cálculo, insistimos en su calidad de inconsciente por cierto, genera un "sentido de los límites"<sup>2</sup>. El sentido de los límites adquiere un efecto de destino; es una anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, que lleva a los niños a excluirse de aquello de lo que ya están objetivamente excluidos. Esto tiene como consecuencia que algunos alumnos—en especial de sectores desprotegidos—tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo las premisas, entre otras, las de "esto no es para mí" o "fracasé porque la cabeza no me da para el estudio" o "no nací para el estudio".

De este modo, se presenta, además, el riesgo objetivo de que la descripción

del alumno no dotado contribuya a la producción de su fracaso. Es por ello que para el caso de los fracasos educativos las desigualdades en las condiciones para aprender se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficits de inteligencia o aptitud. El resultado de este proceso es tan simple como categórico: si repites, si desertas, es porque “no te da la cabeza para el estudio”.

Ya desde el siglo XIX la escuela, al igual que el colegio de jesuitas, hará suya la concepción platónica de los dones y las aptitudes: si el niño fracasa se debe a que es incapaz de asimilar esos conocimientos y hábitos tan distantes de los de su entorno, por tanto la culpa es sólo suya, y el maestro no dudará en recordárselo, lo que a veces significa enviarlo a una escuela especial para deficiente. (Varela, Alvarez Uría, 1991, pp.45-46)

Es entonces, a través de estos sutiles mecanismos, como la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social —al tratar la herencia social como herencia natural—, y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia. Las clasificaciones escolares naturalizan las condiciones sociales de producción de niños y jóvenes “competentes”.

### **De qué hablamos cuando hablamos de neoliberalismo en el ámbito escolar**

Habiendo especificado los efectos de las clasificaciones escolares nos ocuparemos ahora de develar sus posibles implicancias en las prácticas escolares que promueve el discurso neoliberal.

¿Qué entendemos por neoliberalismo educativo? En las últimas décadas del siglo XX y en forma simultánea a la ocurrencia de procesos de creciente exclusión social y económica sin precedentes en el mundo, surgen un conjunto de tesis que, bajo la denominación genérica de neoliberalismo, proponen la extensión de la lógica y mecanismos de mercado a todos los ámbitos de la vida societal (Castel, 1999; Bourdieu, 1999).

Como señala Bourdieu (1999), el neoliberalismo es un pensamiento que viste con racionalizaciones económicas los postulados más clásicos del pensamiento conservador de todas las épocas, y que introduce, como única novedad frente a este último, el presentarse como un mensaje universalista de liberación que recurre, sin embargo, a la razón y a la ciencia para justificar una restauración conservadora. Es una ideología que:

Convierte en normas de todas las prácticas y, por lo tanto, en reglas ideales, las regularidades reales del mundo económico abandonado a su lógica, la llamada ley del mercado, es decir, la ley del más fuerte. Ratifica y glorifica [...] el retorno a una especie de capitalismo radical, sin otra ley que la del beneficio máximo, capitalismo sin freno ni maquillaje, pero racionalizado y llevado al límite de su eficacia económica por la introducción de formas modernas de dominación, como el management, y de técnicas de manipulación, como la investigación de mercado... (Bourdieu, 1999, p.51)

En el ámbito escolar el pensamiento neoliberal propone operaciones discursivas y prácticas discriminatorias por intermedio de las cuales la ideología de la meritocracia se reproduce a través de mecanismos más sutiles que en el pasado, más eufemísticos. Para Bourdieu (1990), la forma de eufemización más común en la actualidad es el aparente carácter científico del discurso social. Las clasificaciones escolares son una de estas formas de eufemización bajo las cuales se oculta una clasificación social. En ellas se apela al discurso científico —como la psicometría y los tests de inteligencia— para legitimar veredictos escolares que trasmutan diferencias de clase en diferencias de “don” o de “inteligencia” (Bourdieu, 1990).

Para ilustrar aún más la forma en que operan los discursos basados en eufemismos, basta con hacer mención a los usos de nociones tales como “la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias” en marcos absolutamente relativistas que neutralizan la desigual distribución del poder que subyace en esas diferencias y pluralidades. Estas nociones, sumadas a aquellas que ya hemos mencionado, como las de “talentoso”, “inteligente”, “dotado”, “genio” o “competente” forman parte del discurso eufemístico por intermedio del cual el pensamiento neoliberal convalida la desigualdad social.

Se trata, por tanto, del regreso a la vieja idea liberal de exaltación conservadora de la responsabilidad individual que achaca el fracaso a los individuos y no al orden social. El culto al individuo y al individualismo está en la base de todo el pensamiento económico neoliberal que actualmente se arraiga en los discursos sociales (Bourdieu, 1999).

La eficiencia de estos discursos se debe en gran parte a su poder de penetración en el pensamiento de sentido común. Mediante un trabajo de imposición simbólica más o menos implícito, el neoliberalismo fue arraigándose en el pensamiento social hasta presentarse en la actualidad como algo evidente contra lo cual no cabe ninguna alternativa (Bourdieu, 1999). Un ejemplo de ello es la existencia, en la actualidad, de una única forma de pensar la política y el rol del Estado —proclamándose el regreso al moderno Estado liberal burgués, presente incluso en ciertos discursos que se proclaman alternativos o progresistas.

A su vez, la fuerza de la ideología neoliberal radica en el hecho de que se basa en una especie de neodarwinismo social, según el cual son “los mejores y los más brillantes” los que triunfan. En este sentido, Bourdieu (1999) afirma que detrás del neoliberalismo se oculta “una filosofía de la competencia según la cual los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo, lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes” (Bourdieu, 1999, p.61).

La institución escolar es uno de los mecanismos por medio de los cuales se justifica la desigualdad en el logro del éxito social, simbolizado en nuestras sociedades de fin de siglo por el acceso al empleo. La filosofía de la competencia

es entonces la versión más actual de la ideología meritocrática. En ella la sociedad está compuesta por ganadores y perdedores, siendo esta división reforzada por la escuela. Siempre siguiendo a Bourdieu (1999, p.65):

Existen los *winners* y los *losers*, existe la nobleza, lo que yo llamo la nobleza de Estado, es decir, las personas que tienen todos los atributos de una nobleza en el sentido medieval del término y deben su autoridad a la educación, o sea, según ellos, a la inteligencia, concebida como un don divino, cuando sabemos que, en realidad, está repartida por toda la sociedad y las desigualdades de inteligencia son desigualdades sociales.

El sociólogo Max Weber afirmó, alguna vez, que los dominantes necesitan siempre una justificación teórica del hecho de que son unos privilegiados. Para el pensamiento neoliberal, la “competencia” figura actualmente en el centro de esa justificación, que es aceptada, evidentemente, por los dominantes, pero también por los demás (Bourdieu, 1999).

### **Meritocracia y exclusión**

Frente a estos discursos neoliberales deterministas que cobran cada vez mayor legitimidad y adhesión en el pensamiento social cabe oponer una serie de evidencias sociohistóricas.

Hemos puntualizado hasta aquí algunas de las falacias subyacentes en la versión neoliberal de la ideología de los talentos naturales, es decir, “la ideología de la competencia”, señalando sus efectos en el marco de las clasificaciones escolares. Nos proponemos ahora subrayar algunas aristas de la constitución histórica de las visiones meritocráticas y de los “talentos naturales”, dentro del espacio escolar. Esta revisión es importante si queremos comprender el retorno de estas ideologías innatistas —si es que alguna vez se marcharon— a los discursos y prácticas escolares que retoma para sus principales postulados el pensamiento neoliberal.

Como veremos, los discursos ideológicos meritocráticos que se renuevan en nuestras sociedades excluyentes llevan más de dos siglos intentando convencernos de que la contradicción entre la igualdad que se afirma en los sistemas políticos y escolares democráticos, y la desigualdad en su funcionamiento y en la estructura de la vida cotidiana, es una contradicción inevitable por ser del orden de lo natural. Son estas mismas posiciones las que en la actualidad insisten en explicar las situaciones de exclusión y desigualdad a las que asistimos, como parte de una lógica natural y global hacia la cual inexorablemente avanza el mundo.

### Una primera afirmación: el talento es un producto social e histórico

En principio, es necesario señalar la arbitrariedad y contingencia de la idea de “talento natural” presente en el ámbito educativo. Como afirma Da Silva (1999), el mundo escolar y las nociones que allí circulan y se producen son una parte del mundo social y cultural; y es precisamente por efecto de la interacción social que los mismos se nos presentan como realidades reificadas y naturalizadas, a la vez que su origen queda oculto. De esta manera, el “talento” —y en particular el que se presenta en nuestras sociedades y escuelas bajo la denominación genérica de “aptitud”, “capacidad”, “competencia” (este último más recientemente y bajo una lógica economicista), o más específica de “inteligencia”— es una idea históricamente localizable y no constituye, en absoluto, un dato de la naturaleza.

Con el avance de la exclusión social se han ido reforzando y renovando los argumentos para justificarla. La utilidad de los alegatos disfrazados de científicidad queda explicitada por Gould (1997), al sostener que la abstracción como entidad singular de un atributo como es la inteligencia, su localización en el cerebro, su cuantificación como número único para cada individuo, y el uso de esos números para clasificar a los mismos en una única escala de méritos, todas estas operaciones discursivas sirven para avalar que los grupos que son oprimidos y menos favorecidos (razas, clases o sexos) son innatamente inferiores y merecen ocupar esa posición. Como efecto, cada uno de los sujetos clasificados puede terminar aceptando como inevitable su naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad. Así, quien supuestamente es no talentoso, termina haciendo suyo el fracaso. Así, el destino no es otra cosa que la materialización de una marca de origen.

Mencionemos que lo que está detrás del par dicotómico talento/no talento es una operación ideológica que distingue entre quienes poseen una supuesta naturaleza dotada y quienes no están dotados. Este curioso efecto sociológico de distinción hace que algunos adquieran conciencia de su superioridad mientras que otros consientan, inconscientemente, su inferioridad. Precisamente, y tal como advierte Pérez Gómez (2000), las posiciones innatistas que plantean que es el condicionamiento biológico el que sustenta las diferencias individuales o raciales, han justificado y siguen justificando los planteamientos más conservadores al legitimar las diferencias sociales, económicas y culturales como el reflejo natural de las inexorables diferencias genéticas entre individuos y grupos.

La noción de “talento” natural, y su opuesto, es decir, la ausencia de talento y los argumentos del darwinismo educativo a los que se asocian, pueden ser reinterpretados a partir de la obra de Elías (1998): *Mozart. Sociología de un genio*, la cual constituye una verdadera caja de herramientas teóricas.

Lo que demuestra Elías en este trabajo es que el destino individual de Mozart está influido hasta límites insospechados por su situación social. No se puede



describir el destino de Mozart como persona única e irreplicable sin ofrecer, al mismo tiempo, un modelo de las estructuras sociales de su época. Este anclaje de los genios en el entramado social de su tiempo no le quita genialidad; por el contrario, abre una puerta de entrada a la necesidad de establecer las trayectorias individuales no como el producto del despliegue de una supuesta naturaleza humana a-histórica, sino como el resultado complejo e incierto de la interacción entre un individuo y las condiciones sociales y relaciones de poder que atraviesan su propia vida.

Señalaba Elías que hace falta aún una tradición de estudios en cuyos marcos sean elaboradas sistemáticamente las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de actores individuales históricos conocidos, y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquéllos cobran importancia. Más todavía:

... si esto se hiciera, entonces sería fácil mostrar la frecuencia con que la criba de individuos, a cuyos destinos o acciones se dirige la atención de los historiadores, se relaciona con la pertenencia de éstos a minorías específicas, a grupos elitistas ascendentes o a otros que se encuentran en el poder o van decayendo. Al menos en todas las sociedades con historia, la 'oportunidad para una gran hazaña' que atrajera la atención del historiador dependió durante largo tiempo de esta pertenencia del individuo a grupos elitistas específicos, o de la posibilidad de acceder a ellos. Sin un análisis sociológico que de cuenta de la estructura de tales elites, apenas puede juzgarse de la grandeza y mérito de las figuras históricas. (Elías, 1998)

No existe, por tanto, el talento independiente de las condiciones sociales que lo posibilitan.

### **Un análisis retrospectivo: de la teoría del capital humano hacia el origen de los sistemas educativos modernos**

Como ya hemos adelantado, el planteo según el cual el talento se inscribe en la naturaleza de los individuos y existe independientemente de cualquier condicionamiento social no es nuevo. A lo largo de la historia y tal como lo detalla Gould (1997), se ha invocado con frecuencia la razón o la naturaleza del universo para santificar las jerarquías sociales existentes presentándolas como justas e ineludibles. Así opera la noción de "talento".

En *La República*, Platón cuenta un mito que él reconoce como falso, si bien políticamente útil, lo que Gould advierte como una variante interesada de la mentira piadosa. Para convencer a sus conciudadanos de la necesidad de una sociedad jerarquizada, Platón piensa que es conveniente decirles que en cada hombre Dios ha puesto una composición diferente de metales y que cada uno debe tener el prestigio social según lo dado: "la naturaleza humana sería así la base misma sobre la que se fundamentan los privilegios adquiridos. Si añadimos

a todo ello la prohibición explícita de aleaciones, tendremos fundamentado además el inmovilismo social” (López Cerezo, Lujan López, 1989, p.33).

Tampoco son recientes los discursos escolares que explican los disímiles rendimientos de los alumnos en términos de diferencias de naturaleza, de don, de talento, o, incluso, de inteligencia. Sin embargo, nos interesa señalar aquí cómo se introducen estas ideologías innatistas en el discurso escolar durante el período histórico de surgimiento de los sistemas educativos modernos, dado que es la instancia en que se descubre un nuevo atributo “natural” de diferenciación: la capacidad o aptitud para la tarea escolar.

Habiéndonos propuesto desandar camino en la historia de algunos procesos sociales con el objeto de comenzar a descifrar qué se esconde bajo el uso actual de la apelación a la naturalidad de los talentos, nos remitiremos al surgimiento de uno de los ámbitos estratégicos del cual obtienen legitimidad los discursos neoliberales: la institución escolar.

Si bien es cierto que los discursos sociales deterministas son anteriores en el tiempo a la constitución de los sistemas educativos modernos, también lo es el hecho de que a partir de la existencia de estos últimos, la escuela se convirtió en el reducto principal para la difusión de la ideología de los talentos naturales, y en dispositivo primordial para la asignación y distribución del talento en la sociedad (Karabel y Halsey, 1976).

### **Primer antecedente: la teoría del capital humano**

Antes de remontarnos al origen de los sistemas educativos modernos nos detendremos brevemente en uno de los antecedentes inmediatos del neoliberalismo educativo: “la teoría económica del Capital Humano”.

Durante los años que siguieron a la segunda guerra mundial surgió un discurso sobre la escuela que, originándose en el terreno de la economía, se convertiría en una nueva justificación teórica de la desigualdad social. La emergente “teoría del capital humano” — cuya pervivencia en el pensamiento social no deja de sorprendernos — sostenía que la educación escolar debía dejar de ser considerada como un bien de consumo para pasar a conceptualizarse como una inversión, cuya tasa de retorno aseguraría la mejor rentabilidad a los inversores más oportunos (Karabel y Halsey, 1976).

De esta manera, en la teoría del capital humano la responsabilidad del fracaso escolar y social recae — como en el pensamiento neoliberal — nuevamente en el individuo. En esta oportunidad el éxito se asocia a la capacidad para realizar, bajo una supuesta igualdad de condiciones, una “buena” inversión. Estamos ante una teoría que recupera claramente los supuestos del liberalismo más clásico y que sirvió para justificar tanto la desigual distribución de capitales entre los individuos, como las relaciones centro-periferia entre países del primer y tercer

mundo, durante la década de los años 1960 (Karabel y Halsey, 1976).

Podemos definir entonces la teoría del capital humano como una de las tantas formas que adoptó —con anterioridad al neoliberalismo— la ideología de la meritocracia. Sin embargo, es también una versión actualizada de la tradicional “carrera abierta al talento” que se abriría durante el siglo XVIII y de cuyo análisis nos ocuparemos en adelante.

### **Momento fundacional: “La carrera abierta al talento”**

Durante el período que va entre los siglos XVIII y XIX los Estados Nacionales avanzaron en la universalización de la escuela común y pública. A partir de la conformación de los grandes sistemas escolares la escuela se convirtió en el dispositivo central para resolver el problema de cómo reconstruir la legitimidad de un sistema social que se había secularizado (Bendix, 1974; Ozslak, 1987). Dicho de otro modo, la difusión de la escuela en esta época es la respuesta del orden burgués a una nueva e inusitada dificultad para legitimar el poder y para hacer legítimo a quienes lo detentaban. Esto es así porque durante la Edad Media el lugar que ocupaban los sujetos en el entramado social se explicaba por la existencia de un orden natural y/o divino, el cual, entre otras cosas, eximía a las clases dominantes de justificar públicamente su existencia como tales. A partir de la Revolución Francesa y en el período ulterior, serán los propios hombres los que justificarán el orden social y por quienes este orden existe (Bendix, 1974).

El paso de un orden social “dado” a otro “producido” —logrado con la doble revolución política e industrial del siglo XVIII— implicó la aparición del mérito como criterio para justificar y legitimar las diferencias sociales propias del nuevo sistema capitalista. Hobsbawm (1997) afirma que en este período surge la “carrera abierta al talento” como una institución característica de la era burguesa y liberal. El camino de la instrucción escolar pasa a representar la competencia individualista a la vez que la posibilidad latente del triunfo del mérito sobre el nacimiento

Esta novedosa oportunidad para depositar en el individuo la responsabilidad sobre su condición social es, sin dudas, un legado de la ideología liberal clásica, omnipresente en el pensamiento social del siglo XVIII. Como indica Hobsbawm, en el pensamiento liberal burgués la concepción del hombre estaba marcada de un penetrante individualismo; siendo la visión del mundo humano la de un conjunto de átomos individuales que competían por la satisfacción de sus pasiones e intereses (Hobsbawm, 1997). Sin embargo, y como el propio Hobsbawm aclara, la carrera abierta al mérito individual no implicaba para todos los casos el ascenso hasta los últimos peldaños de la escala social, ni era accesible a todos:

Había que pagar un portazgo para emprender esos caminos: sin algunos recursos iniciales resultaba casi imposible dar los primeros pasos hacia el éxito. Ese portazgo era indudablemente demasiado alto tanto para los que emprendían el camino de los estudios como el de los negocios, pues aún en

los países que tenían un sistema educativo público, la instrucción primaria estaba en general muy descuidada; e incluso en donde existía se limitaba por razones políticas, a un mínimo de gramática, aritmética y formación moral. (Hobsbawm, 1997, p.195)

Consolidar el nuevo orden social capitalista por intermedio de una ideología secular meritocrática requirió, en la práctica, la expansión y generalización de una institución como la escuela, cuya aparente neutralidad frente a las diferencias sociales de los alumnos sirviera, sin embargo, para disociar en el plano de lo simbólico el éxito social de la clase de pertenencia; una institución que explicara en términos de mérito individual el éxito escolar y social de los hijos de la burguesía. A partir de este momento, el acceso a los puestos más altos de la jerarquía social sería sólo para aquellos individuos con “talento” y “aptitudes” suficientes para lograrlo.

Resta por explicar cómo logra perdurar en el tiempo la legitimidad del pensamiento meritocrático. Sostener una ideología que disocia el éxito escolar de sus condiciones sociales de posibilidad requiere, sin dudas, la exaltación de supuestas honrosas excepciones. Al respecto cabe destacar el trabajo autobiográfico de Albert Camus publicado bajo el título *El Primer Hombre*. En esta obra, de indudable relevancia para los análisis socioeducativos, el autor narra su propia biografía escolar, es decir, la de un joven procedente de las clases trabajadoras. Pese a los previsible pronósticos de fracaso escolar, Jacques — nombre con el que aparece Camus en su obra— logra conseguir una beca para ingresar al Liceo, escapando así de su destino de origen. Como afirma Alvarez Uría (1999):

Albert Camus representa en el Liceo la figura del becario, es decir la figura a la vez estereotipada y excepcional de un estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado, considerado legítimo por la cultura académica. Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia. El becario no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si él es el principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos. Éstos se deben también única y exclusivamente a la índole e inteligencia de los excluidos. Sin duda ésta es la ideología proclamada. (Alvarez Uría, 1999, pp. 6-7)

### **A modo de cierre**

Los postulados neoliberales que insisten en afirmar la existencia de talentos naturales independientes de las condiciones sociales en que se producen no pretenden otra cosa que concluir en la inevitabilidad de ciertos destinos socia-

les. Sin embargo, sabemos ya que estos discursos sociales y escolares de corte neoliberal —que intentan en la actualidad atribuir la desigualdad social a supuestas diferencias inscritas en la naturaleza de los individuos— no representan más que la versión renovada de viejos postulados que contribuyeron históricamente a sostener la ideología de la meritocracia.

En el ámbito escolar los discursos neoliberales nos proponen abandonar definitivamente los ideales universalizantes, igualitarios y democráticos que alguna vez fueron la principal promesa de la educación escolar. En ellos la ideología de los talentos naturales se presenta como la marca de Caín de la novela de Hesse. En ellos la utopía de sociedades más igualitarias se torna irrealizable dado que sólo unos pocos portan esa marca, y están por ello predestinados para dominar. En ellos se afirma que es producto del azar que el estigma de superioridad se presente, casi sin excepciones, en el interior de las clases privilegiadas.

En oposición a estos discursos, nos ubicamos en aquellas posiciones que los reconocen como íntimamente ligados a la reinstauración y conservación de un orden social cada vez más injusto y violento. Afirmamos, desde esta perspectiva, que no hay nada de naturaleza en los fracasos escolares y sociales, y que el origen fundamental de ambos no es sino la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y escuelas.

La existencia de análisis como el que comenzamos a esbozar aquí nos permite desmontar algunos elementos constituyentes del lenguaje escolar que clasifica y distingue entre los estudiantes, anticipando quiénes triunfarán y quiénes perderán en las trayectorias escolares. Si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los estudiantes, sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propia valía social y escolar. Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas entran en tensión en las escuelas democráticas. Y en esta tensión el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación.

Tal vez nuestro mayor desafío en el presente sea el de avanzar en la construcción de condiciones educativas y sociales que contribuyan a revertir las profecías de fracaso que se ciemen sobre niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos. Descifrar los elementos y coyunturas que conducen al fracaso escolar y social puede lograr, al menos, que lo inevitable se tome probable. Es decir, que se abra la posibilidad a que otro destino se produzca.

Así, la propia escuela puede ser artífice de trayectorias y destinos no definidos con antelación. Nuestras expectativas por una escuela más democrática pueden ser ilustradas en la descripción que Álvarez Uría (1999) realiza de Albert Camus, en la figura del becario:

... si bien el becario es una excepción, son justamente las condiciones que han hecho posible esta excepción las que particularmente nos interesan, puesto que, si consiguiésemos descorticalas, quizás estaríamos en mejores condiciones de contribuir a frenar esa enorme matanza de los inocentes que alimenta sin cesar el flujo de poblaciones orientadas, en el mejor de los casos, hacia los oficios menos valorados y peor remunerados de nuestras sociedades. (Alvarez Uría, 1999, p.7)

Entonces, la marca de Caín será parte del relato ficcionario de una novela de un gran escritor. Y sólo eso. Nuestro último interrogante es por qué ha aumentado en la actualidad la pulsión que lleva a este "racismo de la inteligencia". Una respuesta posible puede situarse en el hecho de que el sistema escolar se ha enfrentado últimamente a problemas sin precedentes:

... con la irrupción de gente desprovista de las disposiciones socialmente constituidas que el sistema requiere en forma tácita; es gente, sobre todo, cuyo número devalúa los títulos escolares y al mismo tiempo los puestos que van a ocupar gracias a esos títulos. De allí el sueño, que ya se ha hecho realidad en ciertos ámbitos, como en la medicina, del *numerus clausus*. El *numerus clausus* es una especie de proteccionismo análogo al control de inmigración, una respuesta contra el amontonamiento que suscita el fantasma de las masas, de la invasión por la masa. (Bourdieu, 1990, p.280)

Así, el progresivo acceso a la educación de sectores sociales tradicionalmente marginados pone en jaque la reproducción de la condición de privilegio que, a través de la escuela, realizan los sectores sociales dominantes. Es éste el contexto en que se produce el retorno a viejas justificaciones teóricas que, como en el caso del determinismo biológico y del darwinismo social, puedan explicar el fracaso de aquellos que no han sido "elegidos" para el éxito escolar y social, en términos de ausencia de aptitudes.

## NOTAS

<sup>1</sup> Para una mayor profundización sobre el tema, ver el trabajo de Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

<sup>2</sup> Este efecto es descripto minuciosamente en: Bourdieu, Pierre (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.

## BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ URÍA, F (1999). Escuela y subjetividad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 222.

- BENDIX, R. (1974). *Estado nacional y Ciudadanía*. Buenos Aires : Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona :Anagrama.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTÍN, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, 19.
- CASTEL, R (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidade. Uma introducao às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autentica.
- ELIAS, N (1998). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- GOFFMAN, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOULD, S. (1997). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Grijalbo.
- HOBSBAWM, E. (1997). *La Era de la Revolución, 1789-1848*. Buenos Aires : Planeta.
- KAPLAN, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- KARABEL, J. Y HALSEY, H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En Karabel, J. y Halsey, H. (comp.) *Poder e Ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press., Traducción de Jorge Vatalas, UPN, México.
- LÓPEZ CEREZO, J. A. Y LUJAN LÓPEZ, J. L. (1989). *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Barcelona: Antrophos.
- OSZLAK, O. (1987). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, J. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- VARELA, JY ALVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.







## REPRESENTACIONES Y GÉNERO EN LA TRAMA ESCOLAR

**NORA FURLAN,  
NORA MANTELLI Y  
NATALIA SARDIELLO**

Universidad Nacional de Comahue,  
Institutos de Formación Docente N° 12 y N° 6.  
noafur@aol.com  
barma@infovia.com.ar  
antu@neunet.com.ar



### RESUMEN

El trabajo profesional y la identidad femenina es la doble condición presente al afrontar la categoría de género como objeto de estudio y de trabajo en el aula. Desde este lugar, presentamos algunas reflexiones sobre nuestra práctica referidas a una serie de experiencias didácticas realizadas en el nivel medio.

En los proyectos de trabajo, la inclusión de la problemática de género nos planteó varios desafíos: \*incursionar en un itinerario de indagación que intenta desentrañar el sentido y el orden asignados a los sujetos -varones y mujeres- en nuestras representaciones socio históricas; \*enfrentar dos implicaciones paradójales que atraviesan las relaciones genéricas en el ámbito escolar: el aula como espacio semidoméstico y semipúblico más la dificultad para asumir en nuestra práctica profesional una conciencia de género; \*otro desafío fue optar por una perspectiva pedagógica crítica y una didáctica no instrumental; \*finalmente, trabajar un contenido polémico y de borde disciplinar integrando los aportes de diferentes asignaturas escolares.

En la experiencia concreta, el análisis de género interpela a la Historia, a la Literatura y a las Ciencias de la Educación para enriquecer la mirada y visibilizar los significados de las relaciones de género en la trama escolar.

**Palabras claves:** Didáctica- género- representación- nivel medio- contenidos de borde disciplinar

**Keywords:** *Pedagogy - high school teaching - contents - gender - representation.*

Fecha de recepción: 24-03-03

Fecha de aceptación: 12-09-03

### Representaciones y género en la trama escolar

La discrepancia, la tensión y el constante deslizamiento entre mujer como representación, como el objeto y la precisa condición de representación y, por el otro lado, las mujeres como seres históricos, sujetos de 'relaciones reales' [...] las mujeres están a la vez dentro y fuera del género [...] a la vez dentro / con y fuera / sin representación. Teresa de Laurentis (1987)

El trabajo profesional y la identidad femenina nos encuentra implicadas en las tensiones de las relaciones sociales y laborales, en la encrucijada de lo público y lo privado. Esta doble condición, como mujeres docentes, nos llevó a la necesi-

dad de afrontar la problemática de género como objeto de estudio y de trabajo en el aula. Desde este lugar, presentamos algunas reflexiones sobre nuestra práctica referidas a una serie de experiencias didácticas realizadas en el nivel medio.

En los proyectos de trabajo, la inclusión de la problemática de género nos planteó varios desafíos. Entre ellos, la posibilidad de incursionar en un itinerario de indagación que intenta desentrañar el sentido y el orden asignados a los sujetos —varones y mujeres— en nuestras representaciones socio-históricas. Este sentido y este orden se sustentan desde una concepción androcéntrica hegemónica, que omite considerar a la otra mitad de la humanidad, las mujeres. En esta línea de análisis consideramos que uno de los fines de los estudios de género es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración. La misma supone una resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres, incluyendo, por ende, a la educación.

Al plantear la problemática de género nos remitimos a una categoría de análisis e interpretación desde la cual pensar las representaciones que se sostienen en el imaginario colectivo. Como es sabido, el vocablo *gender*, de habla inglesa, ya connota deconstrucción, en tanto que en nuestra lengua “género” remite a varias acepciones. Este carácter polisémico del término hace necesario explicitar que nos referimos a una categoría relacional que involucra a varones y mujeres.

Un segundo desafío consistió en enfrentarnos a dos implicaciones paradójicas que atraviesan las relaciones genéricas en el ámbito escolar. La primera surge de la consideración del aula como espacio semidoméstico y semipúblico. En este aspecto, nos sumamos a la hipótesis de Teresa Azcárate (1995) haciendo extensiva a la escuela la metáfora de la casa como espacio simbólicamente femenino. La segunda se manifiesta en la dificultad para asumir en nuestra práctica profesional una conciencia de género.

El tercer desafío fue optar por una perspectiva pedagógica crítica y una didáctica no instrumental. En tal sentido, recuperamos la conceptualización del espacio educativo como un campo de tensión cultural y entendemos las prácticas pedagógicas como una micro política de la experiencia. Desde esta perspectiva es posible interrogar los procesos de conformación de nuestras subjetividades dentro de la vida cotidiana del aula y dismantelar un concepto de identidad  $\frac{3}{4}$  con pretensiones de unicidad y coherencia lógica  $\frac{3}{4}$  construido desde la visión del varón y fuertemente arraigado en nuestra sociedad.

El último desafío se presentó al trabajar un contenido polémico y de borde disciplinar integrando los aportes de diferentes asignaturas escolares. Esto hizo necesario adoptar una aproximación no canónica desde las distintas disciplinas académicas involucradas.

En la experiencia concreta, el análisis de género interpela a la Historia, a la Literatura y a las Ciencias de la Educación para enriquecer la mirada y visibilizar los significados de las relaciones de género en la trama escolar. Con tal propósito llevamos a cabo distintas propuestas de trabajo, elaboradas desde una visión multifacética de la inteligencia que reconoce los diferentes potenciales cognitivos de los sujetos. Desde esta posición, intentamos ofrecer a nuestros alumnos distintas puertas de entrada a los contenidos disciplinares y diferentes opciones para la producción creativa: monografías, videos, CD, sitios web y la obra plástica denominada Instalación.

En estas páginas presentamos algunas reflexiones respecto de la puesta en marcha de los siguientes proyectos didácticos: “La reconstrucción histórica del sujeto Evita a través de su relación con el poder”; “Fiestas con monstruos y `monstruas`: los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia”; “El ideologema mujer en textos del Boom Literario Latinoamericano”; “Evita alotrópica: del mito a la instalación y a la web”.

Todos ellos se llevaron a cabo durante diferentes ciclos lectivos, en cursos de quinto año de una escuela pública de gestión privada, modalidad bachillerato con orientaciones, situada en Neuquén capital.

Nuestra modalidad de acción responde a un tipo de “innovación didáctica emergente” de acuerdo con las siguientes características: se trata de propuestas de enseñanza de ruptura y oposición a las prácticas vigentes consolidadas, profundamente emsambladas con el contenido curricular disciplinar y generadas por docentes de aula que tienen contacto directo y cotidiano con los alumnos, es decir, no se trata de megaproyectos educativos (Libedinsky, 2001, p.60).

### **Acerca del qué y el cómo de las experiencias didácticas**

El trabajo “La reconstrucción histórica del sujeto Evita a través de su relación con el poder” se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 1997.

Para efectuar la propuesta partimos de un cuestionamiento: ¿era posible realizar un proyecto novedoso centrado en la figura de Evita, una mujer que, incluso reconociéndola como figura contestataria, acabó siendo neutralizada por las luces de Hollywood?. Además, reconocíamos que desde el discurso se afirma a modo de *cliché* que todos somos hacedores de la historia, tanto los hombres como las mujeres, pero que esta aseveración no se traduce en nuestra práctica cotidiana, donde las mujeres siguen siendo objeto de un olvido voluntario. Entendimos que la adopción de una perspectiva teórico metodológica distinta, como es la de género, podía ofrecer un camino posible para salvar estas cuestiones.

Otro de los problemas fue reconocer la dinámica del funcionamiento psicosocial del aula que se nos ofrece simultáneamente como un espacio de

producción, reproducción y resistencia de las relaciones de poder, entre las que se incluyen las genéricas.

En el proyecto se orientó a los alumnos a atender especialmente la contradicción entre el modelo de mujer construido desde la ideología peronista y el sujeto concreto: Evita, que no se ajustaba a esos parámetros, sino que los transgredía resignificándolos. Durante el desarrollo, abordamos un análisis de textos literarios e históricos en su relación con el extratexto, intentando superar la matriz positivista con que fueron concebidas la Literatura y la Historia, como materias escolares. Para su tratamiento les ofrecimos una selección de obras: Alicia Dujovne Ortiz, *La biografía*; Tomás Eloy Martínez, *Santa Evita*; Abel Posse, *La pasión según Eva*, textos bibliográficos de diversos historiadores y también discursos semióticos fílmicos como otra puerta de acceso al conocimiento. El trabajo se centró en las relaciones genéricas de Evita con el poder y particularmente con Perón. Destacamos en ella la paradoja entre lo indiciario, involuntario (la cuota de poder femenino) y lo voluntario (su discurso sumiso hacia Perón que se adapta al arquetipo hegemónico).

Evita sintetiza simbólicamente un nuevo modelo de mujer. En esa síntesis se juega la audición dialógica entre la ideología dominante y la recuperación de su espacio de poder.

Cabe destacar como llamativas las reflexiones realizadas por las alumnas y los alumnos acerca de la dicotomía en Evita entre valores femeninos y masculinos. Seleccionamos un fragmento de una de las monografías, a modo de ejemplo:

... la mujer luchadora, imperativa, altiva, avasallante, varonil, ambiciosa y protectora que significó para muchos la abanderada de los pobres y ese personaje dominado por la pasión de un amor inmensurable, con una preponderante admiración hacia su esposo, que realizaba cada acto en nombre de Perón. (Carolina, Nora y Paola, 5º 1ª, 1997)

Bajo la denominación de "Fiestas con monstruos y `monstruas` : los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia" se llevó a cabo un segundo proyecto durante el ciclo lectivo 1998.

Aquí nos propusimos reflexionar sobre monstruos y monstruosidades, reconociendo la diversidad y lo múltiple en las configuraciones sociales y en el imaginario simbólico. Intentamos instalar en el aula una cultura del pensamiento analizando la dinámica del funcionamiento de la representación del mal a través de la figura del monstruo y su significancia. Dentro de la línea de los estudios acerca de las mentalidades, puede rastrearse, en diferentes épocas, representaciones compartidas por sujetos y grupos sociales, relativas a monstruos y monstruosidades. Recalcamos la necesidad de ahondar en la multiplicidad de sentidos que en esta idea-imagen se condensa. Revisamos la perspectiva que algunos intelectuales representativos de la época, durante las dos primeras pre-

sidencias de Perón, construyeron en torno a la irrupción de las masas en el espacio público. Sugerimos a los alumnos considerar el ascenso del peronismo como una subversión del orden dado que se manifestó también en la dimensión simbólica. Para ver la relación entre las dimensiones simbólica y genérica, se seleccionaron los siguientes textos literarios: *La fiesta del monstruo* de Bustos Domecq y *Las puertas del cielo* de Julio Cortázar.

Reconociendo que las fiestas de los monstruos tienen lugar cada vez que los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia, destacamos el silencio de ellas, testigos mudos o protagonistas silenciosas que participan definidas desde el discurso masculino. En el cuento de Bustos Domecq, los alumnos centraron su análisis en la protagonista femenina, mujer de un militante peronista, que responde al estereotipo: sumisa, hogareña, receptora pasiva, abnegada y sufriente, que zurce con dedos de hada. Reconocieron que el autor no recurre a códigos desvalorizantes (Andrés Avellaneda, 1983) para su caracterización. Por el contrario, en el texto de Cortázar (1995) observaron una saturación de ellos:

El olor [...] a talco mojado contra la piel, a fruta pasada [...] uno sospecha los lavajes presurosos ... después lo importante, lociones, rimmel, el polvo en la cara de todas ellas, una costra blancuzca y detrás las placas pardas trasluciendo. También se oxigenan, las negras levantan mazorcas rígidas sobre la tierra espesa de la cara, hasta se estudian gestos de rubia, vestidos verdes, se convencen de su transformación y desdeñan condescendientes a las otras que defienden su color. (p. 130)

En esta saturación se reafirma la imagen monstruosa de la protagonista silenciosa reforzando y completando el modelo. El personaje femenino trasciende la esfera de lo privado, pero su instalación en lo público reproduce el lugar de subordinación.

Ellas y ellos, las masas que irrumpen en la escena de la Argentina cartesiana y europea son caracterizadas peyorativamente por los intelectuales, sorprendidos y desbordados ante su violenta irrupción en la historia.

Los violentados plantean la lucha en el terreno del discurso, que es el espacio de poder que dominan. Configuran una imagen despectiva para invalidar su legitimidad. Pero las notaciones con las que los invisten: negrada, cabecita negra, grasa, descamisado, son asumidas por los protagonistas y resignificadas positivamente.

Transcribimos a continuación algunos de los interrogantes presentados a los alumnos para guiar su trabajo: ¿conocieron “los otros, las otras” el planteo de estos intelectuales?, ¿aceptaron librar la lucha en el terreno simbólico resignificando lo monstruoso en forma positiva?, ¿participaron del combate o se contentaron con la resignificación?, ¿pudieron subvertir el orden exorcizando a los exorcistas? Estas preguntas se articularon en torno a la complementariedad de los cuestionamientos de los alumnos lectores, más que a la rigurosidad de

respuestas alcanzadas.

Una tercera experiencia, llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2000, fue la implementación del taller “El ideograma mujer en textos del Boom Literario Latinoamericano”. En este caso, centramos la mirada en la década de 1960, a partir de los cruces entre género, Literatura e Historia. Al respecto, es sugestiva la imagen de Nicolás Casullo (1998, p.150):

    No hay historia de los 60 hoy, sino ese hilvanado de lenguajes que viven y mueren y se enlazan misteriosamente con las épocas, a la manera de mandatos, de silencios o de olvidos, y donde una edad de los sesenta con sus propósitos y cegueras, con sus verdades y su fatalismo casi profetizados está siempre por contarse, por recontarse [...] desde lo que seguimos diciendo o callando.

El cruce entre Literatura e Historia tuvo como punto de inflexión el fenómeno del “Boom Literario Latinoamericano”. Enmarcada en el nivel de producción cultural, la propuesta intentó observar el funcionamiento del ideograma mujer en algunos textos del boom.

Al plantear la categoría de ideograma nos referimos al concepto utilizado por Mijail Bajtin (1989) en sus trabajos de investigación sobre narrativa, donde identifica al hablante con un ideólogo cuyas palabras son ideogramas.

Para la puesta en práctica del taller seleccionamos el siguiente *corpus*: novelas y cuentos de autores de “esa época que ahora parece tan distante y tan distinta” (José Donoso, 1998, p.87) que fue el boom latinoamericano: Vargas Llosa, *La casa verde, La tía Julia y el Escribidor*; Ernesto Sábato, *Sobre héroes y tumbas*; Julio Cortázar, *Las armas secretas*; Carlos Fuentes, *La muerte de Artemio Cruz*; José Donoso, *Coronación, Casa de Campo*; García Márquez, *Cien años de soledad, La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, el texto “El boom doméstico” de María Pilar Donoso (incorporado como Apéndice I a la edición de 1987 de *Historia Personal del Boom*), la novela de Beatriz Guido, *El incendio y las vísperas*.

    Como disparador se visitó el Café Literario La Mancha que fue el escenario de una actividad que proponía una ambientación sesentista a fin de incluir a los alumnos en el contexto social e histórico. Al respecto, nos dice un grupo:

    Pudimos recorrer diez años de historia de todo el mundo a través de instantes característicos. Algunos reconocidos fácilmente mientras que otros tuvimos que analizarlos más detenidamente hasta reconocer el contexto y por consiguiente entenderlos. (Melina, Graciela y Débora, 5º 1ª, 2000)

Esta actividad introductoria responde a una de las características de las propuestas de innovación al traspasar el ámbito escolar para generar otras formas de comprensión (Litwin, 1997).

Para ilustrar algunas de las producciones finales anexamos imágenes extraídas de un CD realizado por alumnos que cursan la orientación del bachiller en Informática.

Durante el año 2002, concretamos un proyecto que llevó por título "Evita alotrópica: del mito a la instalación y un sitio web". En el mismo, planteamos a nuestros alumnos analizar la figura mítica de Evita en los discursos polarizados, peronista y antiperonista, que se expresaron en textos y documentos publicados hasta mediados de la década de 1950.

"Estos relatos son pobres en hechos concretos y paupérrimos en fuentes, pero generosos en ambientación y diálogos delirantes; sin embargo son aceptados como si fueran hechos históricos incuestionables" (Ana María Amar Sánchez, 2002, p.64). Dichos textos construyen y reconstruyen sus representaciones encarnadas en imágenes fuertemente revestidas de valor simbólico y estereotipadas, tales como "Santa Evita" y "Esa mujer". Una interesante descripción de estas posiciones es rescatada por Marysa Navarro (2002 p.34, p.16), en los siguientes términos:

Una y otra vez es la esposa, amante, abnegada, perfecta, sin paz, y simultáneamente la quintaesencia de lo maternal, pues es la madre ejemplar que se desvive, se sacrifica y se consume por los niños y los ancianos, por los más desvalidos y los más pobres [...] Espiritual y hermosa, es La Dama de la Esperanza, La Abanderada de los Descamisados. El Puente de Amor entre Perón y los descamisados, títulos otorgados por la prensa peronista, pero que ella no rechazaba y, hacia el final de su vida, La Jefa Espiritual de la Nación, título otorgado por el Congreso, y el Hada Buena. Era el símbolo paradigmático más trágico y más puro, de todo lo bueno que había en el peronismo, una verdadera santa, Santa Evita.

Por lo general se la describe como una actriz menor, sin talento, 'una partiquina', incapaz de hablar sin errores, una mujerzuela trepadora que había conocido muchos hombres a los que había usado con éxito para ascender en su carrera. La mujer que surge de estos relatos es una verdadera arpía, consumida por el resentimiento y la ambición. Hipócrita, pues le interesaban sobremanera los vestidos y las joyas, ella era el poder detrás del trono en el gobierno peronista. Vulgar, astuta, vengativa e implacable, era la serpiente venenosa, el símbolo más puro de todo lo malo que había en el peronismo.

Nos interesó rescatar del estereotipo de ícono comercial a una mujer en la que convergen las contradicciones entre su condición femenina y su participación en espacios públicos.

El siguiente interrogante sirvió como punto de partida: ¿no será su posición de mujer pública con poder político lo que la convirtió alotrópicamente en un ser monstruoso? Al respecto, y reafirmando esta hipótesis, podemos recordar que la construcción mítica monstruosa de Evita proviene de aquellos discursos que la despolitizan para convertirla toscamente en "esa mujer". A veces, innombrable, otras, tan difícil de mencionar.

Eva Duarte de Perón o Eva Perón o Eva Duarte o Evita adquiere caracterís-



ticas monstruosas entre lo más y lo menos, en dos argumentaciones opuestas. Para sus seguidores, es “Santa Evita”, y para sus detractores, peyorativamente “esa mujer”. Las dos imágenes responden a estereotipos extremos que pertenecen al imaginario social. Para los descamisados es monstruoso pensar en Evita como mujerzuela trepadora, arpía, ambiciosa, resentida e hipócrita; y para sus enemigos es aberrante que se la considere santa, símbolo de lo más puro y bueno. Para los dos  $\frac{3}{4}$  en un caso más velado que en otro  $\frac{3}{4}$  Evita es monstruo en tanto se aleja de la mujer tradicional, callada, sumisa, ocupada de lo privado. Su acción y el poder que adquiere en el gobierno se contraponen a lo esperado en la esposa de un presidente. En otras palabras, Evita invade el terreno público que es propio del varón, y a partir de esta transgresión se alimenta su monstruosidad. Por esto se insiste en despolitizarla y enviarla a una visión deformada de la mujer hegemónica.

Por otra parte, los intentos de desmitificarla pretenden también quitarle fuerza a la posibilidad de ingreso a la vida pública y al ejercicio del poder político:

... el proyecto de desentrañar el mito y explicar su poder político, es decir, su imagen pública, reitera la tradicional mirada sobre lo femenino y busca en el mundo privado (sus orígenes, su vida amorosa, su enfermedad) el modo de explicar lo que sin lugar a dudas ha sido lo más escandaloso de su vida: haber avanzado sobre el terreno masculino por excelencia, el de la política y el poder.

(Marysa Navarro, 2002, p.19)

A partir de estas consideraciones, el objetivo fue abordar textos literarios focalizando el estereotipo como operación de lectura. A través de esta metodología el lector debe reunir comentarios dispersos, inferir rasgos de carácter a partir de situaciones concretas y reconstruir el conjunto.

Como señalan Amossy y Herschberg Pierrot (2001), un enfoque sociocrítico invita a un análisis de las representaciones, de los saberes socioculturales y políticos que operan en el texto, a un estudio de los saberes preconstruidos y de los modos de aquello que admitimos sin reflexión. Pero, al igual que la poética y la semiótica, apunta a una productividad del sentido interno del texto, en el que el lector puede trazar diferentes recorridos interpretativos. En cambio, la definición del estereotipo en términos de construcción de lectura implica la apertura del texto a un afuera que le es indispensable. Es ahí que el lector entra en escena y toma parte en la representación crítica. Los textos pueden presentar la misma visión estereotipada de la mujer sin que por eso haya repeticiones literales. De allí que la tarea del lector va ampliándose. Tiene que reconstruir un esquema abstracto a partir de datos a veces indirectos, esparcidos o fragmentarios, relacionándolo frecuentemente con un modelo preexistente.

En esta oportunidad, se analizaron textos literarios que permitieron recuperar las ideas fuertes de cada uno de los mitos en torno a Evita bajo la consigna: ¿cómo se construyen los estereotipos monstruosos peronista y antiperonista en los cuentos asignados? A tal efecto se distribuyó el siguiente corpus: Adolfo Bioy Casares y Jorge Luis Borges, *La fiesta del monstruo*; Jorge Luis Borges, *El simulacro*; Abelardo Castillo, *Los muertos de Piedra Negra*; Fowill, *La cola*; Félix Luna, *Cura sin sotana*; Ricardo Piglia, *Mata Hari*; Germán Rozenmacher, *Cabecita negra*; Soriano, *Gorilas*; David Viñas, *La Señora muerta*; Rodolfo Walsh, *Esa mujer*.

Trascendiendo los límites y fronteras disciplinarias, la propuesta convocó al trabajo conjunto de las siguientes asignaturas: Literatura, Historia, Informática y Expresión Artística.

Como señalamos ya al comienzo de este artículo, atendiendo a una concepción multifacética de la noción de inteligencia que propicia distintos niveles de desempeño, ofrecimos a los alumnos la posibilidad de elegir producciones escolares no convencionales. En función de intereses personales y de la formación recibida en las orientaciones “Medios de Comunicación e Informática” se abocaron a la realización de una instalación o una web.

La instalación como experiencia estética es una ambientación, implica la ocupación de un espacio, donde se diseña un circuito para que el espectador pueda recorrer y contemplar las propuestas artísticas. Es considerada como una novedosa forma de escultura, dado que el observador integra el espacio. El propósito de esta participación activa es provocar reacciones o sensaciones. De allí que se la defina como “arte de la presencia”. También es reconocida como obra de arte bifásica en la medida en que está sólo medianamente acabada por el artista, requiriendo una segunda instancia, la que aporta el espectador. Por la importancia que adquiere el cuerpo y el significado a construir, la instalación lleva a un primer plano el trabajo poético del receptor, la acción creativa. Profundizando el concepto de instalación en relación con el rol protagónico del sujeto y del espacio, Elena Oliveras (1992) recupera las figuras del *ergon*, *enargon* y *parergon* que emplea Jacques Derrida (1978) como sinónimos de deconstrucción. En referencia a la instalación, la autora antes mencionada considera dos tipos de bordes: por un lado el corrimiento del borde físico o material, el marco, el bastidor; y por otro, la instauración de un discurso sobre la obra autorreferencial sucesiva y no ya simultáneamente captada. Al igual que en el marco, este discurso siempre ha sido considerado marginal: un *parergon* distinto al *ergon* de la obra. En términos de Derrida (1978, p. 63):

El *parergon* se ubica frente, al lado y además del *ergon*, del trabajo hecho, del hecho, de la obra, pero no cae al lado, él toca, coopera desde cierto afuera al adentro de la operación. Ni simplemente afuera ni simplemente adentro. Como un accesorio que estamos obligados a recibir en el borde, a bordo.

En la puesta en práctica, los alumnos concretaron la experiencia en el colegio, en el marco de las actividades programadas para la Semana de las Artes. La realización de la instalación que intentó plasmar la reconstrucción de la figura mítica de Evita llevó por nombre Monstrueva. La misma fue organizada en cinco estancias que permitieron al espectador seguir un recorrido y también ser observador/espía. Esta tarea mostró las ideas expresadas por los adolescentes en el marco del arte conceptual. Lo más novedoso de esta forma de arte es que desmitifica la imagen del artista-genio y posibilita experiencias donde lo importante no es tanto el resultado final sino el proceso de realización y lo que se quiere comunicar. Lo efímero de este arte hace que la experiencia de los espectadores y las fotografías sean los únicos registros que quedan de la misma. Una vez montada la instalación, durante toda la jornada escolar se invitó a los distintos cursos y al personal del establecimiento a observar y a participar de la misma. Como se trató de un circuito que llevaba su tiempo y no podía hacerse desordenadamente, algunos estudiantes organizadores de la muestra oficiaron de guías. Otros se dedicaron al registro de las diferentes recepciones del público. Las observaciones realizadas se volcaron en planillas tipo en las cuales se consignaron las siguientes percepciones: aburrido, gracioso, alegre, conmovedor, divertido, doloroso, exuberante, raro, tétrico, triste, asombroso. Algunos participantes fueron consultados acerca de la impresión que se llevaban de Eva Perón y qué significado les sugería el título de la instalación: Monstrueva. La diversidad de respuestas evidenció una de las características del arte contemporáneo que sorprende con lo inesperado, rompe preconceptos y hasta genera polémica, pero jamás deja indiferente al receptor.

Otro grupo de alumnos realizó el diseño de un sitio web. Para la construcción del mismo se utilizó el software Microsoft Frontpage 2000, enriquecido con elementos animados diseñados mediante la herramienta Macromedia Flash 5. Aquí, los autores expusieron dos visiones de Eva  $\frac{3}{4}$  la peronista y la antiperonista  $\frac{3}{4}$  destacando los aspectos monstruosos subyacentes en las mismas. Cada una de estas visiones fue estructurada para su navegación a través de predicados, desarrollados en páginas compuestas por textos, imágenes y/o videos. Los predicados elegidos como representantes de la visión peronista fueron: "la abanderada de los descamisados", "la milagrosa", "la promotora de la participación política femenina", "simplemente, la compañera Evita". En tanto que la visión antiperonista fue mostrada a través de los predicados: "siempre sonríe en su retrato", "la odiosa resentida", "la tirana vengadora". Además, el sitio contiene un glosario en el cual se incluyeron conceptos tales como "alotrópica", "estereotipo", "género", "mítico", "monstruoso", que pretende clarificar la hipótesis de trabajo.

### **Algunas reflexiones sobre las potencialidades y límites de nuestra práctica**

En las actividades introductorias al constructo temático, la problemática de género provocó fuertes reacciones <sup>3</sup>/<sub>4</sub>prioritariamente entre las alumnas<sup>3</sup>/<sub>4</sub> y suscitó la discusión sobre los modelos sociales impuestos. Las primeras consideraciones de los adolescentes giraban en torno a su caducidad, expresado en: «esto ya fue». Sin embargo, cuando actualizamos el debate desde situaciones protagonizadas por ellos mismos, se abrió todo un camino de indagación acerca de la persistencia de estereotipos masculinos y femeninos aún vigentes en nuestros ámbitos.

A partir de la vivencia que propiciaron estos proyectos los estudiantes avanzaron en la reflexión sobre el tópico, como lo expresan algunos de los fragmentos de sus producciones:

A modo de conclusión, luego de los análisis realizados descubrimos que la mujer ocupó lugares siempre diferentes a los de los hombres en la historia. No sólo el rol era distinto, esta diferencia se acentuaba por el lugar de la mujer en la sociedad. Más apartado y estructurado, se creía que no debían hablar, que debían callar, se las excluía por ser inferiores en inteligencia en relación con el hombre. (Melina, Graciela y Débora, 5to. 1ra., 2000)

Entre los cambios sociales ocurridos podemos destacar la evolución del feminismo que fue el eje de nuestro trabajo monográfico, donde lo más entretenido e interesante fue el análisis de los libros, tanto los de Elena Poniatowska como los de Julio Cortázar, ya que pudimos observar que estos reflejaban acontecimientos relevantes de aquella época. Es necesario aclarar que gracias a estos dos escritores pudimos tener dos perspectivas diferentes acerca de la mujer. Con Elena Poniatowska pudimos rescatar una crítica más fuerte con respecto a los quehaceres cotidianos de la mujer, como así también las distintas clases sociales marginadas de la mujer, la visión que el hombre tenía de ella era sólo como un objeto sexual y a la vez su sirvienta. En los cuentos de Cortázar el concepto de mujer se puede apreciar desde otra perspectiva, donde las críticas ponen el acento más en lo que es la personalidad de la mujer, presentándola como a un ser difícil de entender en cuanto a su manera de ver las cosas y en cuanto a su manera de comportarse y llevar adelante su vida. (Jennifer, Ivana y Marianela, 5to. 1ra., 2000)

Al estudiar la problemática mediante el ejercicio dialógico entre textos literarios, históricos y de género, se vislumbraron algunas apropiaciones que muestran un mayor nivel en la profundización y riqueza del análisis. Si bien se contextualizó la temática, no creímos pertinente ahondar en las distintas líneas feministas ni optar por alguna en particular. Insistimos en la superación de una postura esencialista, para poder presentar la diversidad, la riqueza y la complejidad. En definitiva, no se trata de imponer una determinada perspectiva de

género sino de dar lugar a la que los alumnas/os construyan.

Cuando la calidad de las producciones no alcanzaba nuestras expectativas nos cuestionábamos desde las siguientes hipótesis: si no pretendíamos tal vez un reflejo de nuestras propias concepciones teóricas; si esperábamos una respuesta homogénea en la concientización del grupo en su totalidad; si el nivel de complejidad no obturaba la posibilidad de comprensión.

Frente a esta situación, tuvimos que revisar nuestra propia postura constructivista y recordar que pensamos en la enseñanza como práctica compleja y provisoria que, entre otras cuestiones, busca alentar los distintos puntos de vista, la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento y la promoción del planteo de nuevos problemas que no se hubiesen dado fuera de la escuela.

Si desde una didáctica no instrumental reconocemos distintos niveles de desempeño, es necesario aceptar los diferentes grados de comprensión y confiar en que el proceso en marcha y otras experiencias permitirán a los alumnos seguir indagando.

Por otro lado, intentamos que las producciones no estuvieran prescriptas por las exigencias de la acreditación y que posibilitaran un despliegue de alternativas a modo de recreaciones y desplazamientos del objeto de estudio.

Creemos que la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones de género, desde una perspectiva reflexiva y crítica, puede constituir un elemento dinamizador en tanto su conocimiento promueva la toma de conciencia en pro de la superación de la desigualdad.

Nos interesa el desafío del proceso de “desnaturalización” de nuestras propias prácticas educativas, ante las ideologías sexistas que todavía persisten en el ámbito escolar. Esta tarea de deconstrucción plantea la necesidad de asumir una actitud que Filloux (1996) denomina “trabajo de reflexión sobre uno mismo” y que no puede sostenerse en la soledad ni desde el vacío teórico. Por esto es necesario superar la mera colegialidad artificial y sostener espacios sometidos a discusión y debate. En tal sentido, el aula debe ser entendida como un foro dialógico:

... nuestra preocupación más seria es desarrollar un enfoque pedagógico crítico que logre que los estudiantes interroguen críticamente su propia construcción de identidad sexual, e intenten dar cuenta de la manera en que su identidad puede construirse alternativamente por medio de una política de la diferencia. (Peter McLaren, 1998, p.105)

Finalmente y asumiendo el riesgo de la implicación paradójica de la relación género/educación, proponemos continuar con experiencias didácticas que problematicen las representaciones genéricas en la trama escolar.

## NOTAS

<sup>1</sup> Para las todas las producciones en el área de Informática, contamos con la colaboración de la profesora Sara Abisman. Para la producción de la Instalación, contamos con la colaboración de la Profesora Elena Caramutti.

<sup>2</sup> Su inclusión como contenido de enseñanza se confronta con la provocación que suscita su exclusión en los C.B.C. y en los documentos provinciales para la transformación educativa.

<sup>3</sup> Durante ese año se realizó la película de Alan Parker, protagonizada por Madona en un contexto de fuertes críticas y gran publicidad.

<sup>4</sup> Nos referimos al concepto de “paradigma indiciario” de Carlo Ginzburg.

<sup>5</sup> El neologismo implica atribuirle características femeninas al masculino monstruo.

<sup>6</sup> No todas las obras son estrictamente de los sesenta pero su lectura enlaza distintos tipos de conexiones que las justifican. Una de esas justificaciones tiene que ver con lecturas anteriores que han hecho los alumnos.

<sup>7</sup> Estas consideraciones fueron trabajadas por la profesora Delia Lerner en el seminario Didáctica de la Lengua, dictado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo en 1997.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMAR SÁNCHEZ, A. M. (2002). *Evita: cuerpo político/ imagen pública*. Navarro, M. (compl.) (2002), *Evita. Mito y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AMOSY, R. Y HERSCHBERG PIERROT, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- AVELLANEDA, A. (1983). *El habla de la ideología*. Buenos Aires: Sudamericana.
- AZCÁRATE T. (1995). Mujeres buscando escenas y espacios propios. *Nueva Sociedad*, 135.
- BAJTÍN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- BIOY CASARES, A. Y OTROS (2000). *Perón Vuelve. Cuentos sobre peronismo*. Selección de Olguín, S. Prólogo de Lafforgue, J. Buenos Aires: Norma.
- BACSKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BORGES, J. L. (1993). El simulacro. En *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- BORGES, J. L. (1991). *Obras Completas en colaboración*. Buenos Aires: Emecé.
- CASULLO, N. (1998). *Paris '68. Las escrituras, el recuerdo y el olvido*. Buenos Aires: Manantial.

- CORTÁZAR, J. (1995). *Bestiario*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DERRIDA, J. (1978). *La vérité en peinture*. Paris: Flammarion.
- OLIVERAS, E. (1992). La pintura hoy. Centralidad de sus fronteras. *Art Nexus*, 52
- DONOSO, J. (1998). *Historia personal del Boom*. Santiago de Chile: Alfaguara.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GINZBURG, C. (1987). Señales, raíces de un paradigma indiciario. En Gardani, A. *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México: Siglo XXI.
- LIBEDINSKY, MARTA (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, EDITH (COORD.) (1997). *Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MCLAREN, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Rosario: HomoSapiens.
- NAVARRO, M. (compl.) (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NAVARRO, M. (2002). La mujer maravilla ha sido siempre argentina y su nombre verdadero es Evita. En Navarro, M. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OLIVERAS, E. (1992). La pintura hoy. Centralidad de sus fronteras. *Art Nexus*, 52.
- OLIVERAS, E. (1994). La instalación, arte de la presencia. *Espacio del Arte*, 4.
- OLIVERAS, E. (1997). El cuerpo en el arte de los 90: instalación y fotoperformance. *Cassandra*, 5.







## ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y DE LAS EXPRESIONES DOCENTES<sup>1</sup>

**MARTA HERRERA**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional del Comahue  
familiaquintana@infovia.com.ar



### RESUMEN

Este artículo es el resultado de reflexiones en torno al material empírico en el ámbito de un proyecto de investigación en Didáctica, denominado "La escritura del docente en la evaluación", que se llevó a cabo en establecimientos de Cipolletti y General Roca, Río Negro, con profesores de nivel medio del área de Ciencias Sociales.

Se seleccionaron segmentos de las entrevistas para mostrar algunas interpretaciones acerca de la evaluación desde el análisis del discurso.

Encontramos distintos posicionamientos con respecto a las prácticas evaluativas. Por un lado, aparece la idea de proceso como categoría evaluativa imbricada en toda la práctica, en sentido de progreso y de desarrollo. Esta perspectiva lleva implícita un compromiso ético y epistemológico para el logro de una mejora en los aprendizajes. Por otro, el docente elabora los instrumentos de evaluación de diferente manera para evitar que el alumno especule con la nota numérica y realice en forma más efectiva sus resoluciones.

En ambos casos, se advierte la unidireccionalidad de las propuestas evaluativas, donde se reconoce a la evaluación como un acto de conocimiento porque permite a los docentes construir un saber acerca de sus prácticas de enseñanza y se transforma en una herramienta para la reflexión.

**Palabras claves:** Evaluación- enseñanza secundaria- práctica pedagógica- rol del profesor- aprendizaje.

**Keywords:** *Assessment - high school teaching - pedagogical practice - teacher's role - learning*

Fecha de recepción: 02-04-03

Fecha de aceptación: 18-07-03

El presente artículo es el resultado de algunas reflexiones acerca del material empírico en el ámbito de un proyecto de investigación en Didáctica, denominado "La escritura del docente en la evaluación", que se llevó a cabo en establecimientos de Cipolletti y General Roca, provincia de Río Negro, con profesores de nivel medio del área de Ciencias Sociales. De manera particular, nos interesó indagar sobre los sentidos que los docentes entrevistados le otorgan a la evaluación desde la perspectiva de la "buena enseñanza".

Las expresiones docentes, acerca de las correcciones que realizan en las producciones de los alumnos, ponen de manifiesto las razones con las cuales

valoran dichas producciones. En una primera lectura del material, se observa el modo en que se organizan y se identifican los elementos de coherencia y de cohesión más salientes. En una segunda lectura, se trata de reconocer la configuración discursiva particular que ofrece el texto. Esto es, no sólo qué dice sino cómo lo dice para producir un sentido determinado.

Los aportes de las teorías sobre el análisis del discurso proporcionan una perspectiva pertinente para la interpretación de dichas entrevistas, que intentamos abordar en este trabajo.

La incorporación de principios provenientes de la gramática del texto y de la teoría de la enunciación nos permite develar las estructuras lingüísticas que subyacen en el discurso, como así también la secuencia de oraciones y las relaciones que entre ellas se establecen.

En un primer apartado se presentan las consideraciones teóricas acerca de la evaluación y de las teorías del análisis del discurso. En un segundo apartado, se expone la tarea desarrollada con los datos empíricos y, por último, se enuncian las conclusiones.

### **Consideraciones teóricas Acerca de la evaluación**

Enseñar y evaluar son acciones y, como tales, están dotadas de la carga que significa poner en acto dichas prácticas. En las prácticas áulicas, un profesor es alguien que tiene algo para enseñar, pero además, lo evalúa. Si bien podemos pensar que todos tenemos algo para enseñar y evaluar, no todos hacemos de la enseñanza y de la tarea de evaluar un oficio. Un oficio es un quehacer, un estilo que se va construyendo en el ejercicio de una práctica profesional. Al respecto Angulo Rasco (1999) afirma que el conocimiento de oficio se sostiene en dos cuestiones básicas. En primer lugar, es fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar; en segundo lugar, en tanto es un conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico, sino que se muestra como un conocimiento transformado a causa de la acción práctica del docente y de su experiencia personal. También podemos interpretar que en ese "oficio", el profesor valora las producciones de los alumnos y puede dar explicación de ello a partir de criterios construidos en su práctica diaria.

La enseñanza es una actividad intencional diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos, pero esta relación entre enseñar y aprender no es una relación de causa y efecto. Según Fenstermacher (1989), la misma es una relación de dependencia ontológica, porque considera que tiene más sentido decir que la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje no es un efecto que sigue

linealmente a la enseñanza, sino más bien es el resultado de asumir las tareas de ser alumno.

Desde esta consideración de la enseñanza, nuestra preocupación investigativa gira, desde hace varios años, en torno a la problemática de las prácticas evaluativas en el campo de la Didáctica, porque consideramos que la evaluación se transforma en un proceso significativo para los docentes, tanto en la cotidianidad de sus prácticas en el aula como en otros ámbitos de actuación. En este sentido, concebimos a la evaluación como inherente al enseñar y al aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, constituyéndose en un acto de comunicación que entrama dimensiones morales y epistemológicas (Litwin, 1998; Palou de Maté, 1998). Por tanto, nos permitimos identificar como prácticas evaluativas a un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad rastrear, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular su enseñanza. Esta mirada adjudica a la evaluación un valor constructivo, en contraposición a los modelos que la ligan a la verificación de los resultados homologándola al control. Entonces, la evaluación se debe asumir como una responsabilidad pedagógica, ética y social, y no como una mera tarea técnica de control, selección y promoción de los alumnos.

Cuando el docente se detiene a pensar sobre lo que hace y cómo lo hace, va construyendo, casi sin darse cuenta, un dispositivo que le permita juzgar el valor de algo. Este juzgar se encuentra vinculado con ciertas intenciones como son medir, apreciar o comprender. La intención de medir tiene que ver con la perspectiva del desempeño o actuación del sujeto, en este caso, el alumno; la intención de apreciar determina el valor de un objeto con referencia a criterios preexistentes o a un referente previo y la intención de comprender significa considerar los errores como indicadores de problemas y lo que ellos representan para la enseñanza.

Tanto las intenciones como el uso de los resultados determinan el tipo de evaluación empleada. En este sentido, podemos destacar la evaluación diagnóstica, que procura información acerca de los saberes y competencias que poseen los alumnos para las secuencias de aprendizaje; la evaluación sumativa, que comprueba en qué medida los alumnos han adquirido los conocimientos y las competencias para la promoción o la certificación del nivel y, por último, la evaluación formativa, que selecciona y pone en práctica las secuencias de contenidos y las estrategias metodológicas para mejorar los aprendizajes.

En todos los casos, los resultados obtenidos permiten tomar decisiones en dos sentidos. En el caso de la evaluación diagnóstica o formativa, decisiones de orden estrictamente pedagógico. En el caso de la evaluación sumativa, decisiones vinculadas con la certificación o con la acreditación. Así, evaluar es una acción que involucra a los principales actores del acto didáctico y pone en evi-

dencia la concepción subyacente en las acciones evaluativas que despliega el docente. En consecuencia, la evaluación supone complejidad, porque es una decisión a tomar, una iniciativa a poner en marcha, una opción metodológica a tener en cuenta, una transformación a considerar, una estrategia a planificar.

El término complejidad viene de *complexus*, que significa lo que está tejido en conjunto, haciendo alusión al reconocimiento necesario de un principio de falta de completitud y de incertidumbre. Supone un entramado de constituyentes heterogéneos y asociados que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Esto implica una tensión permanente entre la aspiración de la totalidad del saber y el reconocimiento de la carencia de completitud de todo conocimiento (Morín, 1995). Permite reconocer el todo y las partes, porque podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento.

El orden, el desorden, lo uno y lo diverso se complementan e interactúan en los procesos evaluativos porque, de alguna manera, estarían indicando una necesidad de organización, una necesidad de encontrar los principios de evolución comunes de los fenómenos para tratar de explicarlos. El citado autor (Morín, 1995) también señala que la distinción, la conjunción y la implicación son los principios necesarios para el pensamiento complejo.

Pensar estos principios desde el lugar de la evaluación posibilitaría abordar los procesos y los resultados evaluativos desde las dimensiones genuinas de su constitución, a la vez que se reconocería la totalidad y las partes que conforman los procesos evaluativos (Herrera, 2001).

### **Acerca de las teorías sobre el análisis del discurso**

Los aportes de las teorías sobre el análisis del discurso resultan pertinentes para interpretar las entrevistas efectuadas a profesores del área de Ciencias Sociales. En este sentido, es posible incorporar principios provenientes de distintas corrientes y perspectivas tales como la pragmática, la teoría de la enunciación y la gramática del texto, que se consideran dentro del campo de la lingüística del texto.

Las expresiones docentes conforman un acto comunicativo completo porque seleccionan una unidad léxica, le dan una entonación que refuerza su contenido, una intención que logra determinados efectos según el propósito que guía su actuación.

La pragmática considera al lenguaje como una forma dinámica y estudia las emisiones verbales como actos de habla. En cada acto de habla, lo que se dice, lo que significa lo que se dice y lo que se supone que se dice constituyen las funciones de emisores y receptores con intenciones, creencias, valores, conocimiento del mundo, ideologías.

En un acto de habla, el conjunto de fonemas o grafemas dan forma a un contenido proposicional, producido por un emisor, en un contexto determinado, dirigido a unos receptores con la intención de producir un cierto efecto. Se puede emitir una oración y al mismo tiempo realizar una aserción. Se puede informar, hacer una pregunta, pedir algo, prometer algo, amenazar, dar un consejo, hacer una advertencia.

La teoría de la enunciación intenta describir las relaciones que se tejen entre el enunciado y los diferentes elementos constitutivos del marco enunciativo, a saber: los protagonistas del discurso (emisor y destinatarios) y la situación de comunicación. Esta última tiene en cuenta las circunstancias espacio-temporales y las condiciones generales de la producción/recepción del mensaje, es decir, la naturaleza del canal, el contexto socio-histórico, las restricciones del universo del discurso, entre otras.

Para Kerbrat (1997, p.43) la problemática de la enunciación "... es la búsqueda de los procedimientos lingüísticos (shifters, modalizadores, términos evaluativos, etc.) con los cuales el locutor imprime su marca al enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación con él (problema de la distancia enunciativa)".

La gramática del texto explica las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, lo que también incluye una gramática de la oración.

La primera aproximación al texto consiste en una representación del discurso en términos de una secuencia de oraciones y las relaciones que entre ellas se pueden establecer. La secuencia, entonces, es primero una ordenación lineal de oraciones en el tiempo y en el espacio, pero esta relación se define en términos de relaciones semánticas (de significado) y pragmáticas (de uso). Así, un lector establece la coherencia de un discurso no sólo basándose en las proposiciones expresadas, sino también con apoyo en las que están almacenadas en su memoria, es decir, las proposiciones de su conocimiento. Este manejo estructurado de conocimientos convencionales se llama marco. Se supone que poseemos marcos parecidos para episodios parecidos, como por ejemplo, ir de compras o comer en un restaurante.

El marco proporciona un trasfondo común, un tema para el texto. Esta noción de tema, asunto o idea general alude a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes como párrafos o capítulos.

El concepto de "macroestructura" designa el contenido global de un discurso, y el de "microestructura", la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. Las vinculaciones entre la macro y la microestructura están dadas por reglas, llamadas macrorreglas, entre las que se encuentran la supresión, la generalización y la construcción, cuya función es

transformar la información semántica para su comprensión y tienen también naturaleza organizadora.

Aun cuando estas macrorreglas definen principios generales de reducción de la información semántica, en la práctica no todos los usuarios de una lengua aplicarán las reglas de la misma manera. Cada lector encontrará importantes o pertinentes diferentes aspectos, según la tarea, los intereses, el conocimiento, los deseos, las normas y los valores que posea. Estos aspectos definen el estado cognoscitivo contextual particular en el momento en que se interpreta el texto. Así, se podría indagar no sólo qué dice sino cómo lo dice para producir un sentido determinado, por la relación existente entre el acto enunciativo y las marcas resultantes en los enunciados. Por ejemplo, si el sujeto se compromete afirmando, cuestionando, negando o si se mantiene al margen, si se relaciona afectivamente o no con el objeto de su discurso y si esto lo hace a través del uso de atributos especiales o de nominalizaciones específicas.

Estas posturas por parte del sujeto discursivo pueden poner de manifiesto un modo de decir relativo a determinada formación discursiva o ideológica. Cabe aclarar que pueden existir formas discursivas propias de determinados contextos ideológicos o institucionales. Las mismas sufren o muestran variaciones resultantes de nuevas tomas de posturas o cambios contextuales.

Las evidencias lingüísticas, tales como la elección de determinados verbos, la reiteración de determinados conectores, el uso de formas pronominales, el tipo de recursos verbales o estrategias discursivas, favorecen determinados modos de decir según el propósito del texto.

Otro aspecto que se puede observar para construir el sentido del texto es el juego de las presuposiciones e inferencias que propone el sujeto de la enunciación.

## **Desarrollo**

La recolección de información comenzó con una barrida de datos en carpetas, trabajos prácticos y evaluaciones en asignaturas del Área de Ciencias Sociales, acerca de las diferentes escrituras de los docentes en evaluación. Con los datos así obtenidos, efectuamos entrevistas semiestructuradas a profesores del Área. De este último material, se seleccionaron dos segmentos, a modo de texto, para su interpretación.

### **Texto 1:**

P: — ¿Cómo es tu propuesta de evaluación?

R: — Bueno, en general, el punto conflicto es la evaluación. Yo siempre me cuestiono si yo evalué bien o mal. En general, trato de evaluar el proceso, siempre nos han indicado que tenemos que evaluar un poco la evolución del chico, un poco el progreso. Siempre trato de medir eso en la evaluación,

que la evaluación me permita medir si el chico mejoró.

P: —¿Qué es lo que más te interesa evaluar?

R: —No tanto los conocimientos sino si el chico, si ... Yo no tengo lenguaje ... Por ejemplo, yo trato de que los chicos aprendan determinadas cosas, yo trato de que esos conceptos que ellos han ido adquiriendo puedan aplicarlos a casos concretos, que puedan relacionar, que puedan asociar, que no repitan sino que hayan hecho algún razonamiento con eso que yo les di.

### **Texto 2:**

P: —¿Qué me decías con respecto a las evaluaciones?

R: —en las evaluaciones, por ejemplo, las evaluaciones pueden ser de desarrollo o pueden ser objetivas, yo siempre les hago ... Bueno, cuando armo la evaluación, obviamente también le doy un puntaje a cada ítem, en función de eso ... Nunca les doy el puntaje hasta que ellos no terminan la evaluación, ¿por qué? Porque yo les digo que por ahí ellos especulan con eso, entonces dicen, bueno, este punto vale 2, aquél 3, éste 1, entonces es como que empiezan a buscar lo que suma el 7 y en vez de hacer una evaluación integrada o hacer la seguidilla de evaluación que yo les pido, buscan a ver cómo pueden llegar al 7, entonces justamente les digo en el momento que entregan la evaluación o cinco minutos antes, les digo la puntuación de cada ítem como para que ellos tengan una idea, porque siempre está la inquietud, esa cosa de que no saben cuánto vale cada cosa o cómo les fue, por ahí les preguntás cómo te fue, y "no sé, qué sé yo, hice todo pero..." Bueno, eso con respecto a la puntuación, y en las evaluaciones también los errores de ortografía, los errores conceptuales, se los marco, más allá de por ahí aclararles y ponerles el concepto que corresponde... (ED 1: 2)

En una primera lectura del material, tratamos de interpretar qué dice el texto, observando el modo en que se organizan y se identifican los elementos de coherencia y de cohesión más salientes a partir de las relaciones que se establecen entre las partes del texto.

En el texto 1, las relaciones son lógicas, parten de un tópico (la evaluación) y con el empleo de conectores lógicos (en general) y temporales (siempre), van enlazando toda la información. La progresión temática se puede marcar como de temas enlazados. Aquí la cuestión evaluación aparece como central y se la relaciona con otros conceptos tales como proceso, medición y mejora. El sujeto que enuncia no sólo informa, sino que apela a la comprensión del lector con respecto a su propia actuación en el momento de evaluar.

En el texto 2, en cambio, las relaciones lógicas tienen un matiz diferente, aluden a condiciones específicas en pos de resultados. Los conectores lógicos y temporales (obviamente, nunca) también marcan otra diferencia: la derivación de temas, lo que está mostrando otra progresión de la información. Aquí el



tema es la construcción del instrumento para evaluar evitando las especulaciones en la resolución por parte de los alumnos. Las informaciones restantes validan lo anterior y agregan otras cuestiones que son consideradas importantes a la hora de corregir. El sujeto que enuncia, en este caso, también informa, pero advierte sobre cuál es su estilo de actuación.

Cabe aclarar que cada una de las partes de un discurso posee una doble función, ya que, por un lado, va armando la estructura del texto, y, por otro lado, interactúa con el lector para cumplir una función comunicativa, en estrecha relación con el contexto de situación y el propósito del discurso. En los casos que nos ocupan, tanto la estructura textual, en forma de diálogo, como la acción comunicativa (emisor, mensaje, receptor, intención y propósito) se cumplen sin dificultad.

En una segunda lectura, y desde un plano discursivo, analizamos no sólo qué dice el texto, sino cómo lo dice para producir un sentido determinado. Esto implica trabajar la relación existente entre el acto enunciativo, que es la enunciación, y las marcas resultantes en los enunciados. Es decir, en cuanto a la construcción del sujeto enunciativo, ¿en qué posición se ubica y qué hace desde allí?, ¿informa, juzga, evalúa?

En cuanto a los tipos de estrategias, ¿cuáles predominan?, ¿las semánticas que tienen que ver con determinado uso de palabras?, ¿las retóricas que aluden a figuras especiales o tropos?, ¿las sintácticas que refieren al modo especial de construcción de oraciones o párrafos?, ¿las fonológicas que acuden a recursos rítmicos o a la acumulación de determinados sonidos?

En cuanto a la temática, ¿con qué expresiones se hace referencia a determinados problemas?, ¿qué conocimientos del lector presupone el texto?, ¿qué conocimientos del universo temático presupone el locutor?, ¿qué inferencias genera el texto?

En el texto 1, el docente se compromete con el tema que lo convoca. Se ubica en la posición de informante, ya que responde a un requerimiento específico. Se cuestiona a sí mismo, se desvaloriza por un momento (yo no tengo lenguaje) para después insistir en cómo hace lo que hace. El empleo del verbo "trato" muestra una constante preocupación marcada por el pronombre "yo". Esta estrategia semántica refuerza el sentido de la carga de responsabilidad que implica no sólo enseñar, sino que el alumno aprenda. Podríamos inferir que se trata de un docente preocupado y ocupado por estas cuestiones.

En el texto 2, también el docente se compromete con el tema, pero cuestiona a otros, en este caso a los alumnos, sobre la forma en que resuelven las situaciones de evaluación. Se posiciona también como informante pero ajeno a la escena. El uso de los verbos (doy, digo, pido) muestra una serie de acciones en pos de un resultado, que muchas veces no se logra. El pronombre "yo" está por encima de "ellos", controlando y dando indicaciones de cómo tienen que hacer

las cosas. Podríamos inferir que se está juzgando la actitud del otro y evaluando, como contrapartida, su propia actitud.

### **A modo de conclusión**

En el campo educativo, el objeto de estudio, que puede ser construido o real, no habla por sí mismo, sino que necesita de una interrogación permanente a cargo del sujeto. No hay investigación posible sin la existencia de un sujeto que investiga. Entonces, estamos hablando de la experiencia y del razonamiento entramados en la investigación, porque la problematización del objeto proviene desde un espacio y un tiempo en donde el sujeto se constituye como tal.

La distinción realizada en torno a las expresiones docentes manifiesta nuestra intención de mostrar algunas interpretaciones acerca de la evaluación desde el análisis del discurso. Creemos que esta perspectiva, apenas esbozada en este trabajo, nos permitió visualizar la riqueza que encierra un análisis de este tipo.

Las expresiones docentes muestran posiciones de distinta índole con respecto a las prácticas evaluativas. Por un lado, aparece la idea de proceso como categoría evaluativa imbricada en toda la práctica, en sentido de progreso y de desarrollo. Esta perspectiva lleva implícita un compromiso ético y epistemológico para el logro de una mejora en los aprendizajes. Por otro, el docente elabora los instrumentos de evaluación de diferente manera para evitar que el alumno especule con la nota numérica y realice en forma más efectiva sus resoluciones.

En ambos casos, se advierte la unidireccionalidad de las propuestas evaluativas, donde se reconoce a la evaluación como un acto de conocimiento porque define, en la práctica, la coherencia entre los postulados y las acciones, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo deseable y lo posible.

El evaluar los aprendizajes que realizan los alumnos permite a los docentes construir un saber acerca de sus prácticas de enseñanza. La evaluación, en este sentido, se transforma en una herramienta que posibilita analizar reflexivamente la práctica, en función de actuar sobre la misma llevando a cabo ajustes o modificaciones. Al decir de Litwin (1998), esta perspectiva de la evaluación permitiría ubicarla como categoría central en lo que se denomina "la nueva agenda de la Didáctica".

### **NOTAS**

<sup>1</sup> El presente artículo fue presentado como ponencia, por la autora, en las Decimoquintas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, que se llevaron a cabo en General Pico, en los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2001 en la comisión del área Temática Educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo Rasco, Barquin Ruiz y Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- HERRERA, M. (2001). La evaluación como un campo problemático. En Palou de Maté, M., De Pascuale, R., Herrera, M. y Pastor, L. *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: GEEMA – U.N.Co. •Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Universidad.
- MORÍN, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- LITWIN, E., PALOU, M., HERRERA, M., PASTOR, L. Y CALVET, M. (1999). La evaluación en la buena enseñanza. En *Ethos Educativo*, 20, 9-19.
- LOZANO, J. (1986). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- PALOU DE MATÉ, M. DEL C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DIJK, T. (1987). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.





**EDITH LITWIN, CARMEN PALOU DE MATÉ,  
MÓNICA CALVET, MARTA HERRERA Y  
LILIANA PASTOR**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional Del Comahue  
mate@speedy.com.ar



### RESUMEN

Este artículo reseña las construcciones interpretativas que realizamos como investigadores del campo de la Didáctica en la F. C. E. de la Universidad Nacional del Comahue. Nuestro objetivo central es investigar distintas prácticas evaluativas en niveles educativos diferentes.

Hemos indagado la problemática evaluativa en un ciclo propedéutico universitario, en el pensamiento práctico del profesor de nivel primario, en la escritura (correcciones) que realizan los docentes de la escuela media y, actualmente estamos trabajando en la indagación de los procesos autoevaluativos de los docentes de nivel medio.

Este recorrido investigativo permitió reconocer e interpretar que el valor didáctico de las prácticas evaluativas radica en su función constructiva para la enseñanza y no en sus enlaces con el control y la verificación de resultados. En este sentido, la evaluación constituye un proceso intrínseco a la enseñanza y por tanto implicado en la construcción de conocimientos y valores por parte de "todos" los sujetos -docentes y alumnos- que intervienen en la dinámica del aula.

**Palabras claves:** Didáctica- evaluación- enseñanza- aprendizaje profesional- investigación educativa.

**Keywords:** *Pedagogy - assessment - teaching - professional learning - educative research*

Fecha de recepción: 02-04-03

Fecha de aceptación: 20-07-03

El siguiente artículo sintetiza el camino recorrido por el equipo de investigación durante los últimos diez años en el campo de la evaluación. El estudio del recorrido nos permite hoy reconocer, por una parte, las miradas diferentes, el impacto que la inclusión de nuevas categorías generó en el planteamiento de los problemas y, por otra, el cambio que implicó el análisis de las prácticas evaluativas en los niveles diferentes del sistema.

Entendemos que las prácticas de la enseñanza constituyen el objeto de estudio de la Didáctica y que, dentro de éstas, los procesos evaluativos conforman un foco de constante interés para docentes e investigadores, que indagan e interpretan esa problemática desde distintas perspectivas teórico-metodológicas. Estas perspectivas suponen, en algunos casos, diferencias sutiles en el modo de

conceptualizar e investigar la evaluación en el campo de la enseñanza, pero, en otros casos, diferencias sustantivas en el recorte temático o en el enfoque de análisis. Respecto de estas últimas, y atendiendo al sentido que se le otorga a los procesos evaluativos, es posible reconocer modelos que acentúan la función de control en la evaluación, es decir, la ligan a la verificación de resultados y, como contrapartida, se han desarrollado posturas que le adjudican una función constructiva para la enseñanza o el aprendizaje.

El posicionamiento teórico que hemos asumido adopta esta segunda perspectiva e intenta, desde allí, identificar como prácticas evaluativas a un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza. Por ello, entendemos la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de “todos” los sujetos —docentes y alumnos— que intervienen en la situación educativa. Adjudicamos, así, un valor constructivo a la evaluación, en contraposición con los modelos que la ligan a la verificación de los resultados, en algunos casos, homologándola al control.

A modo de presentación, señalamos que nuestro equipo de trabajo inicia un proceso de investigación relacionado con la evaluación en el año 1993. En ese recorrido diferenciamos cuatro etapas. La primera indagación estuvo referida a la evaluación de un ciclo propedéutico inserto en un plan de estudios universitario, en carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Luego, se elaboró un proyecto vinculado con el pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas en el nivel primario.

El tercer proyecto tuvo como propósito indagar los sentidos y significados que le otorgan los docentes y los alumnos a la escritura en la evaluación que realizan los profesores en la escuela media. La presentación de los resultados y conclusiones de este proyecto se realizó en el año 2001 y, desde entonces, en la cuarta etapa, estamos trabajando en la indagación de los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio.

### **Acerca de los resultados de un recorrido investigativo**

El primer trabajo se denominó “Evaluación de la Calidad: un proyecto pedagógico propedéutico en la Facultad de Ciencias de la Educación. Un enfoque prospectivo”. Durante su ejecución pudimos analizar el lugar que ocupó el ciclo propedéutico en la propuesta curricular de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación.

Inicialmente se planteó como una investigación evaluativa que permitiera poner de manifiesto el éxito o el fracaso del ciclo, relacionándolo directa y cuantitativamente con los índices de retención. Sin embargo, en el transcurso de la misma fue necesario redefinir los objetivos del trabajo atendiendo al senti-

do y condiciones de este ciclo en relación con la permanencia de los alumnos en estas carreras. De este modo, se interpretó la permanencia de los alumnos en la institución como un entramado de relaciones individuales, institucionales y sociales que superaba las limitaciones que imponen los conceptos de eficacia y eficiencia de las prácticas educativas.

Esta indagación nos permitió pensar que, a pesar de que el Ciclo Propedéutico estuvo integrado a la estructura curricular, al implementarse como una instancia previa a la carrera desvirtuó su propósito y se convirtió en una etapa ideal-artificial, de naturaleza diferente del resto del proceso de formación. Al decir ideal-artificial no hacemos referencia a su falta de efectividad como propuesta pedagógico-didáctica, sino al importante quiebre que se produjo entre las materias que integraban este ciclo introductorio y las del ciclo fundamental, ruptura vinculada con los contenidos disciplinares a desarrollar, las actitudes de docentes y alumnos frente al conocimiento, las relaciones interpersonales y la contención institucional.

Por otro lado, la efectividad estuvo dada en la posibilidad que tuvo de reorientar la matrícula, brindarle a los alumnos elementos teórico-metodológicos que le posibilitaran analizar sus procesos de aprendizaje, cuestión que facilitó su inserción en la vida universitaria, como así también el poder conocer sus derechos y obligaciones en función de lograr un tránsito más efectivo en la misma.

Si bien este proyecto permitió construcciones teóricas e importantes avances respecto de las condiciones de implementación del ciclo propedéutico en aquel plan de estudios, fue posible advertir que la tarea investigativa generó una serie de interrogantes que no podían resolverse desde esa investigación. Evaluar las prácticas de los docentes en un ciclo singular de la enseñanza que, además, contiene una carga política particular, nos permitió reconocer el impacto que esas prácticas reciben debido al sentido singular que los docentes le otorgan al ciclo y que, a su vez, condicionan las evaluaciones. Por ello resultó sumamente significativo preguntarse por las concepciones que subyacen en el pensamiento práctico de los docentes respecto de las prácticas evaluativas.

El equipo, entonces, elaboró un segundo proyecto de investigación: "El pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas". La finalidad del mismo era interpretar las particularidades de dicho pensamiento en docentes del nivel primario.

La decisión de abordar esta problemática en el nivel primario de enseñanza se sostuvo, al menos, desde dos pilares fundamentales. Por un lado, consideramos que las prácticas de la enseñanza en general y, las prácticas evaluativas en particular, se construyen fuertemente desde la historicidad institucional de los docentes. Historia que hunde sus raíces en ese nivel educativo y que sirve como primer escenario para el desarrollo de vivencias de aprendizaje como sujetos-alumnos. Por otro lado, nuestra labor docente como formadores de maestros de



este nivel nos preocupó —y aún nos preocupa— en función de generar propuestas ligadas a la buena enseñanza<sup>1</sup>, tanto propias como de los futuros egresados.

La indagación del pensamiento práctico de los docentes nos permitió construir categorías teóricas que resultaron develadoras del origen, la conformación y el contenido de las teorías implícitas de este pensamiento en las prácticas evaluativas. Tomando la perspectiva de teorías implícitas que plantea Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993, p.110) "... están organizadas en sistemas de experiencias y dan lugar a síntesis flexibles de conocimiento normativizado y adaptado a las demandas de la tarea. En este sentido, las teorías se activan a la medida de las necesidades [...] en lugar de ser conocimiento estereotipado".

En relación con el origen, fue posible interpretar que las teorías que subyacen en el pensamiento práctico se construyen en el seno de formatos de interacción social particulares, generando, a partir de allí, síntesis de carácter individual. Es decir, que si bien el modo en que se sintetizan es personal y por ello diferente en cada sujeto, el substrato social desde donde emergen permite reconocer las raíces históricas, culturales e institucionales que explican su estabilidad y permanencia en las prácticas evaluativas de los docentes.

Respecto de la conformación y contenido de las teorías implícitas, pudimos diferenciar aspectos que se vinculan con la especificidad de los instrumentos metodológicos utilizados en esta investigación: entrevistas a docentes y observación de clases.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron que los maestros expliciten sus ideas en forma declarativa, den fundamentos y razones, discriminen y reflexionen acerca de sus prácticas evaluativas. La organización discursiva —concentrada en la comunicabilidad— se vinculó con conocimientos convencionales y compartidos con el grupo de pertenencia profesional. Esta organización la consideramos síntesis de conocimiento<sup>2</sup>, en la que es posible distinguir ideas fuerza o versiones prototípicas —ideas más representativas y exclusivas de cada teoría— en torno a las que se articulan las reflexiones explícitas que constituyen, al mismo tiempo, puntos de apoyo para justificar la práctica.

Los prototipos de conocimientos de las teorías implícitas que se identificaron se vinculan con la idea de la evaluación, como un proceso que valora la comprensión en los aprendizajes de los alumnos, y con el registro, como un instrumento necesario para documentar dicho proceso.

En el análisis de las observaciones fue posible reconocer que los requerimientos de la clase imprimen a la acción del docente resoluciones y decisiones imprevistas. Es decir, la práctica concreta exige al docente resolver pragmáticamente situaciones ligadas a la enseñanza y al aprendizaje que ponen de manifiesto sustratos implícitos de sus teorías. Esta organización opera a modo de creencia y en su estructura sintética también es posible, como en la síntesis de

conocimiento, identificar versiones prototípicas que le permiten al docente realizar inferencias prácticas, interpretar sus acciones y las de otros en el contexto inmediato del aula.

El contenido de estas creencias parece vincularse, en el dominio de la evaluación, con construcciones y significaciones históricas más ligadas a prácticas tradicionales de los docentes, que a modelos teóricos producidos en el campo disciplinar. De este modo, las preguntas que realizan los docentes en el salón de clase se constituyen en el principal prototipo de creencia. Se consideran prototípicas porque componen un formato de interacción recurrente, configurando "... una forma convencional de hablar en un determinado rol, y se la identifica como indicativa del rol en cuestión" (Cazden, 1991, p.171). Por tanto, esta manera particular de comunicarse no sólo establece un estilo particular de cada maestro, sino que parece ser constitutiva de la propia práctica docente. Pero es necesario resaltar que, fundamentalmente, se interpretaron las preguntas como núcleos prototípicos de las creencias por la función que cumplen en los procesos de enseñar y de aprender en el aula. En este sentido, la función de las preguntas en la clase parece constituir una modalidad de los docentes para delimitar los caminos de acceso al conocimiento disciplinar por parte de los alumnos. Dicha delimitación se entiende tanto como una valoración de determinados procesos cognitivos, como también de ciertas condiciones en las cuales éstos deben desplegarse. Así, hemos categorizado a las preguntas como ligadas al conocimiento, haciéndose referencia a la dimensión epistemológica de la evaluación, y preguntas vinculadas con el enmarcamiento, referenciándolas a la dimensión ética y moral de estas prácticas<sup>3</sup>.

Profundizando en esta categorización, reconocimos que las preguntas ligadas al conocimiento pueden cumplir funciones "retóricas", o bien funciones "evaluativas". Las primeras constituyen interrogantes entramados en el discurso docente que no intentan encontrar interlocutores fuera de dicho discurso, es decir, sólo pueden ser contestadas con respuestas únicas y cerradas. En este sentido, tienen la función de promover procesos repetitivos y asociativos en los aprendizajes de los alumnos. De este modo, la exigua información que aportan los estudiantes no ofrece alternativas para que el docente evalúe su práctica de enseñanza y, consecuentemente, son escasas las posibilidades de generar modificaciones significativas en la misma.

Las funciones evaluativas de las preguntas, a diferencia de las primeras, procuran encontrar información plausible de ser evaluada para regular la propuesta de enseñanza. Cuando el formato interrogativo apela a la promoción de procesos cognitivos complejos y reflexivos por parte de los alumnos, se establecen genuinas dinámicas comunicacionales que potencian y facilitan la evaluación de la propia práctica docente, procesos evaluativos inmediatos y, al mismo tiempo, reguladores de los procesos de enseñanza en consonancia con las particularida-

des de una determinada clase.

Respecto de las preguntas ligadas al enmarcamiento<sup>4</sup>, hemos reconocido que los docentes despliegan formatos interrogativos que tienen como función promover y controlar determinadas condiciones de trabajo. Es decir, procuran establecer y regular pautas en las que se entiende deben desplegarse los procesos de enseñar y de aprender. El análisis de estas preguntas permitió poner de relieve el entramado ideológico que subyace en el pensamiento práctico del docente en las prácticas evaluativas. Al decir entramado ideológico nos referimos a la cosmovisión que ubica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el lugar de la reproducción o bien en el lugar de las posibilidades de cambio y transformación social. Consideramos que la modalidad comunicativa, que promueve los aprendizajes repetitivos y a-críticos, está en función de un sentido reproductivo de la enseñanza, situando a los alumnos como meros receptores de información, cercenando su autonomía. En cambio, cuando se propicia un aprendizaje reflexivo, la enseñanza tiende a dirigirse hacia la participación activa de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Si bien resultó significativo realizar construcciones de categorías en relación con el objeto de investigación, este análisis no admite una modelización o tipificación del pensamiento del docente. La práctica educativa, y en este caso la evaluativa, supone un esfuerzo intencional por parte del enseñante para que los aprendices articulen viejos y nuevos saberes. En este afán por generar propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos ingresar al mundo de las significaciones culturales, los maestros definen prácticas diferenciadas de acuerdo con los procesos cognitivos que consideran relevante promover, según el segmento de la clase, el dominio de conocimiento de que se trate, el clima de atención de los alumnos, las exigencias de tiempo institucional, entre otros.

Desde esta perspectiva, el análisis de las intervenciones docentes permitió reconocer diferentes situaciones e interacciones comunicativas en el salón de clase. La descripción de las mismas ha posibilitado analizar las preguntas del docente desde su función reguladora, aunque dicha función no es posible aislarla de la función instructiva del discurso pedagógico. Sin embargo, la diferenciación en dos categorías de análisis de las preguntas —referidas al conocimiento y al enmarcamiento— sirvió de organizadora para la tarea interpretativa de la comunicación en clase.

Así, el pensamiento práctico del docente en torno a las prácticas evaluativas no puede interpretarse como una organización homogénea, sino que, por el contrario, constituye una síntesis aparentemente contradictoria, pero que reviste coherencia en función de las paradojas inherentes a la práctica de la enseñanza<sup>5</sup>.

Como nueva propuesta de trabajo y a partir de lo realizado, se elaboró un tercer proyecto pensando que la construcción teórica de las dimensiones

epistemológicas y morales de las prácticas evaluativas podría encontrar un nuevo camino potente para los estudios didácticos, si avanzáramos en la reconstrucción de dichas dimensiones desde la perspectiva de la comunicación didáctica. Consideramos pertinente indagar una práctica evaluativa que permitiera poner de relieve los aspectos más sustantivos de esta dinámica en el salón de clase. Se seleccionó como objeto de análisis “La escritura de los docentes en la evaluación”, dado que esta práctica habitual involucra tanto a los docentes como a los alumnos. En nuestro caso, optamos por investigar la problemática en el nivel medio del sistema educativo.

La práctica de la escritura la hemos entendido como mensajes didácticos que se materializan en señalamientos y correcciones respecto de las producciones de los alumnos. Estos mensajes escritos son significados por los docentes que los elaboran y, al mismo tiempo, por los alumnos que los reciben.

En el camino por rescatar los sentidos que adquieren los mensajes didácticos en la evaluación, fue posible comprender que las correcciones docentes conforman un sistema de justificaciones que se sostiene en diferentes criterios. Los mismos pueden organizarse según se consignan en o acerca de las producciones de los alumnos.

En las producciones de los alumnos, los docentes corrigen amparados en dos criterios, uno de carácter explícito y otro implícito<sup>6</sup>. Explícitamente, la razón más valiosa con la que justifican sus correcciones es “lo enseñado”, que se vincula con la medición y control de resultados de aprendizaje. Las correcciones más frecuentes, amparadas en este criterio, son aquéllas referidas al contenido disciplinar, a la ortografía y a la caligrafía, lo que trae aparejado la calificación ligada a la acreditación de acuerdo con una escala preestablecida.

Sin embargo, otras correcciones se sustentan en un criterio implícito que refiere a la propia “comprensión docente”. Esta comprensión gira en torno a reconocer las lógicas de los sujetos evaluados, lo que le permite al docente situarse en un lugar de aprendiz. Al hablar de aprendiz identificamos una nueva dimensión de análisis de la práctica evaluativa, que no se liga directamente a su experticia en el campo disciplinar que enseña, sino a los modos de construcción de la experticia en la enseñanza. Es decir, el docente, cuando corrige, no aprende de la asignatura que enseña, pero sí reaprende su oficio.

Ser experto en la enseñanza implica, entre otras cosas, aprender los sentidos y significados de las resoluciones novatas de los alumnos. Dichas resoluciones no tienen que ver con las relaciones lógicas de la disciplina, sino con las que los estudiantes elaboran a partir de enlaces intuitivos, que se constituyen en procesos necesarios para la apropiación de los contenidos.

En los registros escritos acerca de las producciones de los alumnos, los docentes justifican sus anotaciones mediante un criterio que recupera la dimensión moral de la enseñanza. Este criterio, eminentemente cualitativo, remite a

la ponderación de actitudes y valores que son considerados relevantes para regular las interacciones en el salón de clase y en la institución educativa. Esta ponderación, referida a la “nota conceptual”, tiene la particularidad de ser explícita y transparente para los docentes, pero al mismo tiempo conflictiva, porque resulta costoso su entramado con la acreditación. Este conflicto insta a los docentes a ocultar el mecanismo de transformación de datos cualitativos en datos cuantitativos, volviendo opaco o poco transparente para los alumnos y la institución el/los criterio/s que referencian estas valoraciones.

Este trabajo interpretativo respecto de la construcción de criterios en la escritura evaluativa de los docentes nos permitió comprender la constitución de un sistema de justificaciones, con diferentes niveles de explicitación, que da cuenta de significativas funciones de la corrección en el entramado de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Así, para el docente, genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza y, para el alumno, referencia hallazgos y dificultades de su actuación en la construcción del propio conocimiento.

Analizar estas prácticas evaluativas como reveladoras de información acerca de la cualidad de los procesos de enseñanza nos permitió reconocer que “la comprensión docente” es una categoría relevante para interpretar la construcción del oficio del enseñante.

La problemática de esta construcción trasciende la experticia disciplinar, en tanto que incluye la experticia en la enseñanza, reubicando a la evaluación en el campo de la Didáctica General, ya que posibilita el aprendizaje docente, dejando de ser sólo una preocupación de las Didácticas Específicas.

Lo hasta aquí realizado por este equipo de investigación ha permitido tanto avances en la comprensión de esta temática como nuevos interrogantes respecto de la construcción del oficio docente. En este sentido, nos hemos propuesto indagar, en un cuarto proyecto, “Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de Nivel Medio”.

Aquí también partimos de concebir que evaluar es valorar, lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acerca del “objeto” a evaluar, acorde a marcos axiológicos tendientes a la acción<sup>7</sup>. Ahora bien, cuando el objeto a evaluar es la propia práctica docente —tal es el caso del presente proyecto— los juicios de valor son de carácter autoevaluativo. Estos procesos no son impermeables al contexto ni meros fenómenos autocontemplativos, sino que resultan constitutivos de las prácticas de la enseñanza siendo, por ende, inherentes al oficio del docente.

Trabajos recientes respecto del oficio muestran el estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada del estudiante. Intuición,

sabiduría práctica, acciones espontáneas, junto con sus referencias en el pensar, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza que nos interesa incluir.

### **Reflexiones finales**

Ya hemos señalado que la problemática de la evaluación en la enseñanza es fuente de interés y preocupación para docentes e investigadores del campo de la Didáctica y, al mismo tiempo, indicamos que existen abordajes teóricos-metodológicos muy diferentes. Sin embargo, consideramos que posiciones tan encontradas como las perspectivas tecnicistas y las posturas críticas en educación, suelen situar a los procesos evaluativos en un lugar semejante. Este lugar la instala —desde la utilización exacerbada y aparentemente “neutral” en el primer caso o desde la vigorosa denuncia en el segundo— como una técnica o instrumento que se encuentra al servicio del control, la verificación de resultados de aprendizaje y, por tanto, homologada a la acreditación. Obviamente, advertir esta semejanza no implica desconocer que las valoraciones que se desarrollan a partir de estos posicionamientos son extremadamente disímiles, pero creemos que conceptualmente ubican a la evaluación en un punto de inmovilismo que no permite generar propuestas que modifiquen las acciones escolares concretas.

El enfoque que adoptamos, si bien deviene de una mirada crítica, pretende resignificar estos procesos evaluativos en la dinámica de la buena enseñanza. Para ello procuramos indagar a partir de interrogantes tales como: las prácticas evaluativas, ¿tienen algún valor para la enseñanza? Si lo tienen, ¿cuál es ese valor?, ¿qué formatos asumen?, ¿qué otras categorías didácticas quedan entramadas con estas prácticas? En definitiva, ¿es posible reconocer en ellas dimensiones morales y epistemológicas con finalidades transformadoras y constructivas?

Nuestros trabajos en este ámbito, aquí expuestos en apretada síntesis, nos permiten reafirmar que las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significativo potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre el enseñar y el aprender.

Los docentes en situaciones concretas, en su devenir histórico-cultural y en su contexto institucional, realizan prácticas tales como registrar resultados y procesos de aprendizaje de sus alumnos, preguntar en las aulas, pautar normas de trabajo y corregir producciones escritas. Todas estas prácticas, y muchas más, configuran a la evaluación que, aunque compleja y conflictiva, muestra ser inherente a la enseñanza. Es decir, no son sólo acciones que pueden medir resultados o solapar metas ajenas a los procesos educativos, sino que son genuinas prácticas de la enseñanza que se constituyen en el seno de la comunicación

didáctica y orientan la construcción del oficio docente.

Para finalizar, sostenemos que resulta imprescindible —aunque sin renunciar a una mirada crítica— plasmar a la evaluación como una categoría de la Didáctica, que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestra su significativo valor para la enseñanza. Al mismo tiempo, entendemos que los desarrollos investigativos deben alcanzar no sólo un sentido comprensivo-explicativo de estas prácticas, sino también incluir una orientación proyectiva. Es decir, que tanto las definiciones de problemáticas para la investigación como sus interpretaciones sólo enriquecen el campo disciplinar si se entranan constantemente con las actuaciones docentes en las aulas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Véase Fenstermacher, G. (1989, pp. 157-158)

<sup>2</sup> Véase Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993, p.114 )

<sup>3</sup> Véase Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor (2001, pp. 131-132)

<sup>4</sup> Véase Bernstein, B. (1998, pp. 44-46)

<sup>5</sup> Véase Bruner, J. (1997, pp. 85-87) y Litwin, E. (1997, pp. 13-16)

<sup>6</sup> Véase Jackson, P. (1999, pp. 75-77)

<sup>7</sup> Véase Palou de Maté, M. (1998, p. 98)

## BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (2000). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación". En Rueda Beltrán, M. & Díaz Barriga Arceo, F. (compiladores), *La evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- JACKSON, PH. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E., PALOU, M., HERRERA, M., PASTOR, L. Y CALVET, M. (1999). La evaluación en la buena enseñanza. En *Ethos Educativo*, 20, 9-19.
- LITWIN, E., PALOU, M., HERRERA, M., PASTOR, L. Y CALVET, M (2001). Evaluar para enseñar en el salón de clase. En *Actas Pedagógicas*, 1, 130-138.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.





# “SER O `DEBER SER”: UN DILEMA RESUELTO PARA NIÑOS Y JÓVENES DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

LÍA NORVERTO

Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer  
Universidad Nacional de La Pampa  
Inorverto@hotmail.com



## RESUMEN

El presente artículo tiene como objeto el análisis de una obra literaria infantil, “Alma Nueva”(ed.1947), de Constancio C. Vigil. El eje central está constituido por los mensajes vinculados al “deber ser” y “deber hacer” en los/as niños/as y jóvenes, indicadores de la preocupación por su constitución moral.

El abordaje se realiza desde una concepción de la niñez como objeto y sujeto del discurso, buscando no sólo los elementos reproductivos del mismo, sino aquellos elementos productivos, constitutivos de las subjetividades de una época.

En un período histórico atravesado por diferentes discursos políticos, se destacan las continuidades observadas con respecto a la constitución “moral” del sector más pequeño en la estructura etárea de la población argentina.

Seres sociales responsables, obedientes, constantes, que se preocupen por “progresar” a través del esfuerzo y sacrificio individual; y respetuosos de espacios y roles diferenciados por género, se constituirá en el ideal de los menores en la Argentina de la época. El discurso producido para niños y jóvenes, mediante selecciones de las posibilidades pensables y enunciables, no es homogéneo, sino, atravesado por múltiples fisuras, contradicciones, rupturas y discontinuidades que permiten mantener ese equilibrio inestable entre orden y progreso, permanencias y cambios, actividad y pasividad, autonomía y dependencia.

**Palabras claves:** Infancia- juventud- educación moral- discurso- libros para niños.

**Keywords:** *Childhood - youth - moral education - speech - books for children*

Fecha de recepción: 15-11-03

Fecha de aceptación: 15-07-2003

## Introducción

Los discursos constitutivos de una época son objetos de estudio de amplia significación social, por ser campos dinámicos de articulación entre factores externos e internos, es decir, de combinación entre procesos sociales y subjetivos.

El presente artículo pretende abordar la constitución de la niñez como objeto y sujeto del discurso, buscando no sólo los elementos reproductivos del mismo, sino aquellos elementos productivos, constitutivos de las subjetividades de una época en un texto literario infantil, de un autor clásico en la Argentina de la primera mitad del siglo XX, Constancio C. Vigil. Este autor, creador de varias obras dedicadas a este sector etéreo, y preocupado especialmente por la

constitución moral del mismo, se constituye en un referente al indagar la literatura infantil como agente socializador.

La obra seleccionada, *Alma Nueva* (1947), de Constancio C. Vigil, está orientada al público infanto-juvenil y hace hincapié en la constitución moral de los/as niños/as, en forma paralela al debate pedagógico con respecto a “la moral” como una asignatura específica o como contenido que debía atravesar todo proceso de enseñanza en la época. Se focalizará el análisis en la constitución de la moral infantil en los mensajes vinculados con el “deber ser” y el “deber hacer” en los/as niños/as y jóvenes.

Desde una perspectiva foucaultiana, Poder y Saber se articulan en el discurso, donde se evidencian luchas de fuerzas, y el poder es también la construcción de la palabra y la lucha por ella. El discurso y el lenguaje que lo constituye son productos ideológicos y, por ello, el análisis del mismo se transforma en una herramienta útil para rescatar valoraciones, representaciones y simbologías orientadas hacia los grupos que conforman el primer escalón en la estructura etárea de la población. En la etapa de socialización primaria cobran especial significación las prácticas discursivas, debido a la incorporación de valores y representaciones que influyen en la construcción de determinadas formas de ser social, ya que, como ha estudiado Marc Angenot (1984):

... el discurso social no produce solamente objetos, sino que instituye también los destinatarios de esos objetos, identificándolos; no produce únicamente objetos para los sujetos, sino sujetos para esos objetos. Mediante esta acción, los discursos operan como cualquier otra práctica instituida, diríamos que no existe práctica que no se instituya sin el acompañamiento de un discurso que la hable, legitimándola<sup>1</sup>.

Por esta razón, el análisis de un texto literario, lejos de tomarse como “evidencia” o reflejo social, nos puede mostrar la complejidad de relaciones internas y externas en una sociedad, con amplio poder cognitivo. La literatura, como estructuración formal de los significados y valores de una sociedad que usa como medio de expresión una práctica social, la lengua, no puede quedar al margen de una sociología cuyo objetivo es la comprensión interpretativa de la acción social (Cevasco, María Elisa, 2002), es decir, que en la base de estas reflexiones están los lineamientos de la vertiente dialéctica propuesta por Raymond Williams sobre la estructuración de una sociología de la literatura que efectivamente “lea” la literatura en la sociedad.

### **Aspectos metodológicos**

A partir de algunas de las herramientas metodológicas brindadas por el análisis crítico del discurso, se intentará rastrear los principales ideogramas presentes en el texto, así como aquellas categorías histórico-sociales que organizan el discurso, opciones valorativas que el autor realiza y en torno de las cuales se arti-

culan contenidos y recorridos argumentativos, que no se refieren a opciones teóricas, sino axiológicas. En éstas se puede hallar el itinerario de acontecimientos sociales y políticos de la sociedad de la época. Entendiendo que toda sociedad está atravesada por múltiples conflictos, dilucidar las dicotomías categoriales discursivas, es decir, encontrar las categorías centrales y sus opuestos, es un procedimiento que posibilita conocer el eje en torno del cual se ha estructurado el discurso.

### **El contexto de producción, circulación y consumo de la obra**

El texto *Alma Nueva* es una obra de Constancio C. Vigil editado, como dijimos, en 1947. El autor nació en Rocha, República del Uruguay, en 1876, y fundó su primera revista *Alborada*, en 1901. En 1919, crea la revista *Billiken*, como una estrategia de la Editorial Atlántida, también dirigida por él, para captar el “mercado infantil”. A esos años se remontan los esfuerzos de la industria editorial argentina por diferenciar públicos (femenino, masculino, infantil).

Según el estudio de Mirta Varela (1994), la relación de Constancio C. Vigil con la niñez no surge, sin embargo, con *Billiken*, sino que desde sus primeras publicaciones transmite lecturas “morales”, con marcados rasgos cristianos, y con intenciones educativas. Si bien la revista aparece vinculada con las instituciones educativas, no es un medio exclusivo de las escuelas, sino que articula el interés de padres y maestros por la educación y el interés de los niños por la diversión y el entretenimiento, manteniendo una tensión permanente entre “entretener educando”. También en *Alma Nueva* es fácilmente perceptible esta combinación de diversión y entretenimiento educativos.

El texto se inscribe dentro de un marco pedagógico, si bien no se presenta como un texto escolar, específico para un determinado ciclo o grado, el número de reediciones, que aumenta su cantidad de volúmenes en las distintas tiradas, permite suponer que era un ejemplar utilizado en bibliotecas escolares y públicas orientadas al sector infantil y juvenil, considerado como público homogéneo. Según lo han advertido los teóricos de la llamada Escuela de Frankfurt, la industria cultural se comporta como una esfera de producción de subjetividades, ya que no consume sólo Objetos, sino también Sujetos. En la búsqueda de homogeneización y semejanzas, se pierden las diferencias, los matices, las irregularidades, las especificidades, lo único y singular en pos de un público-consumidor estandarizado. La obra de Vigil presenta estas características homogenizantes.

Por otro lado, la estructura del texto, en forma de «lecturas» con alto contenido moralizante, también constituye un indicador de la vinculación del texto con el aparato ideológico escolar de la época (Althusser, 1988). Las escuelas, la Iglesia, los medios de comunicación y el ejército son aquellos aparatos que, mediante la persuasión y la interpelación constituyen sujetos, a través de un

trabajo en forma paralela a los aparatos represivos, y “naturalizan” los condicionamientos socio-históricos que enfrentan los sujetos. En esta interpelación, que actúa como “sujetación” de individuos, cobran fundamental importancia las prácticas discursivas instrumentadas por el Estado mediante sus diversos aparatos, aunque siempre existen puntos de fuga y la interpelación no se da en forma lineal ni directa.

Un discurso, incluso en el momento de su producción, está condicionado por los sujetos a los que va dirigido. Los discursos no fluyen indiferenciadamente en la sociedad, sino que su circulación está ligada a la fragmentación del público. En este caso, el recorte y fragmentación del texto en relación con el público se realiza de dos maneras: por un lado, una fragmentación etérea, atendiendo en el momento de producción a las características infanto-juveniles (público consumidor) y, por el otro, los requerimientos propios de un texto pedagógico<sup>2</sup>.

Los sujetos enunciadores tienen la intencionalidad de “educar e instruir” a los destinatarios, quienes se ubican en una doble relación jerárquica con el sujeto enunciador: por un lado su relación de minoridad, y por el otro, en íntima relación, por encontrarse en una etapa formativa, lo que los ubica en el rol de “educandos”.

Sin embargo, esto no implica la mera recepción pasiva de significaciones ya dadas, sino la factibilidad de producir nuevos sentidos, que emergen de las posibilidades presentes en el texto mismo y de las significaciones que el lector produce con su propia intervención. Aquí es importante reflexionar sobre la continuidad en su consumo y lectura, y la multiplicación del mismo en las sucesivas reediciones del texto, ya que esto habla de la continuidad de valoraciones ideológicas y representaciones sociales transmitidas a los grupos etéreos más pequeños de la población argentina a lo largo del tiempo.

La primera edición fue en 1928 con 5000 ejemplares, siguiendo en 1934, 1938, 1939, 1940 con similar cantidad de volúmenes, y con gobiernos de distintas orientaciones políticas. A partir de 1944 hasta 1946 tiene reediciones anuales, se duplica la tirada con 10000 ejemplares en cada una, hasta la edición analizada en esta instancia, de 1947, con 50000 volúmenes. Este salto en la cantidad de ejemplares, no sólo habla de la continuidad, sino del aumento de lectura en el período pre- peronista y peronista, ya que se duplican sus impresiones desde 1944, con importante presencia de Juan Domingo Perón en el escenario ideológico-político nacional, desde la Secretaría de Trabajo; y luego, ya con el justicialismo en el gobierno, se masifica la cantidad de ejemplares, lo que nos indica mayor presencia de lectores.

### **La constitución del “deber ser” de niños y jóvenes**

Constancio C. Vigil presenta su texto en forma de “lecturas”, la mayoría de ellas con alto contenido moralizante, cuyo interior es rígido, normativo y supo-

ne una validez en sí. Los niños y jóvenes pueden tener en esos relatos un modelo de comportamiento para adoptar, pero no adaptables a las condiciones de la interacción, sino como principios rectores del bien que prescinden de los límites espacio-temporales.

Jean Piaget (1967), al fundamentar la importancia de los procedimientos activos en la educación, se refiere extensamente a la vida moral infantil. Describe tres tipos de procedimientos verbales de la educación moral, con los cuales muchos moralistas pretendían educar la conciencia mediante el discurso: la «lección de moral», practicada en Francia, conforme a un programa sistemático que abarque los principales aspectos de la moral práctica; las conversaciones morales, bajo forma de relatos, comentarios o ejemplos históricos o literarios y, en tercer lugar, Piaget clasifica al procedimiento que consiste en no asignar un lugar especial a la moral en las lecciones, sino en utilizar las diferentes materias de enseñanza para incorporar consideraciones morales.

El tipo de “lecturas” que efectúa Vigil en su obra combina, según esta clasificación, características en lengua escrita de los dos últimos tipos. El autor selecciona comentarios, ejemplos, los cuales, a través de la descripción de situaciones cotidianas, relatan dilemas de resolución moral, y en este punto se acerca a la segunda clasificación. También responde al tercer tipo, ya que mediante una obra literaria, sea elegida para la enseñanza de la literatura o como consumo meramente recreativo, se intenta producir una transmisión moral.

La intencionalidad pedagógica transmitida en tonos morales hacia los jóvenes, que puede ser entendida como otra categoría estructurante de su discurso y como una representación constante acerca de la perseverancia que deben tener en sus objetivos, queda evidenciada en la siguiente cita del texto. No sólo triunfará el más perseverante, sino el que se “sacrifique” y se “esfuerce” para ello. A lo largo del texto, el discurso religioso católico está siempre presente, como sostén de los preceptos morales a los que recurre el autor para fortalecer la formación “ética y moral” de los jóvenes.

*El refrán dice: ‘Al que madruga Dios lo ayuda’. En lo primero que ayuda Dios al madrugador es en darle salud [...] Al aparecer el sol, los seres diurnos despiertan y entran en actividad. Quien se queda en la cama parece que tiene algo de murciélago o lechuza. Su cuerpo se debilita al ser privado del impulso vital del nuevo día. Dios ayuda, además, al que madruga porque en las horas matinales se piensa con claridad y se trabaja mejor, pues es cuando las energías alcanzan la máxima intensidad. El hombre que madruga ve y comprende nítidamente sus problemas, vence con mayor potencia las dificultades. En las horas de la tarde, las energías físicas y mentales, están disminuidas. En la noche, que es el tiempo destinado para el reposo, el hombre puede sobreponerse a su naturaleza y desarrollar actividades, pero ello no es lo normal, lo natural, ni lo más deseable para la salud y el bienestar. A todos les conviene recordar que ‘al que madruga Dios lo ayuda’. (Alma Nueva, pág. 28, la itálica es propia)*

La relación que enuncia este fragmento entre hombre-naturaleza es una muestra del vínculo del autor con la filosofía positivista de la época, en la que se realizan interpretaciones trasladando el comportamiento de la naturaleza y de la biología (como ciencia que intenta explicar el comportamiento natural) al análisis de lo social. La “debilitación” y “disminución” de energías vitales durante las horas nocturnas responde más a la adaptación social y a factores histórico-sociales de la vida del hombre en sociedad, que a una “natural” adaptación biológica del cuerpo al horario diurno-nocturno. Los condicionamientos histórico-culturales-sociales son los que “naturalizan” y hacen ver como “normales” algunas conductas humanas y “anormales” otras. Podríamos decir, en este sentido, que la condición de “normalidad” atribuida al madrugador (que será premiado por Dios) depende en mayor grado de construcciones sociales y no de la constitución biológica humana.

### **Orden y Progreso: La búsqueda del contexto en el texto**

Los conflictos sociales están presentes en forma mediatizada en el discurso, con lo cual el texto está tejido a través de marcas que señalan antagonismos, diferencias, contradicciones; así como también tomas de posición de un sujeto social, colectivo, y no como sujeto individual, frente a los mismos.

El texto *Alma Nueva* tiene, como fue anticipado, una marcada influencia positivista, producto de la época en que se origina, una “marca” contextual en la cual la importancia otorgada al «orden» como fundamento del «progreso» se ve ilustrada en múltiples pasajes. Por otro lado, el acceso al conocimiento se presenta como la base del éxito y la felicidad, siendo identificadas como pares antagónicos la Ignorancia (fuente de todos los males) y la Sabiduría, obtenida mediante el estudio, la capacitación y el esfuerzo. La trascendencia de la ciencia y del “conocimiento positivo” queda expuesta en la siguiente reflexión.

Sobre gustos

Es frecuente oír que ‘sobre gustos no hay nada escrito’, con lo cual se da a entender que cada cual tiene su gusto particular y que no es dable examinarlo y discutirlo. Esto induce al error de creer que todos los gustos son igualmente autorizados; pero otro refrán dice que ‘hay gustos que merecen palos’, lo cual importa afirmar que los hay que son muy malos. Así es, en efecto, y es importante saberlo y recordarlo en las debidas oportunidades. Ante un cuadro o una página escrita, por ejemplo, el gusto de cada uno depende, principalmente, de la educación artística y literaria que se posea. El buen gusto se adquiere por el estudio, por el conocimiento de las mejores obras, por el desarrollo de las facultades mentales. La persona a quien no le gusta una obra de arte puede aprender a valorarla por medio del estudio y entusiasmarse con ella. *El gusto es, en definitiva, una opinión, y es sabido cuán poco vale la opinión del ignorante respecto a cualquier cosa.*

En las obras de arte es aceptable aquella parte del gusto que depende de la sensibilidad de una persona, pero siempre que se base en *el conocimiento positivo* del arte de que se trata.

En gustos, como en todo, la ignorancia es mala consejera. El ignorante debe someterse al juicio de los entendidos. (*Alma Nueva*, pág. 38, la *itálica* es propia)

El discurso social, tal como fue definido por Ciriza (1992), no se manifiesta necesariamente en la superficie retórica de los textos, en su sentido denotado, sino ante todo en los basamentos presuposicionales que establecen la aceptabilidad. Lo no dicho, lo que queda tras la literalidad del texto, puede descubrir e incluso producir otras significaciones connotadas.

En esta parte del texto, si bien el autor comienza retomando un dicho popular en el cual se sostiene que no hay nada prefijado sobre los distintos gustos, queda implícito que hay personas que no “deben” opinar, ya que hay “buenos” y “malos” gustos. Este presupuesto está actuando en el enunciado, mediante el cual se entreteje una red de valores, símbolos y creencias presentados como elementos compartidos con el interlocutor. La posibilidad de adquirir la capacidad para desarrollar “gustos buenos” depende de la educación.

Las personas “ignorantes” no pueden producir opiniones valiosas y queda, de esta manera, dividido el universo en dos grupos contrapuestos: un NOSOTROS, al que pertenecen los instruidos, poseedores del conocimiento y habilitados para hablar y opinar; y los OTROS, aquellos que no accedieron a la posibilidad de “instruirse”, deben someterse a la opinión de éstos, escuchar y callar. Puede plantearse éste como uno de los ejes estructurantes del discurso (ideologema) ya que la división entre los instruidos e ignorantes, los “cultos” y aquellos que “carecen de educación”, es una constante a lo largo del texto.

Se remite a un sujeto universal —homogéneo—, a lo que cada uno y todos saben y, para ello, la utilización de refranes populares, que forman parte del sentido común, de la doxa, es de utilidad. Son aspectos que no requieren explicaciones y se combinan —en esta lectura— con aspectos aseverativos (afirmación de la certeza de una cosa). Esto se instrumenta mediante juicios, racionalizaciones, afirmaciones y se vislumbra en la certeza transmitida en la afirmación final de la necesaria sumisión al “juicio de los entendidos”.

Refiriéndose a cuestiones más prácticas, que se adquieren mediante la experiencia, encontramos las mismas herramientas discursivas del enunciador, el mismo eje estructurante, en una lectura titulada “Las herramientas”. En la misma se afirma que los jóvenes deben apropiarse de conocimientos (prácticos o teóricos) para luego estar habilitados a dar su opinión (muestra de dominación-subordinación generacional). En dicha lectura se comenta el regalo hecho a un niño de una caja de herramientas. Al poco tiempo de ser utilizadas, no funcionaban bien, y el niño fue a quejarse a la ferretería donde habían sido adquiridas, diciendo:



—Pues bien, ¡ todo esto no sirve para nada!

El empleado respondió: —Disculpe joven. El *inservible* es el carpintero.

—El carpintero soy yo— aclaró el joven.

—Siento mucho decirselo: para quien no las sabe manejar, todas las herramientas son malísimas. No es la culpa de ellas, como usted lo ha supuesto: la culpa es suya.

*¡Cuántas veces en la vida pasa lo mismo! Se supone que el defecto está en las cosas o en las otras personas, y reside solamente en quien se queja. Porque no sabe manejarlas, si son herramientas; porque no sabe tratarlas, si son personas.*

(*Alma Nueva*, pág. 18, la itálica es propia)

Las presuposiciones, se sabe, son “informaciones dentro de un enunciado”, indicaciones que el hablante presenta como incuestionables, más allá de toda refutación, desplegando entre los interlocutores un mundo de representaciones consideradas como evidentes. En este caso, el mensaje no presenta sutilezas: es “evidente” que todos/as aquellos/as niños/as y jóvenes que no se “instruyan” deben invalidar sus propios juicios, y cuando opinen, deben hacerlo con mesura y concisión. El cuerpo se comporta como objeto y como blanco —el niño es el que no sabe manejar las herramientas o tratar a las personas—, el cuerpo infantil debe mirarse a sí mismo, incorporar el “saber hacer”, antes de juzgar a las personas u objetos que lo rodean.

Esclavitud y libertad

... Abolida la esclavitud, continuó más disimuladamente, hasta que al cabo terminó del todo la explotación del hombre por el hombre. En realidad fue la ciencia, con los progresos de la mecánica, la que señaló el término de la esclavitud física: la máquina hace lo que antiguamente hacía el esclavo.

—Así que *ahora, todos los hombres son libres*.

—No.

—¿Existen, pues, esclavos todavía?

—*Existen y ellos son los que sufren la peor esclavitud: la que impone la propia ignorancia. Físicamente son libres, pero moralmente están encadenados al error, a la simulación, a la mentira, a las supersticiones.*

—¿Y cómo podrán ser verdaderamente libres?

—*Sólo si empeñan la voluntad para salir de la penosa oscuridad en que viven, para librarse de la lamentable confusión que sufren en las ideas y en los sentimientos; si se esfuerzan en el conocimiento de la verdad. Por esto dijo Jesús: “La verdad os hará libres.”* (*Alma Nueva*, pág. 52, la itálica es propia)

Son reiterativas las apelaciones al discurso religioso y al esfuerzo por avanzar en la búsqueda del “conocimiento” y la “verdad”<sup>13</sup>, la dicotomía entre Ignorancia-Sabiduría, asociando aquello que sea Sabiduría a las luces, a la claridad y la Ignorancia, sólo a las tinieblas, a la oscuridad, a la superstición.

Lo expuesto en la lectura citada alude a la “esclavitud” que genera la ignorancia, el desconocimiento, lo que conduce a una vida de errores, mentiras y

supersticiones. ¿Qué presupone? En primer lugar que la única forma de esclavitud existente en la época es la que genera el propio agente mediante su falta de conocimiento, dejando encubiertas otras formas de dependencia del agente en un sistema socio-político-económico-cultural. Un segundo presupuesto, no explícito, que forma parte de lo no dicho, consiste en que la posibilidad de acceder al mundo del conocimiento, de avanzar en la búsqueda de la verdad, y de liberarse de la oscuridad y confusión que tiñen los sentimientos e ideas propios, será acercándose a Jesús. Los presupuestos despliegan entre los interlocutores un mundo de representaciones consideradas evidentes, instituyen un universo que se transforma en telón de fondo del diálogo; como un contexto no exterior, immanente, que el enunciado acarrea en sus informaciones (de Arnoux, 1989).

La “limpieza del alma”, como tradicional función religiosa, también se vislumbra al remitir a la navegación aérea.

La navegación aérea permite al ser humano elevarse de la categoría de gusano a la de pájaro [...] El primordial beneficio de la navegación aérea puede muy bien no consistir en ‘ganar tiempo’, al recorrer rápidamente grandes distancias, sino, más bien, en una especie de depuración moral. Al desprenderse el hombre de la corteza terrestre es probable que se eleven y dignifiquen sus ideas y sentimientos. Mucho influirán en su alma el contacto con una atmósfera más pura y luminosa, la pequeñez con que verá nuestras grandezas, la síntesis que fatalmente impone la distancia de las ambiciones y miserias que se debaten aquí abajo. Ver el mundo desde lo alto acaso nos ayude para nuestra redención. (*Alma Nueva*, pág.39)

En la visión de Alma Nueva, entonces, es posible cruzar el umbral de la ignorancia, y al lograr esto se alcanzará la libertad moral. El aprendizaje mediante categorías dicotómicas, pares opuestos y extremos, propio de la modernidad, podemos observarlo en una lectura que ilustra claramente la oposición entre sabiduría e ignorancia, sin posibilidad de quedarse en puntos intermedios. La exigencia o mandato hacia los niños es la búsqueda de totalidad del conocimiento sobre un tema determinado, también esto es fruto de la época, en la cual se suponía que el acceso al conocimiento podía ser total, acabado y cuasi objetivo; cuando los cuestionamientos epistemológicos de la segunda mitad del siglo XX nos remiten a un conocimiento cada vez más parcializado, segmentado e inter-subjetivo.

### **Autocontrol y autoexigencia: una cuestión de aprendizaje**

Los niños y jóvenes, entendidos como un público homogéneo y uniforme, deben ser “medidos”, entonces, al comunicarse con los demás. La sencillez, precisión y concisión de su vocabulario adquieren connotaciones positivas. Una lectura que presenta, a modo de ejemplo, una correspondencia epistolar entre un hombre y su abogado, considera el exceso de palabras como una enfermedad.

“El señor Luis Gómez padece del gravísimo defecto de emplear más palabras de las necesarias para decir una cosa. Ello es una grave enfermedad mental, que se llama verbosidad, y que consiste en el flujo incontenible de palabras. Este flujo es muy molesto para quienes han de soportarlo” (*Alma Nueva*, pág.48). Las mismas indicaciones se observan en otro pasaje que enseña un modo de comportamiento social aceptado y sus opuestos. Civilización y barbarie, connotaciones que han sufrido usos y abusos, en una lectura denominada “La cortesía”, requieran una cantidad de condiciones para integrar el universo del “Nosotros”: “La cortesía es un deber en la persona civilizada. Ella nos impone el aseo, la sobriedad, la discreción, el orden, la prudencia, la puntualidad, los buenos modales y un lenguaje digno. Son valores que distinguen a la persona bien educada y culta” (*Alma Nueva*, pág. 117).

Otro mensaje que controla el “saber hacer” aparece en una lectura que presiona a su lector para incitar el esfuerzo y autoexigencia infantil:

Poco a poco

A Guillermo le preguntó su padre si podría sacarle una copia de una cantidad de papeles escritos que estaban encima de su escritorio, y Guillermo respondió: —Yo no puedo.

A Julián le hizo la misma pregunta y Julián, asustado de ver todo lo que podía copiar, exclamó: —Imposible!

A Pedro le propuso el mismo trabajo y Pedro preguntó: —¿Para cuántas necesitas tú las copias? [...] Porque yo no puedo copiarte todo en un día, ni en dos, ni en tres; pero el año tiene 365 días. De manera que yo me comprometo a hacer las copias, pero tienes que darme el tiempo necesario. [...] Poco a poco, todo se puede hacer.

El padre lo contempló un momento, y luego dijo: —Yo no necesito copias; *quería saber cuál de mis tres hijos es el que irá más lejos en la vida...*

*¡Ahora sé que eres tú!* (*Alma Nueva*, pág. 11, la itálica es propia)

Volvemos a encontrar esa “evidencia” que no se representa, sino que se presenta como una vivencia. Se destaca cuál de los hijos (Pedro) es el que tendrá más éxito en la vida, quedando presupuesto que éste se obtiene con constancia, perseverancia, responsabilidad y compromiso, valores desprendidos del énfasis puesto por el hablante en la frase “Poco a poco, todo se puede hacer”, lo cual muestra no sólo lo que el sujeto presupone sino lo que focaliza.

La noción espacial de distancia trasciende la cercanía o lejanía kilométrica, y se asocia al progreso, premio a la autoexigencia. Aquel niño que se proponga cumplir sus metas, y se auto-exija para ello, “avanzará” en su propia vida. Avances, retrocesos, estancamientos; categorías dicotómicas como el instruido y el ignorante, el responsable y constante, frente al apático e indiferente. El lenguaje se impregna de formas para visualizar un cuerpo que se proyecta en el tiempo.

El esfuerzo individual aparece como forjador del destino, los medios estarían al alcance de toda la humanidad—sin distinción de clases, etnias, géneros;

nuevamente se eluden condicionantes sociales— y se presupone responsabilidad personal para utilizarlos o descartarlos.

Saber a medias

*Los niños y los jóvenes deben tener muy presente que saber algo a medias suele ser peor que ignorarlo. Fácil es demostrar con algunos ejemplos los errores en que incurren quienes se guían por sus incompletos conocimientos. Los ejercicios son muy útiles, pero no todos convienen a todas las personas, ni son convenientes más allá de cierto límite. El baño es necesario: falta saber que puede ser mortal mientras se realiza la digestión de la comida. [...]*

*Grandemente plausible es la afición a la lectura, pero esto es la mitad de lo que hay que saber. La otra mitad es que sólo conviene la lectura de los libros recomendables por su fondo y por su estilo, y que leer con luz escasa o recibida de frente es perjudicial para los ojos. (imagen de un joven leyendo con expresión atemorizada un libro titulado *Crimen*) (Alma Nueva, pág. 64, la itálica es propia)*

En este apartado aparecen como instrumentos conceptuales organizadores la creación de productos y públicos específicos (censurando la lectura de productos “no recomendables”, aspecto importante de señalar en un contexto de diversificación y segmentación del público infante-juvenil), junto a la recurrente dicotomía Ignorancia-Sabiduría. Se incorpora un nuevo elemento en la forma de acercarse a ese conocimiento, que es no sólo preocuparse por conocer y pasar el límite de la Ignorancia, sino que ese pasaje debe ser total, ya que “saber a medias” adopta connotaciones más negativas que no saber nada respecto de cualquier tema. Existe una fisura, quiebre o contradicción discursiva, al mostrar una tensión entre la búsqueda o afán de conocimiento y sabiduría (lo cual requiere como insumo la curiosidad, indagación e ingenio) frente a la medida recomendada para adquirir nuevos aprendizajes y procedimientos. Esto posiciona al agente en una tensión permanente entre una actitud activa y pasiva, ya que debe saber todo o nada.

Tampoco es recomendable que se emprendan diversas actividades al mismo tiempo. Debe aprenderse como regla de procedimiento aplicable a distintos desafíos cotidianos, la concentración y dedicación exclusiva a una tarea. De esta manera, se presupone que se evitará el fracaso y se “harán las cosas bien”.

Todo te saldrá bien

¿Será cuestión de suerte o de casualidad que unos aciertan en cuanto realizan y otros fracasan lamentablemente? Habrá alguna manera de que todo en la vida te salga como deseas?

Escucha: *hay un secreto infalible para hacer las cosas bien. Aprende un secreto, y no lo olvides. Es el siguiente: no hagas más de una cosa al mismo tiempo. Concentra toda tu atención en lo que pienses o en lo que realices. Por insignificante que sea un acto, concentra en él tu voluntad. Si viertes agua en un vaso, no pienses nada más que en lo que haces, y si no, el agua caerá fuera del vaso. Si introduces a golpes de martillo un clavo en la madera,*

piensa sólo en el clavo; de lo contrario, no entrará derecho. Si te vistes, no te distraigas en otros pensamientos, pues te vestirás mal [...]

¿Habrá alguna manera de que todo te salga bien? Ya la conoces. Ahora sólo es preciso que jamás la olvides. (*Alma Nueva*, pág.56, la itálica es propia)

En este apartado, se sobreentiende que aquellas personas (en este caso menores) que intenten realizar dos actividades o combinen dos emprendimientos diferentes en forma paralela se arriesgarán a “fracasar” y a no resolver exitosamente ninguno. Otra vez, encontramos la tensión aludida, que opone la indagación necesaria para problematizar la realidad, a la posible resolución de dichos problemas. Actividad y pasividad nuevamente se enfrentan.

### **Lo pensable como construcción de sentido**

Al pretender comprender las relaciones de fuerza entre emisor y receptor, es importante situar el lugar ocupado por cada uno de ellos en la escena social. En el caso que nos ocupa, las relaciones son asimétricas, determinadas por la diferencia generacional. Hay una concentración mayor de poder en la generación mayor, representada por el emisor. Esta asimetría también está dada por el carácter educativo-pedagógico del texto, en el cual el emisor toma el rol de pedagogo y el lector, el de educando.

La visibilidad de relaciones de fuerza en relaciones de padres e hijos, o visto en forma generacional de adultos y niños-jóvenes, si bien puede mostrar su multidireccionalidad, no imposibilita observar focos o concentraciones mayores en algunos espacios. En el discurso adulto, orientado hacia los niños y niñas, se hace visible uno de estos focos. En *Alma Nueva* es evidente la intencionalidad pedagógica, moralizante y constructiva de formas de constituir las “generaciones futuras”, de acuerdo con el concepto de socialización durkheimiano.

La privación de medios de enunciación y la sobredeterminación discursiva de lo pensable/impensable, realizadas en la etapa de socialización primaria, cuando la absorción e incorporación de pautas, normas, representaciones y significaciones es continua, dificultan la visualización de espacios de resistencia infantil.

Desde un marco analítico diferente, Angenot (1986) coincide con Foucault al hablar de la producción social de la individualidad, de la especialización, de la competencia, del talento, de la originalidad; de una producción social de aquella opinión llamada “personal” y de la creatividad denominada “subjética”, una de las tecnologías del Yo, formas de autoconstrucción individual, maneras en que cada individuo se autoconstituye sobre la base de ideales, que son construidos en interacción con los otros y se articulan con las formas de dominación.

Esta conjunción de la autoconstrucción basada en ideales que se generan socialmente y la construcción mediante dispositivos de poder genera la gobernabilidad o autocoacción, en términos de Norbert Elías (1993).

La autocoacción o autogobernabilidad, enseñadas a su vez a las generaciones más pequeñas, pueden advertirse en el siguiente pasaje referido al consumo de periódicos para los niños:

Periquito leía los diarios

*A los niños se les dice que ciertas lecturas y ciertas cintas cinematográficas no son adecuadas para ellos. Algunos niños se resisten a aceptar tan razonables indicaciones, y leen lo que no entienden y van a ver películas impropias para ellos. Los niños que se creen personas mayores sacan poco provecho de su desobediencia, y para demostrarlo basta un ejemplo.*

Periquito tiene ocho años y era muy aficionado a leer los diarios. Su padre se lo prohibía; le había dicho que son otras las lecturas adecuadas a su edad, pero él, cuando nadie lo veía, se dedicaba a su afición. Un día su padre se propuso convencerlo de su error. Tomó el diario y leyó lo siguiente: ‘El preso le dijo al comisario que el insulto le hizo perder la cabeza’.

—Explícame —dijo el padre— qué significa lo que acabo de leer.

Periquito explicó: —Significa que se le cayó la cabeza y que no la encontraba. Lo mismo que le pasó al muñeco de los títeres.

—Significa —dijo el padre— que quedó aturrido al oír el insulto. Leamos otra cosa. (... El autor nombra diversos ejemplos con la misma intención, en la cual el niño confunde la significación del enunciado)

—Quiere decir, en fin, *que cuando lees el diario te llenas la cabeza de disparates. Periquito quedó esta vez convencido y ya no pierde su tiempo en leer lo que no entiende.* (Alma Nueva, pág. 22, la itálica es propia)

Podría decirse que otro de los ejes que funcionan como ideologemas, como una de las categorías socio-históricas que organizan el texto, es la diferenciación generacional, donde se divide el universo discursivo en lo que es “apto” y “apropiado” para jóvenes y aquellos aspectos propios del mundo adulto. El mismo título de la obra nos remite a esta condicionalidad que deben cumplir los textos dirigidos a las generaciones más jóvenes: el pasar por una red que filtre las lecturas “apropiadas” y descarte aquellas que no se consideran factibles de ser consumidas por el público infante-juvenil, con la intención explícita de regenerar “almas nuevas”.

Mediante esta selección se refuerza el control y dominación generacional, ya que los/as “niños/as que se creen personas mayores” sufrirán su desobediencia, y se torna evidente su imposibilidad de acceso al universo adulto.

Se observan contradicciones, ambivalencias con respecto a la necesidad de agudizar la curiosidad y el afán de conocimiento en pos de la educación, por un lado; y la reserva para conocer la información brindada por determinados productos (en este caso los periódicos, “fuente de disparates”), por el otro. Un niño debe ser “obediente”, sumiso y sólo leer, mirar o consumir aquello permitido

para su grupo, reservado a su universo de significaciones entendibles, conocibles, pensables.

### **La homogeneidad dividida por el género: no todo es posible**

Si incorporamos a esta autoconstrucción la categoría analítica de género, encontramos otra continuidad con respecto a las orientaciones discursivas hacia los/as niños/as y jóvenes. Cada niño, entonces, se autoconstruye y elabora una forma de concepción del “ser niño” o “ser niña” que conjuga mecanismos de autosujeción a los ya existentes de construcción de “determinadas formas de Ser social” y refuerza la existencia de espacios y roles sociales aptos para cada sexo, uniendo a la dominación externa la dominación interna.

#### Actividades femeninas

Quando una joven ha de emplear sus energías fuera de las labores del hogar, *debería examinar su vocación natural, sus gustos, sus aptitudes. A la mujer le corresponden más bien las actividades que se refieren a la alimentación, al vestido, a la vivienda y a la educación del niño. En estas direcciones, ella tendría que orientarse y especializarse.*

En la vivienda, la mujer dispone de amplio campo de acción. Nadie mejor que ella puede ocuparse de la arquitectura doméstica, la distribución práctica y cómoda de las dependencias de una casa de familia, del decorado y el arreglo de las habitaciones. *Tales tareas y aquellas que se refieren a la alimentación, al vestido y al perfeccionamiento de las nuevas generaciones son mucho más femeninas, más adecuadas a la inteligencia de la mujer que el estudio de las leyes y el tratamiento de las enfermedades.* (Alma Nueva, pág. 78, la itálica es propia)

Aunque durante el peronismo se observen ambivalencias y discontinuidades en las políticas hacia la mujer, con una reconceptualización del papel femenino en la sociedad, estas pequeñas rupturas no se observan en los mensajes dirigidos hacia los/as niños/as, que conservan en los aspectos discursivos fuertes connotaciones de género.

A través de estos mensajes orientados al público infantil, se reconstruyen y potencian “estereotipos de género”, entendiendo por éstos a toda tipificación acerca de los varones y de las mujeres basada en ideas preconcebidas, enraizadas; las que son transmitidas intergeneracionalmente. Mediante las mismas, se atribuyen características de personalidad opuestas a cada sexo y se justifican estas diferencias mediante las distinciones de la naturaleza, que son reales, pero no necesariamente se desprenden de la diferenciación sexual: diferencias psicológicas, sociales y culturales. Podemos relacionar el proceso de tipificación con la constitución de prejuicios acerca de las capacidades y potencialidades de cada sexo (Bonaccorsi y otras, 1998). Estos estereotipos, incorporados en la etapa de socialización, ejercen presión sobre los niños para “amoldarse” a los mismos. Espacios diferenciados en cuerpos diferenciados biológica y culturalmente. Así

como debe educarse el gusto, también debe hacerse lo mismo con las aptitudes y las preferencias infantiles. El cuerpo debe prepararse para desenvolverse en espacios específicos, de los cuales puede y debe apropiarse (vivienda, alimentación, vestido y perfeccionamiento de las nuevas generaciones para las mujeres), y otros de los cuales debe aislarse (tratamiento de enfermedades y leyes).

La mujer, por su condición genérica, debe sentir satisfechos sus deseos en el seno del hogar, asistiendo a los integrantes de su familia con vocación de altruismo total. Una lectura titulada “La tía Flora” presenta una imagen femenina bordando sobre una mesa:

No es linda, no es graciosa; camina sin elegancia. Sin embargo, ¡cuántas virtudes atesora! ¡Cuántas abnegaciones señalan cada día de su humildísima existencia! Encógese para ocupar menos sitio, se escurre entre la gente para pasar inadvertida, sin creerse siquiera con derecho a la mirada de alguien. Y en su casa, esta mujer es la luz, el calor, la sal, el agua: todo lo ilumina con el claro candor de su optimismo; todo se tiñe de sus nobles sentimientos, todo adquiere la gracia y el encanto de su influjo milagroso, todos se refrescan y purifican con el agua pura y santa de su amor y de su fe. (*Alma Nueva*, pág.68)

Una subjetividad prestada, cedida, existente para otros, pareciera que carece de pulsiones y deseos; salvo el servir. Opacada en el ámbito externo, y totalmente luminosa y cálida al pasar las barreras de lo interno. Merece una reflexión la construcción del espacio como un espacio relativo e interactivo. Podríamos suponer un cuerpo de mujer vacío en su interior, sin libido, anulado como objeto y sujeto de deseo. Si fijamos la configuración espacial en los límites del hogar, este cuerpo femenino adquiere otros comportamientos. Luz, vida, calor, energía hacia adentro; oscuridad, muerte, debilidad hacia fuera, un sujeto-objeto que carece de derechos, incluso el derecho a mirar y ser mirado.

Una de las características de la “densidad” de los discursos es la presencia de diferentes sujetos enunciadore, lo que habilita la comprensión de las rupturas y tensiones presentes en el texto analizado. Volvemos a plantear un interrogante frente a esta ruptura al reflexionar el emisor acerca de la tolerancia.

La tolerancia

Como quien cultiva flores por deleite, hay que cultivar la tolerancia para todo lo que no es realmente esencial. *La tolerancia para con las ideas, los sentimientos, las aficiones y las flaquezas ajenas constituye una de las más grandes pruebas de superioridad espiritual, de bondad y de cultura.* Cuanto más egoísta, petulante y tosca es una persona, mayor es su falta de consideración hacia las ideas ajenas.

Ofenderse es irritarse, porque otra persona piense en forma distinta, es dar prueba de incomprensión. *Nadie debe atribuirse el monopolio de la sensatez, de la virtud y de la sabiduría.* (*Alma Nueva*, pág. 83, la itálica es propia)



Si unimos esta última parte del texto al mensaje transmitido con respecto a los gustos, donde “es sabido cuán poco vale la opinión del ignorante respecto a cualquier cosa” (en lo cual se sobreentiende que hay monopolio de la sabiduría y la sensatez), podremos observar que en los enunciados hay presencia de distintos emisores, como otros sujetos sociales que están presentes en el texto. En este sentido, podemos retomar palabras de Ciriza (1992) al referir a la densidad de los discursos:

... en todo discurso están presentes, además del enunciadador, otros sujetos sociales con sus discursos textualizados o no, bajo modos de alusión o elusión (señalados o silenciados). A esta cualidad del discurso, por la cual su contextualidad simbólica (y social) está presente en el texto mismo, la denominamos densidad discursiva, y la definimos como la capacidad de ciertos discursos para manifestar, en el nivel simbólico, la conflictividad social en un determinado tiempo y lugar.

En el discurso a los/as niños/as y jóvenes, más que bloques uniformes, se encuentran fisuras, contradicciones, rupturas que permiten mantener ese equilibrio inestable entre orden y progreso, permanencias y cambios, actividad y pasividad, autonomía y dependencia.

### **A modo de cierre**

Para concluir, como fue planteado en diversas partes del análisis, más que respuestas encontramos interrogantes, para continuar indagando en otros discursos-textos destinados al público infanto-juvenil. En primer lugar, es necesario destacar las continuidades observadas en un período histórico que es atravesado por diferentes discursos políticos, con respecto a la constitución “moral” del sector más pequeño en la estructura etárea de la población argentina.

La simultánea producción de sujetos lectores y consumidores de un objeto especialmente armado mediante fracciones, selecciones de aquellas posibilidades pensables y enunciables, se ha hecho evidente en diversos pasajes del texto.

En todo discurso, se deben encontrar los instrumentos que funcionan como categorías organizadoras del mismo y denotan las orientaciones axiológicas del sujeto enunciadador. En la obra analizada, encontramos la creación de productos y públicos específicos (censurando la lectura de productos “no recomendables”), junto al énfasis en la dicotomía Ignorancia-Sabiduría. La forma de acercarse a ese conocimiento debe ser total, los jóvenes deben preocuparse por conocer y pasar el límite de la Ignorancia, o no tendrán habilitada la palabra. Pero sólo tienen que indagar sobre los aspectos permitidos por el universo adulto.

La construcción de seres sociales responsables, obedientes, constantes, que se preocupen por “progresar” mediante el esfuerzo y el sacrificio individual; y respetuosos de espacios y roles diferenciados correspondientes a determinada forma de ser “niño” o “niña”, se constituirá en el ideal de los menores de la

primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, estas orientaciones valorativas encuentran fisuras, quiebres o contradicciones discursivas, ante la tensión entre la búsqueda o afán de conocimiento y sabiduría (lo cual requiere como insumo la curiosidad, indagación y creatividad) frente a la medida recomendada para adquirir nuevos aprendizajes y procedimientos, lo cual posiciona al sujeto en una tensión permanente entre una actitud activa y pasiva.

Podemos decir, entonces, que el discurso producido para niños y jóvenes no está conformado por lineamientos uniformes, sino atravesado por múltiples fisuras, contradicciones, rupturas y discontinuidades que permiten mantener ese equilibrio inestable entre orden y progreso, permanencias y cambios, actividad y pasividad, autonomía y dependencia.

## NOTAS

<sup>1</sup> Angenot, Marc: *Intertextualidad, interdiscursividad, discurso social*, Les Editions Trintexte, Canadá, 1984.

<sup>2</sup> Se extiende la noción de pedagogía a todo acto de enseñanza, más allá del ámbito escolar, concibiéndola como texto con intencionalidad educativa.

<sup>3</sup> Este tema fue abordado anteriormente, como uno de los rasgos positivistas del autor.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, TH. Y HORKHEIMER, M. (1970). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- ALTAMIRANO, CARLOS (2002). *Términos críticos de Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ALTHUSSER, LOUIS (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ANGENOT, MARC (1984). *Intertextualidad, interdiscursividad, discurso social*. Canadá : Les Editions Trintexte.
- ARNOUX, ELVIRAN. Y COLABORADORES (1989). *Elementos de semiología y análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios.
- BONACCORSI, N.; GARRIDO, M.; LEÓN, N Y MORICONI (1998). *La representación de la mujer en las prácticas educativas*. Neuquén: Educo.
- CEVASCO, MARÍA ELISA (2002). Sociología de la literatura. En Altamirano, Carlos *Términos críticos de Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

- CIRIZA, A Y OTROS (1992). *El discurso pedagógico*. San José de Costa Rica: RNTC.
- CUCUZZA, HÉCTOR (dirección)(1997). *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1945*. Buenos Aires: Los libros del riel.
- ELÍAS, NORBERT (1993). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, MICHEL (1976). *Genealogía del Racismo*. Madrid: La Piqueta
- FOUCAULT, MICHEL (1990). *Tecnologías del yo*. España: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, A. Y NARODOWSKI, M. (1996). *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NORVERTO, LÍA (2001). Niñez e identidad: el género como construcción social. Una mirada de la infancia durante los primeros gobiernos peronistas. En *La Aljaba. Segunda época*, 5.
- PIAGET, JEAN Y OTROS (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2002). Socialización. En Altamirano, Carlos *Términos críticos de Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- VARELA, MIRTA (1994). *La revista Billiken: industria editorial, niñez y escuela*. Extraído del sitio web: [http:// www.iacd.oas.org](http://www.iacd.oas.org)
- WAINERMAN, C. Y BARCK DE RAIJMAM, R. (1984). La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular, *CENEP*, 32.





# “INDIOS”, “ABORÍGENES” Y “PUEBLOS ORIGINARIOS” SOBRE EL CAMBIO DE CONCEPTOS Y LA CONTINUIDAD DE LAS CONCEPCIONES ESCOLARES <sup>1</sup>

**GABRIELA NOVARO**

Instituto de Antropología,

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

cairnova@amet.com.ar



## RESUMEN

En este trabajo presento parte de los resultados de una investigación recientemente finalizada sobre los contenidos de ciencias sociales en la escuela primaria. El mismo se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En el artículo reflexiono sobre las líneas de continuidad y los quiebres entre la forma en que el tema “sociedades aborígenes” era abordado en las propuestas anteriores a los últimos cambios curriculares y la forma en que es abordado actualmente.

A través del análisis de propuestas curriculares, editoriales, de los discursos de los docentes y los comentarios de los alumnos señalo la compleja coexistencia del nacionalismo escolar y las diversas versiones indigenistas que circulan en las escuelas.

Pongo atención en la coexistencia de visiones relativistas cuando se habla de las sociedades indígenas como unidades aisladas y nociones etnocéntricas cuando se reflexiona sobre la relación de los pueblos indígenas con la sociedad “occidental”.

En el análisis de las clases escolares me detengo en los peligros del uso de comparaciones en la escuela que, lejos de relativizar las pautas sociales familiares a los alumnos, refuerzan la idea de lo propio como parámetro universal; me detengo también en los riesgos de las simplificaciones y las dificultades para mover concepciones y prejuicios instalados en los alumnos.

**Palabras claves:** Contenido de la educación- educación-intercultural- análisis comparativo- representaciones- nacionalismo.

**Keywords:** *Contents - education - intercultural - comparative analysis - representations - nationalism.*

Fecha de recepción: 03-04-03

Fecha de aceptación: 04-11-03

“En la selva no había nada, ni mercados, ni kioscos, [...] los indios tenían que trabajar, pero necesitaban muy poco para vivir [...] Bah, trabajar no trabajaban porque no había plata, iban y cazaban”.

Estos son comentarios que suelen hacer los chicos en las clases, después de haber investigado y llenado interminables cuadros sinópticos sobre todos los aborígenes argentinos. Uno puede imaginar que 100 años atrás, sin actualizaciones ni modernizaciones educativas y sin demasiada didáctica, los comentarios no serían muy distintos. Es posible que nuestras inquietudes aumenten si pensamos en las expresiones de algunos especialistas, funcionarios y docentes: “los chicos

tienen esa idea de la pluma y la carpa, como muy simple, porque piensan en los indios de acá. Quiero que vean otras civilizaciones, los Mayas, los Aztecas”.

Un alumno ha preguntado en una clase “qué significa wichis”. La maestra responde enojada: “nada, como vos que te llamás Martinelli, qué significa Martinelli, nada”.

Cuando se trata el tema de la migración europea la docente interroga a sus alumnos: “¿por qué el país ya estaba preparado para crecer? [...] ¿cómo queda el lugar después de la campaña del desierto?” (vacío dicen los alumnos), “¿qué había que hacer? (llenarlo contestan). El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio [...] No hay indios, la tierra está libre para cultivar”.

¿Estos interrogantes son sólo producto del desconocimiento, de la tendencia de los chicos a construir estereotipos, de los prejuicios de algún maestro, o se encuentran reforzados por la forma en que el tema se plantea no sólo en el discurso social general, sino también en los *curricula* y manuales? Teniendo en cuenta este interrogante, nos interesará reflexionar sobre el tratamiento que se hace de los aborígenes en las propuestas oficiales, editoriales y escolares.

En los documentos curriculares se afirma que el desarrollo del tema debe servir para comprender la diversidad de la vida social y promover actitudes de respeto: sin embargo, la correspondencia de estas intenciones con el sentido de los contenidos escolares no parece un tema resuelto. La reflexión sobre el sentido de los saberes escolares debe ser realizada en el marco del análisis de la propuesta educativa general, teniendo en cuenta el “contenido formativo” de los contenidos y experiencias escolares, las representaciones sobre distintos grupos sociales, las formas de considerar y de valorar a “los otros”, de delimitar “lo propio” y el carácter selectivo y frecuentemente excluyente de estas delimitaciones<sup>2</sup>.

### **“Nosotros” y “los otros” en el discurso nacionalista escolar<sup>3</sup>**

El interés por el tratamiento de “la diversidad” en la escuela se vincula con el supuesto de que su abordaje tiene la potencialidad de favorecer en los alumnos la relativización y crítica del propio orden social, la comprensión de su carácter histórico y variable, la constatación de las variadas formas de organización social, el acercamiento al carácter históricamente conflictivo de las relaciones interculturales, etc. Estas posibilidades aparecen en gran medida desaprovechadas en el desarrollo tradicional del tema desde la historia y la geografía escolar.

La cuestión de la diversidad tiene directa relación con la forma de definición de las “identidades” y, en el discurso escolar, con los procesos de construcción y definición de “lo nacional”. La caracterización de lo nacional y lo social que predomina en los discursos educativos se corresponde con una visión donde “lo diverso” se niega como componente del “nosotros”, y si en “los otros” no

puede ser negado, se valora por contraposición a "lo propio".

Con distinto énfasis y algunos quiebres, la función legitimadora de la escuela se sostiene en la "forma mítica" con que se construye la idea de Nación, y en la "tendencia homogeneizadora" que se logra por medio de la naturalización de atributos y valores de los hombres y los agrupamientos sociales (en particular de "el pueblo argentino"). La historia transcurre a partir de la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos, o su calificación como hechos individuales patológicos que se oponen al curso "natural" del progreso. La visión uniformizante y excluyente de la Nación se sostiene también en el dualismo maniqueo con que se clasifican los valores, ordenados a partir de una dicotomía sumamente simplista donde todo tiende a ubicarse en una bipolaridad excluyente entre civilización y barbarie, orden y caos, progreso y atraso.

Los cuestionamientos a este modelo sin duda existen, pero tienen un carácter limitado. En general no se critica el sentido de los contenidos escolares, sino su excesivo elitismo, personalismo y militarismo. Estos cuestionamientos, además, son raramente traducidos en las propuestas concretas de contenidos que llegan a las escuelas a través de *currícula*, manuales, sugerencias para la planificación docente.

El "discurso nacionalista escolar" está lejos de haber sido reemplazado, nos sigue condicionando. La nación determina (no exclusiva, pero sí principalmente) el espacio de "lo enseñable", se mantiene explícita e implícitamente como el referente de "lo nuestro", de la historia que se relata y del sistema social sobre el que se reflexiona; la nación permanece como la entidad con la que los niños deben identificarse. La reflexión sobre los sentidos con que se presenta "la diversidad" en los contenidos escolares debe hacerse teniendo presente esta vigencia del discurso tradicional<sup>4</sup>.

De unos años a esta parte el tema de "la diversidad" ha adquirido creciente relevancia en el discurso social y en especial en el discurso educativo. Se multiplican las propuestas y discursos que sostienen la necesidad de conocer y respetar la diversidad, de comprender el carácter histórico y diverso de nuestras identidades, de criticar las posiciones intolerantes y desvalorizarlas de "lo otro" y las imágenes simplistas de "lo propio". En el análisis me ha interesado señalar la falta de consistencia de estos planteos con los contenidos escolares que concretamente se postulan como "básicos" o "mínimos" y su limitación a un discurso moral de poca o nula incidencia en la realidad escolar. En las propuestas de ciencias sociales<sup>5</sup>, "lo diverso" no se incorpora como contenido de "lo nuestro", no se incluyen suficientes elementos de análisis social y cultural que permitan a los alumnos ir aproximándose al carácter complejo y heterogéneo de las identidades sociales. La diversidad continúa, en gran medida, ocupando el lugar del detalle pintoresco que enriquece con su presencia la imagen de una sociedad que sigue caracterizada, en general, desde los parámetros y dimensiones de aná-



lisis que corresponden a la forma de funcionamiento formal institucional de los sistemas sociales y políticos occidentales<sup>6</sup>. En definitiva, no queda claro el fin didáctico con que se introduce la diversidad, ni tampoco su contenido concreto. Las propuestas se mantienen en un nivel descriptivo. En el mejor de los casos se menciona la existencia de sociedades o grupos diversos, pero no se introducen elementos conceptuales para explicarlos ni analizarlos<sup>7</sup>.

### **La propuesta de enseñanza del tema “sociedades aborígenes”**

La presentación de la historia de los “aborígenes” americanos permite profundizar en la problemática de las identidades sociales, analizar su carácter histórico y relacional, reflexionar sobre procesos de dominación, control y resistencia. Pensando en esta potencialidad del tema, realicé el análisis de cómo se presenta en documentos, manuales y en las clases, atendiendo a los elementos que obstaculizan un abordaje en este sentido.

En cada uno de los puntos que he elegido para ordenar el tema comienzo señalando algunos aspectos de la forma en que se ha abordado históricamente, ya que mantienen una notable y significativa vigencia en los contenidos actuales. Por otra parte, esos discursos no sólo son una “herencia” con notable presencia, en muchos casos son parte de las propuestas con las que muchos maestros fueron formados.

Hoy en día nos encontramos con la difusión en los espacios escolares de concepciones cercanas al culturalismo y el relativismo<sup>8</sup> y la difusión entre gran cantidad de docentes de un discurso “indigenista” que se afirma a partir de la prédica de la valoración y del respeto. Como el discurso nacionalista escolar sigue fuertemente arraigado en estos mismos maestros, el resultado es la coexistencia de ideas sumamente contradictorias sobre el tema.

### **“Los aborígenes” en la propuesta oficial y editorial<sup>9</sup>**

#### **1. De la negación a la metáfora botánica**

##### **1.1. La obsesión por “los orígenes” y los puntos de partida**

En la recorrida histórica por las propuestas educativas se destaca la obsesión por encontrar “el origen”, “lo puro”, “la esencia” sagrada de la Nación. La pregunta es ¿cuál es esa esencia? La selección o creación de las tradiciones en que míticamente se fundamenta “la patria” tiene un punto de partida: el dinamismo de Occidente o el espíritu de progreso para unos, la raigambre hispana para las posiciones más tradicionalistas. ¿Qué lugar ocupan los aborígenes en estas selecciones y creaciones? Hasta hace pocos años “los indios”<sup>10</sup> aparecen como claros referentes de un pasado de atraso y barbarie a superar y del que no queda nada o casi nada, más que algunos “resabios”. La articulación entre el proyecto homogeneizador y la ubicación del “origen” en Occidente o España refuerzan el posicionamiento de los aborígenes fuera de la historia. Si, de acuerdo a una metáfora muy reiterada en *currícula* y textos, “nacimos de España”, es obvio que

antes no existíamos<sup>11</sup>.

En los textos *Nuestra Historia* comienza con referencias a “El Descubrimiento, Conquista y Colonización” (Compendio 1941, p. 401). En la propuesta de la revista *La Obra* de pocos años después se sostiene sobre los indios en general: “... eran contados los que poseían una estimable cultura [...] es exagerado presentarlos compitiendo con los españoles en cultura y civilización” (*La Obra* 1959. Planificación para historia de quinto grado, p. 102); predominan las afirmaciones sobre el milagro de “la gesta hispánica” que permitió “conquistar estas tierras para la civilización” (*La Obra* 1959). Poco parecieran haber significado estos pueblos de nuestra historia que “se origina con Europa”, ya que los americanos somos “hijos de la civilización occidental” (*La Obra*, Mayo de 1959, p. 170). La valoración positiva se refuerza cuando se habla de la misión evangelizadora que hizo entrar a los indios “lentamente en el camino de la civilización” (*La Obra* 1959, p. 257).

En el *Manual Estrada* se afirma que en algunos países (como la Argentina) el “elemento aborígen” desapareció casi completamente. “América ha crecido bajo la directa influencia de la cultura europea occidental que caracteriza hoy su desarrollo literario, artístico y musical. Es verdad que se conservan tradiciones indígenas, pero esas influencias disminuyen a través del tiempo, por lo cual la cultura americana se acerca cada vez más a la europea” (*Estrada* 65, p. 415)

En la revista *La Obra* de años recientes se define América como un “continente virgen”, donde “todo tenía que ser hecho de la nada”.

## 1.2. La ausencia de contenido de lo diverso o la diversidad naturalizada

Hoy en día la tendencia señalada en el punto anterior aparece matizada y complementada con la propuesta de buscar “nuestras raíces” en las poblaciones americanas originarias, valorarlas y respetarlas. Sin embargo la imagen general es que los pueblos “precolombinos” o “prehispánicos” aparecieron en la historia en tanto los colonizadores se vincularon con ellos. Las propuestas curriculares mantienen un énfasis enumerativo, la obsesión por “los legados” y “aportes” y criterios clasificatorios como nomadismo y sedentarismo, que tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales, y en asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas, y de los sedentarios, con más evolucionadas. Lo que más llama la atención en todas las propuestas es la falta de introducción de elementos conceptuales de análisis de las distintas dimensiones sociales<sup>12</sup>.

Las detalladas caracterizaciones de las sociedades indígenas previas al contacto con Occidente que se propone en los manuales y *currícula*, su difícilmente explicable asociación con “los orígenes de la humanidad”, la falta de conceptualización, el énfasis descriptivo y ahistórico en la presentación del tema y fundamentalmente los silencios sobre los procesos posteriores, corresponden con la

tendencia a la naturalización, a la presentación de las diferencias culturales como características irreductibles y estáticas, a la eternización de los rasgos.

## **2. Del “descubrimiento” al “encuentro”**

### **2.1. De la culpabilización a la valoración de los actos de resistencia**

Teniendo en cuenta su presencia en los discursos escolares partiré de la consideración de la posición que Sarmiento marcó con respecto a los indios y a la conquista. Dice en sus *Obras Completas*: “Debemos ser justos con los españoles; al exterminar a un pueblo salvaje cuyos territorios iban a ocupar, no hicieron otra cosa que lo que han hecho todos los pueblos civilizados contra los salvajes, [...] absorber, destruir, exterminar” (citado en Shumway, 1993, p.278).

En los textos de hace algunos años, además de la justificación y valorización de la conquista, no era extraño encontrar frases que culpaban a los aborígenes de las muertes, enfermedades y hambrunas de los españoles por su “falta de colaboración”. Los guaraníes asesinaron a Solís, los indios acosaron a Pedro de Mendoza, el primer establecimiento español en nuestro territorio “fue destruido” por los indios (Astolfi, *La epopeya de España*, 1949). En textos relativamente recientes se reitera la imagen de que los indios dejaron de traer provisiones, inexplicablemente se volvieron hostiles y “el hambre afligió a la nueva población” (*Manual Kapelusz* 1978).

Por otra parte, la actitud de España se valora contraponiéndola a un pasado salvaje:

La obra civilizadora de España suprimió en América la antropofagia, los sacrificios humanos, la poligamia, el nomadismo, la lucha frecuente entre las tribus, inculcó hábitos de trabajo y de disciplina, predicó el cristianismo, difundió el idioma castellano y creó los vínculos espirituales y morales que constituyen la base de nuestra solidaridad continental. (Astolfi *La epopeya de España*, 1949, p. 59)

Junto con estas llamativas culpabilizaciones y valoraciones se afirman (sobre todo en las planificaciones de *La Obra*) sus derechos y la defensa heroica de la tierra y de la libertad, se critican el terror, los abusos y el despojo de los que fueron objeto, se sostiene que varias rebeliones de los indios por los malos tratos fueron antecedentes de la revolución de 1810.

### **2.2. Palabras y silencios sobre las desiguales condiciones de la diversidad y el carácter complejo de las relaciones socioculturales: “El encuentro”**

En los contenidos de ciencias sociales, hasta hace algunos años, la regla era generalmente la omisión de referencias a las situaciones de dominación de unas culturas por otras. En este sentido la propuesta actual avanza, pero relativamente.

En el *Diseño Curricular* de 1986 se habla de la necesidad de referirse al “en-

cuentro de dos mundos" (p. 176) más que al "descubrimiento", término criticado por representar el punto de vista europeo. La cuestión es qué punto de vista representa la idea de "encuentro".

Se sostiene, también, que "en la época colonial la población amerindia fue sometida o asimilada" (p. 152), recreando la imagen de la conquista como imposición total. Sin embargo, se hacen referencias a "la respuesta del amerindio al conquistador", se propone analizar los procesos de transculturación, aculturación, servidumbre y resistencia de las sociedades indígenas a la llegada de los europeos (*Diseño Curricular* 1986, p. 17).

En la propuesta editorial la historia de la conquista se sigue contando generalmente desde España, se piensa en sus propósitos y se habla desde sus intenciones: "... se dieron cuenta de que debían conquistarlas (las tierras) es decir, dominar a los aborígenes que vivían en ellas" (*Manual Kapelusz*, quinto grado, 1995, p. 87).

En la opinión de algunos colaboradores de la revista *La Obra*, a pesar de todas las pasiones puestas en el debate entre indigenismo e hispanismo, es indiscutible que con el descubrimiento de Colón se inaugura un "período de positiva grandeza en la historia de nuestro continente" ("¿indigenismo? - ¿hispanismo?") M. Arias de Villanueva, *La Obra*, 1990, N° 9, p. 20).

Al posicionamiento desde la sociedad europea en el siguiente párrafo se agrega la asociación de los indígenas con "cosas" que se trasladaban: "los conquistadores trajeron indígenas, oro, plata, especies y animales" (*La Obra*, Agosto de 1983, p. 24).

No obstante, se habla también de la violencia, de las situaciones de resistencia, rebeliones, de la desestructuración cultural de los indígenas, de la crisis demográfica, las epidemias, el hambre, los trabajos forzados, los "aberrantes abusos", contraponiéndolos al enriquecimiento de los españoles (*La Obra, Kapelusz, Aique*).

Se introducen términos (intercambio, influencia, fusión) que tienen la virtud de suponer un lugar activo de las sociedades indígenas en la relación, pero pueden también llevar a encubrir la asimetría y la violencia de las relaciones, en términos de Guillermo Bonfil Batalla, a construir el mito del mestizaje entendido como "fusión armónica".

Veamos algunos ejemplos: "Algunos vecinos recibían como recompensa por los servicios prestados al rey una encomienda de indios. Los indígenas debían trabajar para su encomendero, quien, 'a cambio', se ocupaba de su evangelización" (*Manual Estrada*, 1994, p. 266).

El contenido de estos intercambios no es azaroso y la enumeración de los objetos "intercambiados" no es inocente: en un número de *La Obra* de 1990 se hace un cuadro con los "aportes" de los europeos y los indígenas a la civilización. Entre los primeros figuran la lengua, la religión, el ganado, las técnicas, y

entre los segundos, los vegetales, el oro y la plata, animales y frutos, o sea, los “aportes” pueden dividirse en culturales y naturales, respectivamente.

En un breve párrafo de un manual se concluye en estos términos: “Cuando América y Europa se conocieron, las grandes civilizaciones urbanas —aztecas e incas— sucumbieron. La cultura europea derrotó a la americana, que perdió su identidad. Ésta fue la verdadera conquista” (*Manual Aique* séptimo grado, 1997, p.101).

Si las sociedades indígenas sencillamente sucumbieron o, en el mejor de los casos, se “fusionaron”, se justifica la forma posterior de tratamiento o más bien la desaparición del tema. Las culturas indígenas adquieren el sentido de una reliquia. En los relatos referidos a las guerras de independencia los indios desaparecen (con algunas excepciones) y están ausentes en las luchas civiles. La tendencia al estudio de la diversidad proclamada (por ejemplo en los CBC) se pierde, al sintetizar la estructura social argentina del siglo XIX y principios del XX en una sumatoria de sociedad criolla y grupos de inmigrantes.

### 3. Una nación sin indios

#### 3.1. El fin de la ambigüedad: la uniforme valoración negativa de los indios para justificar la Conquista del Desierto

En los programas de 1899 la “guerra” con los indios es significativamente un punto del tema “Lucha por la organización definitiva”.

Los mismos textos que destacan la resistencia de los indios frente a los españoles, afirman que los indios se convierten unas décadas después en un “problema”. Se habla entonces de “... el azote de nuestras fronteras [...] los gritos de los indios alcoholizados [...] los terribles malones” (*La Obra* 1966 y 1967), la necesidad de “ganar tierras al salvaje para el patrimonio nacional” (*La Obra*, 1950), de dar una “solución definitiva al problema de las fronteras” (*La Obra*, Octubre de 1974, p. 528), de “los beneficios de su integración a la civilización” (*La Obra* 1964). Poco dejará de la valoración y de la misma existencia de los indios el avance de las leyes de la historia entendidas como el desarrollo inevitable del progreso:

... la floreciente cultura criolla en expansión y ascenso echa definitivamente su poderío sobre los codiciados territorios del Sur, inclina y sella en forma inapelable la suerte de la Nación pampa [...] A partir de entonces el desierto temible [...] se transformará velozmente derrotado por los Remington, el ferrocarril y el telégrafo. (*La Obra*, 1970, p.382)

En la propuesta curricular del último gobierno militar (1976-1983) se propone “Destacar la persistencia del problema indígena y la estabilización de la situación luego de la campaña de Rosas” (*Diseño Curricular* 1981, p. 613). En la revista *La Obra* de estos años se define a las tierras conquistadas por Roca como un desierto “sólo recorrido por indígenas”, se pide en un cuestionario que se

enumeren las ventajas de la Campaña al Desierto, en otro, que los alumnos respondan sobre la integración y asimilación de los "aborígenes" a la nación.

En este punto la propuesta actual es notablemente coincidente a pesar de la introducción de algunas reflexiones críticas.

### 3.2. Las idas y vueltas del etnocentrismo en la propuesta actual: ¿dónde quedó el indigenismo?

En la propuesta actual también se registra esta forma de tratamiento (y silenciamiento) del tema. Lo más frecuente es la ausencia de referencia a los aborígenes cuando se habla de las luchas de la independencia y de los principios de la organización nacional. Esta desaparición del tema sin duda está asociada con la noción homogeneizadora y excluyente de la Nación (tan presente en los contenidos históricos y aparentemente superada en las propuestas actuales). En consonancia con esta imagen de nación los indígenas se presentan como poblaciones exóticas cuya sola existencia amenaza la integridad y uniformidad, como un "otro" cada vez más marginal y externo.

A pesar de la aparente valoración que la propuesta actual hace de la complejidad de las sociedades indígenas previas al contacto con occidente y de los argumentos críticos de la conquista, cuando los indios reaparecen al hablar de la Campaña al Desierto, como en los años anteriores, las referencias son casi indefectiblemente al "gran territorio que ocupaban", los "ataques" que hacían a las poblaciones blancas.

Debe también señalarse la existencia de otras propuestas, en las cuales se introducen referencias al saqueo, la dominación, la expropiación de tierras y la aculturación que sufrieron los aborígenes durante las guerras de la independencia y la organización nacional. Estos hechos, no obstante, son en general presentados como inevitables y subsumidos en procesos más generales de crecimiento y desarrollo del país.

En la revista *La Obra*, por lo general los artículos se refieren a la necesidad de atraer inmigración y "eliminar drásticamente el problema del indio y los malones" (O. Bosetti, *La Obra* 1984 N° 5), su "ferocidad" (*La Obra* 1986 N°7), la inconveniencia de su presencia "para que la población se extendiera" y "el obstáculo de la lengua que ha impedido el acceso de los indios a la civilización plena" (J. Propato, *La Obra* 1985 N° 1), "sólo los más pacíficos y dispuestos se integraron a la vida nacional"<sup>13</sup>.

En los manuales es frecuente la referencia a la Conquista del Desierto en estos términos: "en 1879 Roca logró incorporar al territorio nacional unas 15000 leguas cuadradas de tierras aptas para la agricultura y la ganadería" (*Manual Kapelusz*, 1996 p. 94).

... varios gobernadores planearon realizar campañas militares para evitar que los malones atacaran poblados, robaran el ganado y se llevaran muje-

res cautivas. (*Manual Aique* sexto grado, 1992)

A fines de la década de 1860 [...] La Patagonia y el Chaco permanecían inexplorados bajo el dominio de los nativos [...] la presencia de los indios y sus malones —es decir, los ataques a poblados y estancias con el fin de robar ganado— creaban dificultades a la actividad ganadera, precisamente en momentos en que el ganado era un producto requerido por otros países. (*Manual Santillana* sexto grado, 1997, p. 63)

A continuación el manual, refiriéndose a algunos “costos” de la incorporación de tierras, introduce contradicciones con el planteo justificador: “claro que el desierto no era tal: el territorio sobre el que las fuerzas del ejército avanzaron estaba poblado por indios” (*Manual Santillana*, sexto grado 1997, p. 67). Para continuar con las contradicciones, se sugiere preguntar a los alumnos “¿qué valor tenían las vidas de los indios (según la expresión “Conquista del Desierto”) y qué significa respetar una cultura distinta, que los miembros de una cultura decidan su modo de vida o que incorporen el modo de vida de la mayoría?” (*Manual Santillana* sexto grado, 1997, p. 70).

Es difícil sacar alguna conclusión a partir de estas contradicciones. Sin embargo, la imagen general parece ser que la campaña fue necesaria y útil: “eliminó” un problema, permitió “la incorporación” de territorios, en definitiva, fue un paso “necesario” para el progreso y la afirmación de la Nación. En todo caso, el problema fueron algunos excesos; excesos de representaciones (la pampa como desierto) y prácticas (sometimiento y exterminio). No se discute el proceso, sino la modalidad. Los “intereses superiores de la Nación”, el progreso y la organización, tal como los definieron los sectores dominantes del siglo pasado, se asumen como incuestionablemente positivos y beneficiosos para el conjunto, y esto justifica la desaparición (o al menos el arrinconamiento) de todo lo que se opone.

En palabras de Bonfil Batalla:

... la diversidad cultural y, de manera específica, la presencia múltiple de la civilización mesoamericana (e indígena en general podríamos pensar), ha sido entendida siempre, necesariamente dentro de ese esquema (el de la civilización occidental), como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida [...] los proyectos de unificación cultural nunca han propuesto la unidad a partir de la creación de una nueva civilización que sea síntesis de las anteriores, sino a partir de la eliminación de una de las existentes [...] y la generalización de la otra. (Bonfil Batalla, 1991, p. 76)

#### **4. “Los indios” integrados y asimilados**

##### **4.1. La diversidad como atraso**

La situación de los aborígenes en el presente no era ni es un contenido específi-

co de los programas.

En el pasado estas referencias más bien aparecen presentando a los indios como contraejemplo cuando se habla del desarrollo y del progreso:

En las zonas de vida inculta, [...] aquellas abandonadas, como por limosna [...] al indígena haragán y merodeador de la hacienda ajena [...] los indios [...] junto con el paria y el esclavizado [...] deben vivir a la manera de los hombres libres, laboriosos y cultos. ("La escuela primaria en las zonas de vida inculta", *La Obra*, Julio de 1949, p. 323)

... el indígena de nuestro pueblo significa el pasado de sabor atávico y la tinta folclórica [...] su influjo ponderable sólo obtiene eco en los dominios del arte [...] de su espíritu queda nada más que su vocación de libertad. ("Pasado y presentes argentinos", *La Obra*, Mayo de 1952, p. 58)

... nuestro país pertenece étnicamente al grupo euroasiático de raza blanca. Su progreso económico y cultural obedeció al mismo factor determinante. Su futuro está ligado, por ello mismo, al destino de las naciones de Occidente. (*La Obra* 1964, p. 587)

Siguiendo con esta lógica se justifica la condena de determinados grupos: "No lamentemos con exceso su desaparición (la del gaucho). Producto de un medio atrasado, y oponiendo a la acción civilizadora la incapacidad nativa del indio antecesor, sólo la conservación de dicho estado habría favorecido su prosperidad" (Leopoldo Lugones, *La Obra* 1965, p. 526).

#### **4.2. La moral de la tolerancia en el discurso actual: la diversidad como "detalle"**

En la propuesta editorial actual se introducen algunas referencias críticas a la situación actual de las comunidades indígenas. Esto se hace en general desde un discurso moral descontextualizado, que enfatiza las perversiones de "la discriminación", cuando páginas atrás esos mismos manuales la justificaban.

En este punto son evidentes las contradicciones y limitaciones de los discursos que hoy en día predicán la tolerancia. En los textos se dedican páginas (más o menos extensas según la editorial) al comentario de la situación actual de los aborígenes. En ellos se habla del maltrato y de la discriminación que sufren las comunidades aborígenes "inextricablemente unidas a la formación de la identidad nacional argentina", idea con la que se busca oponerse a la imagen "del hombre americano como aquel que bajó de los barcos en un aparente espacio yermo y desértico" (*La Obra* 1986, N°7, p. 48), se describe su vivienda cotidiana, su situación en medio de "un sistema económico impiadoso que los diezmó y relegó a la infame condición de marginados" (E. Bosetti "Comunidades aborígenes argentinas", *La Obra* 86 N° 3, pp. 4-16), o se habla de la mala calidad de las tierras en las que viven y enumeran las leyes que los protegen.



Sin desconocer que la introducción de referencias a la crítica situación actual avanza sobre la tradicional negación de este aspecto, es necesario advertir que los valores de respeto y valoración, y en muchos casos sólo de tolerancia y misericordia, se aplican a “los indios que quedan” en la actualidad, dando por supuesto que quedan pocos, que son muy pobres y que debemos “ayudarlos”. La noción que subyace y que hace compatible esta moral con el mantenimiento del nacionalismo escolar es que “La Nación” está constituida y los indígenas no amenazan su perduración. Más bien se transforman en un detalle pintoresco. Después del exterminio, el arrinconamiento y el desposeimiento, en parte justificados en los mismos contenidos escolares, la consigna es integrarlos y respetarlos, precisamente cuando el respeto parece que ya “no cuesta nada”.

Esto no es exclusivo del discurso escolar, aunque, como hemos visto, en el nacionalismo escolar se hace especialmente visible. Cardoso de Oliveira hace ya muchos años sostuvo que la “paradoja” de la “ideología igualitaria” consiste en que se promulga la igualdad étnica en contextos donde el indio está ausente o casi ausente (Cardoso de Oliveira, 1977)<sup>14</sup>. Por otra parte, la forma en que se presentan asociadas las ideas de integración y respeto las transforma en parte de un discurso por lo menos contradictorio. Considerando las relaciones concretas de la sociedad blanca con “los indios”, su integración en la sociedad nacional siempre se planteó como el renunciamiento a las propias formas culturales, y su disolución, una entidad ya definida, cuestión que no termina (a veces ni siquiera empieza) de problematizarse en el discurso escolar.

### **En la escuela<sup>15</sup>**

#### **La diversidad en-cuadrada y comparada**

La forma más frecuente de abordar el tema (de acuerdo con las clases observadas y con los comentarios de los maestros) consiste en que los alumnos, divididos en grupos, expongan las características de todos los grupos indígenas argentinos y finalicen llenando tediosos cuadros sinópticos sobre “pueblo, vivienda, armas, cultura” de cada grupo. En estas exposiciones y producciones, y estando siempre atenta a las intervenciones de los docentes, la fantasía parecería seguir siendo la de la posibilidad de conocimiento de la “totalidad”; de la totalidad de los pueblos indios, de la totalidad de sus pautas de organización social, política y económica, de la totalidad de “los otros”. En esta obsesión, lo más importante parece olvidarse, o al menos claramente no jerarquizarse. La construcción de una visión de las sociedades aborígenes como sociedades complejas es obstaculizada por esta suerte de *zapping* temático caracterizado por la abundancia de información desconectada y por la enumeración de rasgos entre los que a lo sumo se explicita una causalidad muy simple.

Me interesa detenerme brevemente en el uso de las comparaciones en el abordaje de este tema. De un tiempo a esta parte se ha instalado en las escuelas

la idea de que hacer comparaciones de una situación pasada o "lejana" con rasgos y procesos de "nuestra" sociedad es en sí mismo positivo y ayuda a que el conocimiento tenga significatividad e interés para los alumnos.

Veamos algunos ejemplos de uso de la comparación: un alumno habla de los buenos y malos espíritus entre los yámanas, la maestra agrega y concluye: "Nosotros también lo tenemos en nuestra religión, como que todas las religiones lo tienen". La conclusión parece ser: si ellos y nosotros lo tenemos, todos lo tienen. Este es un razonamiento que, lejos de cuestionar la universalización de lo propio a partir de la comparación, refuerza generalizaciones arbitrarias y simplistas.

Cuando una alumna comenta que los indios hacían collares, la maestra señala, infantilizando a los indios, "como ustedes cuando eran chiquitos con los fideos".

En otra clase, en la misma escuela, un alumno dice que comerse el corazón de los animales "no les daba más fuerza", la maestra comenta "yo lo compararía con nuestras creencias, ir a la iglesia, la cadenita que yo tengo colgada". El razonamiento podría ser aquí que no es cuestionable la racionalidad de una práctica de "otros" que tiene algo en común con "lo nuestro".

Las comparaciones en estos casos refuerzan (más que enriquecen) los marcos de referencia de los chicos, ya que la nueva información es asimilada mecánicamente a los esquemas previos. Así, por ejemplo, cuando comparan el cultivo de los guaraníes con el cultivo actual, los alumnos identifican la variedad de trabajos que los guaraníes realizaban para "limpiar" el terreno para cultivar con "sacar el popó de pajarito", "barrer las hojas de los árboles" o "limpiar para que quede todo ordenado".

Desde la postulación de "lo propio" como parámetro, lo que no coincide se evalúa por la carencia. Dice una maestra "los guaraníes no querían o no podían vivir en ciudades" y sus alumnos contestan "no tenían plata", "no tenían nadie que les construya una casa".

¿Qué sentidos subyacen en esta comparación y evaluación de la diversidad desde la referencia a lo propio? Se advierte que, en general, se trata de un comparativismo asistemático e ingenuo (tanto en alumnos como en docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan el sentido que debieron tener o tienen en la sociedad indígena. Estas comparaciones, además, se basan muchas veces en la universalización de "lo nuestro", presentado como homogéneo e inmutable. La comparación, de esta forma, no lleva al cuestionamiento de lo propio (ejercicio que como mencionamos es una de las potencialidades que permite la presentación de "la diversidad"), sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa la racionalidad de lo que se asemeja y se diferencia.

## **El hombre siempre primitivo**

También en la escuela “los indios” tienen una presencia relativa cuando se habla de la conquista (el contacto con España en general sólo merece la explicitación de alguna frase condenatoria de los abusos) y luego desaparecen; reaparecen, convertidos en un obstáculo para el progreso de la Nación a fines del siglo XIX, para volver a desaparecer, reemplazados por la “laboriosa” inmigración. El tema, de esta forma, tiende a abordarse como si se tratara de pueblos congelados, siempre iguales a sí mismos. En un sentido concordante se reitera la asociación directa de los aborígenes con “el estado de naturaleza” y “el hombre primitivo”; se observa en este sentido la reiterada dificultad de los chicos para aceptar que los aborígenes “conocían”, que “sabían”, se registra reiteradamente la pregunta sobre “qué costumbre mantienen inalterada hasta la actualidad”. En definitiva, se omiten o minimizan las referencias a su conflictiva articulación con la sociedad nacional y en general a su historia. La despreocupación por lo que pasó con estas sociedades luego de la conquista y la independencia, en algunos casos tan detalladamente conocidas en sus manifestaciones supuestamente “originales y puras”, ayudan a que los alumnos confundan el pasado con el presente y no puedan profundizar la noción de proceso. La “atemporalidad” con que se hacen las enumeraciones refuerza la idea de identidades estáticas. Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, lo demás es “contaminación”. A los chicos les resulta casi inconcebible que actualmente se hablen sus lenguas y sólo dejan de preguntar obsesivamente por el tema cuando comentan “es una lengua muy antigua”, “viene de sus antepasados” (como si su propia lengua no respondiera a estas características). Cuando se habla de los aborígenes actuales los docentes agregan términos significativos “todavía sigue habiendo guaraníes”, o incluso “sigue habiendo descendientes de los guaraníes”. En coincidencia con este “exceso de purismo”, en las escuelas los alumnos preguntan reiteradamente a los docentes si quedan pueblos “puros” o salvajes actualmente. Algunos conceptos que refuerzan esta idea de “culturas congeladas” son por ejemplo: “poblaciones autóctonas”, “nuestras raíces”, muy difundidas en los discursos escolares.

Los peligros de la metáfora biológica (más bien botánica en el último caso) se advierten considerando las críticas, por ejemplo, de Balibar (1991) a los discursos para los cuales la cultura funciona como una naturaleza, se obsesionan por encontrar un “núcleo de autenticidad”, un origen inmutable e intangible, e idealizan las comunidades intemporales y transhistóricas.

Junto con esta búsqueda de pureza, se presentan contenidos cargados de sentidos evolucionistas unilineales, por ejemplo, en la definición simplista de nómades (que “se movían constantemente” según una maestra y “cambiaban de lugar cada cinco minutos” según una de sus alumnas) y sedentarios, como pueblos no desarrollados y desarrollados. El evolucionismo unilineal también se corresponde con el reduccionismo tecnológico para definir el grado de avance

de una sociedad.

Se hace manifiesto el "exotismo", la atención a cuestiones como los rituales mortuorios, las armas de combate, etc. Se muestra, además, el gusto por "lo tremendo" (el canivalismo, la supuesta muerte de mujeres desobedientes) casi siempre desvinculado de las situaciones concretas.

Perrot y Preiswerk (1979) sostienen justamente que en el análisis de otras culturas Occidente tiende a poner el acento en "lo extraño" frente a la norma. La diferencia entonces no se presenta como un rasgo cuyo carácter extraño es totalmente contingente del desconocimiento del observador, sino como un rasgo intrínsecamente extravagante.

La visión relativamente valorativa, relativista, tolerante y paternalista de los aborígenes en el pasado remoto coexiste con concepciones cargadas de contenidos etnocéntricos en los contenidos referidos a la historia más reciente; cuando se desarrolla el tema de la organización nacional, la idea es que frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes, que venían a trabajar.

La situación actual prácticamente no se aborda más que para explicitar alguna frase condenatoria de la situación de pobreza y marginación. A veces hay espacio para que algún docente o alumno inquieto comente que en nuestros días un grupo de indígenas se opone al avance del gobierno, a la construcción de algún camino o gasoducto. Cómo llegaron a ser pocos es algo que en general no se pregunta ni se explica.

### **Reflexiones finales**

La centralidad de la idea de Nación parece seguir condicionando la forma en que se desarrolla el tema. En tanto raíces interesa el conocimiento de "los indios" en profundidad como los primeros "ancestros" de los que pueda trazarse huella<sup>16</sup>, en la revolución y las guerras civiles desaparecen como actores sociales de relevancia, reaparecen transformados en un "obstáculo" a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer. Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pensando en espectaculares actos de reparación histórica con los "auténticos dueños de la tierra".

En estas apariciones, desapariciones, inconsistencias y contradicciones, es clara la articulación entre etnocentrismo y relativismo: se puede ser relativista y valorar la particularidad cultural cuando la existencia de los indios no parece representar una amenaza para Occidente (antes del descubrimiento, en la actualidad), se enfatiza la noción de civilización y los sentidos etnocéntricos con que se piensa el progreso cuando las relaciones son indudablemente conflictivas (en la Conquista del Desierto). Resulta significativo que sobre un mismo tema se sostenga una posición relativista ingenua para hablar de las "diversidades aparentemente aisladas", y posiciones evolucionistas y etnocéntricas cuando se

habla de “diversidades en relación”.

En la escuela, a pesar de la difusión de posiciones indigenistas en muchos docentes, a estas características de la propuesta oficial se agregan las estrategias de simplificación y comparación que muchas veces estereotipan los términos, desconectan los rasgos y refuerzan la naturalización. Si a esto se agrega la vigencia de posiciones nacionalistas tradicionales, se entiende que el objetivo de muchos docentes de replantearse los supuestos etnocéntricos no pase muchas veces de buenas intenciones.

Creo haber señalado una serie de situaciones por las cuales se puede concluir que en el tratamiento “los aborígenes” a pesar de las innovaciones y actualizaciones, se pierden distintas posibilidades. Tal como aparece en las escuelas (y esto varía en los distintos establecimientos donde estuve), la cuestión en general sirve muy limitadamente para comprender la complejidad de las distintas sociedades, para construir una visión distinta de la historia americana y para cuestionar la supuesta universalidad y superioridad de las formas culturales familiares a muchos alumnos. De acuerdo con el título de este trabajo, a pesar del cambio de términos, las concepciones representan una gran continuidad con las concepciones tradicionales.

Esto no impide la existencia de planteos que complementan esta visión con imágenes valorizadoras y positivas de los aborígenes y destacan la complejidad de su sociedad y su resistencia frente a la sociedad blanca. Las propuestas contrastantes, de todas formas, no suelen acompañarse de un replanteo conceptual profundo en el tratamiento del tema.

La enseñanza de la diversidad aparece ligada en los discursos escolares al desarrollo de actitudes de respeto. Sin embargo, el análisis del tratamiento de “los aborígenes”, pone de manifiesto que las referencias a la diversidad tienen sentidos distintos a aquellos que sostienen las propuestas oficiales en sus planteos generales. La diversidad aparece más bien “usada” para encubrir situaciones de conflicto y para estereotipar y fijar las identidades. La prédica del respeto puede transformarse en un mecanismo de encubrimiento de la intolerancia y de reforzamiento del aislamiento en situaciones donde es innegable la profundidad y desigualdad de las relaciones interculturales.

En la escuela se registra un quiebre o desequilibrio entre el énfasis en el lugar que la diversidad y su respeto tiene en los contenidos actitudinales y la relativa presencia de estos temas dentro de los contenidos conceptuales.

La supuesta contradicción entre las visiones homogeneizadoras de la Nación aún vigentes y la referencia a situaciones de diversidad es, en gran medida, una apariencia. La uniformidad del nacionalismo escolar parece fácilmente articulable con las visiones de la diversidad que postulan la integración acrítica o el aislamiento de las distintas formaciones socioculturales, naturalizan y eternizan sus características, se muestran incapaces de realizar una crítica es-

tructural (y no del detalle) del papel jugado por "Occidente", "la Nación" o como quiera llamarse a "lo propio" desde el discurso oficial y coexisten con posiciones etnocéntricas acerca del desarrollo, el progreso y la civilización.

Todo esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de un tema potencialmente crítico en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar parece, en muchos sentidos, terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

Es necesario preguntarnos en qué medida todo esto es consecuencia de manipulaciones ideológicas más o menos conscientes y en qué medida lo es de la forma, los alcances y características con que se define el saber escolar<sup>17</sup>. El análisis (en particular de las situaciones de clase) refuerza la convicción de que es imprescindible romper la asociación entre "modificación" de los contenidos (como atributo posiblemente necesario, tratándose de alumnos pequeños) y la distorsión, no didáctica sino ideológica (como atributo indeseado y frecuentemente negado) del sentido de los saberes.

Otra situación a tener en cuenta, y que deberá ser objeto de análisis más sistemáticos, es la particularidad con que los alumnos se apropian de los contenidos innovadores.

En el análisis de la última escuela donde trabajamos advertimos el limitado alcance de las reformulaciones de las visiones de los alumnos a partir del trabajo sistemático con un texto contrastante con la imagen de carencia y primitividad. El mecanismo en muchos casos es asimilar la nueva información a las concepciones y conocimientos que ya tienen y trasladadas sus marcos de referencia, aunque éstos contrasten con el sentido de lo que leen y escuchan. Esto concluye en dificultades para establecer diferenciaciones, para resignificar y enriquecer las categorías de acuerdo con el contexto.

Por ello debe advertirse que los cambios en la propuesta de enseñanza por sí mismos no garantizan en forma mecánica cambios en el aprendizaje.

Una reflexión especial merece el uso de las comparaciones en la escuela. En muchos casos, la comparación parte y a la vez refuerza un esquema dual sobre lo social, donde todo tiende a ubicarse en la dicotomía sociedad moderna-sociedad primitiva. En este esquema, como decíamos, se impone la noción de primitividad y el registro de "la carencia" y la precariedad de los que se distancian de lo conocido.

En todo el análisis he atendido especialmente al lugar de los docentes, ya que partí de suponer su capacidad cuestionadora dentro del sistema. En muchos maestros parecieran haber tenido gran efecto las interpelaciones históricas del discurso oficial que los ubican como apóstoles y promotores de distintas "orientaciones nacionalistas" de la enseñanza, que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos y su misión de "formar al soberano" despertando en las almas de los alumnos los sentimientos incuestionables de la nacio-

nalidad. A esto se agregan las limitaciones en su formación en las ciencias sociales. Más que responsabilizar por esto a los docentes, partimos de entender su compromiso con la tarea y su participación en la elaboración de propuestas alternativas a nivel del aula y de la política general está condicionada por la creación de condiciones de trabajo que favorezcan esta posibilidad y que es, por tanto, responsabilidad fundamental de quienes regulan el sistema.

## NOTAS

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentada a las VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Jujuy, Octubre de 2002.

<sup>2</sup> La caracterización de este contenido formativo se realiza en el marco de una investigación conjunta del equipo de antropología y educación de la FFyL-UBA que atiende a precisar "Los usos de la diversidad en la escuela"; me refiero al proyecto "Niños, familias y escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza" dirigido por M. R. Neufeld y A. Thisted. El trabajo es además parte de una investigación personal que dentro de este proyecto se propone caracterizar la propuesta de enseñanza de ciencias sociales y que culminó recientemente en mi tesis doctoral "Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares". En los últimos tres años he trabajado el tema en el marco de un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales dirigido por B. Aisenberg.

<sup>3</sup> Este punto lo desarrollo en profundidad en la primera parte de mi tesis doctoral, recientemente finalizada.

<sup>4</sup> En la recorrida histórica, con variantes y quiebres, se advierte el predominio de dos tendencias aparentemente contradictorias, pero en definitiva coexistentes y en gran medida mutuamente funcionales: desde las posiciones evolucionistas "modernizadoras" en su versión más etnocéntrica, el encandilamiento con la cultura europea dejó un margen muy escaso para la valoración de la diversidad; la visión predominante es la de la diversidad como "desviación" del curso natural del desarrollo, como obstáculo al progreso, que se arraiga en las ideas y prácticas de los sectores más "atrasados" de la población. Desde las posiciones más "tradicionalistas", especialmente presentes en los discursos educativos de 1910 y 1940 (años de auge de proyectos educativos reaccionarios), los atributos considerados "positivos" de la diversidad la asocian a lo exótico, lo folklórico, lo puro, lo auténtico, frente al modelo de imposición de valores "foráneos".

<sup>5</sup> En este punto me refiero en particular a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y a las propuestas de Actualización Curricular de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>6</sup> Por ejemplo, lo económico prácticamente se restringe en los CBC al funcionamiento del mercado (trabajo, capital, salarios, dinero, tecnología) y lo político, al análisis institucional del Estado-Nación (mencionando autoridades, instituciones, gobierno, leyes, partidos políticos).

<sup>7</sup> Esto lo detallo ampliamente en el artículo. "Los Contenidos Básicos Comunes. Una mirada desde la antropología". Revista propuesta Educativa. Flasco N° 16. Julio de 19977.

<sup>8</sup> Trabajos de distintos integrantes del programa de Antropología y Educación de la FFyL de la UBA precisan la forma en que el culturalismo y relativismo se resignifican en la escuela.

<sup>9</sup> Las fuentes consultadas fueron documentos oficiales (en particular programans de historia) la revista *La Obra* y manuales de distintas posiciones ideológicas y pedagógicas. En este punto tomo algunas reflexiones y ejemplos que figuran en un texto que publiqué en 1999 (*Diversidad cultural y conocimiento escolar, el tratamiento de los indios en los contenidos educativos* Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 18) .

<sup>10</sup> En algunas partes del trabajo hablo de "indios" ya que, a pesar de ser un término reiteradamente cuestionado por las agrupaciones indígenas, es el que se utiliza en programas y editoriales hasta hace poco tiempo. El término, además, sigue teniendo gran circulación en las escuelas.

<sup>11</sup> En este sentido los programas de ciencias sociales de 1899 hablan de la "Influencia del descubrimiento de América en el bienestar de la humanidad civilizada". Durante la reacción nacionalista de 1910 (y en sucesivas reacciones nacionalistas posteriores) son constantes las apelaciones a la grandeza de "la Madre Patria".

<sup>12</sup> En los CBC correspondientes al segundo ciclo el tema de "los aborígenes" se presenta bajo los títulos "La Argentina indígena" y "La Argentina colonial". En el primer caso, se sigue la tradicional enumeración: localización, aspectos económicos, culturales, sociales, políticos y formas de vida (CBC, p. 197). En el tercer ciclo de los CBC las referencias a los indígenas americanos aparecen, significativamente, en el punto "El origen de la humanidad" (CBC, p. 197).

En el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales es que los alumnos asuman "el legado de las culturas aborígenes" (p. 161). Los indios aparecen en los contenidos del segundo ciclo en el punto "Primitivas comunidades indígenas del actual territorio argentino" (p. 171). En los contenidos del tercer ciclo, el tema se trata con el sugestivo título: "El espacio americano, los aportes que perduraron" (p. 176) (*Diseño Curricular* 1986).

En la propuesta posterior de la ciudad de Buenos Aires (MCBA, 1998), fundamentando la importancia del tema, se afirma que puede aportar a la construcción de la idea de sociedad y el respeto por la diversidad. También se espera que sirva para superar las asociaciones que hacen los chicos entre los indios y el atraso, la ignorancia y la pobreza. Para el segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) el título que presenta el tema es



“Vida de los primeros habitantes: nómades y sedentarios”. El tema desaparece cuando se habla de los procesos históricos posteriores.

<sup>13</sup> La legitimación de la expansión blanca se realiza también a través de estrategias más sutiles. Por ejemplo, en un ejercicio se pide a los alumnos que comparen dos fotos, una de una “pulcra” vivienda galesa del sur, y la otra, de un “miserable toldo indígena de la Patagonia” con la consigna de “establecer diferencias referidas a la calidad de vida de sus moradores” (*La Obra*, 1990).

<sup>14</sup> Podríamos agregar, teniendo en cuenta las reflexiones sobre la “invisibilidad” de la cuestión aborígen en el presente, la posibilidad del uso hegemónico de la ideología igualitaria en contextos donde los aborígenes “parecen” ausentes.

<sup>15</sup> Para esta parte trabajé en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires durante 1997 y 1998 siguiendo el tratamiento del tema en sexto grado. Parte de la información obtenida fue volcada en el texto ya mencionado que publiqué en el año 1999. A esta información se agrega la obtenida en una cuarta escuela donde seguí el desarrollo completo de la secuencia “sociedades aborígenes” durante el año 2000. Este trabajo se desarrolló en el marco de una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales dirigida por Beatriz Aisenberg e implicó tareas de asesoramiento y producción de material para el docente y, en especial, la discusión sistemática sobre los objetivos de la secuencia: comprender la complejidad de la sociedad guaraní.

<sup>16</sup> Aspecto que avanza sobre la tendencia de la propuesta tradicional a dejar a los indios “fuera” de la historia.

<sup>17</sup> Las precisiones sobre las especificidades del saber científico, el saber social y el escolar nos advierten sobre la necesidad de considerar este último en su especificidad y también sobre la importancia de tener en cuenta las modificaciones que deben realizarse en los contenidos disciplinares para hacerlos “enseñables” a los chicos. Preocupa, sin embargo, el uso de estas observaciones para justificar la imposición de contenidos educativos que no facilitan el desarrollo de capacidades de complejización y comprensión y que, más que dar elementos para cuestionar estereotipos, terminan fundamentándolos.

## BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI, J.C.; FESQUET, A. Y PASSADORI, J. (1949). *La epopeya de España*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ARRIOLA FRANCISCO (1941). *La Historia americana*. Buenos Aires: Stella.
- AUGE, MARC (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- BONFIL BATALLA, G. (1991). El problema de la cultura nacional. En *1942-1992. A los 500 años del choque de dos mundos* A Colombres (comp). Buenos Aires: Ediciones del Sol – CEHASS.

- BORTON, A. Y NOVARO, G. (1997). Los Contendios Básicos Comunes, una miradas desde la antropología. En *Propuesta Educativa*, pp. 43-51.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (1997). Articulación interétnica en Brasil. En Hermitte y Bartolomé (comps) *Procesos de articulación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO (1986). *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM (1998). *Actualización curricular en Ciencias Sociales* (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Buenos Aires.
- ESTRADA (1965). *Manual de Quinto grado*. Buenos Aires, Primera Edición.
- ESTRADA (1965). *Manual de Sexto grado*. Buenos Aires, Primera Edición.
- ESTRADA (1994). *Quinto grado*. Buenos Aires.
- FERREIRO, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización, de la celebración a la toma de conciencia. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós. I.C.E./UBA.
- KAPELUSZ (1978). *Manual de quinto grado*. Buenos Aires.
- KAPELUSZ (1995). *Aula nueva. Quinto grado*. Madrid.
- KAPELUSZ (1995). *Aula nueva". Sexto grado*. Madrid.
- LA OBRA: *REVISTA DE EDUCACIÓN* (1984-1993). Buenos Aires: CREDI.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995). *Contenidos básicos Comunes para le Educación General Básica*. Buenos Aires.
- PERRON, D. Y PREISWERK, R (1979). *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. México: Nueva Imagen.
- SANTILLANA (1994). *Ciencias Sociales – Séptimo grado*. Serie 2000. Buenos Aires.
- SANTILLANA (1997). *Ciencias Sociales – Sexto grado*. Buenos Aires.
- STELLA (1998). *Ciencias sociales – Séptimo grado*. Buenos Aires.
- WALLERSTEIN, I. Y BALIBAR, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.



# METADISCURSO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**CONSTANZA PADILLA DE ZERDÁN**

INSIL, Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad Nacional de Tucumán.

CONICET

padilca@filo.unt.edu.ar



## RESUMEN

En este trabajo se exponen las conclusiones de una investigación de campo acerca de los procesos de escritura y de metacognición en estudiantes universitarios.

Los datos de los subprocesos de la producción escrita, se obtuvieron a partir de la adaptación de la técnica de protocolo de razonamiento en voz alta de L.Flower y J.Hayes (1996), aplicada en una población de 100 estudiantes universitarios, distribuidos en 20 grupos, a quienes se les solicitó la producción grupal de un artículo de opinión y la realización simultánea del protocolo por parte de un observador no participante.

Para la recolección de datos de los aspectos metadiscursivos, se administró una encuesta semiestructurada a los mismos estudiantes, con el objetivo de hacer observables sus representaciones acerca de sus propios procesos, desde la enunciación explícita de sus dificultades discursivas.

Del análisis, cuantificación e interpretación de los datos, se destacan problemas en el procesamiento de bajo nivel (gramática, ortografía y léxico), tanto a nivel discursivo como metadiscursivo, y dificultades recurrentes en el procesamiento de alto nivel (organización y jerarquización de las ideas, y monitoreo del proceso). Estas dificultades se infieren, fundamentalmente, a partir de la escasa verbalización sobre estos procesos y de la calidad de los productos escritos obtenidos.

Los resultados de esta investigación son de especial relevancia para un replanteo de la didáctica de la lengua en los distintos niveles del sistema educativo.

**Palabras claves:** Argentina- escritura- estudiantes universitarios- cognición- lingüística aplicada

**Keywords:** Argentina - writing - university students - cognition - applied linguistics.

Fecha de recepción: 14-04-03

Fecha de aceptación: 18-09-03

## Introducción

Los problemas recurrentes que presentan los estudiantes universitarios en sus prácticas discursivas constituyen un verdadero desafío tanto para los investigadores como para los docentes, comprometidos con la mejora de las competencias discursivas de los futuros profesionales, por cuanto éstas son una llave fundamental para la integración social, el éxito laboral y la realización personal.

Un camino para encontrar soluciones a estas dificultades y arbitrar luego los medios de superación es determinarlas y categorizarlas, a partir del análisis sistemático de los procesos discursivos y metadiscursivos.

En lo que respecta a la “producción escrita”, el análisis de los procesos y subprocesos involucrados, en relación con los productos obtenidos, permite tener una visión más real de las tareas complejas implicadas en dicha producción.

Por su parte, el análisis del “metadiscurso” estudiantil, entendido éste como la reflexión acerca de los propios procesos discursivos, permite hacer emerger las representaciones de los estudiantes acerca de sus competencias, las cuales, de otro modo, serían inaccesibles.

El presente artículo se propone establecer relaciones entre datos discursivos y metadiscursivos acerca de la producción escrita de estudiantes universitarios, expuestos separadamente en trabajos anteriores (Ameijde et al., 2000 y 2002; Padilla, 2002), con el objetivo de determinar la recurrencia y la calidad de los procesos, con respecto a los productos y a los metadiscursos.

### **Marco teórico**

Para el análisis de los procesos discursivos, se tuvo en cuenta los aportes de los modelos cognitivos y procesuales de producción (De Beaugrande, 1980, 1984; Ellis et al., 1986; Matsuhashi, 1982; Scardamalia et al., 1983, 1984, 1987 y 1991), y particularmente, el modelo de Flower y Hayes (1996).

Para el análisis de los aspectos metadiscursivos, se partió del concepto general de “metacognición” (Flavell, 1976), proveniente de la Psicología cognitiva, para trabajar, particularmente, con el concepto de “metadiscurso”; es decir, la reflexión sobre las propias prácticas discursivas, obtenidas a partir de las verbalizaciones acerca de las propias dificultades en comprensión y producción. En este sentido, el concepto de “metadiscurso” engloba, en este contexto, los conceptos de “metalectura” y “metaescritura” derivados también del concepto más global de “metacognición” (Burón Orejas, 1993).

### **1. El modelo de Flower y Hayes (1996)**

Esta propuesta constituye un avance significativo en el campo de investigación de la producción escrita, por su intento de superar los modelos de “redacción por etapas”; es decir, modelos que, si bien tratan de mostrar el complejo proceso de producción textual, postulando distintos momentos (Rohman 1965, los denomina pre-escritura / escritura / reescritura; Britton et al. 1975, los llaman concepción / incubación / producción; Jolibert 1994, habla de planificación / textualización / revisión), sólo logran dar una visión lineal del proceso, puesto que las etapas postuladas son contiguas, separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito.

Flower y Hayes rescatan de los modelos por etapas la inclusión de la “pre-escritura” como un momento identificable en el proceso global de producción textual, por cuanto se centra la atención en la “planificación” y el “descubrimiento” como partes legítimas del proceso de redacción.

Sin embargo, plantean que el problema de describir el proceso por etapas es que éstas van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, pero no ponen de manifiesto realmente el proceso interno de la persona que lo produce. La "pre-escritura" o "planificación", según estos modelos, es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel; en la "escritura" o "textualización" se redacta el producto, y en la etapa de "re-escritura" o "revisión" vuelve a trabajarse dicho producto de modo definitivo. No obstante, tanto el sentido común como la investigación ponen en evidencia que los escritores constantemente están planeando y revisando a medida que escriben, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Sommers (1978, 1980), por ejemplo, plantea que la revisión de un escritor experimentado no es una reparación que se realiza al final de un texto, sino más bien un proceso constante de volver a examinar que tiene lugar durante el proceso de escritura.

En este sentido, el "modelo del proceso cognitivo de escritura", propuesto por Flower y Hayes, implica una reformulación fundamental del paradigma tradicional de etapas, particularmente en un punto significativo:

- en el modelo por etapas, las unidades de análisis son las etapas de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia lineal;
- en el modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas, que tienen, a su vez, una estructura jerárquica, de modo tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Además, cada uno de estos actos mentales puede producirse en cualquier momento del proceso de composición.

Según los autores, este modelo procesual ofrece dos ventajas fundamentales: permite comparar las estrategias de producción de los buenos y malos escritores y analizar el proceso de producción escrita de un modo mucho más detallado. En este sentido, dicho modelo aspira a cubrir tres aspectos:

1. definir los subprocesos que componen el proceso superior de escritura, tales como planificación, recuperación de información de la memoria a largo plazo, revisión, etc.;
2. demostrar cómo los diversos elementos del proceso interactúan en el proceso total de producción. Por ej., cómo se integra el conocimiento real acerca del destinatario en el acto de componer momento a momento;
3. ayudar a ver aspectos del proceso no explicados o ni siquiera vislumbrados por modelos anteriores.

Para poder aproximarse a la explicación de estos tres aspectos, utilizan como técnica de recolección de datos los protocolos de razonamiento en voz alta, como una alternativa más válida que el análisis introspectivo a *posteriori* —utilizado hasta el momento en estos estudios—, pues este último puede verse influido por lo que el escritor mismo piensa que debería haber hecho.

En cambio, según los autores, los protocolos de razonamiento en voz alta permiten un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor durante el acto mismo de composición. Para lograr esto, se pide a los escritores que escriban un texto sobre un tema particular y que vayan exteriorizando en voz alta el proceso de composición a una distancia prudente de un grabador. Se les pide que verbalicen todo lo que pasa por sus mentes a medida que escriben, incluyendo ideas sueltas, falsos comienzos y pensamientos fragmentarios. No se les pide que realicen ningún autoanálisis mientras escriben, sino que piensen en voz alta mientras trabajan como si fueran una persona que habla consigo misma.

La transcripción de estas sesiones es denominada por los autores “protocolo”. De este modo, dicho material con el producto final del escritor puede dar una idea bastante detallada del proceso de composición; es decir, permite hacer emergentes aspectos del proceso que de otro modo serían inaccesibles.

Para describir y explicar el acto de producción, Flower y Hayes distinguen —con fines exclusivamente teóricos— tres grandes unidades dentro del modelo:

1. el ambiente de trabajo: incluye todo lo que está fuera del escritor; el problema retórico o tarea asignada (que abarca el tema, el destinatario y la exigencia) y eventualmente el texto que va generándose;
2. la memoria a largo plazo del escritor: en ésta, según los autores, no sólo está almacenado el conocimiento sobre el tema sino también sobre el destinatario (que ellos llaman audiencia) y sobre los planes de redacción;
3. los procesos de redacción propiamente dichos: específicamente los procesos básicos de planificación (concepción de ideas, organización de las mismas, determinación de objetivos), traducción y examen que son verificados mediante un control.

Los autores destacan el problema de representar esquemáticamente este modelo porque las interacciones entre estas tres unidades no se dan en una linealidad. Una de las premisas centrales de la teoría del proceso cognitivo es que los escritores constantemente, segundo a segundo, orquestan una batería de procesos cognitivos a medida que integran la planificación, la memoria, la composición y la relectura.

## **2. Metacognición y metadiscurso**

Se ha considerado importante para analizar las verbalizaciones de los estudiantes el concepto de “metacognición” (Flavell, 1976; Flavell et al., 1970), entendido como el conocimiento sobre la cognición y la regulación cognitiva; esto es, sobre nuestros productos y procesos cognitivos y, particularmente, sobre la actividad de monitorear, regular y orquestar esos procesos en relación con los objetivos cognitivos (Baker, 1991; Baker y Brown, 1986).

De este modo, la metacognición se refiere a dos aspectos estrechamente relacionados:

a) el conocimiento sobre la propia cognición, es decir, conocimientos (conceptos, juicios, creencias, expectativas, etc.) sobre los seres humanos, las tareas y las estrategias. El conocimiento sobre los seres humanos incluye conocimientos sobre uno mismo, sobre los otros y sobre las propiedades universales de los procesos cognitivos humanos. El conocimiento sobre las tareas hace referencia al conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y su relativa dificultad. El conocimiento sobre las estrategias está relacionado con el conocimiento sobre los medios para alcanzar determinadas metas cognitivas —para comprender, recordar, resolver un problema—. Este conocimiento implica no sólo conocer qué estrategias utilizar sino saber cuándo una es más pertinente que la otra, de acuerdo con la tarea y con las características personales.

Este conocimiento, entonces, implica tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que influyen en los resultados positivos o negativos de una actividad. Por ejemplo: cuando un estudiante sabe que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación cognitiva puede utilizar esta estrategia para mejorar su memoria. Pero este conocimiento sobre el propio conocimiento no siempre da resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje;

b) la regulación y control de los procesos, es decir, el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. En este sentido las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas, tales como: la conciencia de las limitaciones de la capacidad del propio sistema; el conocimiento del repertorio de estrategias que posee y su uso apropiado; la identificación y definición de los problemas; la planificación y secuenciación de las acciones necesarias para resolverlos, y la supervisión, revisión y evaluación de la marcha de los planes y su efectividad (Baker, 1991; Baker y Brown, 1986).

Aunque los dos aspectos de la metacognición están muy relacionados, el conocimiento sobre la propia cognición surge en el niño más tarde que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y de la actividad concreta.

Las primeras investigaciones sobre metacognición estuvieron relacionadas con la memoria (Flavell et al., 1970). Posteriormente, se extendieron a las restantes operaciones mentales (percepción, atención e imaginación), a la resolución de problemas, al razonamiento y a los procesos de comprensión y producción discursiva, particularmente a la lectura (Baker y Brown, 1986, entre otros)



y a la escritura (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1987, 1991). En todos estos trabajos, los autores coinciden en afirmar que los estudiantes más exitosos, en un dominio particular, exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos. Relacionado con esto, en el dominio de la producción escrita se destaca el importante papel de la metacognición en el paso de los escritores novatos a los escritores expertos.

En el presente artículo, si bien no se ignora que la “metaescritura” o “metadiscurso escrito” están incluidos en el concepto más global de “metacognición”, para el análisis de los datos se ha considerado pertinente discriminar los aspectos específicamente metadiscursivos; es decir, aquellos que tienen que ver con la conciencia y regulación de los subprocesos de la producción escrita, a fin de determinar con mayor claridad los distintos tipos de dificultades.

### **Método**

Con el objetivo de acceder, aunque de modo aproximado, a los procesos de construcción grupal de un texto, se adaptó la técnica de “razonamiento en voz alta” de Flower y Hayes (1996).

La recolección de datos se realizó en una población de cien estudiantes de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), distribuidos en veinte grupos —con un promedio de cinco estudiantes por grupo— a quienes se les solicitó la producción grupal de un artículo de opinión (texto argumentativo) y la realización simultánea del “protocolo” por parte de un observador, por medio de la toma de notas. Es decir, no se recurrió al uso del registro magnetofónico, sino que se solicitó una transcripción con la mayor fidelidad posible de los dichos de cada miembro del grupo.

Para la interpretación de los datos, se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente los protocolos, teniendo en cuenta distintas variables.

#### **1. Variable discursiva.**

Se fijaron tres grandes categorías procesuales: planificación, textualización y examen (siguiendo parcialmente a Flower y Hayes, 1996).

Dentro de la “planificación” se discriminaron los subprocesos de:

- concepción de ideas (surgimiento de las diferentes ideas sobre el tema, por parte de cada participante);
- organización de ideas (estructuración de las mismas por medio de algún parámetro organizativo);
- jerarquización de ideas (ordenamiento prioritario de información relevante e inclusión de ideas subordinadas en ideas supraordinales).

También se consideró la “fijación de objetivos de procedimiento” (cuestiones de estilo referidas al cómo escribir: claridad, precisión, longitud, modalización, etc.) y de “objetivos de fondo” (referidas al qué escribir, en función de un objetivo y de un destinatario).

Con respecto a la “textualización”, se discriminó la referencia a los niveles léxico, morfosintáctico y de cohesión textual; los aspectos normativos (ortografía gráfica, signos de puntuación y tildación) y la caligrafía (es decir, el problema de la legibilidad de la letra).

En cuanto al “examen”, se diferenciaron las enunciaciones que ponían de manifiesto una evaluación de lo escrito (ej.: no me parece que lo que pusiste esté bien; no me gusta cómo queda), de las acotaciones acerca de una relectura y revisión (ej.: leen de nuevo; releen el último párrafo).

## **2. Variable cognitiva.**

Se consideraron, por un lado, los conocimientos sobre el tema a escribir, que en todos los casos derivaron de experiencias personales y de observaciones del entorno social y de los medios de comunicación; en ningún caso se hizo referencia a fuentes escritas de autoridad. Estos conocimientos se registraron en la categoría “concepción de ideas”.

Se tuvo en cuenta también si se evidenciaban conocimientos “superestructurales” acerca del tipo textual argumentativo (van Dijk, 1978); es decir, la enunciación de términos metalingüísticos, tales como argumentos, tesis, etc. No se observaron estas ocurrencias, sólo la explicitación de términos tales como introducción, conclusión, razones, causas, consecuencias, las cuales se incluyeron en la categoría “organización de ideas”.

Por otro lado, se consideraron las explicitaciones acerca de un “control o monitoreo del proceso” (ej.: se me fue la idea; pero andá tomando nota!; dale, dale, cómo seguimos!; bueno, pero ya armemos). Esta categoría de control procesual también permitió apreciar “estilos de producción grupales”, es decir, cómo las decisiones de pasar de un proceso a otro configuraron una rutina ejecutiva característica de cada grupo.

## **3. Variable actitudinal.**

Se tuvo en cuenta la actitud de los participantes con respecto al acto de escribir y a la competencia escrituraria (ej.: me pone nerviosa saber que estás escribiendo lo que digo; hoy no estoy iluminada; piensen ustedes que se me están quemando las neuronas; ah, no sabemos nada!!).

En relación con esta variable y con el “control procesual”, se registró la recurrencia de “digresiones” que distraían a los participantes del tema de escritura, ya sea provenientes del ambiente de trabajo como de los temas mismos que iban derivándose.

Para la codificación y cuantificación de los datos se trabajó con una escala valorativa de 0 a 3, con los siguientes valores:

- 0 (cero): no se registra la categoría X en el protocolo.
- 1 (uno): si aparece la categoría X pero su calidad es "regular"; es decir, colabora escasamente con la calidad del proceso global de producción y con el producto final escrito.
- 2 (dos): aparece la categoría X en el protocolo y su calidad es "buena"; esto es, colabora de manera significativa con la calidad del proceso y con el producto final.
- 3 (tres): aparece la categoría X en el protocolo y su calidad es "muy buena"; es decir, colabora de modo muy significativo con la calidad del proceso y con el producto final.

Con respecto a la recolección de datos de los "aspectos metacognitivos y metadiscursivos", se administró una encuesta semiestructurada a los mismos estudiantes, con el objetivo de hacer observables sus representaciones acerca de sus propios procesos, desde la enunciación explícita de lo que ellos mismos consideran como dificultades en sus prácticas discursivas.

La consigna que apuntaba a la metaescritura fue la siguiente: describe cuáles son los problemas más frecuentes que tienes para expresarte a través de la escritura, para producir diferentes tipos de textos.

Para la cuantificación de las respuestas y su distribución en frecuencias, se tuvieron en cuenta las variables "metadiscursiva", "metacognitiva" y "metactitudinal", determinándose sus indicadores de modo análogo a los de las variables de la producción escrita.

## **Resultados**

### **1. Procesos discursivos**

En la tabla nº 1 pueden verse los porcentajes de aparición de las categorías y subcategorías procesuales del total de los veinte protocolos analizados. En las categorías planificación, examen y control del proceso, se discriminaron los porcentajes de aparición, teniendo en cuenta la escala valorativa de 0 a 3. En la categoría textualización, no se realizó tal discriminación pues no se lo consideró pertinente debido al bajo porcentaje de ocurrencias. Del mismo modo, tampoco se realizó esta diferenciación en las categorías digresión y actitud por cuanto en todos los casos las ocurrencias no colaboraban con el proceso global de producción; por el contrario, en algunos protocolos atentaban seriamente contra la calidad del proceso y del producto final.

Ver Anexo, tabla 1

De la lectura de los datos porcentuales y de otros datos cualitativos registrados en los protocolos, pueden realizarse las siguientes observaciones:

Con respecto a la "planificación", se observa en la "concepción de ideas" un 100 % de ocurrencias en los veinte casos analizados. Esta generación, en la mayor parte de los mismos, es abundante y caótica, y sólo en un 25% colabora de modo muy significativo con el proceso global de producción (puntuación 3 en la escala valorativa). En los restantes casos, esta concepción no da lugar a una organización y jerarquización de las ideas, a partir de la fijación de objetivos de fondo y de procedimiento.

En relación con esto, puede observarse que la "organización de ideas" registra un 80% de ocurrencias, distribuidas entre las puntuaciones 2 y 1 (35% y 45% respectivamente). Es decir, en casi la mitad de las ocurrencias (45%) dicha organización aporta escasamente al proceso global y, en la mayoría de los casos, se limita a pautar una "introducción" y una "conclusión". Sólo un mínimo porcentaje habla de "razones, causas y consecuencias". Como ya se señaló, en ningún caso se recurre a un metalenguaje (premisas, tesis, argumentos) y, si bien en el proceso de generación de ideas se aprecia la dimensión polémica propia del discurso argumentativo, en el producto final no se refleja la misma mediante el recurso a argumentos y refutaciones sino que se neutraliza en un solo punto de vista.

De la organización de las ideas, no se deriva una "jerarquización" de las mismas; sólo se registra un 15% de ocurrencias de esta última categoría. Es decir, si bien aparecen en algunos casos unos parámetros organizativos generales, éstos no dan lugar a la determinación de información relevante y subordinada, a la especificación de temas y subtemas, a la discriminación de definiciones y ejemplos ilustrativos.

De esto se deduce el hecho de que, si bien hay un porcentaje significativo de ocurrencias de "objetivos de procedimiento" (65%), sólo un 10% de los mismos tiene la puntuación 3 en la escala valorativa; un 30%, la puntuación 2 y un 25%, la puntuación 1; mientras un 35% de los protocolos no explicita tales objetivos. Es decir, hay explicitaciones en cuanto al cómo escribir pero éstas no están en función de un plan global de organización y en la mayoría de los casos sólo son enunciaciones generales e imprecisas. Por ejemplo: ¿cómo podemos empezar?, ¿cómo ponemos?, ¿cómo podemos entrar a hablar?, yo lo pondría entre paréntesis, no mejor no, vos ponelo así..., ¿qué podemos escribir?, tiene que ser estándar, formal, sin malas palabras.

Asimismo, esto guarda una estrecha relación con los porcentajes de "fijación de objetivos de fondo" en donde, si bien hay un 65% de ocurrencias, sólo un 10% tiene la puntuación 3; un 15%, la puntuación 2 y un 40%, la puntuación 1. Es decir, en un mínimo de los casos se especifica qué se va a escribir, en

función de un objetivo global y de los posibles destinatarios. Por su parte, un 35% de los protocolos no registra estos objetivos; esto es, en estos casos no hay claridad acerca de la meta del proceso de escritura y, por ello, tampoco hay un plan global y unas estrategias de procedimiento para llegar a la misma.

Con respecto al proceso de “textualización”, son escasos los porcentajes de referencia al mismo si se lo compara con la “planificación”: un 10% de referencia al empleo de signos de puntuación; un 30% para decisiones léxicas, y un 20% para cohesión textual, con cuestiones de recurrencia (sustitución sinónimica y pronominal) pero no de conexión, a pesar de ser tan importante en un discurso argumentativo.

Cosa similar ocurre con los porcentajes de los procesos de “examen” si se los compara con los de la “planificación”. Se registra un 55% de ocurrencias de “evaluación” en los protocolos, de las cuales sólo un 10% tiene la puntuación 3; un 25%, la puntuación 2 y un 20%, la puntuación 1. Es decir, sólo en un mínimo de los casos, la evaluación aporta a la calidad del proceso global, a través de una valoración crítica del escrito que está produciéndose.

En la misma dirección, sólo aparece un 40% de ocurrencias de *revisión*, que implican una reconsideración y reformulación de lo escrito, de las cuales sólo un 5% tiene la puntuación 3; un 20%, la puntuación 2 y un 15%, la puntuación 1.

Todo esto evidencia una desproporción importante entre los porcentajes de la categoría “concepción de ideas” y los restantes procesos analizados. Las ideas surgen pero son escasamente organizadas y casi nunca jerarquizadas, puesto que no están orientadas por objetivos de fondo y de procedimiento que permitan ir restringiendo y adecuando las alternativas del texto que van generándose. A esto se suma la escasa recurrencia a la evaluación y revisión, las cuales permiten volver a examinar el escrito con una mirada crítica.

Esto se relaciona con el escaso “control del proceso global de producción” (15% con puntuación 2 y 40% con puntuación 1) que, en la mayor parte de los casos, se limita a frenar la expansión de las “digresiones” y no a monitorear el proceso y el progreso del escrito que va produciéndose.

A esto se agrega, en el 30% de los protocolos, una actitud poco favorable ante el acto de escritura: poca confianza en la competencia escrituraria (no sabemos nada!!) y poca predisposición para organizar y concretar un plan de redacción.

## 2. Aspectos metadiscursivos

Para analizar la metacognición y el metadiscurso estudiantil, se categorizaron las dificultades explicitadas por los estudiantes acerca de la propia producción escrita, teniendo en cuenta las mismas variables e indicadores del análisis de los

subprocesos de escritura, como puede verse en Anexo 1, tabla 2.

Como puede observarse, se destaca ampliamente la explicitación de dificultades en relación con los aspectos específicamente metadiscursivos (86%), frente a mínimos porcentajes para los aspectos metacognitivos (conocimientos previos y control del proceso)(8%) y para los metactitudinales (6%).

Dentro de los aspectos procesuales, se aprecia el predominio de los problemas de “traducción o textualización” (53%), frente a las dificultades de “planificación” (32%) y frente a la “revisión” que sólo registra un 1%.

Con respecto a la traducción, se destacan los porcentajes de la “dificultad ortográfica” (18%) la cual es, a la vez, la subcategoría que registra los mayores valores en el conjunto de los problemas registrados.

Por su parte, si se consideran globalmente los porcentajes de las subcategorías “caligrafía”, “ortografía” y “nivel morfosintáctico-textual” se obtiene un porcentaje relevante (28%). Estos datos tienen que ver con la hipótesis planteada por Flower y Hayes (1996) acerca de la relación entre escritores inexpertos y atención consciente a las cuestiones ortográficas, gramaticales y de trazado de las letras. Según estos autores, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo, lo cual puede interferir con el proceso más global de planificar lo que se quiere transmitir.

En este sentido, pueden observarse los valores notablemente menores que tienen las subcategorías de “concepción”, “organización” y “jerarquización de las ideas”, las cuales consideradas globalmente registran un 30%.

Desde el punto de vista de la interpretación de los datos, podría decirse que el hecho de que se registren valores bajos para estas dificultades no implica que los estudiantes no las tengan sino, por el contrario, que no las llegan a conceptualizar como problemas porque están más preocupados por resolver cuestiones de procesamiento de bajo nivel (gramática, ortografía y caligrafía) que ya deberían estar automatizadas.

Si a esto se suman los porcentajes de los problemas de “decisión léxica” (es decir, encontrar el término adecuado para la idea que se quiere transmitir), obtenemos un 39% para las tareas de procesamiento de bajo nivel, porcentaje importante si se tiene en cuenta que son estudiantes universitarios y futuros profesionales de las Letras.

En relación con esto, es llamativo también el escaso porcentaje que registra la fijación de objetivos de procedimiento y el casi nulo porcentaje para los objetivos de fondo, los cuales implican atender el problema retórico (Flower y Hayes, 1996); es decir, qué escribir en función de un objetivo y de un destinatario. Estos datos también ponen de manifiesto escritores poco expertos, en la medida en que limitan su preocupación a la recuperación de conocimientos de la memoria a largo plazo, sin considerar las necesidades de un lector virtual.

Es llamativo también el porcentaje de estudiantes que no contesta la consigna (29%); es decir, estos estudiantes no pueden ni conceptualizar ni, por consiguiente, enunciar verbalmente sus dificultades para escribir, lo cual los ubica todavía en una posición más limitada aún que la de los alumnos preocupados por las tareas de procesamiento de bajo nivel.

### Conclusiones

El análisis de los procesos discursivos y metadiscursivos de estudiantes universitarios, en el dominio de la lengua escrita, puso de manifiesto la recurrencia de una serie de dificultades.

Con respecto a la “producción escrita”, los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo de los subprocesos involucrados, en relación con los productos escritos, mostraron los siguientes problemas:

- en cuanto a la “planificación”, se observó una buena concepción de ideas pero una escasa organización de las mismas y una casi nula jerarquización de la información, debido a la falta de fijación de objetivos de fondo que permitiera especificar el tema y los subtemas del texto a producir, y debido a la poca recurrencia a objetivos de procedimiento que permitiera ir ajustando el texto a las exigencias del problema retórico;

- específicamente, en relación con la organización de las ideas, se evidenció la ausencia de conocimientos superestructurales acerca del tipo textual argumentativo; sólo se observó la presencia de parámetros organizativos generales, tales como los términos de “introducción” y “conclusión”;

- relacionando los distintos procesos, se apreció un desequilibrio importante entre el proceso de “concepción de ideas” y los restantes procesos analizados. La textualización, guiada por objetivos de procedimiento, fue pobre, y la recurrencia a la evaluación y revisión fue de escasa contribución al proceso global de producción;

- conectado con lo anterior, se puso de manifiesto un escaso control del proceso que se limitó, en la mayoría de los casos, a frenar la expansión de las digresiones y no a monitorear el progreso de la producción textual.

Por su parte, los resultados obtenidos del análisis del “metadiscurso estudiantil” son coincidentes con los de los procesos de escritura:

- se advierten problemas recurrentes en relación con el procesamiento de bajo nivel (gramática y ortografía) y con la decisión léxica (encontrar el término adecuado para la idea que se quiere exponer);

- es escasa la conciencia sobre la producción como un problema comunicativo y retórico; es decir, qué escribir en función de un objetivo y de un destinatario, y cómo ir ajustando el escrito a las restricciones de este problema;

- hay una escasa referencia a los subprocesos del procesamiento de alto nivel (organización y jerarquización de ideas, revisión, control del proceso), lo

cual no implica que no tengan dificultades en este ámbito, sino que ni siquiera logran conceptualizarlos como problemas, lo cual revela un escaso “conocimiento sobre la cognición”, en particular sobre las “estrategias discursivas”.

Este limitado conocimiento se refleja también en los protocolos de los estudiantes, particularmente en los escasos porcentajes de examen y control del proceso.

Las conclusiones de esta investigación son de utilidad para un replanteo profundo de la didáctica de la lengua, en la medida en que ponen en evidencia la urgencia de transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, desde los comienzos de la alfabetización, atendiendo a las siguientes prioridades, en el dominio de la lengua escrita:

- trabajar didácticamente no sólo los “productos escritos” sino fundamentalmente los “procesos discursivos”, porque en la medida en que se preste atención a éstos, se obtendrá mayor calidad en aquéllos;
- abandonar una didáctica de la lectura y escritura que pone el acento en secuencias rígidas y pre-establecidas por el docente, y en su reemplazo, trabajar con las prácticas reales de los lectores y escritores, en situaciones significativas y con metas comunicativas concretas;
- detectar los problemas discursivos de los estudiantes, acudiendo al respaldo teórico de los modelos procesuales de comprensión y producción textual que proporcionan una visión más real y compleja de dichos procesos (Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1984 y 1996; van Dijk y Kintsch, 1983; entre otros), y asumiendo una actitud interpretativa y no condenatoria. Estos modelos ayudan a categorizar y explicar las dificultades, lo cual constituye un punto de partida fundamental para organizar una intervención didáctica adecuada a cada alumno o grupo de alumnos. En este sentido, hay publicaciones para los docentes que orientan acerca de diagnósticos y propuestas de intervención (Cubo, 2000 y Sánchez Miguel, 1993, 1995 y 2000, entre otros);
- por último, plantear situaciones de aprendizaje que permitan tomar distancia de los procesos discursivos para hacerlos objeto de reflexión, prestando atención, de este modo, al desarrollo de las habilidades metacognitivas y metadiscursivas, porque los procesos de lectura y escritura mejorarán en la medida en que haya un mayor monitoreo o control consciente sobre los mismos. Ello traerá como consecuencia un mayor protagonismo y compromiso de los sujetos con los propios procesos de conocimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AMEIJDE, D.; MURGA, M.; PADILLA, C. Y DOUGLAS, S. (2000).  
Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil. En *Actas*



- del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Publicación electrónica.
- AMEIJDE, D., PADILLA, C.; MURGA, M. Y DOUGLAS, S. (2002). Representaciones de las dificultades discursivas en estudiantes universitarios. En *R.I.L.L. n° 15. Textos de especialidad. Problemas y propuestas para la Universidad* (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas), pp.85-103, Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- BAKER, L. (1991). Metacognition, reading and science education. En C. Santa and D. Alvermann (eds.), *Science Learning: Processes and application*. Newark, DE: International Reading Association.
- BAKER, L. Y BROWN, A.L. (1986). Metacognitive skills and reading. En P.D. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- BEAUGRANDE, R. DE (1980). *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, N.J.: Ablex.
- BRITTON, J. ET AL. (1975). *The development of writing abilities*, London: Macmillan.
- BURÓN OREJAS, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CUBO DE SEVERINO, L. ET AL. (2000). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión Lectora*. Mendoza: Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- ELLIS, A.W. Y BEATTIE, G. (1986). *The Psychology of Language and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnik, *The Nature of Intelligence*. Hillsdale: L.E.A.
- FLAVELL, J. ET AL. (1970). Developmental changes in memorization processes. En *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- GOODAMN, K. (1984). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- GOODMAN, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formar niños productores de textos*, Chile: Dolmen.
- MATSUHASHI, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. En M. Nystrand (ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York: New York Academic Press.
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (en prensa). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*, marzo de 2002, León, España: Universidad de León.
- ROHMAN, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. En *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la Didáctica de la lengua. En *Educación y Futuro*, 2..
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M.Martlew (ed.), *The psychology of written language: A developmental approach*. London: Wiley and Sons.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1984). Development strategies in text processing. En H.Mandl, N.Stein y T.Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1987). *The Psychology of written composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1991). Literate expertise. En K.A.Ericcson y J.Smith (eds.), *Toward a general Theory of expertise: Prospects and limits*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 172-194.
- SOMMERS, N. (1978). Response to Sharon Crowley, Components of the process. En *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced writers. En *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 378-388.
- VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.

## ANEXO

Tabla 1

SUBPROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA	3 (MBueno)	2 (Bueno)	1 (Regular)	TOTAL de ocurrencias	0 (No registra)
PLANIFICACIÓN					
Concepción de ideas	25%	55%	20%	100%	-
Organización de ideas	-	35%	45%	80%	20%
Jerarquización de ideas	-	15%	-	15%	85%
Fijación de objetivos de procedimiento	10%	30%	25%	65%	35%
Fijación de objetivos de fondo	10%	15%	40%	65%	35%
TEXTUALIZACIÓN					
Signos de puntuación				10%	90%
Léxico				30%	70%
Cohesión textual				20%	80%
EXÁMEN					
Evaluación	10%	25%	20%	55%	45%
Revisión	5%	20%	15%	40%	60%
DIGRESIONES				55%	45%
CONTROL DEL PROCESO	-	15%	40%	55%	45%
ACTITUD				30%	70%

**Tabla 2**

Dificultades explicitadas por los estudiantes en la producción escrita	88 dificultades
<b>METADISCURSIVAS</b>	86%
PLANIFICACIÓN	32%
Concepción de ideas	1%
Organización de ideas	14%
Jerarquización de ideas	3%
Objetivos de procedimiento	12%
Objetivos de fondo	2%
TRADUCCIÓN	53%
Proceso en sí	14%
Caligrafía	3%
Ortografía	18%
Léxico	11%
Morfosintáctico-textual	7%
REVISIÓN	1%
<b>METACOGNITIVAS</b>	8%
Conocimientos previos	6%
Control del proceso	2%
<b>METACTITUDINAL</b>	6%
SIN DIFICULTADES	6%
NO CONTESTA	29%





## TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE TECNOLOGÍA

**SONIA SANSOT**

Facultad de Ciencias de la Educación  
de la Universidad Nacional de Comahue  
soniasansot@hotmail.com



### RESUMEN

La presente propuesta intenta delimitar aproximaciones epistemológicas y metodológicas para indagar las teorías implícitas sobre la tecnología, en términos de relaciones subjetivas, cargadas de componentes implícitos y explícitos que generan significados, sesgos conceptuales, ideas erróneas, representaciones familiares, aversión o aceptación, tanto de los contenidos de naturaleza tecnológica como a la utilización de artefactos tecnológicos, etc. Estas relaciones se analizan en el marco vigotskiano del proceso de mutua transformación sujeto-objeto mediado por la interacción social y la actividad instrumental. En este sentido, se realiza un extenso análisis de algunos rasgos básicos de la acción tecnológica a partir de una concepción cultural de la acción mediada, lo cual permite reflexiones en un sentido general. La indagación de estas relaciones se vuelve doblemente compleja, en la medida que se trata de un campo de reciente configuración con escasos referentes consensuados y por ende con escasas investigaciones. Finalmente, se reseñan propuestas teóricas para la indagación de representaciones sobre tecnología que orienten la construcción de instrumentos de recolección de información en el marco de un futuro trabajo de investigación.

**Palabras claves:** Representaciones- tecnología- interacción social- cultura- psicología cognitiva

**Keywords:** *Representations - technology - social interaction - culture - cognitive psychology*

Fecha de recepción: 25-03-03

Fecha de aceptación: 14-12-03

### Presentación

El propósito de la presente propuesta es indagar la construcción de diferentes relaciones que se establecen con la tecnología en términos de teorías implícitas<sup>1</sup>. Esta indagación se justifica en tanto la tecnología, entendida como producción humana, implica la opción por valores y presupuestos ideológicos que deben ser indagados para evitar concepciones tecnocráticas. Estas relaciones se analizan en el marco vigotskiano del proceso de mutua transformación sujeto-objeto mediado por la interacción social y la actividad instrumental.

La Psicología vinculada al estudio de la cognición humana centra buena parte de sus esfuerzos investigativos en la indagación de "concepciones" respecto de diferentes objetos de conocimiento y prácticas culturales. Es por ello que, en este vasto campo pueden encontrarse significativas producciones, distinguiendo áreas de estudio con propósitos diversos y enfoques teórico-metodológicos

diferentes. Esta multiplicidad y diversidad de trabajos asume cada vez mayor importancia, existiendo en la actualidad, un relativo consenso sobre el fuerte valor adaptativo que asumen las ideas y/o concepciones de los sujetos; es decir, constituyen el soporte representacional de las acciones y conductas complejas.

Según Pozo (1996), las concepciones sobre el conocimiento subjetivo parecen cumplir funciones predictivas y explicativas, están más orientadas al éxito que a la comprensión y son escasamente accesibles a los propios sujetos. Están enraizadas en propensiones u orientaciones específicamente humanas de relacionarse con el mundo, y se van modificando en gran medida como un subproducto de la actividad y experiencia interpersonal, así como eventualmente por procesos de explicitación autónomos o promovidos en la interacción social. En los contextos de prácticas culturales y relaciones interpersonales se confirman, expanden y modifican las comprensiones acerca del conocimiento subjetivo, el cual es un proceso relativamente ajeno a la voluntad y, en diferentes grados, a la conciencia.

Las representaciones constitutivas de las concepciones se emplazan en un continuo explícito-implícito y su activación depende de los contextos de interacción y de las demandas de resolución a las que los sujetos se enfrentan.

En este marco, las diferentes relaciones que se establecen con la tecnología están mediadas por relaciones subjetivas, cargadas de componentes implícitos y explícitos que generan aversión o aceptación a "lo tecnológico" y a la utilización de artefactos tecnológicos, etc. La indagación de estas relaciones se vuelve doblemente compleja, en la medida que se trata de un campo de reciente configuración con escasos referentes consensuados y, por ende, con escasas investigaciones. La misma indefinición epistemológica del campo se refleja en la escasez de trabajos de investigación en el sentido que se quiere analizar aquí; existen instrumentos desarrollados en la investigación de concepciones, creencias y opiniones, pero dentro del movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), como el Cuestionario de Opiniones sobre CTS (COCTS) (Vazquez Alonso, 2000).

A partir de los inconvenientes anteriormente descritos, es que se realiza un extenso análisis de algunos rasgos básicos de la acción tecnológica a partir de una concepción cultural de la acción mediada, lo cual permite reflexiones en un sentido general.

Finalmente, se reseñan propuestas teóricas para la indagación de representaciones sobre tecnología que orienten la construcción de instrumentos de recolección de información con vistas a un futuro trabajo de investigación. En definitiva, se intenta comenzar a delimitar aproximaciones epistemológicas y metodológicas para indagar las teorías implícitas sobre la tecnología, en términos de relaciones subjetivas, cargadas de componentes implícitos y explícitos que generan significados, sesgos conceptuales, ideas erróneas, representaciones

familiares, aversión o aceptación tanto de los contenidos de naturaleza tecnológica como de la utilización de artefactos tecnológicos, etc.

### Situar humanamente la tecnología

Uno puede preguntarse [...] si la posición consistente en afirmar, contra viento y marea, que las ciencias son desinteresadas puede vencer a largo plazo, pues en principio, nada es menos instrumentalizable que un saber disciplinario que no es consciente de sus finalidades y de su carácter contextualizado. A continuación la mejor defensa contra los condicionamientos tecnocráticos, ¿no reside en la valoración de los compromisos humanos ligados a la producción de los saberes? En fin, ¿no hay que, si se quiere, humanizar las actividades científicas y tecnológicas, comprender y mostrar cómo, en su mismo seno, las libertades humanas comprometen su historia?; para esto, ¿no haría falta promover una educación que permitiera a los jóvenes ver cómo los saberes, ya sean tecnológicos o científicos, son producciones humanas, por y para seres humanos —saberes siempre con una finalidad, interesados en el sentido más profundo (pero no solamente económico-práctico) del término?— En otras palabras, más que intentar hacer de las ciencias fundamentales una suerte de islote tratando —en vano— de hacerlas escapar a la historia humana, ¿no valdría más ver cómo son también un lugar donde se juega esta historia?

(Gerárd Fourez, 1997, 56, resaltado en el original)

El mundo Tecnológico cognitivamente diferencial que ha producido la historia de la humanidad ofrece un especial punto de anclaje para el análisis de la tecnología y de las representaciones sobre ella en tanto condiciones socio-históricas actuales. Analizada desde el enfoque sociocultural, esta relación requiere fines que direccionen la actividad y motivos e intereses para orientar la acción tecnológica. Sin embargo, el proceso de mutua transformación sujeto-objeto posee sesgos particulares de aproximación a la Tecnología que participan en la constitución subjetiva de esta relación. De ello resulta que la regulación social de la acción tecnológica implica guiarse no sólo por criterios de eficiencia y efectividad, sino que también supone una reflexión para actuar correctamente en situaciones concretas.

Esta es la perspectiva de análisis que se privilegiará en este ensayo, con la intención de recuperar las contribuciones de la psicología del conocimiento (preocupada por la mutua construcción mente y cultura) y del presupuesto vigotskiano sobre la mutua transformación sujeto-objeto mediado por la interacción social y la actividad instrumental.

La unidad de análisis para analizar las teorías implícitas sobre la Tecnología es la acción tecnológica, en cuya función mediadora aparecen intercambios interpersonales. La acción tecnológica regulada socialmente se realiza desde un sistema cognitivo histórico cargado de “informaciones, representaciones y co-



nocimientos” que lo devuelven al mundo, no neutral, sino humanamente. En este sentido, existe una filiación de la categoría de trabajo con la actividad instrumental y la interacción social como unidad de análisis para explicar el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.

### **La mutua transformación sujeto-objeto como potencialidad del sistema cognitivo**

Adhiriendo a la postura de Fourez (1997), señalada más arriba, la tecnología, en tanto producción humana, supone la opción por valores y presupuestos ideológicos que deben ser indagados a fin de evitar concepciones tecnocráticas<sup>2</sup>. El proceso de mutua transformación sujeto-objeto que señala Vigotsky cobra sentido en la propuesta de Pozo (2001), en tanto este último considera que los cambios energéticos e informativos afectan a sistemas diferentes y se apoyan en recursos e instrumentos distintos. Así, un sistema físico y un sistema cognitivo tienen en común el responder a cambios externos. La diferencia radica en que el primero aumenta su entropía en un mundo cada vez más desordenado, mientras que un sistema cognitivo posee experiencia e historia que le permiten predecir y controlar futuros cambios energéticos transformando de esta manera la energía en información. Es decir, que el sistema cognitivo disminuye la entropía haciendo el mundo (interno) cada vez más ordenado.

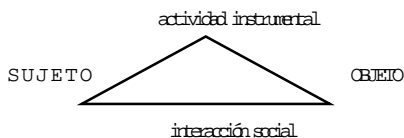
En este análisis es conveniente recuperar, desde la Teoría Socio-Histórica, la caracterización de los Procesos Psicológicos Superiores que tienen lugar en el sistema cognitivo humano. Para Baquero (1996, p.31), las tesis centrales del programa “hacen referencia al carácter histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores, al papel que los instrumentos de mediación protagonizan en su ejecución y, en un plano metodológico, a la necesidad de un enfoque genético en psicología”. A partir de la primer tesis, el sistema cognitivo humano entabla interacciones informativas que pasan desapercibidas para las relaciones energéticas. Esta situación converge con la condición del hombre como “mentalista hábil” (Rivière, 1997), haciendo referencia a la capacidad de las personas para comprender o interpretar las acciones humanas, tanto las propias como las ajenas, en un ámbito determinado.

Es conveniente situar la acción tecnológica regulada socialmente para analizar “lo tecnológico” a la luz de los conceptos de “herramienta” y “signo” en una acción mediada que da lugar a intercambios interpersonales.

Se puede conceptualizar la tecnología como un proceso cultural complejo en el que se conciben y ejecutan acciones para dar solución (humanamente) a diferentes problemas. Esta concepción se orienta al tratamiento riguroso de los procesos básicos en todas las tecnologías y es marcadamente diferente de la ciencia aplicada, centrada en el artefacto o conjunto de destrezas e “ideas creativas”.

La propuesta resulta alternativa en tanto intenta avanzar más allá del dualismo mente-cuerpo que caracterizó a la Psicología del procesamiento de información, para comprender la idea de acción tecnológica regulada socialmente como parte del funcionamiento de la mente humana. Se trata de precisar el significado del concepto de información en la nueva Psicología Cognitiva e interpretar las conductas humanas cargadas de creencias, deseos e intenciones. La idea sobre la mutua transformación sujeto-objeto se completaría al decir, tal como lo muestra la Figura 1, que el camino que lleva del sujeto al objeto está mediado por la actividad instrumental y por la interacción social.

Figura 1 la relación sujeto-objeto aparece doblemente mediada



Según Vigotsky (2000), la herramienta tiene como destino modificar la naturaleza, mientras que los signos lingüísticos se orientan hacia la transformación del sujeto. Lo tecnológico como condición socio-histórica actual es más que la simple extensión de la mano, opera como "instrumento de mediación simbólica", oficia como "signo" y no sólo como herramienta. Aquí, la "subjetividad" se inserta en la interacción instrumento-sociedad obligando a pensar en un sistema cognitivo potencialmente competente para analizar la acción humana y predecir su acción.

Esta condición del hombre como mentalista hábil (Rivière, 1997) que atribuye y/o comparte un mundo experiencial de acciones humanas orientadas por representaciones, creencias y deseos, configura competencias que explican la cultura a través de complejos sistemas simbólicos y es esencial para la construcción de relaciones interpersonales en la transacción social.

En este esquema básico de la obra de Vigotsky se inscriben los procesos de trabajo como hipótesis explicativas de la humanización para la comprensión del surgimiento, evolución y función de los instrumentos psicológicos, de manera análoga a lo sucedido con las herramientas. De la misma forma en que "el trabajo humano trata de la transformación de la naturaleza en cultura" (Baquero, 1998, p. 46), el uso de instrumentos y el establecimiento de relaciones sociales otorga al trabajo un carácter doblemente mediado (Baquero, 1998) que determina una forma de vinculación con la Naturaleza por oposición (dadas las características que asume nuestra cultura hegemónica). De esta manera, se instaura

el orden propiamente histórico y se define la concepción de subjetividad en términos hegelianos desde el momento en que el hombre rompe con la legalidad natural.

Pueden señalarse similitudes entre los procesos de trabajo que analiza Vigotsky y la acción tecnológica que se encuentra en la misma función mediadora de las herramientas técnicas, tal como la define el mismo autor: “la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos” (2000, p.91). Simultáneamente, surgen interrogantes en la relación entre los procesos de trabajo que analiza Vigotsky y la acción tecnológica ¿puede entenderse la acción tecnológica como un elemento diferente de los procesos de trabajo?, ¿está involucrada en aquél y por eso comparte sus características?, ¿es una forma de trabajo?, ¿en qué se diferencia de la actividad instrumental? Estos interrogantes merecen abordajes más profundos, pero exceden mis pretensiones aquí.

### **El concepto de acción tecnológica como unidad de análisis**

La categoría de actividad permite definir la unidad de análisis para abordar y desarrollar la noción de acción tecnológica. Se ha afirmado que la *Teoría de la Actividad* de N. Leontiev refleja el énfasis que Vigotsky otorgó a la actividad instrumental y a la interacción social como unidades de análisis para comprender el desarrollo de los procesos superiores (Baquero, 1996, 1998, 2001; Rivière, 1985). Leontiev distinguió actividad, acción y operación:

... los 'componentes' principales de algunas actividades de los hombres son las 'acciones' que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción [...] la acción que se está ejecutando responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su 'efector' especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta la acción.

(citado en Baquero, 2001, p.175)

Los niveles de análisis diferenciables que propone Leontiev permiten capturar la lógica general que parece guardar toda actividad humana y se puede graficar de la siguiente manera:

Figura 2 Esquema general de la actividad humana

La actividad humana culturalmente regulada implica la definición de motivos

Las acciones, como componentes de la actividad, están orientadas al logro de ciertos fines

Las operaciones, como medios para ejecutar acciones

Los motivos e intereses que orientan la actividad ponen en juego la mente humana como algo más que un sistema de cómputo para procesar información, carente de significado, sin sentido humano. Puede decirse que la preparación para la actividad práctica se debe al interés que se despierta en el sujeto. La satisfacción de necesidades requiere de objetivos que direccionen la actividad marcando así diferenciaciones claves entre motivos e intereses:

[El motivo de la actividad es] aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada [...] según las condiciones de vida, un mismo motivo puede originar diferentes actos con fines distintos, y actos iguales pueden estar causados por diferentes motivos. (346)

El interés es la dirección determinada que tienen las funciones cognoscitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad [...] Sin embargo, no son menos frecuentes aquellos (casos) en que su aparición va seguida de la actividad indispensable para alcanzar los fines que este interés motiva. (Leontiev, 1961, p.350-351)

De esta concepción de actividad deriva el componente "acción" en que la interiorización modifica dialécticamente la estructura de la conducta externa, que ya no podrá entenderse como un mero reflejo de las condiciones objetivas en el plano del sujeto. En palabras de Yaroshevsky "la acción se relaciona con toda la historia humana, la conciencia individual no surgía de tareas de adaptación del organismo al medio ni del proceso de comunicación como tal, sino de la asimilación que el hombre realiza de un sistema de productos sociales, de instrumentos y de valores" (1984, p.302). Afirmar que la actividad humana se orienta a la satisfacción de necesidades pone en juego el concepto de acción regulada en la intersección entre el nivel de análisis cultural e individual. Cabe destacar que las necesidades humanas se diferencian de las animales tanto por su objeto, como por la manera de satisfacerlas, en este sentido:

Las necesidades del hombre subjetivamente se manifiestan como deseos y tendencias. Los deseos y tendencias [...] regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, el crecimiento o la desaparición de esta necesidad. La existencia de una necesidad [...] aún no es suficiente para que se realice una actividad. Para esto es indispensable que haya un objetivo que, respondiendo a la necesidad, sea el estímulo para actuar y le dé a la actuación una dirección concreta determinada, un fin. (Leontiev, 1961, p.345)

Desde esta perspectiva, la acción cobra relevancia en la apropiación de la reali-

dad objetiva en tanto los problemas humanos que exigen acciones tecnológicas para su resolución permiten afirmar, junto a Leontiev (1961), que la actividad humana se orienta a la satisfacción de necesidades poniendo en juego el concepto de acción regulada socialmente. Para Buch (1999, p.30) “el choque entre dos piedras es un acontecimiento natural; pero cuando el hombre ‘controla’ ese choque para sus fines lo resignifica como acción tecnológica”.

El control consciente requiere el conocimiento que proporciona el sistema cognitivo humano, marcando diferencias con el trabajo animal al plantear una instancia ideacional no instintiva de regulación de la tarea flexibilizando la articulación medios-fines en la actividad instrumental. El sujeto no solamente posee la capacidad de hacer, de orientar su acción tecnológica a los objetos, sino que, en el mismo proceso, regula su comportamiento, reflexiona sobre su hacer para buscar otras soluciones a los problemas, de manera que se trata de la génesis cultural del Proceso Psicológico Superior (PPS).

Leontiev sostiene que para Vigotsky el determinante de la evolución psíquica es “la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos” (Baquero, 1996, p.47). La acción tecnológica se acerca, en gran medida, a la instancia ideacional que supone el trabajo humano, pero se diferencia de ella en tanto conlleva necesariamente una reflexión sobre las consecuencias de la acción. Esta reflexión, producto de los cambios en los estados de organización de la información representada en la memoria, puede entenderse como un PPS avanzado.

La reflexión sobre la propia acción comparte las características de los PPS avanzados en tanto participa en la regulación de la interacción social y se genera a partir de las líneas de desarrollo natural y cultural que interactúan en la ontogénesis. Cabe recordar que los atributos diferenciales de los PPS son:

- estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos;
- regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno;
- estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber ‘automatizado’ su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, en menor medida la actividad consciente);
- el hecho de valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación, será la **mediación semiótica** la que ocupe un lugar de mayor relevancia. (Baquero, 1996, p.33, resaltado en el original)

En relación con la “acción tecnológica regulada socialmente”, la información permitiría más que extender la mano. La mutua transformación sujeto-objeto mediada por la actividad instrumental y por la interacción social instala la tec-

nología como instrumento “de mediación simbólica”. Es decir, que la tecnología oficiaría no sólo como herramienta, sino y específicamente, como signo, en la medida en que se orienta hacia la transformación del sujeto.

Se retoma ahora el planteo de Pozo (2001) en cuanto a que los cambios energéticos e informativos afectan a sistemas diferentes y se apoyan en recursos e instrumentos distintos. Desde la perspectiva de análisis adoptada aquí, se conjuga la posición de este autor con la segunda tesis del programa Socio-Histórico sobre el papel que los instrumentos de mediación protagonizan en la ejecución de los PPS.

En términos del sistema cognitivo, la diferencia esencial es que mientras la herramienta se halla externamente orientada y acarrea cambios en el objeto (en los estados de la organización de la energía), el signo está internamente orientado, por ende es un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo (produce cambios, en los estados de organización de la información representada en la memoria).

A partir de esta analogía también es posible hablar de regulación social de la acción tecnológica. Como se anticipara, ya no se trata sólo de herramientas técnicas de la actividad instrumental, sino que intervienen las herramientas psicológicas formuladas por Vigotsky con idéntica función mediadora a las anteriores pero orientadas, fundamentalmente, a regular la “interacción social”. Al hablar de desarrollo ontogenético como confluencia entre filogenia e historia humana, Vigotsky análoga la noción de instrumento físico a la de instrumento semiótico del siguiente modo: “el proceso de trabajo exige que el hombre tenga cierto grado de control sobre su propio comportamiento. Ese control sobre sí mismo se basa, esencialmente, en el mismo principio en que se basa nuestro control sobre la naturaleza” (citado en Baquero, 1998, p.51).

Este es el carácter histórico que deseo recuperar para las representaciones sobre “lo tecnológico”: situar la tecnología como respuesta humana, emitida por humanos para responder a problemas humanos. Así considerada, la acción tecnológica se halla internamente orientada y posee las improntas de una época y un contexto de origen. Responder a la pregunta de Gerárd Fourez “¿no hay que, si se quiere humanizar las actividades científicas y tecnológicas, comprender y mostrar cómo, en su mismo seno, las libertades humanas comprometen su historia?” (1997, p.56), presume considerar la correspondencia entre el uso de la tecnología y los efectos que provoca en el entorno.

Hablar de tecnología no significa únicamente remitirse a la utilidad de sus productos, sino también considerar cómo condiciona el medio ambiente, los modos de vida y las costumbres. Esta diferenciación, en términos de los objetivos que guían a la ciencia y a la tecnología, podría significar que la “ciencia pura” sólo se interesa por el conocimiento como valor en sí mismo. Sin embargo, las “verdades” que produce la ciencia son tan poco desinteresadas como la

producción cultural de la tecnología. La teorización también posee intencionalidades y finalidades que producen verdades humanas para humanos, a partir de las cuales (y a veces suscribiendo implícitamente) se percibe el mundo. No separar lo tecnológico de lo socio-económico e incluir la organización del trabajo y las relaciones sociales es condición necesaria para propiciar un desarrollo crítico y solidario de los sujetos y situar humanamente la tecnología.

Desde una perspectiva ontológica, entonces, la Tecnología se une fundamentalmente a la legalidad social desde el mismo momento en que el hombre prevé el resultado de sus acciones, reflexiona sobre las consecuencias de sus actos y analiza su carácter nocivo o beneficioso tanto para sí mismo como para otros. En definitiva, las acciones tecnológicas no son asépticas y participan en relaciones subjetivas con la tecnología, derivan de un sistema cognitivo humano dotado de competencias mentalistas, de una memoria con información, representaciones y conocimientos que le otorgan identidad y de una memoria cultural.

### **Tránsito cognitivo de la información**

La acción tecnológica dota a la actividad cognitiva de un contenido muy sugerente en la medida que requiere no sólo conocimientos técnicos específicos, sino también saberes sociales, económicos, éticos, legales, científicos, estéticos, etc. que constituyen el marco amplio del saber tecnológico. La idea de la mente como sistema cognitivo humano, dotado de una "memoria" con "representaciones" que permitan ordenar la entropía del mundo y, montado sobre una máquina termodinámica (Pozo, 2001), es una potente analogía para comprender su función adaptativa.

Para Buch (1999) es imposible comprender la Tecnología si sólo se centra la atención en los objetos. Al igual que en el proceso de trabajo, el hombre no sólo usa objetos, sino que también planifica el diseño y la fabricación de instrumentos para ejecutar una tarea. Los instrumentos que origina el hombre conllevan una forma de organizar el mundo en que se imbrican naturaleza y cultura, expresan las improntas de las culturas en que fueron producidos y las modificaciones que evidencian muestran la transformación misma en sus creadores. La memoria cultural<sup>3</sup> transmite conocimiento y en ese proceso se transforman los artefactos y el hombre mismo. La memoria como invención cultural adquiere relevancia fundamental para el análisis de las representaciones y el proceso de explicitación progresiva, pues proviene del paradigma socio-cultural e intenta contextualizar los estudios sobre memoria en el marco de las actividades cotidianas. Los trabajos de Bartlett (1932) y Bruner (1991) "en búsqueda del significado" investigan competencias cálidas tales como creencias, actitudes y estados anímicos para mostrar el objeto de estudio del que debería ocuparse la psicología. Intentan objetivar la subjetividad.

A partir de estos trabajos, las investigaciones comienzan a centrarse en el análisis de que cada sujeto imprime una significatividad subjetiva a sus recuerdos, que proviene de la propia biografía. La identidad personal se configura en esa biografía y mediatiza los procesos de construcción y reconstrucción del recuerdo implícito en la memoria. En definitiva, el sistema cognitivo contiene información, sin embargo y de acuerdo con los diversos desarrollos teóricos esbozados, hablar sólo de "información" no sería suficiente. Como muestran Bartlett (1932), Bruner (1991), Leontiev (1961), Pozo (2001), Rivière, (1997), entre otros, los motivos e intereses que orientan la acción, las competencias mentalistas, la memoria reconstructiva ponen en juego la mente humana como algo más que un sistema de cómputo.

Específicamente, para la acción tecnológica regulada socialmente, la "información" representada en la memoria orientaría la subjetividad de la reflexión sobre la propia acción, al compartir con los PPS el hecho de participar en la regulación de la interacción social. La interacción instrumento-sociedad remite a un sistema cognitivo dotado para analizar la acción humana y predecir su acción.

Según las afirmaciones de Pozo (2001) en la Figura 3 se representa la diferenciación entre la información y otras unidades de cambio cognitivo tales como representación y conocimiento:

Figura 3 Tránsito cognitivo de la información

Información	Representación	Conocimiento
<p>Todo aquello que reduce la incertidumbre del sistema. Se concibe en términos del número de opciones al tratar con una serie de ítem. Permite especificar el valor de un punto y se registra en código binario</p>	<p>Uso funcional de la codificación así generada como un sustituto del objeto o suceso representado. Sustituto funcional de un objeto del mundo, referente de la representación.</p>	<p>Relacionado a la capacidad de autoorganización. Adopción de una actitud proposicional con respecto a una representación, es decir, tomar conciencia de una representación, saber que se explicitan componentes de las representaciones.</p>

Esta diferenciación marca una gran ruptura con las nociones del procesamiento de la información. Aquí se trata de concebir una memoria con historia, con contenidos, con significados, en la cual no toda información realiza el "pasaje" cognitivo al conocimiento y donde producir y adquirir conocimiento a través de los mecanismos descritos es una función primordial del sistema cognitivo humano. En definitiva, puede haber información sin representación, pero no



puede haber representación sin información, ni conocimiento sin representación e información. A partir de estas premisas el interrogante sería si en la Tecnología son las teorías implícitas las que determinan esa relación subjetiva y, en última instancia, si dificultan el pasaje cognitivo al nivel de conocimiento.

### Propuestas teóricas para la indagación de teorías implícitas

En nuestra sociedad [...] las ciencias fundamentales con su independencia relativa de los poderes económicos y políticos, aparecían como un lugar de resistencia a una sociedad dominada por la tecnocracia, el economicismo y por todo lo que no revelara eficacia instrumental o utilitaria. De allí el temor de que una educación en tecnologías, necesariamente, se convirtiera en una manera de reclutar a los jóvenes en la sociedad programada postindustrial. La táctica consistirá entonces, con frecuencia, en combatir —directa o implícitamente— toda tendencia a valorizar la finalidad de los saberes, para insistir en todos los niveles de la enseñanza sobre lo que les parece más desinteresado, a saber las ciencias fundamentales. (Gerárd Fouréz, 1997, p. 56)

Las diferentes formas de relación con la tecnología se expresan de manera excluyente a través de la “adhesión” o el “rechazo” a su utilización (un caso paradigmático son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación). Esta situación parece derivar de preconcepciones, presupuestos y teorías implícitas desde las que se generan sesgos conceptuales, ideas erróneas, representaciones familiares, resistencias tanto a los contenidos de naturaleza tecnológica como a la utilización de artefactos tecnológicos, etc. Para analizar el origen de esta relación recuperando el carácter histórico de las representaciones sobre “lo tecnológico” se reseñan, a continuación, aportes teóricos que permitan investigar las teorías implícitas sobre la tecnología, desde las “representaciones explícitas” hacia los significados de sus “representaciones implícitas”.

Para Pozo (2001), los criterios de las discusiones teóricas representacionales, funcionales o conceptuales coinciden en sostener que, en una misma tarea o situación, siempre existen componentes implícitos y explícitos y que, además, respecto de un mismo componente puede haber distintos niveles de explicitación progresiva de las propias representaciones. De aquí que, aproximarse a la posibilidad de explicar la polaridad implícito-explícito requiere una aproximación en términos de un *continuum* entre los procesos cognitivos que supone esta dicotomía.

Dada la amplitud y el carácter difuso del campo conceptual de las representaciones, es conveniente diferenciar entre niveles representacionales en línea con la idea de “Explicitación Progresiva” como la de Dienes y Perner (1999) que:

... hacen una propuesta muy sugerente de jerarquía de niveles según la cual lo más fácil de explicitar es el contenido de la representación [...], lo siguiente la propia actitud proposicional, que implica diferentes posiciones

epistémicas con respecto a ese contenido [...] y lo más difícil, lo último que se explicitaría sería el contenido del yo, es decir, la propia agencialidad o identidad en relación con esa actitud. (Pozo, 2001, p.74)

Entendiendo dinámicamente los procesos de explicitación (como resultado de la propia construcción y el aprendizaje) se puede asumir que a partir de la actividad metacognitiva se irán explicitando los componentes del sistema cognitivo en niveles crecientes de explicitación hasta rasgos más profundos. La noción de mente encarnada permite hablar de una mente explicitada para poner de manifiesto aquellas representaciones capaces de convertirse en conocimientos (que pueden informarse de modo consciente).

Cada uno de nosotros imprime una significatividad subjetiva a sus recuerdos que proviene de la propia biografía. Tal como defendiera Bartlett (1932), en la medida que recordar es reconstruir imaginativamente a partir de nuestras relaciones, existen distorsiones en el recuerdo que pueden deberse a tres factores: conocimientos y creencias propias, pensamientos y sentimientos y sugerencias o insinuaciones de otras personas (Ruiz Vargas, 1997). Así como la memoria humana ha sido uno de los procesos mentales a los que la psicología ha dedicado mayor atención, existen varios modelos sobre el funcionamiento de la mente humana que aprende. Según Pozo (2001), en el marco de los sistemas cognitivos explícitos e implícitos pueden identificarse cuatro niveles de análisis cognitivos interdependientes:

1. "representaciones implícitas": unidades de información relacionadas entre sí por criterios asociativos (conectar aquello que ocurre junto). Aquí deberían considerarse los procesos y estructuras mediante los que se forman este tipo de representaciones, sobre todo a partir de la información que de esos cambios extrae el cuerpo en que la mente encarnada está instalada;
2. "representaciones simbólicas": se trata de representaciones explícitas presentes en la memoria como paquetes organizados de información pero aún implícitas, pues no son conscientes;
3. "representaciones explícitas": se caracterizan por ser accesibles a la conciencia y pueden redesccribirse por procesos de explicitación progresiva mediados por sistemas culturales de representación;
4. "representaciones culturales": refieren a la construcción social del conocimiento, básicamente a los sistemas externos de representación que al ser interiorizados en forma de representaciones en la memoria reformatean la mente individual para ayudar a soportar el conocimiento.

Estas delimitaciones conceptuales para el análisis del sistema cognitivo exigen estudiar el conocimiento socialmente situado, para explicar que las prácticas de los profesores (condiciones del aprendizaje) se entrelazan en un proceso social mediante el cual se construye el conocimiento. Seguramente, si las condiciones van en una dirección y los procesos en otra, difícilmente los resultados serán significativos. En este sentido, las prácticas evidencian teorías implícitas y

explícitas.

Los profesores intervienen directamente en las condiciones en que se producen los aprendizajes e indirectamente en los procesos psicológicos del alumno que intentará alcanzar determinados resultados. En ocasiones estas prácticas resultan inadecuadas en tanto pueden interferir en el aprendizaje de conocimientos explícitos, o dejar de ser adaptativas sosteniendo el tan ansiado cambio conceptual de las mismas. Esto conduce a precisar el concepto de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1994).

Según Pozo (2001), la explicitación progresiva del contenido al significado en la conciencia se realiza a través de procesos de Redescrición Representacional. Este modelo propuesto por Karmiloff-Smith (1994) resulta válido para abordar los diferentes niveles de explicitación de las representaciones, avanzando del contenido al significado. En el desarrollo se produce un proceso de modularización del sistema cognitivo dependiente de mecanismos constructivos que atraviesa por diferentes fases recurrentes. Las mismas se originan, dentro de cada microdominio, independientemente de otras redescriciones. Luego, los procesos de transformación del formato representacional afectan cada dominio en su conjunto.

El proceso de modularización se inicia en el recién nacido dotado de un sistema representacional capaz de computar datos de modo limitado pero organizadamente. A partir de allí, la mente humana se flexibiliza por dominios específicos, es decir, se desarrolla mediante un proceso de redescrición representacional. Este proceso tiende a volver explícita la información implícita que se encuentra en el sistema cognitivo, primero dentro de un mismo dominio y luego, probablemente, a lo largo de diferentes dominios, con posibilidades de transferir la información de un dominio a otro. Este modelo muestra la tendencia del sistema a transformar las representaciones que lo constituyen hacia formatos cada vez más conscientes y flexibles:

El modelo R-R pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías [...] Se postula que el proceso de redescrición representacional ocurre espontáneamente como parte de un impulso interno que empuja a la creación de relaciones intra e interdominio. Aunque haré hincapié en la naturaleza endógena de la redescrición representacional, es evidente que el proceso puede desencadenarse a veces por influencias externas. (Karmiloff-Smith, 1994, p.37)

En palabras de Pozo (2001), hay aspectos de la teoría de Karmiloff-Smith (1994) que deben ser destacados o reconsiderados para comprender su posición. Su limitación más importante se relaciona con la influencia de la cultura en la formación de la mente con procesos y representaciones explícitas que poseen la

misma naturaleza en todas las culturas, e incluso en todos los contextos o actividades sociales. El modelo no considera la naturaleza cultural de los instrumentos de redescrípción, pero al mismo tiempo no puede dejar de asumir que el nivel de explicitación E3 requiere, para ser verbalizable, un soporte cultural, el lenguaje. Esto impide adherir a la idea de Karmiloff-Smith (1994) sobre los procesos de explicitación como individuales, universales e invariantes. Por ello, junto a Pozo (2001, p.204) se sostiene que "la construcción de una mente educada va a requerir no sólo diseñar nuevos escenarios sociales que hagan posibles las complejas interacciones necesarias para que esa incorporación tenga realmente efecto, sino, de modo no menos urgente, investigar el propio funcionamiento cognitivo desde y para esos espacios".

Con los aportes teóricos reseñados al momento se pretende investigar las teorías implícitas sobre la tecnología, desde las representaciones explícitas contenidas en las respuestas, gestos, verbalizaciones, prácticas, etc. de los sujetos hacia los significados de sus representaciones implícitas. Se espera que, al trabajar desde el punto de vista de la identidad, se explicité progresivamente el proceso de mutua construcción mente/cultura para situar humanamente la Tecnología. La indagación del *continuum* explícito-implícito permitirá acceder a la conciencia, orientándose hacia la posibilidad de comenzar a asumir una actitud epistémica en cuanto al objeto de la representación y su enseñanza, al redescríbir el sistema personal de creencias, valores, juicios, argumentaciones, conceptos, teorías que las personas formulan en situaciones de interacción social. Dichas situaciones tenderán a reflexionar sobre cuál es el lugar de lo tecnológico en el sistema educativo, analizando documentos curriculares, escenarios de aprendizaje y enseñanza, la resolución y/o explicación de problemas en entrevistas combinadas con párrafos breves de opinión, etc.

La redescrípción representacional de las concepciones sobre la tecnología permitirá someter las propias prácticas pedagógicas al análisis crítico, al examen que identifique posibles distorsiones por preconcepciones, costumbres, hábitos, etc., enraizadas en una ideología hegemónica. En consecuencia, la construcción del conocimiento ha de ser reinventada sistemáticamente, con arreglo a ciertas pautas generales realmente consensuadas, que orienten la intervención didáctica en tecnología hacia el reconocimiento de que es imposible la neutralidad valorativa. La construcción de conocimiento tecnológico supone prever la aproximación real de los diferentes componentes del aprendizaje.

Cabe recordar que la "tecnología como una dimensión más de la cultura" influye decisivamente en nuestra calidad de vida. Esto no significa otorgar un carácter aséptico a la tecnología, muy por el contrario, la idea de que la tecnología es neutra y que son los individuos quienes la utilizan al servicio de unos u otros objetivos es un tanto ingenua y allí no cabe la valoración subjetiva.

Tanto el conocimiento que la escuela comunica, como el que se adquiere en

otros ámbitos, nunca es neutral u objetivo, está estructurado y ordenado en formatos particulares, tendiente a consolidarse como construcción social sobre la base de las relaciones de poder. Hablar de conocimiento socialmente construido supone que la representación del mundo se construye simbólicamente, merced a la actividad instrumental e interacción social y que es profundamente dependiente de la cultura y de la especificidad histórica. La fuerza con que las teorías implícitas se arraigan al imaginario docente jugarán un papel destacado y posiblemente obstaculizador no sólo en la enseñanza de los contenidos tecnológicos, sino condicionando intereses por este tipo de conocimientos. En definitiva, la tecnología tiene efectos decisivos en los componentes más peculiares de nuestra cultura, el sistema de conocimiento y valores:

... una de las consecuencias del predominio actual del mundo tecnológico sobre el mundo natural es que somos cada vez más dependientes de los productos de la tecnología moderna [...] a la vez, la tecnología se ha complicado de tal modo que la inmensa mayoría de los humanos ya no la comprenden y se ven reducidos a una postura comparable a la del humano salvaje, que ante los fenómenos de la naturaleza —a los que no controla pero que determinan su vida— toma una actitud de reverencia, desconfianza y rencor. (Buch, 1999, p. 40)

Para finalizar, queda reiterar que en la concepción de acción tecnológica confluyen hombre, objeto y fines no naturales que transforman al objeto y al sujeto de la acción, de modo que, cuando el hombre altera la naturaleza a su vez se altera la propia naturaleza del hombre.

## NOTAS

<sup>1</sup> El presente trabajo constituye una propuesta de indagación a desarrollarse en el marco de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

<sup>2</sup> “Llamamos tecnocrática a una aproximación que pretende evitar las negociaciones relativas a las tomas de decisión, dejándolas a los técnicos, que actuarán de una manera menos “política” y más “neutra”, basándose únicamente en resultados científicos y técnicos” (Fourez, 1997, 23).

<sup>3</sup> Tal como explicita Pozo (2001), los humanos no sólo pueden adquirir información y usarla para representar el mundo, sino que además “son capaces de convertirla en conocimiento, pueden intercambiar esas representaciones y conocimientos a través del

lenguaje y la cultura y transmitir los cambios así producidos a la memoria de sus descendientes" (24).

## BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *Psyche*, 1, 45-54.
- BAQUERO, R. (2001). Contexto y aprendizaje escolar. En Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: UNQ.
- BRUNER, GEROME (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva 2000*. Madrid: Alianza.
- BUCH, T. (1999). *Sistemas Tecnológicos. Contribuciones a una Teoría General de la Artificialidad*. Buenos Aires: Aique.
- FOUREZ, GERÁRD (1997). *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Argentina: Colihue.
- GALPERIN, P. *Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos*. Mimeo.
- KARMILOFF-SMITH (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- LEONTIEV, N. (1961). Las necesidades y los motivos de la actividad. En Smirnov, Leontiev y otros. *Psicología*. Cuba: Ediciones Pedagógicas.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (Coord.) (2000). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- POZO, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- RIVIÈRE, A. Y NÚÑEZ, M. (1997). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- RUIZ-VARGAS, J. M. (1997). ¿Cómo funciona la memoria? El recuerdo, el olvido y otras claves psicológicas. En *Claves de la memoria*. Madrid: Trotta.
- SANCHO, J. (1994). Hacia una tecnología crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 230.
- SANSOT, SONIA (2000). La Transformación Curricular: ¿una propuesta crítica de Educación Tecnológica? Informe Final de Investigación, Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (Inédito).
- VAZQUEZ, A. Y OTROS (2000). Progresos en la evaluación de actitudes relacionadas con la Ciencia mediante el Cuestionario de Opiniones CTS. Sala de Lecturas CTS+I de la OEI. Extraído el 23 de octubre de 2002 del sitio Web: <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo6.htm>.
- VIGOTSKY, LEV (2000). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH JAMES (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- WERTSCH, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- YAROSHEVSKY, M. (1984). *La Psicología en el siglo XX*. México: Grijalbo.



# LA EXPERIENCIA DE LA REFORMA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE: UNA ETNOGRAFÍA DEL CAMBIO

**LAURA SANTILLÁN**

Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires  
laurasantillan@hotmail.com



## RESUMEN

Este artículo presenta un registro etnográfico de la experiencia de la Reforma Educativa en una escuela del Conurbano Bonaerense. Nuestro interés ha sido abordar los procesos sociales que caracterizaron a la educación y a nuestro país en los años noventa y su articulación con la apropiación de sentidos en los contextos escolares específicos. La implementación de las medidas de reforma educativa, que tiene lugar en un marco de creciente desigualdad social, se articula con la historia de cada institución y la mediación activa de los sujetos. En la misma dinámica, la intención de nuestra indagación ha sido abordar los procesos de producción social de las políticas de reforma teniendo en cuenta su impacto sobre las subjetividades y las tradiciones institucionales

**Palabras claves:** Reforma educativa- escuela pública- aprendizaje social- desigualdad social- legislación educativa.

**Keywords:** *Educative reform - state school - social learning - social inequality - educative legislation.*

Fecha de recepción: 29-03-03

Fecha de aceptación: 07-07-03

Los procesos de reforma educativa que tienen lugar en nuestro país tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 han implicado un conjunto de normativas y de discursos puestos a legitimar un nuevo ordenamiento del sistema. A través de nociones que aluden a la “calidad” y “competitividad” —y que son presentadas como “nuevos universales”— se apela a la reconversión de los docentes y de sus prácticas de enseñanza<sup>1</sup>. La implementación de las medidas, sin embargo, acontece en un escenario de creciente fragmentación y sostenido aumento de la pobreza y desigualdad social, que ha posicionado de manera diferencial a la vida cotidiana de las escuelas y a los sujetos en la experiencia misma de dicha transformación.

Los acontecimientos y procesos que aquí se mencionan tuvieron lugar entre 1996 y 1998, años que corresponden a la etapa inicial de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires. Traemos a estas páginas elementos de análisis de una investigación que se desarrolló dentro del programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y cuya preocupación ha sido abordar analíticamente



la dinámica que asumen, en los contextos escolares específicos, los postulados oficiales de “transformación” en vinculación con procesos de constitución de subjetividades y de progresiva diferenciación social.

En las escuelas primarias bonaerenses, la implementación de una nueva organización en la estructura del sistema y de la transformación curricular<sup>2</sup> fue aconteciendo con ritmos y modos diferenciales entre los establecimientos de la jurisdicción, relacionándose estas diferencias con las acciones que los docentes pusieron en juego y con los procesos sociales y de la coyuntura que atraviesan la vida cotidiana escolar.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, analizaremos nuestros registros, correspondientes a los primeros momentos de la implementación de la reforma, realizados en una escuela pública que se dispuso justamente a adoptar los cambios, a la vez que tenían lugar procesos que se venían dando en su historia particular.

El análisis se inscribe dentro de la perspectiva etnográfica. Desde los planteos de este abordaje, realizamos nuestro trabajo de campo entre 1997 y 1999, en una escuela oficial ubicada en la zona norte del conurbano bonaerense, que llevó a cabo la implementación de la reforma en correlación con los tiempos que marcara la Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires. En 1996 se trató, fundamentalmente, de la incorporación de los nuevos contenidos curriculares y de la planificación de proyectos áulicos, a partir de 1997, la cuestión del cambio giró en torno a la implementación del tercer ciclo en la Educación General Básica y al desafío de “una nueva gestión institucional”.

Interesados en recuperar este registro etnográfico de la reforma, nos centramos aquí en estos dos últimos ejes de cambio del año 1997. En una primera parte analizaremos las particularidades que cobró la dimensión del espacio en momentos de incorporación del tercer ciclo y su vinculación con los procesos de diferenciación/ desigualdad, para luego detenernos en las tradiciones y prácticas docentes que se ponen en juego en torno al “orden”/“desorden” institucional en momentos de concreción del Proyecto Educativo de la escuela.

Nuestro objetivo es avanzar, más que en el contenido de las medidas de reforma en su dimensión política general, en el procesamiento que estas políticas tienen en el escenario local de la vida cotidiana de una escuela. Nos interesamos específicamente en los niveles de experiencia, mediación y acción de los sujetos que constituyen este proceso de producción político-cultural en tiempos de reforma, así como en el impacto en las subjetividades de quienes intervinieron en esta trama compleja que combina “cambios” y “apropiaciones”<sup>3</sup>.

### **La dimensión del espacio escolar en disputa: el “nosotros”/“otros” institucional en momentos de implementación del tercer ciclo**

Entre los enunciados que el Ministerio de Educación provincial y nacional—

propusieron para dar a conocer las medidas de reforma, uno que sobresalió especialmente fue la renovación de los edificios escolares<sup>4</sup>. La postulación de la erradicación de las “escuelas rancho” se estableció en un marco de interpretación tal que puso en asociación directa “escuelas nuevas” para “una educación nueva”. En su discurso, la metáfora oficial “renovación edilicia/una renovación educativa” se instaló dentro del proceso más general de legitimación de la necesidad y efectividad de la transformación que se comenzaba a implementar.

En la provincia de Buenos Aires, la promoción de la transformación edilicia se vio posibilitada gracias a la asignación especial de recursos que la jurisdicción recibió tras la creación del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense<sup>5</sup> y de los subsidios provenientes de los organismos de ayuda internacionales. Recordemos que los edificios de las escuelas bonaerenses venían siendo relegados para su remodelación desde el gobierno de facto de 1976.

Las obras de refacción del edificio de la escuela, que tras una larga espera se concretaron en el año 1996, cobraron en la instancia local un sentido particular: el nuevo edificio, con sus nuevas dependencias, fue vivido por los miembros de la institución como la posibilidad de cambiar/mejorar “la imagen” de la escuela:

Y viste, siempre hablan mal de la escuela [...] cuando inauguramos el nuevo edificio hicimos todo un trabajo con los chicos, escribimos en papellitos las cosas feas de la escuela y en otros los deseos y propósitos para la nueva escuela [...] quemamos las cosas feas y a los propósitos, en cambio los largamos al aire [...] usamos un montón de globos [...] nosotras queríamos que la escuela empiece a ser bien vista, nos ponía tristes que se hable mal... (Maestra de la escuela, 7/08/97)

Y con ello, según lo dejaron de manifiesto los docentes, el aumento de matrícula, la vuelta de “los chicos del barrio”, así como “la mejora de la oferta educativa institucional”.

Nos adentramos así en la coyuntura particular de esta escuela en momentos de recepción de la propuesta oficial de cambio. En el nivel de las representaciones de los miembros de la institución, la escuela venía sufriendo desde fines de la década de 1980 un creciente proceso de “desprestigio” respecto de las escuelas de la zona<sup>6</sup>.

Este proceso local definido como de “desprestigio institucional” entra en articulación con los procesos más generales de renovación educativa. Esto es, a la vez que la promoción de la reforma permitió la remodelación del edificio, la implementación de las medidas siguientes agregó nuevos contenidos al proceso local de redefinición de la imagen institucional. Un año después de la inauguración del nuevo edificio, tuvo lugar la incorporación del tercer ciclo a la Educación General Básica y con ello la materialización de reacomodamientos en el uso y significación del espacio escolar, nuevas interacciones institucionales,

y mutuos reconocimientos que hicieron al proceso continuo de construcción de la historia local, cuestión que nos ocupará en las páginas siguientes.

### **Entrada del tercer ciclo y “usos” del espacio en un marco de restricción presupuestaria**

La implementación del tercer ciclo, que en esta escuela se concretó incorporando el octavo y noveno año al edificio de la primaria, significó, en su primer año de efectivización, tanto la permanencia de los egresados de 7º año, como la entrada de antiguos alumnos de la escuela y de los profesores titulares derivados de las escuelas de Educación Media<sup>7</sup>.

El crecimiento de la matrícula y del personal docente fruto de esta incorporación no se correspondió, sin embargo, con la ampliación edilicia necesaria<sup>8</sup>. Concretamente, en circunstancias en que se instauran nuevas relaciones entre la Dirección General de Educación y las escuelas, esta institución sufre los sinsabores de una nueva restricción presupuestaria, como así también dificultades para “gestionar” la asignación de dinero<sup>9</sup>.

Tal como sucediera entre varias escuelas de la jurisdicción, los alumnos del tercer ciclo fueron ubicados a partir de reacomodamientos en la disposición del espacio escolar. En esta escuela significó el pasaje de espacios pensados para laboratorio, gabinete y dirección en salones para la enseñanza, así como el uso de pasillos, galerías y patios internos para la ubicación de alumnos y profesores.

En el proceso de estos continuos reacomodamientos del espacio, el siguiente registro de campo nos introduce en las particularidades que ha cobrado la dinámica local en momentos de incorporación de los nuevos actores en la vida cotidiana de la escuela:

Es el primer día de clase, los chicos entran y salen de la escuela, los grandes se saludan, golpeándose las palmas de las manos; los más chiquitos buscan a sus maestras del año anterior [...] Terminado el primer recreo los chicos de octavo siguen yendo de un lado hacia el otro. Mientras un octavo entra a clase, el otro tiene su primer hora libre: no tiene profesor asignado. La directora, con ayuda de la maestra de tareas pasivas, intenta hacer quedar a los chicos dentro del salón. Muchos desobedecen y le piden estar en el patio. La directora accede con la condición de que no molesten a los otros grados. Un grupo de chicos se sienta en el patio de la escuela, otros dan vueltas mientras miran como tres chicos conversan a los gritos, a través de la ventana, con unas chicas de 7º. La maestra sale y los reta, mientras llega la directora le comenta que estos chicos van a necesitar una preceptora si no van a tener profesores. La directora levanta los hombros, mostrando incertidumbre. (Del registro de campo, marzo 1997)

La entrada de los alumnos y profesores del tercer ciclo en la escuela primaria instaló, esencialmente, nuevos elementos para los contactos “cara a cara” propios de la vida cotidiana institucional. Consideramos que las interacciones en-

tre los miembros de la institución se organizan en relación con estos contactos, interviniendo en ello las representaciones que se ponen en juego en los procesos de mutuo reconocimiento que activan los sujetos.

Al respecto, los discursos de las docentes de primaria<sup>10</sup> ordenaron en forma particular los sentidos que hicieron al reconocimiento y significación de estos “otros” que se incorporaban, a la vez que se iba forjando la redefinición de la identidad institucional.

Las maestras entrevistadas, al momento de hablar del tercer ciclo, reunieron en sus enunciados distintas cuestiones, aludiendo de una forma u otra a los procesos de cambio: en esta primera etapa de encuentro y trabajo institucional con los nuevos actores, uno de los elementos que no pasó desapercibido es la significación del espacio de la escuela como “espacio usurpado”:

... pusieron [...] ocuparon [...] bueno ahora todavía no tenemos el edificio preparado para [...] pero es como que de repente agarraron un primer año, un segundo año porque no había lugar en la escuela, te lo vinieron y encajaron acá... (Maestra de 3º año de la E.G.B, el 7/04/98)

Lo que yo veo, lo que estoy viendo es que los chicos de octavo y noveno año no encajan en la primaria, no encajan, no encajan porque no terminan de crecer. Yo estoy en ese punto. Esto es como que viste, eh ... el chico sigue en la primaria, sigue haciendo cosas de lo que hacía en quinto, sexto, séptimo ‘seguimos haciendo pavadás’ y bueno, está a la vista como están las escuelas y cómo están quedando destrozadas. ¿Por qué? Porque el chico está necesitando una salida, un despegue. Tiene que haber un corte. Nos metieron acá [...] a nosotros, los de primaria, el fardo [...] y eso que ya estábamos desbordadísimo de problemas. (Maestra de 1º año de la EGB, el 14/09/98)

La vivencia, por parte de las maestras de la primaria, de la incorporación del tercer ciclo como el “avance” en un espacio que se siente como propio no constituyó un hecho aislado. La vinculamos con la vivencia misma de la restricción de los recursos y el creciente deterioro de las condiciones de trabajo profesional que venían experimentando los maestros, y con ello los temores frente a la entrada de una “tradicción docente” diferente en la escuela.

En esos términos, la integración de los adolescentes y profesores a la vida cotidiana institucional de la escuela, en contrapartida con la naturalidad en que fue presentada por el discurso oficial, ha generado un proceso que en sus comienzos se caracterizó por una suerte de extrañamiento y evitación y que continuó con sentidos encontrados respecto del tema de la integración.

Según nuestros registros, en esta primera etapa de implementación, los alumnos y profesores de octavo año no intervinieron en la mayoría de los acontecimientos que sí compartía la institución primaria. Así, por ejemplo, los adolescentes quedan exentos de la participación activa en los actos escolares,

tampoco son incluidos en las salidas que la escuela programa fuera del establecimiento, y los profesores no son partícipes de reuniones sociales que afectan al resto del personal, ni quedan integrados en eventos informales como recaudación de dinero para presentes personales o compras colectivas.

Este proceso de extrañamiento y evitación, producido en los discursos y en las acciones de los maestros de primaria, tomó cuerpo en la dimensión del espacio escolar mismo y su disposición. Nos referimos a la puesta en juego, por parte de los docentes y alumnos, de determinados indicadores y señales que fueron atribuyendo significados particulares al espacio de esta escuela<sup>11</sup>.

Específicamente, en esta primera etapa de transformación de la Educación Básica, la disposición de las aulas y su mobiliario, la organización de los recreos y los actos mantuvieron como referencia exclusiva las necesidades y características de los alumnos de más corta edad de la escuela. A la vez, en ese mismo proceso de marcación del espacio, los adolescentes —que llevaban a cabo sus aprendizajes en aulas decoradas con carteles para la alfabetización y los cálculos básicos— imprimieron sus propias señales. El registro de la reescritura de láminas y paredes por parte de los chicos del tercer ciclo, problemas con el mobiliario, así como la desatención de las fronteras entre los sitios permitidos y los que no, muestran cómo el espacio de la escuela, lejos de ser neutro, constituyó un escenario signado por diversas huellas de apropiación.

Bajo esos signos, la trama local de la implementación de las medidas de reforma continuaba su recorrido. Los miembros de la institución recuperaron en sus discursos estas manifestaciones de los chicos del tercer ciclo consideradas como violentas. A las voces de las maestras se suman las de los profesores provenientes del nivel secundario:

El año 1997 era una desesperación andando. Venir a las primarias, encontrarte con escuelas que no tenían sus esqueletos armados, yo no les echo la culpa, pero no saben cómo atender al adolescente [...] es otra realidad, otra cultura [...] los maestros y los directivos con otras formas y no sé, me parece que no siempre mirándonos con buenos ojos.

(Profesora con 20 años de antigüedad, julio de 1998)

Prof. 1: —Ay, mirá, no sé qué va a pasar. Yo cuando paso por los pasillos y veo que están chapando (se tira sobre otra compañera para demostrarlo) ¡No lo puedo creer!

Prof. 2: —Pasar por esos pasillos es terrible.

Prof. 3: —Peor era cuando estaban allá en el fondo, si el pasillo es más angosto.

Prof. 2: —¿No les daba miedo allá en el fondo que les robaran? Estamos todos como tan apretados.

(Conversación durante el recreo, registrada en agosto de 1998)

Entendemos que las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos se for-

jan bajo formas y contenidos determinados no solamente a partir del intercambio verbal, sino de la puesta en escena de miradas, gestos y expresiones corpóreas. Respecto de ello, en estos momentos de cambios, “el cuerpo” de los chicos adolescentes y “sus movimientos” no quedó exento de atribución de sentido en el proceso de reconocimiento intersubjetivo que estaba poniéndose en juego en la dimensión local de la escuela<sup>12</sup>.

Con la restricción presupuestaria propia de ese momento, y su correlato, la ausencia de un espacio propio y la falta de personal asignado, se fue potenciando “la presencia” de los chicos del tercer ciclo. Potenciación que, moldeada en los discursos de los docentes, directivos y algunos padres de la escuela, se resumió en el reiterado señalamiento de los excesos de los adolescentes: “mirá ese pasillo es una locura [...] yo ni me animo a pasar, soy tan chiquita. Prefiero esperar y cuando se van ellos paso yo...”, “en cualquier momento cuando caminás por los pasillos te viene algún golpe, de algún lado”, “está tan oscuro en las galerías y con los chicos dando vueltas por ahí [...] tan grandes y con tan poco espacio”.

Este señalamiento, que vino a reforzar la percepción de los docentes del desprestigio institucional, tuvo como foco un hecho puntual: la entrada de los ex alumnos de la escuela que justamente habían desertado o en su paso por la escuela media:

E: —Y estoy pensando ahora en los chicos que volvieron a la escuela.

D: —Bueno, esos, esa fue la gran crisis, el problema serio de los novenos fue ése. Eso lo tengo bien analizado. Fue reincorporar todos estos chicos que habían fracasado en la escuela media, ni siquiera lo habían intentado. En ese momento no los tuvimos en cuenta, pero después cuando los empecé a ver [...] y si cuando los teníamos en la escuela cuál era la consigna, que pasaran para que terminaran 7° y estuvieran habilitados para trabajar. Entonces los elementos más dificultosos fueron estos chicos.

(Integrante del equipo de conducción, 10/10/98)

La extensión del tercer ciclo determinó el regreso de antiguos alumnos de la escuela. Se trató de aquellos chicos que, ahora adolescentes, ya en el mismo recorrido de su primaria se diferenciaban por su condición de “repetidores” o causantes de “problemas de conducta”. ¿Qué efectos de sentido tuvo esta incorporación/ampliación de la matrícula en el proceso particular de esta escuela específica?

En la trama local de esta escuela, la “vuelta a casa” de los ex alumnos aconteció bajo sentidos complejos que contuvieron en sí ciertos elementos cercanos a este proceso de “moverse en la dirección de un punto fijo en el espacio donde nos esperan cosas conocidas, habituales, la seguridad y una dosis de fuerte sentimiento” que describiera Agnes Heller en referencia al espacio cotidiano que nos es habitual (Heller, 1994), a la vez que otros elementos rebasaron este sentimiento de seguridad.

Más bien, esta incorporación trajo un aumento de complejidad de procesos de estigmatizaciones, exclusiones e inclusiones ya preexistentes en el nivel institucional. A saber, la incorporación de los ex alumnos, que tuvo lugar en este marco más amplio de identificación de “desprestigio institucional”, se agrega como dato al progresivo proceso de segmentación del sistema y constitución, en las representaciones de los docentes y padres, de un *ranking* de escuelas<sup>13</sup> (Neufeld, 1995).

Por un lado, se trató de la “reificación” del pedido de reestablecimiento de la “matrícula originaria del barrio” por parte de muchas de las familias. Por el otro, se puso de manifiesto con la “vuelta”, a partir de citaciones de los docentes, las familias marcadas como “problemáticas”. Implicó por parte de los miembros de la escuela la discusión por la “reputación institucional” y por los miramientos encontrados acerca de la exclusión/inclusión de estos ex alumnos. Contó, asimismo, con evidentes expresiones de contestación y oposición por parte de los adolescentes a las imposiciones de control y orden que intentaban instaurar algunos maestros y profesores.

En las representaciones y prácticas de los docentes, este reconocimiento del estado institucional derivó en un diagnóstico con alto grado de consenso definido como de “anomia institucional”. Diagnóstico que, poniéndose en cruce con el discurso público de la inseguridad, tuvo entre sus efectos la entrada de la fuerza de seguridad pública al propio espacio de la institución escolar. El requerimiento, por parte de padres y algunos docentes, de la presencia de una mayor fuerza ante la “indisciplina” tuvo una extensión que traspasó los muros de la escuela. La amenaza, a través de comentarios de pasillo, del inminente llamado a la policía, se concretó con la presencia de algún agente de las fuerzas de seguridad bonaerense en las plazas aledañas al edificio escolar para intervenir en las peleas entre chicos y continuó luego con la entrada directa dentro del propio edificio de la escuela.

La intervención de las fuerzas públicas de seguridad en la escuela viene a coronar, de alguna manera, este proceso de significación del espacio escolar que aquí analizamos. Específicamente, a la vez que este acontecimiento pone de manifiesto cómo la escuela deja de ser el espacio hasta ese momento infranqueable para el avance policial —sobre todo en su hostigamiento a los jóvenes marginales—, su introducción vino a reforzar esta representación de la pérdida de legitimidad de los propios miembros de la escuela para conducir la organización institucional, provocando el establecimiento de acusaciones mutuas entre los distintos sectores de la institución.

De aquí en más, el análisis continúa con este relato etnográfico del proceso particular de la implementación de las medidas de reforma en la historia local de esta escuela, centrándonos ahora en las tradiciones docentes que se

“encuentran” para trabajar en torno al “orden institucional” y en la concreción del Proyecto Educativo Institucional en momentos en los cuales el discurso educativo del Ministerio Provincial promociona una “nueva gestión institucional”.

### **Prácticas y tradiciones docentes en momentos de “autogestión institucional”**

A la vez que la visibilización de los excesos de los adolescentes y del estado de “anomia institucional” fue punto de encuentro de maestros y profesores, el tratamiento de los “problemas de conducta” del tercer ciclo dio lugar a la controversia entre las tradiciones docentes que se juntaban:

En el pasillo está la preceptora retando a unos chicos de 8º que no habían traído su cuaderno de comunicados. Ellos le ruegan que igual los dejen salir antes, en la hora libre, por la ausencia de la profesora de sociales. La preceptora se niega. En esos momentos sale del aula de 8º ofuscado el profesor de inglés. A su lado dos chicos, riéndose. Primero se dirige a la preceptora, pero sin llegar a comentarle el asunto entra a la dirección a buscar a la directora. El profesor sale de la dirección preguntando en voz alta por qué nunca está la directora. Le indican que está viendo la casa de al lado que se está intentando comprar. La preceptora les dice a los alumnos que esperen en la dirección. Una maestra que estaba allí dice que vio como estos chicos daban vueltas y tenían cohetes en las manos, pero que como habían entrado a la clase del profesor [...] En esos momentos entra la directora. En el pasillo el profesor pide la amonestación de los chicos. La directora escucha, mira los chicos, les dice ‘como no les da vergüenza, ustedes volvieron a la escuela a estudiar, no a pelear’. El profesor insiste en las amonestaciones, la directora recordándole que no es el sistema disciplinario de la escuela primaria, le dice que se va a citar a los padres. Se dirige luego a la maestra de 3º grado y le dice que ‘que lástima que no avisó, que nos tenemos que ayudar entre todos’. Mientras la directora hace quedar a los chicos en la puerta de dirección, el profesor, enojado se dirige al salón, comentando en voz alta que un día van a tirar la escuela abajo... (Nota de campo, el 22/05/97)

Las definiciones del “orden” y “desorden” institucional, tópico recurrente en las reuniones de personal y en los encuentros informales que a diario establecen los miembros de una escuela, derivaron aquí en la preocupación que retorna por el “prestigio institucional”. Al respecto, la mirada, puesta más en el estado de crisis que en el proceso de su constitución, ha contribuido a naturalizar un devenir conflictivo provocando el desplazamiento de la atención de los condicionantes estructurales, la “reificación” de las tradicionales estructuras de poder y la revitalización de la norma y la autoridad para volver al orden perdido.

Profundizando en sus sentidos, este retorno de la preocupación sobre la reputación y ordenamiento de la escuela implicó un proceso complejo que pone al descubierto todo un repertorio de valores y expectativas (y vivencia del



deterioro de las condiciones de trabajo) por parte de cada una de las tradiciones docentes que en esos momentos se juntan.

Por un lado, en la figura de los profesores de secundaria, la demanda por el orden institucional quedó centrada en el pedido de los mismos dispositivos que contarán en sus escuelas secundarias<sup>14</sup>. En ese mismo proceso intervinieron otros elementos que aluden a la incertidumbre por su futuro profesional, la inseguridad ante la pérdida del cargo, la descalificación de su formación y la amenaza de la precarización salarial:

... te encontrás en un mundo que no es el tuyo. Los líos con los chicos del tercer ciclo [...] si las directoras de primaria no están preparadas para recibir a los adolescentes, se los apaña, se los perdona, el chico así se va acostumbrando. Me parece que todo se primariza [...] todo como si fuera la primaria, así va a pasar con nuestros sueldos? Tengo la sensación que no sólo voy a perder mi salario de horas cátedra sino que finalmente vamos a ir perdiendo nuestros cargos [...] bueno eso en séptimo es casi un hecho ya que lo pueden tomar las maestras de primaria. (Profesor con 15 años de antigüedad, junio de 1998)

Por el otro, en los maestros de primaria, el reclamo por la “vuelta al orden” tuvo lugar en la experiencia del abandono a partir de la centralidad que adquirieron para los directivos los problemas con el tercer ciclo:

No, no se hizo (un reglamento de disciplina). Todavía seguimos esperando. Y es algo que uno a veces, que sé yo, hay cosas que se te escapan de las manos. Que necesitás alguien que venga y te apoye en las decisiones de los problemas de conducta, de tu planificación, de lo que hacés con los chicos [...] pero acá los directivos están sólo pendientes de lo que pasa en el tercer ciclo. (Maestra de segundo ciclo, septiembre de 1997)

En los encuentros y desencuentros en torno a las definiciones del orden institucional, la figura del directivo resume los efectos de la exigencia de un nuevo “rol”. A la vez que puestos a equilibrar expectativas y tradiciones docentes que se encuentran, surgen para los miembros del equipo de conducción, nuevos requerimientos que aluden al “gerenciamiento” y “competitividad” en relación con nuevas tareas que se suman a las que ya venían llevando a cabo.

En esa situación, se van tomando decisiones mediante el “ensayo y el error”, las problemáticas locales en torno a la incorporación del tercer ciclo fueron incorporándose desde las definiciones docentes a la agenda institucional. El trabajar “codo a codo” en medio de restricciones que el propio espacio institucional ofrecía, conformó el escenario para su resolución. Resolución que, lejos de establecerse en el vacío, cobró sus sentidos específicos en momentos en los cuales el discurso oficial plantea una nueva “autogestión institucional” y “competitividad profesional”.

En una coyuntura marcada por procesos de descentralización/ recentralización, un término que justamente cobró —y aún hoy mantiene—

particular fuerza en momentos de reforma es el de “autonomía institucional”. Los cuadernillos enviados por el Ministerio Nacional, así como los documentos de la Dirección General de Escuelas, promovieron insistentemente la “autogestión” en la toma de decisiones de las instituciones educativas, resaltando desde allí el lugar de las escuelas como “ejes” de la transformación que se estaba poniendo en marcha.

Entre los soportes en los cuales se instala este tópico de la “autonomía institucional”, las escuelas provinciales recibieron, entre 1996 y 1998, como indicación oficial, la elaboración del denominado Proyecto Educativo Institucional y del Diseño Curricular. Advertimos desde allí un desplazamiento del foco del discurso oficial que fue desde aquella primera ponderación de la remodelación edilicia como “estandarte” del cambio, a la centralidad que adquiere luego la consolidación de la “autogestión institucional” a través de la “oferta educativa” que cada escuela establezca hacia su comunidad.

Para comprender los contenidos que asumió esta tarea en los ámbitos escolares específicos, debemos mencionar que la recomendación del Ministerio Provincial de concretar un Proyecto Institucional significó para las escuelas el desafío de poder reconocer las particularidades de la comunidad, a la vez que formular la propuesta pedagógica adecuada para una educación de calidad (circular 5058/97). Al respecto nos preguntamos ¿qué sentidos locales construyeron los docentes y directivos en torno a este reto de “objetivar” la propia institución? Esto es ¿qué implicó este ejercicio de posicionar su lugar de trabajo como objeto de estudio a la vez que escenario para la intervención de la práctica educativa?, ¿cuál ha sido asimismo el marco de posibilidades para su concreción?

Si armar el proyecto comprometió a los docentes a reflexionar acerca de la institución, la dimensión local fue su referente fundamental. En tal sentido, las prácticas puestas en función de concretar los proyectos institucionales se pusieron en articulación con los elementos propios de la vida cotidiana institucional. Nos referimos tanto a las condiciones materiales —los recursos físicos y la organización del tiempo y espacio escolar— como al conjunto de experiencias del “saber hacer” un trabajo profesional y colectivo.

En un marco de focalización y creciente implementación de las políticas sociales en el mundo cotidiano de la escuela, los maestros de primaria (principales agentes involucrados en la concreción del proyecto educativo) alternaron la participación en las actividades para la formulación del proyecto con su intervención cada vez más activa en tareas que rebasan la práctica de enseñanza, tales como intervenir en los planes masivos de vacunación y documentación, la distribución de delantales, kits de útiles y zapatillas, compras para el refrigerio.

Sumado a esto, y teniendo en cuenta una historia que habla de la separación entre práctica profesional y producción del conocimiento, la concreción de los

proyectos institucionales demandó la intervención casi exclusiva, en la mayoría de las escuelas, del equipo de conducción. En este establecimiento, los directivos, poniendo en juego como estrategia la ayuda mutua con otros directivos del distrito, hicieron de esta medida específica de reforma una apropiación particular: la confección del proyecto educativo de la escuela se derivó hacia una preocupación que retorna por la captación de matrícula, a la vez que por la recuperación del prestigio institucional.

Lejos de ser directa su aceptación o implementación, la apropiación misma del sentido que le dieran los sujetos de esta escuela al Proyecto Educativo Institucional estuvo atravesada por condicionantes que son a la vez históricos, sociales e institucionales. En momentos de exaltación de la autonomía institucional, este ejercicio de objetivar la propia institución implica todo un conjunto de prácticas que retoma viejos saberes para ponerse en articulación con el ritmo de los cambios.

Como resultado, los efectos que este proceso tiene sobre las subjetividades de quienes allí intervinieron y la proclamación de una nueva "autogestión institucional" revitalizaron la tensión que inviste el trabajo docente (aún en momentos de reconversión profesional) y que se expresa aquí en las dificultades de concretar la especificidad del trabajo pedagógico<sup>15</sup>.

### **Palabras finales: sujetos y procesos de producción local en tiempos de reforma<sup>16</sup>**

Entre los rasgos que hoy signan la vida de las escuelas en la provincia de Buenos Aires, resaltan aquellas cuestiones que aún son nudos problemáticos de esta reestructuración de la organización del sistema: el desgranamiento y crecimiento sostenido de los niveles de repitencia de los alumnos del tercer ciclo<sup>17</sup>, así como el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes y de la obtención de recursos en el nivel institucional.

El registro etnográfico de este estudio de caso del momento inicial de la implementación de la reforma educativa ha intentado poner al descubierto la dinámica específica que adoptan las medidas de cambio en articulación con los procesos locales y sociales más generales y la mediación activa de los sujetos.

La reforma educativa legislada en 1993 contó, en todo un proceso complejo de construcción hegemónica, con una fuerte difusión que dispuso presentar a las medidas de cambios como necesarias, como lo general y compartido. Reconocer esta dinámica en la dimensión local de la escuela permitió, sin embargo, pensar justamente a la "reforma" conteniendo múltiples piezas que trascienden los postulados objetivos de las autoridades educativas.

La historia local, que implica la recuperación y mantenimiento de saberes y prácticas particulares por parte de los sujetos, interviene incorporando y transformando los postulados del cambio tal como se proponen en el discurso

oficial. Al respecto, la implementación de las medidas de reforma en la vida cotidiana institucional ha significado en esta escuela una apropiación particular, producto de la relación activa que han establecido estos docentes con los recursos a mano y sus usos específicos. Entender esta apropiación particular de las medidas de cambio no implica negar el costo diferencial de la reforma entre las instituciones educativas. La declaración oficial de la “autonomía” institucional, que promulga el respeto de las particularidades, pero obviando las desigualdades, deviene en una lucha por la obtención de recursos y estrategias de gestión. De allí la emergencia de las tensiones aquí identificadas y que se resumen en el dilema de cómo alcanzar la resolución de una interioridad institucional que se presenta como conflictiva —sobre todo para aquellas escuelas inmersas en contextos desfavorables— a partir de la exterioridad con que han sido presentadas las actuales medidas de cambio.

“Anomia institucional”, “disciplina/indisciplina” institucional, el tercer ciclo como problema, su “integración/evitación” en las marcas del espacio y el cuestionamiento de la autoridad, van convirtiéndose en elementos que hacen a la identificación por parte de los docentes de un estado de crisis institucional. Interpretación local que, según entendemos, derivó en la recuperación del edificio y la concreción del Proyecto Institucional de la escuela ya no como “estándares” de los cambios, tal como los postulaba el discurso oficial, sino como “marcos de reconocimiento” de las condiciones de trabajo institucional y de los procesos sociales más amplios de fragmentación social.

En relación con el análisis que aquí expusimos, consideramos que la dimensión del espacio y organización de la vida cotidiana constituyen sitios relevantes a través de los cuales los sujetos pensaron y se posicionaron frente a los procesos de cambio. A nuestro criterio, la sobredimensión de la presencia de los chicos del tercer ciclo —y su conflictiva integración—, así como la dilatación de la concreción del proyecto institucional, no son meras expresiones azarosas. Consideramos que las mismas se instituyen como los intersticios a través de los cuales los docentes, de manera diferencial y no libre de contradicciones, expresan oposiciones a determinadas medidas de la política educativa en curso.

Entre estas resignificaciones sobresale ya no el carácter pretendidamente totalizador del discurso oficial, sino su inestabilidad como planteo hegemónico y su posible perturbación. En otras palabras, aun considerando el nuevo marco de reconocimiento normativo, la producción local de sentidos acerca de la reforma rompe con esta presentación que supone una interpretación de significaciones absolutamente compartida. Más bien, la significación de los contenidos y las prácticas educativas tienen lugar en el marco de una continua correlación de fuerzas por la fijación de determinados acentos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Una serie de trabajos se han dedicado a describir y analizar la creciente mercantilización que sufre el discurso educativo a comienzos de los años 1980 en el marco de un nuevo modelo de acumulación y hegemonización del neoliberalismo conservador (Coraggio, 1997, Da Silva, 1995, Gentili, 1994, Paviglianitti, 1993)

<sup>2</sup> En la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación 11.612 se sanciona en 1995 y establece un sistema dividido en: Educación Inicial dirigido a niños de hasta cinco años, el pasaje del nivel primario a la Educación General Básica (con nueve años de duración y dividido en tres ciclos), Educación Polimodal de tres años de duración y Educación Superior. En el diseño curricular se incorporan los Contenidos Básicos Comunes delineados por el Ministerio Nacional (DGEYC, 1995).

<sup>3</sup> Recurrimos muy especialmente al concepto de “experiencia” en tanto nos permite entender el procesamiento de esas vivencias en el conjunto de relaciones sociales y a través de un conjunto de valores, tradiciones y expectativas que son heredadas (Thompson, 1984) y en la categoría de “apropiación” en tanto alude a la relación activa que establecen los sujetos con los recursos —materiales y simbólicos— que cuentan a mano en un momento histórico determinado (Rockwell; 1996).

<sup>4</sup> Informaron de ello los numerosos artículos publicados en la revista *Zona Educativa* del Ministerio de Educación de la Nación, así como las propagandas televisivas, radiales y en el espacio público a cargo del Poder Ejecutivo de la provincia de Buenos Aires.

<sup>5</sup> Creado en 1992, este Fondo se establece dentro de las leyes de “Reforma Impositiva” e implica la derivación del 10 % de la recaudación del impuesto a las ganancias al financiamiento de Programas Sociales del Conurbano. En cuanto a sus efectos, su creación, que viene a instalarse simbólicamente en el diagnóstico de “crisis” social que legitima la necesidad de un “Nuevo Estado”, redefine ideológicamente al objeto y a los sujetos de intervención entendiéndolos no ya como sujetos de derecho sino en función de sus necesidades inmediatas (Danani y otros, 1997)

<sup>6</sup> Numerosas actas de reuniones del personal docente que datan de esa fecha aluden específicamente a la preocupación por la pérdida de matrícula, a la vez que a la no captación de los chicos del barrio y a la entrada de los chicos provenientes de las zonas periféricas a la escuela. Entre los datos que dan contenido a este diagnóstico institucional sobresale la mención del deterioro del edificio y la progresiva pauperización de la matrícula.

<sup>7</sup> En el marco del artículo 14.1 de la resolución de la DGEyC N° 3708/96, los docentes en “disponibilidad” que cada establecimiento de Educación Media y Técnica enviara a la Secretaría de Inspección, asistieron —en muchos casos activando distintas prácticas

de resistencia— a los actos de reubicación, adecuándose a cambios en la materia, establecimiento y zona, de acuerdo con las posibilidades ofertadas por las EGB del Distrito.

<sup>8</sup> En el mismo edificio que se inaugurara en 1995 se albergó desde esa fecha hasta el momento de fin de trabajo de campo, en 1998, una creciente cantidad de integrantes. La escuela pasó de 18 secciones a 23, en términos de matrícula, de 505 alumnos a 670 y en términos del plantel docente, de 18 maestros a 41 docentes. El plantel de maestranza pasó de 3 a 8 porterías, manteniéndose dentro de la planta funcional el cargo de una directora, vice directora, una orientadora social, una maestra recuperadora y una orientadora educacional. En 1998 se eliminó de la planta funcional uno de los dos cargos de secretaría, suplantándolo luego con un puesto de prosecretario.

<sup>9</sup> Este proceso de descentralización, que ya venía teniendo lugar en la historia de nuestro sistema educativo, se da a la vez en un proceso, identificado por algunos, como de "recentralización" por cuanto las escuelas de jurisdicción comienzan a entrar en relación directa, sin intermedio formal del Consejo, con la D.G.C y E para la petición de las partidas presupuestarias. Las cooperadoras de las escuelas, en función de una mayor autonomía, se vieron obligadas a establecer contactos directos con el centro para la asignación de dinero generándose a partir de ello, por un lado, diferencias entre las instituciones de acuerdo con sus "capacidades de gerenciamiento" y por el otro, el desplazamiento de los escenarios de conflicto (Dussel & Thisted, 1995, Tiramonti, 1999).

<sup>10</sup> Recuperamos una noción del discurso como constitutivo y constituyente de lo social. Esto es, el discurso no ya determinado por la estructura social sino en una relación dialéctica con ésta (Voloshinov, 1993). Desde esta conceptualización se abandona una noción del discurso como meramente referencial, sino como práctica social misma que implica determinados procesos de producción social y efectos de sentidos en el marco de procesos más amplios de lucha por la fijación de acentos (Fairclough, 1992)

<sup>11</sup> Desde Emile Durkheim y Marcel Mauss ya se realiza el carácter del espacio como producto de todo un proceso de construcción social. Esta concepción, a la vez que quiebra la naturalización del espacio como instancia física, permite reconocer la existencia de su diferenciación y su jerarquización a partir de su apropiación en el marco de determinadas relaciones sociales de poder. Siguiendo a Edmund Leach (1985), retomamos este carácter representacional del espacio y de sus "usos" centrándonos particularmente en la dinámica y diversidad que implican sus procesos de constitución. Desde allí nos proponemos analizar la dimensión del espacio escolar recuperando una concepción de esta institución específica, la escuela, como producto de determinados procesos gestados y mantenidos por determinadas fuerzas sociales, de un devenir que implica la transformación o conservación de un determinado orden social (Rockwell, 1987).

<sup>12</sup> Peter McLaren ya nos llama la atención sobre la importancia del cuerpo como órgano de mediación en la construcción de resistencia del estudiante a la pedagogía autoritaria de la escuela. El autor plantea el concepto de encarnamiento como similar al proceso de

“intextuación” usado por De Certeau, que implica la transformación de los cuerpos en significantes del poder (McLaren, P, 1997)

<sup>13</sup> Según se registra en el libro de matrícula, a fines del ciclo lectivo de 1996 salieron de la escuela un 40 % de los chicos de 7º grado, de los cuales un 33% eligió como destino una escuela técnica y otro 33% se inscribió en las dos escuelas primarias mejor “*rankeadas*” de la zona. A la vez ya en 1997 ingresan 24 chicos a 8º año, cuyas edades superan los 14 años, provenientes (por repetición o abandono) de las escuelas medias de la zona.

<sup>14</sup> Los pedidos de los profesores provenientes del nivel medio de enseñanza se tornan sugerentes en sintonía con nuestro análisis en torno a las definiciones del “espacio escolar”. Sus reclamos por la vuelta al orden tienen lugar a partir de la demanda de elementos que rebasan por su “tangibilidad”. En el listado de prioridades resalta el pedido de fichas para los partes de amonestaciones, libros de actas; libretas para las notas trimestrales, la creación de una oficina de preceptores (y de jefe de preceptores) a la vez que la designación concreta de recursos humanos: preceptores y coordinadores de ciclos como cuestiones tendientes a asemejar el espacio de la escuela primaria a las particularidades del espacio y a la organización del nivel de enseñanza media.

<sup>15</sup> En trabajos anteriores hemos abordado cómo el discurso oficial de la reforma educativa actual ha conformado, en todo un complejo proceso de construcción hegemónica, un genérico “de ser docente” que posiciona a maestros y profesores como receptores del cambio a la vez que se exponen los déficits y la necesidad de “reconversión”. Desde allí se abre la posibilidad de un nuevo escenario de disputa entre “docentes reciclados/docentes no reciclados” como nuevos sujetos enfrentados ante las condiciones actuales de trabajo (1999).

<sup>16</sup> Este apartado recupera algunas conclusiones de la ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar del Plata, 2000

<sup>17</sup> Si bien hubo un crecimiento de la matrícula escolar en los últimos años, la ampliación de alumnos en el tercer ciclo debe ponerse en relación con la tendencia más amplia y que es de anterior data acerca del crecimiento de la enseñanza Media y no como efecto de la política de reforma. Aun esa ampliación, los datos estadísticos indican un marcado desgranamiento para este nivel de enseñanza: uno de cada cinco alumnos que comenzó el octavo en 1997, no terminó noveno en 1998, se da un marcado aumento de la repitencia que se concentra especialmente en el séptimo grado y el mantenimiento de los alumnos en octavo año (Cuaderno de Investigación SUTEBA, 2002). A estos datos hay que agregarle las ausencias discontinuas, por tiempos más o menos prolongados, y recurrentes que los docentes advierten por parte de muchos de los alumnos del tercer ciclo.

## BIBLIOGRAFÍA

- DANANI, CLAUDIA ET. AL (1997). *El papel del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense en la reproducción de los sectores populares de la Región Metropolitana de Buenos Aires: Una aproximación Macroinstitucional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DUSSEL, IY THISTED, S. (1995). *Descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires*. Serie de Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: FLACSO.
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge (UK): Polity Press.
- GOETZ, J Y LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M.R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires : Espacio.
- HELLER, ÁGNES (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- LEACH, EDMUND (1985). *Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de símbolos*. Madrid: SXXI
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1996). *La transformación del sistema educativo, cuadernillo 1 al 5*.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997- 1998). *Zona Educativa*
- MCLAREN, PETER (1997). *Pedagogía crítica y cultura depreadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós.
- NEUFELD, MARÍA ROSA (1995). *Crisis del Estado de Bienestar y redefinición de la articulación entre instituciones públicas y familias (Educación, Salud y Asistencia Alimentaria) (CS018)* ( Informe final presentado al Proyecto UBACyT). Buenos Aires: UBA.
- PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1997–1998). *Circulares de la Dirección General de Cultura y Educación*.
- ROCKWELL, ELSIE (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Levinson, B. Buffalo: State University of New York Press
- ROCKWELL, ELSIE (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados IPN
- SANTILLÁN, LAURA (1999). *Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: Retórica oficial, Representaciones y Prácticas Institucionales*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- THOMPSON (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII. Lucha de clase sin clase? En *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Thompson Madrid: Crítica.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (1999). Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas. En *Sociedad 12/13*.
- VOLOSHINOV, V (1929) 1993. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.





## ***Notas***





## REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN. UNA EXPERIENCIA DE GRUPO T.

**MABEL M. CATTÁNEO y  
M. CRISTINA MIRAGLIA**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
mabelcattaneo@hotmail.com



### RESUMEN

Presentamos esta experiencia de Grupo T en el marco de la formación de adultos.

El grupo T es un dispositivo pedagógico de entrenamiento de relaciones interpersonales, en cuyo interior se revelan, fomentan, despliegan significados implícitos y explícitos.

El Grupo T está considerado un dispositivo de formación social, institucional y grupal.

A partir de la experiencia en 2 grupos se van haciendo análisis de la dinámica desde un cierto paralelismo que se apoya en los referentes teóricos acerca de los grupos T. Se presentan secuencias y describen conductas de uno y otro grupo, con el objetivo de mostrar la relación constante empiria-teoría

El ingreso al grupo T produce un impacto en sus integrantes, que en su doble rol de participantes y observadores, desarrollan mayor capacidad de escucha, de comunicación, de gusto por relacionarse con los otros de igual a igual y a la vez resistencia, autocensura y ansiedades difíciles de develar en otras situaciones grupales.

De la mano de un coordinador controvertido y mediante el análisis de la dinámica del grupo, se aprende acerca del proceso y de la evolución, lo cual constituyen una parte del contenido del aprendizaje construido.

Este dispositivo brinda a la formación una experiencia vivencial casi única.

**Palabras claves:** Grupos- educación de adultos- aprendizaje en grupo- formación profesional- experiencia pedagógica.

**Keywords:** *Groups - adult education - learning in group - professional formation - pedagogical experience.*

Fecha de recepción: 27-03-03

Fecha de aceptación: 01-09-03

“... La situación de grupo es vivida como fuente de angustia, con la misma intensidad que como realización imaginaria del deseo. Todo esto confirma que el grupo, como el sueño y como el síntoma, es la asociación de un deseo y una defensa...” (D. Anzieu).

### Pensamientos Previos

Desarrollamos en este trabajo el análisis, siempre inacabado, de una experiencia de formación en la que se utilizó como dispositivo el Grupo T.

Tomamos la perspectiva, seguramente parcial, de cada una de nosotras, como integrantes de los dos grupos en los que se dividió uno más amplio de formación.

Realizamos una descripción unificada teniendo en cuenta los campos centrales que detectamos en este proceso. Utilizamos en el desarrollo del trabajo referentes empíricos que refuerzan el análisis y citas bibliográficas que lo enriquecen.

El Grupo T, considerado como un dispositivo para la formación social, institucional y grupal, es también un dispositivo de entrenamiento de relaciones interpersonales.

Elegimos esta experiencia por considerarla una situación especial de formación grupal en todas sus dimensiones: emocional, cognitiva y social.

“Uno de los propósitos básicos del G.T. es capacitar a las personas para comunicarse unas con otras en campos de pensamiento y sentimiento distintos de los acostumbrados” (Gibb, 1975).

El Grupo T cumple con el objetivo sustancial, y a la vez metodológico, de desarrollar sensibilidad y técnica. Mediante el análisis de la dinámica del grupo se aprende acerca del proceso y de su evolución, por eso, el desarrollo y los problemas de cambio individual y grupal constituyen una parte del contenido del aprendizaje construido.

Es un grupo constituido para el logro de propósitos de formación en el que los datos surgen y se analizan por medio del trabajo del grupo y no son suministrados desde afuera por un educador; el aprendizaje es una tarea conjunta, que resulta difícil y produce ansiedad, y en la cual la motivación para aprender surge del alto grado de compromiso emocional de los miembros.

Siempre la repercusión es grande en el momento de comienzo de un grupo, ya que trae aparejado una serie de ansiedades, resistencias, exposiciones, exigencias, desequilibrios en general, que se acrecientan aún más en el Grupo T por las características de su funcionamiento.

La vivencia directa, sin teoría previa, y las relaciones que luego se establecen con ésta, abren nuevas formas de interpretación de la realidad de los grupos.

Descripción del encuadre para los grupos:

- Los integrantes fueron elegidos al azar, al igual que el coordinador, formando tres grupos de aproximadamente quince personas.
- Se realizaron diez sesiones de 1hs. 45' cada una.
- La coordinadora abrió la primera sesión explicitando la tarea de la siguiente manera: “que los miembros aprendan, como miembros participantes/observadores, a tomar contacto con todas las temáticas de los grupos, a conocerse mejor a sí mismos y a los demás aprendiendo del propio proceso grupal”.

La función de la coordinadora fue “facilitar (no conducir) las condiciones para que el grupo investigue sus propios procesos y funcionar como un miembro

observador y traductor de los procesos dinámicos que se iban dando”.

Impulsadas por la descripción de las vivencias y el relato de los registros, nos encontramos recreando la teoría mediante representaciones internas. Surgen así tres imágenes correspondientes a tres grandes momentos y que podrían caracterizar la experiencia: la caída, el sobrevivir, la convivencia.

La situación vivida se presenta como una complejidad, atravesada por variables personales, profesionales, de vida propia y ajena, individual y grupal, en el pasado, en el presente y en el futuro, representada por los deseos.

El doble papel de participante y observador, impregnado de implicaciones personales, produce en los integrantes resistencia, autocensura y ansiedades, difíciles de develar en otras situaciones grupales.

La importancia de la palabra, que ocupa un lugar central y suscita controversias polémicas y emociones personales, crece desde los silencios iniciales hasta alcanzar niveles insospechados. Al decir de una de las coordinadoras: “en el desarrollo del grupo no es lo mismo mediatizar mi acción verbal que usar la palabra como mediadora”.

Tener como objeto de trabajo al grupo en sí, en el aquí y ahora, moviliza a los sujetos en sus estructuras más arcaicas y genera resistencias durante la búsqueda incesante de contenidos, así como también en el intento permanente de ser re-conocido y mantener la identidad.

## **Tejido entre todos. Representaciones**

### **1-La caída...**

“A pocas personas se les presenta la oportunidad de ser arrojadas (de una manera figurada) desde el cielo, para hacer frente a la necesidad de abrirse paso en la jungla social mediante la colaboración” (Bradford, 1975).

El momento de comienzo del Grupo T. tiene un gran efecto sobre los integrantes, ya que desde la formación docente tradicional y aún la de postgrado, se mantienen conductas clásicas, esperando que la coordinadora desarrolle una introducción de los temas y la forma de trabajo.

Los hechos ocurrieron más o menos así: algunos, como es habitual, no escucharon las breves palabras de la coordinadora y, por lo tanto, cuando ella se quedó callada, se produjo en el ambiente un profundo silencio. Todos juntos, de golpe, sentimos por unos instantes un inmenso vacío, que tratamos de sobrellevar buscando detener “la caída”. Miradas, risas, gestos, palabras entrecortadas, algunas preguntas: ¿qué pasa?, ¿qué hacemos?, ¿de qué tema hablamos?, ¿qué dijo...?

Luego comienza la búsqueda en nuestras experiencias previas (para aminorar la velocidad de la caída): lecturas realizadas sobre Grupo T., vivencias en grupos operativos, conocimientos de psicología social, Grupos Balint, experiencias de Blanchard. Algunos, frente al ataque de los que saben, proponen hablar

de cosas triviales: “qué hiciste antes de venir al grupo”, “contemos anécdotas”; otros, utilizando recursos cotidianos, sugieren la lectura del programa o el desarrollo de actividades grupales, como juegos, bio-danza, etc. Todo esto, siempre interferido por largos silencios.

“En una situación mal delimitada, carente de estructura y una dirección determinada, cada uno duda acerca de lo que se supone que deba hacer y en consecuencia ser” (Gibb, 1975).

La sensación de confusión aumenta y alguien trata de rescatarse, recuperando a todo el grupo, y propone presentarnos, ya que no todos nos acordamos de los nombres y, además, “la coordinadora no nos conoce”.

¿Es esto una manera de decirle a la coordinadora que no la conocemos?, ¿es un pedido de que se integre como miembro?, ¿es un mecanismo de defensa del *status* frente a la coordinadora que “no nos conoce” o es un intento más inconsciente de arrastrarla para que procure salvamos, es decir, transformarla en fuente de recursos? Según Anzieu, sería un proceso defensivo de escisión.

Es también una forma de repetir el modelo tradicional, así como “leer para la próxima”, “ir a la biblioteca” o “leer el programa”.

En el otro grupo, donde el supuesto era que la coordinadora ya conocía a todos, no se intenta la actividad de presentación.

Se muestran claramente las resistencias al encuadre y el aferrarse a lo conocido. La disyuntiva parece ser: conocimiento teórico o acción, “ir a París o leer sobre París”.

Luego comienzan a aparecer sentimientos de ataque relacionados con la valorización o desvalorización del rol. La herida narcisística moviliza y la fantasía individual se convierte en organizadora del funcionamiento del grupo, cuya resonancia fantasmática opera como obstáculo.

“Si somos formadores y no podemos plantear una situación de aprendizaje, aquí, para nosotros, qué podemos hacer...”, “pero ... ésta no es una situación natural”, “cuando yo coordinaba un grupo, quería dejarlos para que desarrollaran su autonomía pero ... pensaba que se iban a desbordar, a enojar”. El grupo va aprendiendo del proceso lo costoso que es estar en grupo, aparece la confianza y la desconfianza, la ambivalencia y el enojo.

“El G.T. es único si se tiene en cuenta que las influencias de aprendizaje provienen más de los pares que de un educador” (Gibb, 1975).

Las intervenciones de la coordinadora reconstruyen y ponen cierta luz en la caída.

Se plantean los beneficios o perjuicios de re-pensar-se y re-conocer-se produciendo cambios y el peligro de perder la individuación en el grupo. Se dicen frases como: “individualidad vs. grupalidad ... fusionarse...”.

Vuelve la necesidad de rescatarse. Se atacan las experiencias anteriores más cercanas de otros seminarios, otros coordinadores y otras consignas. Se habla

del “encuadre”, de “docentes que se corren del lugar de la teoría”, pero comienzan a valorarse la fuerza de la convivencia, el escucharse y producir en conjunto, tratando de aceptar una orientación no directiva. Se pasa de la dependencia del coordinador y de las experiencias anteriores a la dependencia de los pares. Se evidencia el retraimiento de algunos que no son tan dogmáticos con respecto a la dependencia del coordinador.

La aproximación de la gente al aprendizaje y al cambio es ambivalente. A todos les gustaría mejorar, siempre y cuando el cambio no ofrezca muchos riesgos. La posibilidad de un fracaso y la imposibilidad de predecir cómo será el futuro si se emprende un cambio son las causas de la ambivalencia. (Gibb, 1975)

Es importante tener en cuenta que cuando el coordinador interviene puede dar seguridad pero también puede paralizar. El silencio que sigue a cada intervención es diferente. Se dan distintos tipos de silencios, que aparecen como: ligados al vacío, ligados a lo terapéutico, los silencios de adentro (poder estar solos), los silencios que permiten descansar y los silencios de afuera, que traen la dificultad para aceptarlos y entonces aparece la palabra.

Ya ... sobre el final de la caída, comienzan a aflorar las emociones más profundas y se reconoce al grupo como depositario de deseos, sueños, miedos, ansiedades.

La identidad perdida en la caída se filtra en los otros, “uno se conoce, se define por el grupo, se mira en el espejo y recibe primero lo que no funciona”. Es como hundirse en las imágenes primarias para elaborar un cambio y rescatar la autonomía.

La llegada de un integrante más permite definir la situación vivenciada hasta el momento con expresiones como: “el espectáculo comienza cuando usted llega”, “hay que ver si uno quiere entrar en el juego o no”. Esto es, por un lado, un ataque al integrante que no sufrió la caída desde lo alto y, a su vez, un primer punto de apoyo en el abismo, para pensar en sí mismo y en el otro, para comenzar a construir el nosotros con mayor autonomía pero todavía en el nivel de la “organización”, “las reglas” y el intento de “ser eficaz”.

En uno de los grupos, la sugerencia de la coordinadora de no hacer comentarios con otros grupos genera en algunos ciertos mecanismos persecutorios y ansiedades que parecían superadas.

El grupo parece organizarse a partir de la *imago* de madre abandonada a través de una envoltura que intenta contener.

Para Bachelard en su libro —*El Racionalismo Aplicado*— “... descubrir es la única manera activa de conocer. Correlativamente hacer descubrir es la única manera de enseñar”.



## 2- El sobrevivir...

... El intenso carácter personal de pertenecer a un Grupo T. provee la energía, es decir, la motivación, para un aprendizaje de profundidad considerable. Al considerar el aprendizaje pueden enfatizarse distintos aspectos: el seguimiento de normas culturales en el grupo y el proceso de organización social, la dinámica de la conducta grupal, las relaciones interpersonales, las percepciones y motivaciones individuales o los valores individuales y grupales. (Gibb, 1975)

A partir de este momento en el grupo se producen cambios. Ya todos tienen los pies sobre la tierra, pero el terreno es desconocido, una textura nueva, hay que aprender a lograr el equilibrio; apoyándose en los otros, o caminando solo, pisando fuerte, o tal vez no tanto. Lo que viene ... resbalones, tropiezos, hundimientos, avances y retrocesos.

Frente al ingreso de nuevos integrantes, se hacen comentarios sobre lo ocurrido hasta el momento y éstos recurren a la pregunta dirigida a la coordinadora. El grupo responde: "¡No! A la coordinadora no le podés preguntar"; pero los participantes insisten: "construir las identificaciones con el grupo es interesante pero ... uno no sabe todavía cómo", "te diste el gusto de preguntarle ... pero no contesta" (Risas). Este ejemplo se reitera frente a cada situación de integración, donde los sujetos necesitan pasar por un proceso de dependencia del coordinador, sin poder integrarse en el lugar del proceso en que están los otros y dudando de sus propias capacidades para lograrlo.

"La excusa del grupo de una búsqueda infructuosa de objetivos es una súplica al instructor de que les digan qué hacer" (Gibb, 1975).

Surge la cuestión de la confianza en el grupo: "dejen los cuadernos, hay algo más profundo", "el peso de los contenidos ¿es tan fuerte?, debemos confiar en que tenemos contenido suficiente". Como contraataque otros dicen: "pero el tiempo", "estar en grupo me genera ansiedad, los tiempos son inalcanzables".

Aparecen dos tendencias, buscar afuera el contenido, el sostén, la verdad revelada (bibliografía, experiencias, etc.) y, por otro lado, la revalorización del grupo: "nosotros podemos", "nosotros somos el contenido", en un intento de reparación.

Algunos quieren implementar reglas, pudiendo hacerlo el grupo no se anima, se pregunta si se podrá o no. Hay propuestas pero cuesta escucharlas. Surge el miedo a la transgresión, a no estar haciendo lo correcto, por ejemplo: "para dramatizar hay que dar más tiempo, todavía no tenemos confianza", "la confianza la encontramos a través del afuera", "a veces adentro y afuera están separados, a veces lo hablamos desde la ligazón", "dejar de usar la bibliografía sería no potencializar el grupo", "hablar de lo grupal en el G.T. es un desovillar".

"Las contribuciones 'mueren sobre la mesa' por falta de un procedimiento para evaluarlas. El rechazo que el individuo percibe ante lo que él considera

como sugerencia lógica no hace más que aumentar su incertidumbre” (Gibb, 1975)

Frente a la toma de conciencia de sus posiciones en el nuevo territorio se acrecienta la incertidumbre. “Definamos qué es el grupo T”, “el tema somos nosotros mismos”, “hubo lugar para eso en otros seminarios pero no lo usamos”, “es el miedo a expresar lo que se piensa y quedar expuesto, ser juzgado”, “dialogar con el texto es más fácil, con uno mismo o con otros te da versiones distintas”, “también puede ser aburrido, yo por ejemplo me siento aburrída acá”.

¿Cuál es la valoración que se tiene del otro para aceptar que nos diga cómo nos ve? ¿Es tal vez miedo a interpretarse a sí mismo?

Se sale de la dependencia del coordinador, pero no se sabe de qué mano tomarse. “Siento desasosiego”, “el otro me lleva y en realidad soy yo mismo”, “hoy me la pasé diciendo: no tengo respuesta”, “me preocupa que algunos hablan de miedo y aburrimiento”.

“... Tanto la persona excesivamente dependiente (los que se sienten cómodos con las reglas) como la muy contra-dependiente (los que se sienten disconformes con las estructuras de autoridad), es por lo tanto una persona en conflicto...” (Gibb).

Surge la propuesta de suspender el juicio para crear espacios de confianza que hay que construir para poder exponerse: “yo no tengo miedo al juicio técnico sino al juicio de valor, por ejemplo, si digo buscar bibliografía soy una obsesiva”, “no hablemos de prejuicio sino del mejor juicio que puedo hacer hasta ahora del otro”, “si alguien habla o no, ya llegará, para mí los gestos son una manera de participar”.

Empieza a cuestionarse si el análisis es del grupo o de los individuos. Surge la posibilidad de armar acuerdos para preservar al grupo y conciliar lo que les pasa a los otros.

“El aprendizaje y el progreso provienen en gran parte del esfuerzo individual por encontrar una forma de pertenencia, que al mismo tiempo lo satisfaga a él y signifique una contribución para el grupo. La pertenencia es algo más que aceptación” (Gibb, 1975).

Las intervenciones de la coordinadora llevan a los integrantes a re-pensar. Predomina el cómo es estar en grupo, cómo dominar este terreno atacante y desconocido. Surgen dudas. “¿Se deberían poner reglas?”, “¿buscar una jerga oficial?”.

Las experiencias relatadas por algunos hacen referencia a la reflexión grupal y a la autogestión y surgen expresiones con respecto a la experiencia laboral: “con un grupo de adultos (trabajadores) hay que tener en cuenta que vienen a hacer la catarsis, si no se matan entre ellos y si trabajás lo no dicho parece que te pusieras en el lugar de juez”, “hay que tener cuidado porque esos grupos sirven

para verse en el futuro, presente y pasado frente a la amenaza de sacar el servicio", "¿en esos grupos no te aburrías?", "yo hoy vine con menos alegría que ayer, la ignorancia da alegría, ¿todo hay que pasarlo por la psicología?".

En estas expresiones de los dogmáticos dependientes según Gibb, se manifiestan cargas emocionales muy fuertes, mecanismos de defensa frente a la situación presente (grupo de adultos) en busca de descargas que le permitan sobrellevar el vacío, (la ausencia de temática externa y de coordinación tradicional). En el otro extremo, el intento de los dogmáticos contra-dependientes de rescatar lo positivo de la situación.

Uno de los integrantes propone otra salida planteando un problema personal en busca de soluciones y aparecen mecanismos como la ironía y la burla de sí mismos, por ejemplo: "tengo un problema en un curso...", "ya sé, hacele un G. T., sacá papeletos, divídelos en tres grupos y largalos".

El grupo es una puesta en común de imágenes interiores y de angustias de los miembros. Emociones comunes circulan en el grupo dando impresión de unidad, otras diferentes, encontradas, se oponen y manifiestan en sectores o partes del grupo que parece desgarrarse internamente.

(M. Souto, 1983)

Más adelante comienza a aflorar la necesidad de rescatar la tarea desde un lugar más manifiesto: "... ¿si decimos nuestros deseos?, así sabemos qué podemos expresar del otro...", "... ¿nosotros como miembros o como personas?", "¡no sé si estoy incoherente por el sueño (cansancio) o por lo que está pasando!", "yo soy lo que soy, y bastante me cuesta serlo", "tenemos que entender desde dónde habla el otro y por qué lo dice".

Se vuelve a trabajar sobre la confianza y desconfianza, las intenciones, los miedos, todavía el centro es el permiso y el miedo al ataque. "Uno puede discutir sin pelearse", "todos vivimos grupos agresivos y expulsivos", "cuando el grupo tiene una tarea, se pone a trabajar si no, todo es interpretable, cuestionable, eso te frena".

De la angustia se trata de pasar rápidamente a la euforia organizando, por ejemplo, un juego: adivinar quién es el personaje. Se ponen las reglas, algunos piden que se escriba en un papel el nombre que pensaron (en demostración de desconfianza) y otros dicen que no. En realidad, ¿se trata de averiguar quiénes son los personajes que forman el grupo?, ¿es una forma de autoevaluación?

"Esta es una forma de tapar los silencios y conjugar el aburrimiento", "un día peleando por la teoría y otro día jugando", "ya que nos damos permiso permanentemente, el programa ¿permite jugar?", "dimos envidia a los otros grupos porque nosotros jugamos".

El coordinador deja de ser el centro de atención y el lugar común donde los miembros recurren en ayuda.

“Gran parte de la actividad del grupo debe entenderse como castigo al instructor por no atender las necesidades y expectativas por meter al grupo en una situación desagradable” (Gibb, 1975).

Aparecen las fantasías con respecto a la formación y a la diferencia con la formación por transmisión. Se comenta sobre el espacio donde se desearía que se desarrollen los grupos (ej. pileta de natación, quinta, etc.). Se recurre así a la búsqueda del placer para dejar aflorar los afectos, los acercamientos, la intimidad. De esto se deriva un juego de presentación en el que cada uno escribe en un papel algo de sí mismo y los otros adivinan quién es.

Surge la necesidad de reconocimiento, aflora la interdependencia y se trata de poner reglas, pero cada uno las usa como quiere. Algunos escriben características de personalidad, deseos y fantasías, otros describen su rol profesional; se utilizan mecanismos defensivos de identificación que indican una vuelta a la individualidad. Algunos se anticipan a la frustración de no ser reconocidos por el otro, ejemplo: “no me llamaría la atención que me reconozcan fácilmente por lo que puse”. Otros expresan lo que quieren que el otro sepa de ellos, lo que queda bien o lo que desearían ser.

Aparecen los prejuicios por la discriminación en áreas profesionales, instituciones de las que egresaron y la identificación por la forma de vestirse (más o menos bohemios, formales e informales). Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué pasa que se sigue hablando del afuera, pero no se puede hablar de lo que pasa adentro del grupo? Entonces ... “¿qué es el adentro?”, “¿hablar de experiencias de formación?”, ¿qué movilizaciones se producen en las estructuras psíquicas cuando se habla del adentro de un grupo, para que surjan expresiones como: “yo diría que lo más importante es escuchar, podemos cerrar los ojos, cerrar la boca, pero nadie puede dejar de escuchar”.

En un ambiente como éste, en el que predomina el rol docente, es interesante observar estas reflexiones para trasladarlas a la relación docente-alumno ¿quién da/ quién recibe?, ¿quién habla/ quién escucha?

Es importante conocer al otro, quién es, qué necesita y también hacer consciente qué necesitamos nosotros mismos.

Al decir de Claudine Blanchard: “... en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos...”.

En los grupos el conocimiento del otro es parte del conocimiento de sí mismo y a la inversa. Esto crea un campo de resistencias difícil de aceptar, algunos lo aceptan fácilmente, otros se paralizan y cierran toda posibilidad de análisis, y otros entran en crisis de confusión que poco a poco elaboran.

“El otro me da claves sueltas que me permiten entender cuál es la imagen que doy yo a él y ésos no son prejuicios sino claves, herramientas operativas para conocerlo y conocerme”, “el otro se está candidateando y hay que ver qué

parte de cada uno sale a relucir”, “yo sí puedo interpretar lo que a mí me está pasando, por ejemplo, saber si me aburro o no, yo construyo desde mí”, “yo no creo lo de verme como espejo en el grupo”, “yo creo en la diversidad de personas que yo no soy”.

La repitencia de la palabra “yo” al iniciar cada intervención denota de manera clara la necesidad de reconstruirse a partir de lo que se conoce como imagen fragmentada en el espejo.

“... El grupo es vivido por cada uno como espejo de muchas facetas que le envía su propia imagen, deformada y repetida hasta el infinito. La situación de grupo despierta la imagen de esta fragmentación indefinida, de la propia persona y ante todo de su cuerpo” (Anzieu, 1978).

En el nacimiento del grupo se observa la intersubjetividad, hay muchos “yo”, “yo digo”, “yo pienso”, y es con esto que se genera el intercambio.

Los vínculos en el grupo pasan más por la confrontación que por el compartir: hay una especie de “juego de varias subjetividades” que expresan las diferencias pero no se hace consenso.

Surgen comentarios como: “cada uno hace su propia película personal”, “por qué no nos organizamos para ser más eficientes”, “cualquier aporte es bueno; cómo soy, cómo quiero ser y lo que los otros me devuelven, todo vale”, “eso es la construcción del aparato psíquico”.

Esta intervención podría ser interpretada como un indicio de la construcción del aparato psíquico grupal. Se habla de integrar - integrarse. Al grupo le cuesta, a veces, leer las emociones, los afectos. Se cuestionan por qué. Se dice: “cuando parece que nos vamos a acercar ... volvemos a la palabra”.

Poco a poco se va produciendo otro nivel de movilizaciones: “los necesito, sin los demás no puedo descubrirme”, “hay personas que están viviendo un proceso que yo envidio”, “el docente y su práctica no generan un espacio para conocerse a sí mismos, y yo estoy entrando en algo agradable ... dejar la planificación ... no estaba del todo convencida”.

De la dependencia a la interdependencia, cada integrante se va interesando por lo que le pasa a los demás y pasando por procesos defensivos de identificación. Estando en plena tarea, aunque algunos no lo puedan reconocer, no se dan el permiso, ya que necesitaron utilizar dos experiencias de juego para poder hablar de sí mismos y sigue existiendo aún la búsqueda de organización para encontrar la eficacia y la necesidad de recurrir a la teoría para aceptar que se está produciendo y aprendiendo.

“El compromiso personal exige conciencia de la identidad personal y un yo lo suficientemente fuerte como para relacionarse con los demás de una manera interdependiente y no dependiente o contra dependiente” (Gibb, 1975).

En el devenir del grupo el inconsciente comienza a aflorar. Como todo grupo pequeño la búsqueda de los vínculos lleva a que los sujetos se psicoticen, un

ejemplo son estas expresiones: “hay que ver cuál es el niño idealizado, reprimido o real de cada uno”, “¿cuáles son los niños sueltos que están acá, los diálogos inconscientes?”, “podemos reconocer situaciones de la infancia, yo te cuento, vos me contás ... yo te muestro, vos me mostrás...” (Risas).

Aparecen los chistes, los sueños, cargados de cierta sexualidad.

Tratando de conseguir un nuevo *status* y dando un aspecto más primitivo en la conducta, algunos miembros comparten percepciones, sentimientos y problemas personales; con esto logran también satisfacer necesidades propias, se da un alto grado de compromiso emocional: “cada uno acompañado de sus fantasías y recuerdos”, “yo pensé que ni loca contaría cosas de mí y lo hice”, “hay que ver las representaciones que cada uno tiene sobre el relato del otro”, “la fascinación de lo desconocido y temido”, “hablemos de nosotros”.

Cabe señalar aquí el reconocimiento de lo valioso de la grupalidad, la posibilidad de valorar sus alegrías, miedos, lo malo y lo bueno de cada uno, lo intelectual y la afectividad como dos platillos de una balanza.

Como sabemos, la pertenencia a un grupo es algo que debe elaborarse y ganarse; constituye todo un trabajo.

Afloran los hitos que marcan aspectos de personalidad, como el peso de los mandatos familiares, los valores éticos y morales y las experiencias pasadas que ponen su sello en el presente.

Los participantes llegan a actuar en forma similar a los adolescentes en cuanto a identidad, sexo y aún en situación de clase de enseñanza-aprendizaje. Es en este juego de roles donde se reconocen repeticiones de situaciones vividas como alumnos en otra época: “venimos con toda una historia y formas de hacer, es como un libro escrito por varios autores, todos no lo pueden redactar, hay que negociar”. Se da una vuelta a la consigna. Idas y vueltas que indican en algunos, querer respetar el encuadre, las reglas, por ejemplo: “tenemos que pensar desde aquí y ahora dónde se reproducen estas cosas y ver la posibilidad de ir cambiando”, “estamos sujetos a nuestro pasado rindiendo cuentas a esos modelos”.

Se dan sesiones en las que desde la apertura se entra rápidamente en tarea. Sobre todo las que se sucedieron en el mismo día: “bueno, ya sabemos que estar en grupo no es “pasarla bien”, “es confrontar, buscar el por qué”, “recuerdo una frase: lástima que tu conducta no sea tan buena como tu aplicación”, “a mí no me importa la conducta, me importa la idiotez, me resulta difícil aceptar al que no entiende, es decir, si no entienden lo que vos querés que entiendan, viste es como cuando uno no tiene con quién hablar...”.

En la vida del G.T. se presentan obstáculos como en este caso relatado, donde la rigidez de interpretación se traslada desde las experiencias relacionadas con figuras de amor o poder a las nuevas situaciones, resultando en este momento agresivas e inapropiadas.

¿Sería ésta una expresión de su sentimiento hacia el grupo, ya que en varias ocasiones el desacuerdo con el dispositivo aparece claramente?, ¿o era lo que nosotros sentíamos hacia ella justamente por su actitud hostil? (contratransferencia)

Después del relato de distintas experiencias alguien dice: "Los recuerdos nos traen más como víctimas que como alumnos. Tendríamos que profundizar por qué nos queda eso grabado, qué hacíamos nosotros, por qué éstos fueron nuestros personajes en la formación y por qué quienes viven iguales experiencias tienen distintas versiones". Evidentemente aquí circulan diversas implicaciones.

Otra lectura sería que nos sentimos en algún momento víctimas de una coordinadora que impone una modalidad de trabajo que rompe con esquemas tradicionales, conocidos, cómodos, aunque no siempre placenteros.

En este juego de oposiciones se plantea la posibilidad de que esa situación de víctima se dé en relación con los compañeros en las relaciones interpersonales.

Un participante del G.T. dice: "Frente a la infancia idealizada es difícil conciliar lo doloroso y lo placentero; como docente querés que te quieran, pero ¿qué pasa cuando hay confrontación?". Filloux (1996) afirma que el formador tiene expectativas de ser solicitado y demanda reconocimiento.

Se generan en el grupo presiones, tensiones, que son sobrellevadas recurriendo a mecanismos de evasión, por ejemplo "el chiste", para luego pasar a la represión e incluso a la intelectualización, con el afán de entender; se dan expresiones como: "hay que ver desde qué marco teórico reviso el proceso, si quiero hacerlo desde el psicoanálisis o a través de ejes teóricos multirreferenciales, pero en cada enfoque hay valores implícitos sobre cómo son las personas", "hay que hacer una vuelta sobre sí mismo con un abordaje específico", "siempre la gente te muestra cosas tuyas, y el grupo te da la posibilidad de entenderte desde la mirada de otros, el placer, el displacer, el que no entiende, todos tienen algo que decir".

Qué significativo nos resulta esta última expresión (el no entender) si pensamos que el G.T. transcurre en un espacio ocupado por docentes psicopedagogos, profesores de enseñanza especial, etc. Creemos que puede ser analizado entre otras cosas como resistencia a trabajar con este modelo de taller.

Curiosamente se hace referencia, al hablar del rol profesional, a las crisis en las carreras docentes, a que trabajamos con personas y a que en el proceso de formación es sumamente importante el papel de los afectos. Se dice por ejemplo: "Estando con otros se reactualizan afectos históricos, no sólo los presentes. Yo enseño historia y me apasiono desde un pensamiento crítico cuando estoy con un grupo; y me devuelven lo que trabajamos no siempre como yo lo esperaba. En realidad uno está dando lo que uno cree que da".

Podríamos decir que estamos en un momento en que se ha creado la ilusión grupal del “todos nos queremos”, “entre nosotros aquí y ahora no hay conflictos”. “¿Esto tiene que ver también con el cumplir, con la aplicación?, ¿cuándo decimos que es un grupo sin conflicto?, ¿quién es el buen alumno? Acaso ¿relacionarse y aprender no implica siempre conflictos?”, “yo creo que no tiene que ver con el conocimiento, lo que pegó fue en los afectos, las emociones”.

Desde un punto de vista dinámico, la ilusión grupal aporta un intento de solución al conflicto entre un deseo de seguridad y de unidad, por una parte, y por otra, la angustia de tener el cuerpo fraccionado y de sentirse amenazado por la pérdida de la identidad personal dentro de la situación de grupo. (Anzieu, 1978)

Estas hipótesis, en definitiva, tienen en cuenta a las personas que intervienen en el proceso y sus vínculos: la relación conocer/ sentir, cómo se relaciona el grupo en su totalidad, el formador con los formados y los formados entre sí. En esta fase también se plantean cuestiones de autonomía, dependencia y evaluación cuando un participante interviene diciendo: “cuál es la evaluación de nosotros mismos, todo esto es un cambio sustancial que me mueve el piso, es difícil dar cuenta o tener conciencia de los cambios internos”.

Se abren muchas posibilidades de análisis ya que se da un transitar, una ida y vuelta en la observación y la participación, distintas miradas desde el rol profesional, personal, desde el lugar de alumno de la carrera, desde el de integrante del grupo T. y desde el que ocupamos en las distintas instituciones a que pertenecemos.

Analizando este segundo momento: “el sobrevivir”, vemos como los participantes, a medida que van tomando conciencia de los problemas que les son comunes, van aprendiendo a expresarse, a observar y a usar esa observación, sobre todo de lo que sienten, y así se comportan menos defensivamente y van calmando sus ansiedades. Hay una relación estrecha entre la identidad y la preocupación por la conformación y organización del grupo.

Sobrevivir: Vivir uno más que otro después de un determinado suceso o plazo. (del diccionario)

### 3- La convivencia

“El grupo es un lugar de fomento de imágenes [...] los sentimientos calan en ellos y los agitan, los deseos, miedos y angustias los excitan o paralizan, una emoción común se apodera a veces de ellos y les aporta impresión de unidad” (Anzieu, 1978).

Llegamos así a la última etapa de nuestra experiencia. Sobre un terreno casi conocido y en un espacio compartido ya confiamos en nosotros. Encontramos el apoyo mutuo, valoramos nuestras potencialidades, jugamos como equilibristas con la certeza de la existencia de una red, que amortiguará los resbalones o caídas.



Equilibrio inestable de emociones y aprendizaje de lo consciente y lo inconsciente conviven en un clima de afectividad y confianza. En esta etapa algo termina, pero también algo nace en cada uno: el respeto por sí mismo y por el otro, por los tiempos de elaboración individuales, la capacidad de escucha, la posibilidad de cambio y crecimiento.

Los miembros del grupo sienten la libertad de mostrarse, de expresarse, no se cuidan tanto, ni eligen tanto las palabras, algunos permanecen en silencio, pero ya no molesta, otros son efusivos. Alguien dice: "Hay un no decir individual y otro del grupo", "me apasiona el conocimiento, el placer de descubrir, de producir teoría", "para mí la pasión es lo opuesto a lo obligatorio", "a mí me apasiona la vida, con todas sus cosas, conocer a través de viajes, por ejemplo, y no sólo a través de los textos", "la pasión le da sentido profundo a lo que hacemos", "hay que mirar no sólo para adelante sino para los costados y pensar que esto no me lo quiero perder". Circulación dialéctica que nos hace pensar: ¿conocer con pasión es más valioso que sin pasión?, ¿la pasión será el valor agregado del conocimiento?

"... con deseo se puede llevar una vida desorganizada [...], la pasión desorganiza, pero también nunca se hace nada grande sin grandes pasiones" (Filloux, 1996)

Emociones contradictorias se expresan cuando surge la necesidad de hablar de los propios deseos y, al mismo tiempo, es como una invasión a la privacidad.

La violencia de las emociones, el poder de las imágenes que desencadenan o mantienen estas emociones, son los fenómenos de grupo más potentes y más ocultos. Los más potentes tanto para el observador como para los participantes ingenuos. Los más ocultos para los mismos interesados y especialmente para sus dirigentes. (Anzieu, 1978)

Decimos que todos los grupos tienen ritmos distintos, pero pasan por momentos similares.

En uno de los grupos se destaca que llegando a esta última etapa "no se habló hasta ahora de la historia de cada uno", "la misma historia nos ata", "los controles tienen que ver con decir desde lo conceptual y no desde lo que uno es como persona, revisar lo que fui".

Pareciera que hablar de las propias historias nos remite a la idea de evaluación y cierre. En otro grupo el tema de la evaluación trae aparejado las siguientes expresiones: "evaluar no es sinónimo de juzgar", "no es el uno contra el otro sino el uno con el otro en un efecto de sinergia", "el fracaso de mis alumnos es mi fracaso", "tu logro está encadenado al logro de todos los otros juntos".

Al sentirse perteneciente a..., o sea parte y todo a la vez, el consenso es más fácil, el control de las situaciones lo ejerce el propio grupo, no es buscado en el coordinador. Existe una atmósfera de aceptación de las diferencias, mayor aper-

tura, el grupo está desarrollando capacidad de escucha.

Algunos sueñan sus deseos y, satisfechos de esta realización alucinatoria, no hacen nada. Otros satisfacen su deseo, pero con un objeto sustitutivo o derivado del primer objeto de deseo. En el grupo como en el sueño las acciones son los desplazamientos, condensaciones y representaciones simbólicas del deseo. (Anzieu, 1978)

Pero el juego de oposiciones continúa cuando alguien vuelve a hablar de “perder el tiempo”, “estar en una burbuja”, “¿se pueden unir esas burbujas?”, “¿qué posibilidades tengo yo de que el otro haga algo?, yo me hago cargo de mi deseo”.

Esta experiencia dialéctica nos muestra que los integrantes de un grupo pasan del yo al nosotros para volver al yo y no fundirse, preservando su individualidad, con procesos defensivos de fragmentación y reparación. Se rescatan las diferencias con el primer día, las distintas expectativas con las que llegaron al grupo y surgen reflexiones como: “cada uno es un recorte y cada uno es un ejemplo viviente de la teoría de la complejidad”, “si cada uno pone lo suyo ¿esto va a ser la producción grupal, o la producción grupal va más allá?”.

Estos grupos fueron avanzando a pesar de creer que no tenían tarea, pero como la producción está siempre asociada a la elaboración de objetos materiales o teóricos, se comenta sobre experiencias de capacitación docente, donde la producción grupal referida a conclusiones o a informes parece ocupar el lugar del deber ser y el cumplir. “El hacer no puede quedar en palabras”, “tuvimos largo tiempo de hablar sobre las palabras”, “la reflexión sobre sí mismo es intangible pero muy enriquecedora”.

En un grupo T. tal vez la producción más importante son las palabras y los pensamientos, los deseos inconscientes o conscientes y su resonancia grupal.

... La fantasía debe su efecto de organizador psíquico inconsciente en el grupo a esta propiedad de arreglo grupal interno, que sostiene las identificaciones correlativas, complementarias y reversibles de los sujetos del grupo con los emplazamientos determinados por su estructura [...] la fantasía tiene la propiedad de recolectar, de poner junto. (Kaes, 1995)

El grupo se muestra más fusionado en la despedida, se habla de los que faltan, de lo bien que se construye el grupo: “somos los mejores”, “mejor que no nos separen” y también se habla de los intrusos: el mozo, un compañero de otro grupo y hasta, a veces, la coordinadora puede llegar a sentirse o ser vivida como intruso.

Se plantea la posibilidad de traer comida y bebida para festejar la despedida. ¿Mecanismo de defensa ante la pérdida?, ¿o regresión primaria oral?

“Los mitos grupales son aquellas significaciones imaginarias que un grupo construye al dar cuenta de su origen novelado, imbricados con las utopías del grupo y apoyados en la historia real de tal conjunto de personas” (Fernández, A.M, 1983).

En uno de los grupos compuesto por todas mujeres, no por casualidad en la última sesión, después de un hecho externo (aviso de incendio en el ámbito

donde se desarrolla el grupo), se habló de un tema como la madre y la muerte, tal vez la primera como generadora, la que da origen, da vida (protofantasia sobre el origen). Un grupo formado por todas mujeres, así como otro constituido por la mayoría de los varones del seminario total, podría remitir a una organización profantasmática sobre el origen de la diferencia de sexo.

Se va armando una arquitectura intragrupal que va dejando de lado la intelectualización y el uso de la palabra erudita para dar espacio a un sistema vincular que transmite emociones, ya hay "un camino transitado" por el grupo, hay también distintas percepciones en cuanto al lugar de cada uno frente al coordinador.

Desde el punto de vista dinámico la situación de grupo provoca una amenaza de pérdida de identidad del yo. La presencia de una pluralidad de desconocidos materializa los peligros de fraccionamiento. La ilusión grupal responde a un deseo de seguridad y de preservación de la unidad *yoica* amenazada, por eso reemplaza la identidad del individuo por una identidad de grupo, la amenaza dirigida hacia el narcisismo individual, responde instaurando un narcisismo grupal [...] La ilusión grupal procede de la sustitución del yo ideal de cada uno por un yo ideal común. (Anzieu, 1978)

A modo de despedida algunos integrantes del grupo T. expresan lo que se llevan de cada uno: las búsquedas, el sufrimiento por las evaluaciones, la mirada de la coordinadora, el poder mirar siempre del otro lado de las cosas, los momentos divertidos que fueron muchos, la maestra que hay detrás de una compañera, la envidia por el rol profesional, la admiración por la capacidad de autoformación, la confianza que brindó el grupo.

En los momentos de despedida se re-editan situaciones de origen, el cuidado de las palabras, la presencia de la coordinadora, el silencio, "el silencio me hacía sentir como que estaba de más", "si tuviéramos más tiempo", "¡qué bueno es haber vivido esto!", "hubo momentos de mucha exposición, se acuerdan cómo empezó él con el tema de la desconfianza".

"Los mitos grupales suelen ser elaboraciones noveladas de su origen, del por qué de su existencia, pero vividos por sus integrantes como momento fundacional real, junto con sus utopías harán posible la novela grupal propia de ese grupo" (Fernández, A.M, 1983) .

### **A propósito del coordinador**

"El instructor estimula a los miembros a aprender cómo leer el libro que están escribiendo" (Gibb, 1975).

El coordinador del G.T. ocupa un lugar muy especial y controvertido. Visto como un formador, su papel distinto al del formador tradicional genera tensiones.

Esta clase particular de coordinador debe renunciar a ser reconocido como

el que tiene el saber, ya que por parte del formador hay expectativas de ser solicitado y también demanda de reconocimiento, pero no debe lucirse.

El instructor del G.T. es un facilitador, no da, no expone saberes, no indica, ni da bibliografía, no ejerce más que su función tratando que los miembros se interrelacionen, se permitan poner en situación de pensar, de reflexionar sobre sí mismos, él crece al hacer crecer y apunta a la emancipación de los individuos.

El instructor del G.T. como representante de una coordinación no directiva debe soportar, sobre todo al comienzo de un grupo, la agresión, el desconcierto, la desvalorización de su rol por parte de los miembros.

Es importante señalar que el coordinador debe renunciar al deseo de enseñar y a la seducción.

“El trabajo de formador consiste eventualmente en pedirle al formado un retorno sobre sí mismo para entender y para que tome en cuenta los valores o las insuficiencias de su propio deseo” (Filloux, 1996).

Debe preocuparse por crear unas condiciones en las que los miembros del grupo puedan tomar las decisiones por sí mismos, es decir, intentará perder el liderazgo para que éste sea asumido por el propio grupo. Es así como los participantes se preocupan cada vez menos de lo que pueda pensar el líder, y descubren la arista creativa de sus sentimientos, sus modos de expresar los afectos, con lo cual disminuye su dependencia.

En los dos casos de G.T. analizados se expresaron sentimientos hacia el coordinador, tales como: confianza por estar en buenas manos, miedo a la evaluación, inhibición, sospecha por el desconocimiento, dudas sobre el destino de todas las notas tomadas, ataque frente a la mirada del coordinador empujando a la participación...

En un seminario es el grupo entero de monitores el que ha de efectuar este trabajo sobre el mismo, que Kaes llama análisis intertransferencial. Se trata de un esclarecimiento en común, de la resonancia fantasmática que la transferencia colectiva sustentada por los monitores, constituidos en grupo, ejerce sobre el mismo grupo. Esto debe diferenciarse de las resistencias individuales y las resistencias grupales de los monitores a la transferencia colectiva de los participantes y los deseos inconscientes que los monitores intentan realizar en las actividades de formación y en sus relaciones de objeto en relación con su propio grupo. (Anzieu, 1978)

El transcurrir de la coordinación en un espacio de aula en forma circular tiene una gran influencia en las interacciones, ya que, como sabemos, la disposición circular favorece los intercambios emocionales.

En esta experiencia el problema está en el estilo de intervención y en el grado, ya que el coordinador sólo aparece para aclarar o dar luz a los procesos de relación, explicitar las resistencias, operar sobre el plano de las percepciones, sobre el grupo, a través del retorno sobre sí mismo que cada integrante debe

realizar.

La interpretación grupal es ahistórica, enuncia las angustias, defensas, deseos inconscientes actuales y siempre está dirigida al grupo en su conjunto.

Según Anzieu, en las primeras sesiones hay que buscar la transferencia en lo no dicho y en las otras sesiones aparece en las primeras frases. Muchas veces el silencio en el grupo expresa la angustia de persecución o el miedo a la rotura (miedo al cambio, o que la formación pueda con ellos).

Es interesante también tener en cuenta que el *acting out* de algunos participantes no debe ser ignorado pero tampoco reprobado.

Sin duda, la tarea del coordinador en este tipo de dispositivo implica obstáculos difíciles de sortear. Los miembros del grupo no siempre toman conciencia del esfuerzo, de la experticia técnica que es necesaria o que implica el no intervenir, dar respuestas inacabadas, el renunciar prácticamente a la palabra; todo esto se trasluce en algunas intervenciones: “¡cómo nos está cuidando!”, “hay como un telón de fondo cuidado que actúa como una figura atenta aportando”, “mantener este rol diferenciado, aguantar”, “generó confianza desde su rol no verbal, activamente presente”, “nadie será juzgado, no se pondrá nota”.

También se destaca en el coordinador un grado de generosidad, grandeza, flexibilidad y apertura al ejercer su función sin egoísmos con el objetivo de dejar crecer al grupo con libertad. Hacer descubrir a los interesados que lo que circula entre ellos en un grupo es el inconsciente y bajo qué formas, sensibilizarlos para que desentrañen en un momento determinado cómo se relaciona esa circulación con su inconsciente personal y de qué manera se relaciona con el inconsciente del otro, son objetivos que sólo pueden alcanzarse mediante un despliegue de los diversos tipos de transferencia solicitados por la situación y un trabajo de interpretación de orden psicoanalítico.

### Nuevos pensamientos

... El grupo real es, ante todo, la realización imaginaria de un deseo, los procesos primarios, velado por una fachada de procesos secundarios, son sus determinantes; dicho de otra forma, el grupo eficaz así como el que se encuentra paralizado en su funcionamiento, el grupo, como el sueño, es el debate con un fantasma subyacente. Los sujetos humanos van a los grupos de la misma forma que al dormirse entran en el sueño. Desde el punto de vista de la dinámica psíquica el grupo es un sueño. He aquí mi tesis. (Anzieu, 1978)

Nos equivocamos y pensamos que lo complejo de pensar, reflexionar, trabajar el grupo nos lleva a una simplificación, o reducción o a una minimización.

Frente a la tarea de querer redondear o concluir este trabajo aparece la necesidad de completar el tema, pero justamente leyendo a Morin nos reflejamos en sus escritos cuando dice: “El pensamiento complejo está animado por

una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”.

Así como Morin aspira a un pensamiento multidimensional con todo lo que ello implica (incluso las contradicciones), creemos que la entidad grupo también cuenta con esta característica.

Creemos, también, que esta experiencia es un tejido realizado entre todos, es la interacción, son las emociones, la incertidumbre, los conflictos, las contradicciones, el devenir, algo late, tiene vida, está allí, hace “nudo” (Fernández, A.M., 1983)

La cuestión fue entonces mirar al grupo aquí y ahora, ese mirar desde distintos ángulos, distintas dimensiones, reconocer lo que no se ve, conocer el desorden, asociar, distinguir y tratar de encontrar la realidad siempre distinta, abierta.

Pensamos que este dispositivo brinda para la formación una experiencia vivencial casi única, muy difícil de explicar desde lo teórico.

Es para nosotros imprescindible que el formador tenga en su haber y a la mano distintos dispositivos, pero que no deje de lado al grupo T. por lo rico que es para él y para los miembros el crear el clima necesario para aprender mediante el examen de la propia experiencia, en la cual los participantes hacen gestiones y tratan de influir y de satisfacer necesidades.

Al ingreso a un grupo T. se produce un efecto que genera en los integrantes cambios, entre ellos: mayor capacidad de escucha, mayor capacidad para percibir sensaciones propias y ajenas, aumento-desarrollo de la sensibilidad y de la comunicación, mayor comprensión y confianza de sí y de los demás, capacidad para mantener la asociación, gusto por relacionarse con los otros, con los pares de igual a igual, en una relación simétrica y con libertad.

Las representaciones colectivas idealizadas del grupo lo hacen depositario de determinados valores y de una envoltura psíquica grupal contenedora y protectora.

La capacidad de fantasear es uno de los rasgos más importantes del yo, presente en el sueño, las ensoñaciones diurnas, la creación, los duelos, etc.

Esta experiencia profunda tuvo en la mayoría de los integrantes de los dos grupos una evolución significativa en el nivel de la conducta. No podemos afirmar si estos cambios perdurarán en el tiempo o sólo fue un sueño.

“... Todo grupo es un lugar de intercambio entre inconscientes y esos intercambios desembocan en construcciones fantasmáticas unas veces fugaces, otras estables, en ocasiones paralizantes o, en otras, estimulantes para la acción” (Anzieu, 1978).

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, DIDIER (1978). *El Grupo y el Inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva Edición.
- BRADFORD, L. (1975). *Teoría y Práctica del grupo T*. Cap. 2. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. M. (1983). *El Campo Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: FFyL y Novedades Educativas.
- GIBB, R. ET AL. (1975). *Teoría y Práctica del grupo T*. Buenos Aires: Paidós. **Kaes, R.** (1995) *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, EDGAR (1988). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- SOUTO, MARTA (1983). *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.







## ¿INGENUO O ALERTA? HACIA UNA MEJORA DE LA LECTURA COMPRENSIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

GRACIELA B. PASCUAL Y LUCÍA I. RIVAS

Universidad Nacional de La Pampa

gpascual@arnet.com.ar

luciaiivas@yahoo.com.ar



### Resumen

Este artículo intenta demostrar que el anclaje de las prácticas de lectura comprensiva en el análisis crítico del discurso es una herramienta indispensable para lograr una comprensión más integral de los textos que leemos. Es nuestra intención mostrar modos a través de los cuales se puede ahondar en las significaciones de los textos en forma crítica, en la creencia que todo acto de comunicación se realiza desde una perspectiva o punto de vista determinado que signa la ideología y la visión del mundo del productor del mensaje. (Caldas-Coulthard, 1997).

Acorde a los modelos culturales y valoraciones sociales a las que responden, los distintos medios de comunicación construyen, por medio del lenguaje, cuadros diferentes de una misma realidad. Los mecanismos y estrategias para lograrlo varían de un medio a otro y de un escritor/hablante a otro, tanto en la selección de los contenidos y las voces que incluyen, como en la manera de realizarlos. Un análisis crítico del discurso, en el que se exploran y se analizan los recursos representacionales y sus implicancias en determinado contexto, le permite al lector ver más allá de la información explícita y desentrañar los complejos hilos que se entretajan en el lenguaje para acceder a una interpretación más completa y mejor fundada del texto y de las intenciones del autor.

**Palabras claves:** Comprensión de texto- representación- ideología- contexto- competencia comunicativa.

**Keywords:** *Text comprehension - representation - ideology - context - communicative competence.*

Fecha de recepción: 27-03-03

Fecha de aceptación: 26-06-03

### Introducción

La Doctora Carmen Caldas-Coulthard (1997) escribió: "cuando nos comunicamos tomamos un punto de vista o perspectiva particular sobre lo que sea que queramos transmitir", y agrega que "esta 'toma de perspectiva' marca nuestra visión del mundo, y consecuentemente, nuestra ideología". Aceptar que los significados que asociamos al mensaje reflejan nuestras representaciones tanto del sí mismo como de la otredad, es aceptar también que en una sociedad tan rápidamente cambiante como la de hoy se ha vuelto más importante que nunca anclar el análisis crítico del discurso a las prácticas de lectura comprensiva. Alcanzaremos así conciencia cabal de los complejos hilos que se entretajan en el lenguaje que usamos.

### Modelos de Lectura

Las metodologías para la lectura comprensiva han cambiado radicalmente en los últimos treinta años. Para beneficio de muchos estudiantes, lejos están los tiempos en los que la instrucción de lectura era puramente lineal y dependiente de los signos en la página. En esos días, las significaciones estaban inscriptas en los textos y eran impuestas a los lectores, quienes accedían a ellas por medio del reconocimiento adecuado y preciso de los grafemas y las palabras del lenguaje. Tal concepción del proceso de lectura dejaba a los lectores afuera de la escena de comunicación, relegándolos al rol pasivo de meros receptores de textos completos en sí mismos en cuanto a los significados.

Las investigaciones llevadas a cabo desde finales de los años 1970 en adelante han considerado una visión mucho más abarcativa de la lectura y han brindado nuevos modelos que contemplan las interrelaciones entre las diferentes habilidades, las fuentes de conocimiento y los procesos en diferentes niveles cognitivos involucrados en la lectura. Esto significó modelos que integran tanto las estrategias que abordan primero lo global para llegar a lo específico (*top-down*) así como aquellas que comienzan por lo específico para llegar a lo global (*bottom-up*). Otro descubrimiento significativo en el que avanzó la investigación en los procesos de lectura fue la "teoría del esquema", que demostró que, frente a un texto, los lectores comparan la información a almacenar con las distintas estructuras abstractas de conocimiento ya existentes en su memoria, activando dichas fuentes en la mente ante cada estímulo para interpretar así la nueva información (Anderson y Pearson, 1984, p. 37). Carrell (1983) convenientemente distinguió dos tipos principales de conocimiento previo: el "esquema formal" para las estructuras de organización retórica de un texto, y el "esquema de contenido", que comprende el conocimiento en las áreas de contenido de un texto (Carrell y Eisterhold, 1988, p.79). Entre los nuevos modelos de lectura interactivos, fue el de Rumelhart (1977) uno de los más significativos. Este establece que "nuestra interpretación de lo que leemos depende del 'contexto' en el que el segmento de texto se encuentra incluido", ya que "el significado no se construye simplemente del segmento de texto en particular que estamos procesando sino del ambiente que lo rodea".

Louise Rosenblatt (1994, pp.1063-6) propone que el acto de lectura debe entenderse como una transacción, el interjuego entre un lector, un texto y un contexto que se involucran en una "situación totalmente dinámica" en la cual el significado —que es acumulativo y en evolución— se evoca, se construye, se le da forma y se revisa. En otras palabras, la lectura es "una transacción compleja, recursiva, auto-correctiva y no-lineal"; es un proceso constante de elecciones desde "la reserva lingüístico-experiencial" del lector, quien es afectado por

sus expectativas, sus intereses presentes y sus objetivos, es decir, por lo que ella llama la “perspectiva adoptada por el lector”. [ver Anexo, fig. 1: contexto global]

### **Lectura de textos de los medios usando Análisis Crítico del Discurso**

Cuando nos aproximamos a un texto, nuestra interpretación varía considerablemente según el “contexto local” (o contexto de situación: momento, lugar, participantes involucrados) y el “contexto global” (o contexto de la cultura: normas sociales, valores e ideologías). Tanto el escritor como el lector representan la realidad y las identidades en un estilo propio de acuerdo con sus respectivos y personales esquemas de pensamiento, intereses e intenciones al momento de construir el significado. La elección de los recursos representacionales a usar varía notablemente entre los discursos de diferentes escritores y de diferentes grupos sociales, respecto de la selección o el modo en que se usan tales recursos, por ejemplo, en “la manera en que se habla de un tema, objeto o proceso en particular” (Kress, 1985, p.7). También varían los medios a través de los cuales se realizan dichos significados (por ejemplo, el lenguaje, las imágenes, los gestos, etc.), así como también son variadas las interpretaciones y los valores que tales representaciones pueden invocar en la audiencia, es decir “el reconocimiento, valoración y efecto social” que pueden tener en los lectores (Kress, 1996, p.18).

Como es evidente, distintos medios pintan cuadros diferentes de la misma realidad, de acuerdo con la audiencia a la que se dirigen y con los modelos culturales a los que responden. Los sesgos ideológicos presentes en un texto se tornan aparentes en el modo en que se “construyen” tanto los eventos como las identidades de los participantes. Estas características textuales y discursivas de un mensaje pueden develarse completamente por medio del Análisis Crítico del Discurso con el objeto de desentrañar los posibles significados ocultos que yacen detrás de la información más explícita.

Observando cómo se “empaqueta” la información y cómo las interpretaciones cambiarían si se las representara de modo diferente, el analista puede adentrarse en los posibles significados encubiertos en un texto. En la presentación general de un texto pueden utilizarse recursos variados. Los mecanismos de comunicación moderna y multi-modal incluyen sistemas semióticos tales como diagramas y fuentes diversas, imágenes, fotos, audio, hipervínculos, y cada uno de ellos en amplia gama de tamaños y colores. Los textos pueden contener material para leer y material para ver. Todo esto nos acerca información sobre la identidad de la audiencia meta proyectada, en términos de su voluntad de leer, o simplemente de mirar. Cuanto más formales, serios y mejor educados sean los potenciales lectores, preferirán el texto sólido por encima del color, las imágenes o el sonido. Como dice Caldas-Coulthard (1996, p.264): “Los textos no pueden analizarse sin tomar en consideración las imágenes que los acompa-

ñan. Las revistas exploran la interacción visual tanto como les es posible. Si el texto se trata de alguna celebridad, alguna foto de ésta aparecerá”.

El enfoque que un escritor da a los participantes —presentados como actores (agentes) o como receptores (meta/beneficiarios)—, la manera en la que son mencionados (nombre) y tratados (si aparecen en primero o segundo plano), o a veces ocultados (exclusión), el hecho de que los actores sociales y sus acciones sean reportados en voz activa o pasiva (activación o pasivación) o modalizadas, o también comprimidos en nominalizaciones, así como las circunstancias que el/la escritor/a se toma el trabajo de mencionar, todo conforma estrategias lingüísticas para representar el mundo. Asimismo, éstas pueden ser utilizadas más o menos explícitamente y con diferentes grados de intencionalidad, dependiendo del escritor (o hablante) y de los temas u opiniones que desee comunicar en ese momento (Halliday, Fowler, van Leeuwen, Clark). “Como el sistema de transitividad pone todas las opciones a nuestra disposición, estamos siempre suprimiendo algunas posibilidades, de manera que la elección que hagamos —mejor aún, la elección tomada por el discurso— indica nuestro punto de vista, es ideológicamente significativa” (Fowler, 1991, p.71).

Cuando se analiza cómo los participantes —que implican el escritor y las otras voces que puedan hacerse presentes en el texto, así como también el lector a quien está dirigido— son representados en el discurso, es necesario observar distintas características. Los datos personales, tales como edad, sexo, educación, etnia, se vuelven relevantes tan pronto como tengan implicancia en el discurso correspondiente. Es crucial considerar los “roles personales” que los participantes juegan en un texto, roles que pueden variar a lo largo del mismo y que revelan las identidades que dichos participantes proyectan. Es indudable que tanto los escritores como los lectores tienen intereses e intenciones que saltan a la luz de un modo u otro. Esto nos lleva a considerar el propósito de la práctica discursiva, su objetivo de comunicación, que estará inevitablemente conectado al género discursivo del texto.

Los reportes periodísticos frecuentemente dan nombres a los participantes en el discurso. “El ‘nombre’ es una herramienta ideológica muy poderosa. Es también un indicador exacto de la ideología del que nombra. Los diferentes nombres para un mismo objeto representan distintas maneras de percibirlo” (Clark, K. in Toolan, 1992, p. 209). También es importante considerar de quiénes son las “voces” que se “oyen” en el texto, puesto que el tema de a quién se le permite hablar y a quién se lo priva de este privilegio nos dice mucho acerca de la ideología del escritor. Siempre habrá participantes en primer plano, es decir, a ciertas “voces” se las hará pertenecer a grupos dominantes y a otras a grupos marginales, o se las hará aparecer como participantes “preferidos” o “censurados”, lo que ciertamente refleja relaciones de poder. La declaración de alguien “puede ser editada, copiada y recontextualizada: es decir, repetida en un

contexto diferente (y a una audiencia diferente) de aquel en que fuera originalmente producida” (Graddol y Boyd-Barrett, 1994, p.45).

El estudio de las “voces” lleva al analista a considerar aspectos de intertextualidad. De la inclusión, por parte de los escritores, de representaciones discursivas en el texto resulta una frecuente mezcla o ambivalencia de voces en la que los límites entre una y otra voz son difíciles de trazar. Como dice Fairclough (1992, p. 119) “el significado del discurso representado no puede determinarse sin referencia a cómo funciona y es contextualizado en el discurso que lo representa”. Es importante aquí mencionar la otra forma de intertextualidad que Fairclough (1992) describe y a la que llama interdiscursividad. Ésta se relaciona con “la configuración de convenciones para la construcción del discurso que entran en juego en su producción” (1992, p. 104). Un ejemplo característico de esto, fácilmente reconocible en los medios, es la mezcla de géneros discursivos a través de la cual se induce a que los lectores interpreten una realidad en términos de otra, como suele verse en la inclusión de discurso informativo en propagandas comerciales. El mismo efecto se logra a través de metáforas, las que también pueden considerarse intertexto.

Otro punto importante es que, especialmente en los medios masivos de comunicación y en las instituciones o lugares de trabajo, tanto los recursos de representación como los procesos cambian rápidamente y al mismo tiempo afectan la cultura. De acuerdo con Fairclough (1996, p.72-80) la tecnologización del discurso en todas sus formas tiene una influencia directa sobre las identidades sociales y sobre las relaciones que se establecen, por ejemplo, a través de la “apertura de las barreras entre lo privado y lo institucional” o del uso de “modos conversacionales más naturales, comunes e informales para relacionarse con otros”, que puede tener también consecuencias patológicas como “un tipo de crisis de sinceridad, una desorientadora falta de certezas acerca de si estas cualidades culturalmente valoradas del discurso son reales o simuladas bajo ciertas circunstancias”. Sin duda, los comentarios chismosos de ciertos medios traen lo privado a lo público y, especialmente, en las revistas dirigidas a mujeres, los reporteros a menudo apelan a narraciones en primera persona, porque éstas hacen más vívida y atractiva la representación de la experiencia.

La representación de las acciones se realiza frecuentemente a través de nominalizaciones más que por medio de verbos, con el objeto de presentar tales eventos como hechos no discutibles y para evitar revelar a los lectores los detalles que los motivaron. Esta estrategia también puede ser usada para adjudicar responsabilidades de ciertos eventos, manteniendo la prominencia en aquellos participantes que son situados como actores. De manera similar, se libera de culpa a los actores dominantes por medio de la minimización en el tratamiento de hechos cruciales, en términos de otorgarles espacio reducido, poniéndolos en segundo plano, como meta o circunstancia, o reportándolos en construccio-

nes pasivas sin agente. En cambio, cuando la característica de agente se otorga alternativamente a una variedad de participantes, el foco y las responsabilidades se distribuyen de manera más pareja.

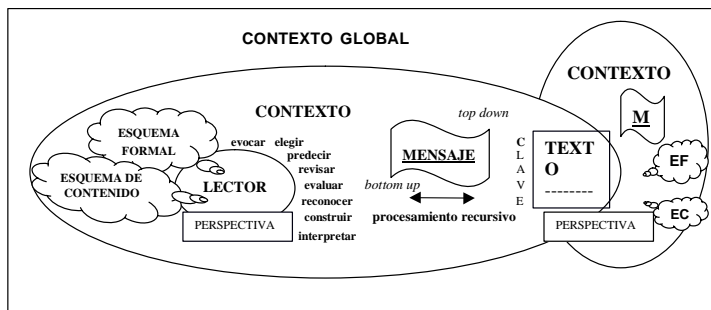
El uso de lenguaje altamente connotativo para calificar a los participantes o para reportar procesos también caracteriza a los textos de los medios. Por ejemplo, con sorprendente frecuencia, discursos con tono emocionalmente cargado dramatizan la posición complicada de personalidades famosas, o agigantan el impacto del sufrimiento y la desventaja de los carenciados. Finalmente, aunque no por ello menos relevante, otra herramienta que no puede dejar de observarse es el grado de modalización presente en el discurso. Esto refiere al "grado de 'afinidad' con la proposición" (Fairclough, 1992, p.158) que el autor manifieste. La modalización está directamente asociada al uso de ciertas estructuras verbales, como por ejemplo los modalizadores "debe", "debería", "puede" o "podría", y de frases adverbiales, como "probablemente", "obviamente", o frases mitigadoras, como "me parece que...", "es algo así como...", que reducen el compromiso personal que el autor exhibe respecto de su texto y de sus interlocutores.

### Conclusión

Los medios de información, ciertamente, tienen el poder de ejercer una influencia importante y hasta imprevisible en los lectores, especialmente en los más ingenuos. Consiguen crear o reforzar modelos culturales y valoraciones sociales equívocas respecto de identidades no siempre dignas de tales evaluaciones. Las facetas del discurso brevemente discutidas aquí sólo intentan servir como cimiento para apuntalar miradas más completas e interpretaciones mejor fundadas de los textos. Resulta obvio hoy en día que tanto docentes como alumnos necesitan estar advertidos de que "la lectura exitosa comprende mucho más que la simple decodificación" (Eskey, 1988), puesto que cuanto más alerta esté el lector, más eficientes serán sus habilidades de comprensión lectora y mayor su capacidad interpretativa.

### ANEXO

Figura 1: contexto global



## NOTAS

<sup>1</sup> Todas las citas son traducción propia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. Y PEARSON, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALDAS-COULTHARD, C.R. (1997). *News as social practice: A study in critical discourse analysis*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- CALDAS-COULTHARD, C.R. Y COULTHARD, M. (DES) (1996). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- CARRELL, P.L. Y EISTERHOLD, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKEY, D.E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- FOWLER, R. (1991). *Language in the News*. London: Routledge.
- GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- GRADDOL, D. Y BOYD-BARRETT, O. (EDS) (1994). *Media Texts: Authors and Readers*. Clevedon: Multilingual Matters and the Open University.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London: Arnold.
- KRESS, G. (1985). *Linguistic Processes in Socio-Cultural Practice*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- KRESS, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity. En Caldas-Coulthard, C.R. y Coulthard, M. (eds) (1996) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- ROSENBLATT, L.M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell, Rapp Ruddell y Singer (1994) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4<sup>th</sup> Edition. Delaware, USA: International Reading Association.
- TOOLAN, M. (1992). *Language, Text and Context*. London: Routledge.





## SABERES TEÓRICOS Y PRÁCTICA DOCENTE: RAZONES DE UN DESENCUENTRO

**MARTA NEGRIN**

Departamento de Humanidades  
Universidad Nacional del Sur  
mnegrin@criba.edu.ar



### RESUMEN

El tema de la articulación entre formación teórica y formación práctica constituye uno de los problemas claves de la relación profesión-curriculum. En la formación de profesores en las universidades, una fuerte tradición academicista ha determinado que muchos currícula estén contruidos sobre una relación teoría-práctica que asume que toda práctica profesional necesita ser el resultado del trasvase de investigaciones teóricas y aplicadas.

Suelen ser las "prácticas de la enseñanza" las que ponen al descubierto el fracaso de este modelo, en tanto evidencian el desencuentro entre los saberes transmitidos por la institución universitaria y el conjunto de saberes que demanda la profesión docente. El problema se torna aún más complejo si el objeto de enseñanza, como ocurre con la lengua, debe ser construido no solo a partir de una diversidad de disciplinas científicas sino también teniendo en cuenta las "prácticas sociales de referencia" (Bronckart y Schneuwly 1991: 18).

En este marco de preocupaciones se ubica la temática de este artículo, cuyo propósito es presentar algunas líneas de indagación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tendientes a acortar la distancia entre formación académica y saberes contruidos en el campo de la práctica.

**Palabras claves:** curriculum, profesión docente, enseñanza superior, didáctica de la lengua, literatura

**Keywords:** curriculum - teaching profession - university teaching - language pedagogy - literature

Fecha de recepción: 29-03-03

Fecha de aceptación: 13-08-03

La articulación entre formación teórica y formación práctica constituye uno de los problemas claves de las relaciones entre profesión y *curriculum* universitario. La génesis de la dicotomía teoría-práctica y la absoluta hegemonía de la primera parecen situarse en la conformación del marco ideológico de la universidad moderna: la búsqueda desinteresada de la verdad, la selección autónoma de métodos y temas de investigación, el amor por el avance de la ciencia, constituyen la justificación más profunda de la autonomía y de la especificidad institucional de la universidad (Santos, 1998).

A pesar de las críticas al aislamiento de la universidad y los reclamos por una mayor formación profesional a que se vio sometida la institución en los

años 1960, una fuerte tradición academicista ha determinado que muchos *currícula* universitarios estén contruidos sobre la aceptación de una relación entre teorías y prácticas derivada de un modelo racionalista, en el que se asume que toda práctica profesional puede y debe fundarse en alguna formulación teórica o, lo que es lo mismo, necesita ser el resultado del trasvase de investigaciones teóricas y aplicadas.

Esta filosofía de fondo ha venido condicionando no sólo la política y las estrategias de formación de los profesores sino también muchas de las instancias de capacitación y actualización generadas desde la propia universidad. De ambas cuestiones se ocupa este análisis.

En el *currículum* universitario suele ocurrir que la preparación pedagógico-didáctica sea posterior a la formación en las disciplinas de referencia<sup>1</sup>. Se supone que es a partir de la conjunción de estos dos campos de conocimientos que el profesor podrá derivar con facilidad modos de intervención para la práctica. Sin embargo, suelen ser las “prácticas de la enseñanza” las que ponen al descubierto el fracaso de este modelo, en tanto evidencian el desencuentro entre los saberes transmitidos por la institución universitaria y el conjunto de saberes que demanda la profesión docente.

Los alumnos se acercan a las prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de formación que les ha ido permitiendo visiones fragmentarias, contruidas muchas veces a partir de enfoques necesariamente parciales e inacabados, pero que al no reconocerse como tales obturan toda posibilidad de problematización, en tanto el sujeto debe incluirse en esa verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación.

Así, más o menos provistos de un “saber sustantivo” y de un “saber pedagógico” habitualmente escindido del primero, los futuros docentes se acercan a una práctica social signada por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la imprevisibilidad (Torres Santomé, 1998), sin mencionar otros rasgos que caracterizan a la mayoría de los contextos educativos argentinos, como la marginalidad, la pobreza, el desánimo, la conciencia de la exclusión inexorable, y que definen una práctica situada en las fronteras de la competencia profesional.

A esos alumnos universitarios, la misma institución formadora les pide que pongan de manifiesto su capacidad para integrar teoría y práctica —al fin y al cabo en tanto sujetos de formación están sometidos a evaluación— en propuestas didácticas creativas e innovadoras.

Una vez que el profesor del curso le ha asignado el tema<sup>2</sup>, el residente deberá concretar una serie de definiciones y decisiones en torno a la dimensión central de su práctica: el problema del conocimiento, en tanto la escuela es el espacio social que debe, legítimamente, transmitir los saberes que con ese fin se han validado socialmente, mediante una serie de procesos institucionales de selec-

ción y organización de los conocimientos científicos (Edwards, 1998).

Sabemos que cuando aparecen en el *currículum*, los contenidos de enseñanza constituyen necesariamente el producto de una transposición didáctica. Esta teoría, que especialmente Chevallard (1997) ha presentado en detalle y que ha tenido amplia difusión en el campo de la didáctica, intenta poner de manifiesto las transformaciones que experimentan los saberes en su pasaje desde las instituciones —generalmente científicas— donde fueron generados, hasta alcanzar finalmente las instituciones educativas.

Lo que conocemos menos son los intrincados procesos de mediación que ponen en juego los profesores en formación para convertir los saberes académicos en saberes escolares, atendiendo simultáneamente a cuestiones de orden epistemológico, psicológico y de relevancia social.

En el caso específico de la Didáctica de la Lengua, el problema se torna aún más complejo en virtud de dos situaciones sobre las que alertan Bronckart y Schneuwly (1991): en primer lugar, no hay una única teoría susceptible de explicar el objeto “lengua” en la totalidad de sus aspectos; este campo científico está escindido en numerosas disciplinas que han seleccionado y desarrollado un aspecto limitado. En ausencia de una teorización más global, el profesor de lengua se ve obligado a recurrir a distintas conceptualizaciones, a reconocer contradicciones y a intentar construir una propuesta coherente de intervención didáctica. Mientras que la acción del didacta de la matemática, por ejemplo, está orientada a evitar deformaciones en el proceso de transposición, la acción del didacta de la lengua parece más orientada a la “solidarización”<sup>3</sup> de esos distintos objetos en el marco de la enseñanza (Bronckart y Schneuwly, p. 19).

Por otro lado, los objetivos de la enseñanza de la lengua están relacionados especialmente con las prácticas lingüísticas, lo que conduce al profesor a buscar inspiración en saberes eficaces para el mejoramiento de estas prácticas —saberes generalmente ausentes en la institución académica— y atender al mismo tiempo lo que estos autores llaman, siguiendo a Martinand, “prácticas sociales de referencia”: prácticas de lenguaje que preexisten o coexisten con la escuela, usos, códigos y actitudes de los sujetos frente a la lengua, acerca de los cuales el docente no cuenta a menudo más que con sus propias intuiciones.

¿Cómo logra el profesor en formación construir un “saber a ser enseñado” que responda a esta multiplicidad y heterogeneidad de demandas? Sin dudas, los libros de texto parecen ofrecer una solución inmediata a estos problemas: en ellos están ya especificados los objetivos a lograr, la selección, secuenciación y organización del contenido a enseñar, las actividades más adecuadas para aprenderlo y los criterios de evaluación de los aprendizajes. Se presentan, explícitamente, como una forma de concreción del *currículum* prescrito y, por tanto, como un auxiliar pedagógico indispensable para un profesorado sometido a

exigencias cada vez más acuciantes. Representan, al mismo tiempo, una visión específica de una parcela del conocimiento —y de la realidad a la que, entre las posibles, hace referencia—, ofreciendo la opción acerca de la forma más adecuada de enseñarla y aprenderla.

Sin embargo, la dependencia de los profesores respecto de los libros de texto no se explica sólo a partir de las condiciones objetivas del trabajo docente<sup>4</sup>, sino que deviene esencialmente de la dificultad de poner en juego procesos de confrontación y articulación entre saberes provenientes de distintos campos: académicos, culturales, escolares, cotidianos. Formado en una universidad que siempre privilegió “un tipo de saber”, un saber científico construido de espaldas al sentido común y a otras formas de conocimiento derivadas de prácticas sociales, el docente se encuentra ahora con que su conocimiento disciplinar no es suficiente: los contextos escolares se resisten al “aplicacionismo” y se afanan en enseñarle saberes no hegemónicos que circulan por afuera de la academia.

El segundo escenario de fracaso de este modelo de relación teoría-práctica se configura en aquellos cursos de capacitación o actualización para docentes en ejercicio propuestos desde la universidad, muchas veces con la convicción de que una nueva corriente de saberes teóricos redundará, indefectiblemente, en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Para los profesores receptores, la teoría suele aparecer, en estos casos, como algo innecesario, un asunto de expertos que desconocen los condicionamientos y las contingencias que rigen en los ámbitos escolares particulares y cuyas proposiciones nada tienen que ver con los problemas con los que deben enfrentarse cotidianamente en la práctica. Y hasta puede volverse amenazadora, cuando el poder simbólico que otorga la academia se utiliza para decir la última palabra en la definición de la realidad y obliga a los profesores a renunciar a sus propias interpretaciones.

¿Qué papel le cabe a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la gestación de una nueva relación entre unos saberes teóricos legitimados, el mundo de la academia, y unas prácticas sociales, unos usos concretos del lenguaje, el universo de lo escolar? Liberados de la tutela de las disciplinas de referencia, los investigadores en este campo gozan del privilegio de avizorar el afuera, de reconocer la diversidad cultural, de explorar otras formas del saber que han quedado excluidas por el trazado de cancha de la comunidad científica, de indagar la complejidad de las relaciones con los conocimientos de unos sujetos particulares y concretos que en el microcosmos escolar lo adaptan, lo reconstruyen, lo resignifican, lo rechazan o lo olvidan.

Los saberes derivados de estas experiencias singulares, vueltos al seno de las disciplinas que contribuyen a la formación del profesorado, podrían constituirse en una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes y posibilitar nuevos intercambios que superen las usuales interacciones en-

tre la teoría y la práctica.

Al mismo tiempo, el conocimiento teórico referido a todas aquellas dimensiones que tienen relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con los contenidos culturales que forman parte del *currículum* puede servir como elemento de contrastación y acicate del conocimiento práctico y de las teorías implícitas y contribuir a interpelar prácticas escolares construidas y sustentadas en una cultura que nunca se cuestiona (Torres Santomé, 1998).

Promover nuevos modos de relación entre los saberes construidos en el campo de la teoría y en el de la práctica es, quizás, uno de los mayores desafíos para el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta es una de las *escisiones* que, según Gloria Edelstein (1995, p. 12), atraviesan las prácticas de enseñanza en las Instituciones y Planes de Formación

<sup>2</sup> Edelstein (1995) enumera las situaciones posibles, que van desde la aparente "libertad no condicionada" en la elección del tema hasta la exigencia sostenida que deja escaso margen para las innovaciones metodológicas. (Pág.57).

<sup>3</sup> Esta noción alude a la necesaria coherencia que, desde una perspectiva didáctica, deben tener los elementos provenientes de distintos marcos teóricos.

<sup>4</sup> Según Gimeno Sacristán (1989) "La debilidad de la profesionalización de los profesores y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los medios elaborados del *currículum* sean como dispositivos intermedios esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Esta es la función capital que cumplen los medios didácticos, pero sobre todo las guías didácticas y los libros de texto, que son los auténticos responsables de acercar las prescripciones curriculares a los profesores" (p. 177).

## BIBLIOGRAFÍA

- BRONCKART J-P. Y SCHNEUWLY B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'emergence d'une utopie indispensable [La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable]. *Education et recherche*, 1, 8-25.
- CHEVALLARD, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*.

- Buenos Aires: Kapelusz.
- EDWARDS, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. México DF, MIMEO.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- NEGRIN, M. (2000). Comunidad científica, libros de texto y docentes. En Vallejos Llobet (comp.). *Prácticas discursivas en la producción del conocimiento científico*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- SANTOS, B. DE S. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998) . La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Prólogo a la edición española de Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.







# CUANDO SE VUELVE NECESARIO DESARROLLAR UNA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO

**MAGDALENA ZINKGRAF**

Universidad Nacional del Comahue  
maguizinkgraf@hotmail.com



## RESUMEN

Con el auge de los medios de comunicación masiva y de Internet, la enseñanza de los idiomas extranjeros se vio beneficiada por un mayor acceso a textos auténticos -no diseñados con fines pedagógicos-. Junto con las ventajas que dicho acceso conlleva, se encuentra una problemática que surge de exponer a nuestros alumnos a este tipo de texto: la ausencia de una actitud crítica hacia las ideologías encubiertas en el discurso.

En el marco de la teoría del Análisis Crítico del Discurso, describo un estudio de caso en la Escuela de Idiomas de la Universidad del Comahue cuyo objetivo fue determinar el impacto de una metodología de lectura crítica en estudiantes universitarios del Profesorado y Traductorado de Inglés, investigando el desarrollo de su percepción de supuestos ideológicos ocultos en el discurso. Los resultados señalan la necesidad de desarrollar una conciencia lingüística crítica en nuestros alumnos para formarlos como ciudadanos íntegros en un mundo donde la globalización es determinante en la reproducción de las ideologías de grupos de poder. Resulta imprescindible un estudio de mayor profundidad para contribuir en la formación de profesionales responsables y críticos de la realidad que leen en los periódicos y que perciben en los medios de comunicación masiva.

**Palabras claves:** enseñanza, taller de formación, estudiante universitario, lenguas extranjeras, lengua inglesa.

**Keywords:** *teaching - teaching workshop - university student - foreign languages - english language*

Fecha de recepción: 28-03-03

Fecha de aceptación: 14-07-03

## El auge de los materiales auténticos y sus ventajas

En la enseñanza de los idiomas extranjeros una de las últimas tendencias metodológicas dentro de la Enseñanza Comunicativa (*Communicative Language Teaching*, Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; y Widdowson, 1985)—y a pesar de las críticas que dicha corriente ha recibido— es exponer a los alumnos al lenguaje auténtico, es decir, aquel que no ha sido diseñado o modificado para cuestiones pedagógicas. Las implicancias de esta reivindicación del texto auténtico resultan muy superadoras de otros métodos anteriores (Alvarez, 1998; Grellet, 1981;), ya que los alumnos se encuentran rodeados del idioma en su forma natural. Con esta exposición a la lengua, unida a otras actividades, se

intenta lograr un mayor grado de competencia lingüística en las cuatro habilidades (lectura, escritura, escucha y habla), de manera tal que se consideran especialmente las situaciones “reales” en las que un alumno puede enfrentarse con la lengua extranjera. La lectura de textos en este contexto representa una importante fuente de vocablos, giros idiomáticos y estructuras típicas del inglés, que se espera que los estudiantes dominen gradualmente, en especial en los niveles más avanzados de competencia.

En busca de estos materiales auténticos para nuestras clases, muchos profesores recurrimos a los medios de comunicación, ya que éstos brindan múltiples fuentes de entrada. El auge de Internet y la variedad de posibles sitios de navegación, como también la facilidad de tener acceso a estos materiales, ha contribuido y facilitado en gran medida esta tendencia metodológica. Todos tenemos la posibilidad de averiguar qué sucedió hoy en Inglaterra o Estados Unidos y obtener textos actualizados y auténticos en la lengua extranjera con sólo consultar en la web los sitios de periódicos como el *Guardian* o el *New York Times*. También es posible encontrar en estos sitios textos de diversos temas, así como variados en su género y tipo. En los medios de comunicación hallaremos textos informativos o de carácter argumentativo, historietas y tiras cómicas, publicidades y artículos sobre deportes, cuya versatilidad permite al profesor cubrir todos los gustos de sus alumnos y, a la vez, proporcionarles una visión más acabada y global de los usos del idioma extranjero.

Hasta aquí se discutieron las ventajas de utilizar textos auténticos en la enseñanza de un idioma extranjero. Sin embargo, y a pesar de lo positivo de esta metodología, se presenta un conjunto de obstáculos derivados del empleo de este tipo de textos, sobre los que versa la siguiente sección.

### **Los efectos colaterales de los materiales auténticos**

Sin desmerecer las ventajas de los materiales auténticos, hemos notado que difícil les resulta a los alumnos poder comprender estos textos. Una serie de problemas se les presenta cuando se enfrentan a un texto auténtico en el idioma extranjero. El primer obstáculo que deben superar es el vocabulario y las estructuras que forman el texto. Si bien los de nivel avanzado deberían estar equipados con las herramientas necesarias para comprender la idea central en los textos, muchos de estos artículos de la prensa utilizan frases, expresiones y giros que no les son familiares, lo cual les complica la tarea de comprensión. Cabe destacar que, según el método comunicativo, aun los textos auténticos se deben graduar de acuerdo con su nivel de dificultad lingüística. Sin embargo, en el nivel avanzado, se alcanza un punto en el que la manipulación del factor complejidad se torna imposible. En segundo lugar, deben sortear el problema que implica el estilo de este género. Muchas revistas y diarios, ya sea ingleses o

norteamericanos, tienen un estilo particular que los caracteriza, y al que sus lectores se han acostumbrado (Bermejo, 2002; Reah, 1998). Como no leen estas fuentes con la frecuencia necesaria, ni son hablantes nativos, se ven limitados en su capacidad para comprender, y para solucionar este problema puede ser necesario guiarlos en su lectura y dirigir su atención a temas culturales. Una tercera dificultad consiste en la distancia que existe entre el bagaje cultural que traen y el que el autor presupone que tienen los hablantes nativos y que es necesario para interpretar el contenido de dichos artículos. Estos obstáculos son difíciles de salvar por los medios tradicionales (consulta de diccionarios), y los estudiantes deben recurrir a conocimientos de tipo enciclopédico, que en ocasiones no tienen a su disposición. En este contexto se hace evidente que no logran percibir el mensaje de dichos escritos en su totalidad. Pero a las dificultades mencionadas, debe agregarse también la falta de actitud crítica con la que abordan estos textos. Generalmente, ante una noticia publicada en un diario o revista, aun contando con el dominio del léxico, y con el suficiente conocimiento para superar alguna diferencia cultural, no pueden despegarse de los términos y vocablos empleados en el texto para resumirlos. Es ahí donde comienzan a vislumbrarse las desventajas de esta metodología, pues los resúmenes producidos por los estudiantes parecen copias del original; más aún, carecen de una opinión crítica con respecto a los supuestos "hechos" que en ellos se describen.

### **Las críticas del Análisis Crítico del Discurso**

Con el auge de las pedagogías críticas y del Análisis Crítico del Discurso, esta tradición que considera al texto como modelo a imitar ha sido, en los últimos años, cuestionada por autores como Crookes y Lehner (1998); Fairclough (1989, 1992, 1995); Wallace (1992), quienes postulan que dicha actitud hacia el texto fomenta una postura a-crítica frente al contenido oculto en el discurso. La elección de ciertos vocablos, la preferencia por algunas estructuras, las citas textuales, entre otros, encubren ideologías, ya que, como sostiene Fowler (1991, p. 4) "cada forma particular de expresión lingüística en un texto tiene su razón. Hay diferentes modos de decir lo mismo, pero no son alternativas casuales, al azar [...]. Las diferencias de expresión contienen distinciones ideológicas (y por lo tanto, diferencias en la representación)". Estas ideologías son "enseñadas" a los alumnos y ellos las reproducen inconscientemente al repetir las palabras y las estructuras encontradas en el texto. Sin saberlo, al reproducir dichas expresiones, pueden referirse a cuestiones políticas y sociales, y emitir un juicio al respecto.

En su libro, *Critical Reading*, Wallace (1992) expone su visión de que la forma en que se presentan los textos en un idioma extranjero trae consecuencias en cuanto a la actitud que adoptan los alumnos con respecto a estos textos.

Dado que los estudiantes del idioma están ansiosos por absorber toda instancia del lenguaje en uso, este énfasis en el uso de textos auténticos podría incentivar en ellos una ausencia de conciencia en cuanto a la postura ideológica de ciertas expresiones, palabras y estructuras gramaticales presentes en textos de la segunda lengua, y en cuanto al efecto manipulador que ellas tienen en el sistema de creencias de los alumnos (y de la población en general).

La metodología que expone a los estudiantes al idioma utilizado por hablantes nativos les muestra el modelo al cual deben "asemejarse". Y es probablemente esta función de "modelo" asignada a los textos auténticos la que conduce a los resultados mencionados con anterioridad. Los estudiantes perciben que "deben" imitar el estilo y el vocabulario (en las expresiones y frases empleadas) de los textos analizados desde el punto de vista lingüístico, y así se sienten forzados a replicar la lengua que encuentran en artículos periodísticos. Como ejemplo, se transcribe lo que una alumna de un curso universitario del idioma inglés confesó:

Nosotros, alumnos de inglés, vivimos fuera de la realidad, leyendo y escribiendo sólo para descubrir estructuras y usarlas en forma correcta. Pero no prestamos atención, y quizás no queremos involucrarnos en la ideología. Tendemos a tomar todo el inglés escrito que llega a nuestras manos, como bueno, verdadero y quizás no nos damos cuenta de que a través de hermosas palabras podemos ser atacados como lectores o manipulados. (L.)

La importancia de esta reflexión radica en que muchas veces los alumnos no se toman el trabajo de analizar la forma en que "estudian" el idioma, lo que nos proporciona más evidencia de la falta de cuestionamiento ante su realidad. Pero es quizás tarea de los docentes crear la atmósfera para que estas reflexiones tengan lugar, es imprescindible que como profesores también proveamos el espacio (en especial temporal) para que ocurran estos cuestionamientos, de los cuales derivarán cambios en actitudes y procederes. Éste será el tema que ocupa la siguiente sección.

### **El rol formador de los docentes**

En nuestro rol de docentes nos vemos enfrentados a una realidad en la que se vuelve necesario suplir las funciones inherentes a un profesor de inglés, por ejemplo, con elementos que contribuyan a un desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos críticos, objetivos y responsables. Como lo expresa Wallace, se convierte en un deber el intentar que los alumnos vean los textos en inglés como otra instancia más de discurso, "fabricado" por seres humanos con propósitos sociales y, por lo tanto, proclive a la filtración de ideologías que, de no ser descubiertas, se reproducirán y perpetuarán en los discursos de los alumnos, futuros profesores y traductores de inglés. De la misma forma en que intentamos desarrollar tantas otras habilidades, hoy en día se vuelve imperativo que,

dentro de las funciones de los docentes de inglés, y en especial de aquellos formadores de futuros profesionales de la lengua, incluyamos la de incentivar una postura crítica, no sólo con respecto a los textos en el idioma extranjero, sino con respecto al lenguaje en general.

Es por ello que Wallace (1992) cree que los profesores de las lenguas extranjeras deberían contribuir a desarrollar una conciencia crítica que impida que dichos textos y sus mensajes ideológicos sean reproducidos y tomados como modelos de competencia lingüística. Esta actitud de “reverencia ante los textos” (Scholes, 1986, p.16) obstaculiza el proceso de aprendizaje de la lengua, en especial, en la habilidad de la lecto-comprensión. En un intento por mitigar este efecto colateral de la metodología detallada anteriormente, Wallace diseñó un modelo para estimular en sus alumnos una conciencia crítica para con los textos auténticos.

A título de ejemplo se procede a describir una experiencia que tuvo lugar en una Universidad con el objeto de desarrollar una conciencia crítica en la lectura de textos de la prensa inglesa.

### **El Desarrollo de una conciencia lingüística: un estudio de caso**

Los alumnos de este ámbito universitario presentaban una actitud poco crítica frente al contenido proposicional de textos en inglés, en especial, de los provenientes de la prensa. Cuando se les pedía que resumieran el mensaje de un texto, no sólo repetían las palabras textualmente, sino que no podían evaluar críticamente las implicancias de un hecho o de la terminología con la que se hablaba de él y de sus participantes. Sólo se remitían a “reproducir” el texto, y aun cuando se intentaba que exploraran sus reacciones frente al texto leído, no había mucho que pudieran decir, salvo que generalmente estaban de acuerdo con lo leído.

Estos estudiantes parecían dar por sentado que toda la información en un texto en lengua inglesa era cierta y objetiva, sin percibir que las elecciones lingüísticas presentes en cualquier texto pueden implicar no sólo una evaluación “subjetiva” de los hechos, sino también presunciones y creencias ideológicas que han adquirido el *status* de “hechos” o verdades incuestionables. Fue en busca de una solución para esta actitud ante los textos en el idioma extranjero que se diseñó y llevó a cabo el estudio que se detalla a continuación.

### **Marco teórico y metodología**

El objetivo fue, dentro de la teoría del Análisis Crítico del Discurso, incentivar a estos estudiantes a abordar los textos en la lengua extranjera desde una postura más crítica con respecto al discurso en dichos textos. Esta disciplina, que analiza las relaciones entre sociedad, ideología y poder, por un lado, y el lenguaje en uso —o discurso—, por el otro, describe la forma en que el discurso refle-

ja, reproduce y crea las ideologías de poderosos grupos dominantes en la sociedad (Fowler, 1991; Hartley, 1982). Según Halliday, “es una teoría en la cual el lenguaje juega un rol central [...] el lenguaje está controlado por la estructura social, y la estructura social es mantenida y transmitida a través del lenguaje” (1978, p.89).

Atendiendo a Fairclough (1992, p.12), quien expresa que “una conciencia crítica del lenguaje es un pre-requisito para lograr una ciudadanía efectiva y el derecho a la democracia”, y sobre la base del modelo que Wallace (1992) presenta como “lectura crítica”, se elaboraron una serie de talleres de lectura de textos de la prensa británica que gradualmente fueran desarrollando una conciencia lingüística crítica en estos alumnos universitarios.

De acuerdo con autores tales como Fairclough, Fowler y Hartley, es a través de un proceso de análisis crítico del discurso, y de las ideologías que éste encubre, que se puede llegar a comprender mejor el lenguaje y sus mensajes, y así involucrarse en “la lucha para desmitificar significados sociales como parte del esfuerzo por lograr relaciones más equitativas entre las personas” (Hartley, 1982, p.10). Fowler (1991), al igual que Hartley, propone que el análisis se centre en el lenguaje de las noticias, ya que este género es “un ejemplo particularmente importante de todo lenguaje en la construcción social de la realidad” (p. 8). Dado que los estudiantes estaban expuestos a una gran cantidad de textos de la prensa, las propuestas de análisis de estos autores fueron también consideradas en el diseño de materiales para los talleres.

### **Los talleres**

En estos talleres de análisis crítico del discurso aplicado a textos en inglés, adaptado tanto al nivel de estos alumnos como a su condición de hablantes no-nativos de la lengua extranjera, se combinaron, en el diseño de materiales didácticos, los modelos de análisis de Fairclough (1989) y Wallace (1992), así como algunas de las actividades propuestas por Reah (1998) (ver Modelos en pág. 25). Se seleccionaron once textos de distintos periódicos de Gran Bretaña por el carácter polémico del tema sobre el que versaban y por la claridad con que ciertos recursos lingüísticos estudiados por los métodos de análisis estaban presentados en ellos.

Esta metodología de análisis se aplica al lenguaje de la prensa por dos motivos: a) las noticias publicadas son el relato que una persona hace de un evento que tuvo lugar, y b) la prensa tiene el poder de ejercer su “influencia” sobre millones de lectores. En este último sentido, contribuye a la reproducción de ideologías por medio de un proceso de constante referencia y repetición de las creencias supuestamente compartidas por los individuos de una comunidad.

Estas razones, y el hecho de que, como profesores, con frecuencia recurri-

mos a textos de la prensa para utilizar como material auténtico en nuestras clases, han delimitado el estudio descripto anteriormente a textos extraídos de periódicos británicos. La mayoría de los textos pertenecen al tabloide *Sun* del 8 de Marzo de 1999. Sin embargo, los títulos estudiados fueron tomados de una serie de publicaciones periódicas de distribución nacional y regional.

La selección de textos y títulos fue determinada por dos criterios: a) si eran polémicos en su postura ideológica (Wallace, 1992<sup>a</sup>, p. 61) y b) si eran motivadores, interesantes y novedosos en cuanto al tema que trataban. En su mayoría, los textos elegidos representan grupos sociales o individuos en forma polémica, dejando entrever las ideologías que subyacen en dichas caracterizaciones.

Los textos fueron agrupados en cinco talleres de acuerdo a los temas que trataban, como muestra la Tabla 1. Cada taller tenía sus propios objetivos específicos relacionados con las distintas unidades del discurso analizadas y con el tema tratado en los textos. Durante estas siete semanas cuarenta alumnos universitarios cursando Inglés IV del Profesorado y Traductorado en inglés en una Universidad Nacional analizaron los textos provistos, trabajando individual y grupalmente en la resolución de tareas. Fueron informados de que participarían de una investigación, aunque no de los objetivos de dicho estudio, a fin de evitar sesgos en sus interpretaciones de los textos y en los resultados del experimento.

Ver Anexo 1, tabla 1: objetivos, textos y fuentes de los talleres

### Los materiales

El diseño de los materiales para cada taller se basó en los siguientes principios: 1) cada taller constaba de tres fases (tareas previas a la lectura, durante la lectura y de post-lectura); 2) en los materiales se incluyó el grupo de preguntas que conforman el modelo de Wallace (1992) (Anexo pág. 25); 3) las actividades debían realizarse en pequeños grupos de interacción. Este último principio tuvo por objetivo brindarles apoyo a los alumnos para no enfrentar los textos individualmente. De esta manera, en las puestas en común, podrían beneficiarse con las ideas, las reacciones y el trasfondo cultural de cada integrante del grupo y en esta colectivización de ideas, sentirse más protegidos y seguros al compartir con todo el grupo la responsabilidad de las respuestas a las actividades. Este tipo de organización también contribuyó al máximo aprovechamiento del tiempo de clase disponible, ya que, de esta forma, distintos aspectos lingüísticos del modelo pudieron ser abordados simultáneamente sin recargar a los alumnos individualmente con demasiados ítem lingüísticos para analizar.

Los talleres consistían en actividades de identificación en el artículo de instancias de algún rasgo lingüístico (voz pasiva, verbos modales, pronombres per-



sonales), de clasificación de dichas instancias en categorías (por ejemplo, en verbos modales que denotan intención y en los que denotan una actitud hacia la veracidad de lo que se expresa). Luego de este tipo de tareas, los alumnos debían intentar explicar la posible intencionalidad del uso de estas formas, cuya elección indicaba un posible supuesto ideológico en funcionamiento. Este último paso tenía por objeto estimularlos a formular hipótesis, según la evidencia hallada en el texto, sobre posibles razones o intenciones por parte del autor al escribir dicho "discurso". Con el mismo objetivo, se incluyeron actividades que apuntaban a que exploraran sus opiniones acerca de los artículos, como también sus reacciones a la lengua utilizada en ellos. Se favorecieron los debates entre posibles interpretaciones, ya que así se estimulaba una postura más cuestionadora del mensaje en los textos. A continuación se describen, a modo de ejemplo, algunas de las actividades que los alumnos llevaron a cabo:

a) agrupe los participantes en el texto y enumere los nombres que se les asignan. Analice los nombres y los atributos adjudicados a estos participantes. ¿Qué información se considera relevante para calificar a cada grupo?

b) responda las siguientes preguntas: ¿qué verbos modales se emplean? ¿qué indican (obligación, consejo, certeza, probabilidad)?

c) responda las siguientes preguntas: ¿cuántas citas hay en el texto? ¿quién tiene "voz" a través de estas citas? ¿de qué tratan estas citas? ¿cuál es el efecto creado? Compare los dos textos: ¿hay alguna diferencia entre ellos? ¿cuáles son los rasgos más sobresalientes de estos textos?

Cada taller tenía sus objetivos específicos determinados por el tema y el lenguaje utilizado en los textos correspondientes. Como se explicó con anterioridad, los detalles de los temas tratados y los objetivos por taller se encuentran en la Tabla 1.

### Recolección de datos

Simultáneamente con los talleres, se llevó a cabo la recolección de los datos para evaluar un posible incremento en la conciencia lingüística de estos alumnos. Se realizó un cuestionario antes de que comenzaran con los talleres de análisis para poder registrar el estado inicial en que se encontraban con respecto al rol del lector, la función de los periódicos, el rol de los editores de periódicos, etc. Como muestra la Tabla 2, a este cuestionario le sucedieron otras diez instancias de recolección de datos: (a) tres comentarios sobre las impresiones que un texto había causado a los alumnos escritos *a priori* del análisis formal, (b) cinco entradas en los diarios personales de los estudiantes diseñados para que ellos volcaran allí sus reflexiones sobre el trabajo realizado en clase, (c) un segundo cuestionario al finalizar los talleres y (d) el parcial, que constaba de un análisis crítico de un nuevo texto.

Ver Anexo 1, tabla 2: distribución de instancias de recolección de datos

### **Selección de sujetos**

Participaron de los talleres cuarenta estudiantes de un curso avanzado de lengua inglesa para futuros profesores y traductores de inglés. Debido a que la entrega de los comentarios y diarios era voluntaria, para no forzar los resultados del estudio, se debió fijar un mínimo de datos indispensables a los fines de contar con los medios necesarios para evaluar la conciencia lingüística crítica a través del tiempo. Participaron del estudio aquellos que entregaron (a) los tres comentarios *a-priori*, (b) por lo menos cinco entradas en los diarios personales, y (c) los dos cuestionarios. Sólo diez cumplieron con los requisitos de datos mínimos por alumno para el estudio.

### **Criterios para investigar la conciencia lingüística crítica de cada alumno**

A fin de operacionalizar el concepto de "conciencia lingüística crítica" (un concepto abstracto y de difícil cuantificación) se establecieron siete criterios indicadores de cierto grado de conciencia para poder analizar los datos obtenidos y así cuantificar, los cuales se postularon de la siguiente manera:

- Criterio 1: aparición de palabras o conceptos relacionados con "conciencia", o expresiones que denotan contrastes en interpretaciones o creencias en distintos momentos durante el estudio.
- Criterio 2: referencias al uso y aplicación de la lectura crítica (la importancia de esta metodología según estudiantes de inglés como una lengua extranjera).
- Criterio 3: análisis o mención de recursos lingüísticos en un texto y del/ los efecto/s que el/ellos crea/n en el lector; referencia al rol del lenguaje.
- Criterio 4: mención explícita de la intención de ser crítica/o en el futuro.
- Criterio 5: comparaciones entre primeras impresiones e interpretaciones post-análisis.
- Criterio 6: referencias a propósitos y métodos del análisis crítico del discurso.
- Criterio 7: evidencia de conceptos como "manipulación", "sesgo" o "influencia" de parte del autor/escritor/dueño/ editor del periódico.

### **Datos y su discusión**

La producción de cada participante del estudio fue analizada en busca de evidencia de cada uno de estos criterios indicadores del concepto "conciencia lingüística crítica". Esta evidencia fue cuantificada, obteniéndose así los resultados señalados en la Tabla 3.

Ver Anexo 1, tabla 3: criterios cumplidos por sujetos por instancia de recolección de datos

Estos datos fueron luego procesados para cada sujeto individualmente, en términos de promedio de criterios cumplidos por sujeto a lo largo del estudio, cifras volcadas en el Gráfico 1.

Ver Anexo 1, gráfico 1: promedio de criterios cumplidos y no respuestas por sujeto

El carácter escurridizo del concepto estudiado, "conciencia lingüística crítica", hace difícil su cuantificación, razón por la cual fue necesario la elaboración de un entreverado cálculo que permitiera, si bien estimativamente, un análisis en términos de cifras de un objeto de estudio que rara vez es sometido a este tipo de análisis. Por lo tanto, es importante recordar el carácter tentativo de los valores obtenidos y su intrínseca relación con el "escurridizo" concepto bajo estudio.

En el análisis de los resultados según el Gráfico 1 se observa que mientras cuatro de los sujetos en este estudio (S., A., EQ., y L.) presentan promedios relativamente altos (por encima de 2,5) que indican que los datos obtenidos cumplieron, por lo menos, con dos criterios y medio en cada una de las once instancias de recolección de datos, los promedios de los otros sujetos varían entre 1.18 y 1.8. También se observa que los valores de las columnas blancas para esos cuatro sujetos son los más bajos (0 a 0.18), mientras que para los otros seis sujetos las cifras son mayores al 0.2, alcanzando 0.5. Es decir, que los datos de estos últimos no cumplieron con ninguno de los criterios en más oportunidades.

Estos resultados (junto con los datos en la Tabla 3) parecerían clasificar a los diez participantes en dos grupos: por un lado, el Grupo A, integrado por S., EQ., L. y A.; y por el otro, el Grupo B, integrado por M., V., E., G., MD. y N. Los datos obtenidos del Grupo A presentan las siguientes características comunes:

- relativamente alto nivel de conciencia manifestado en los promedios de números de criterios cumplidos en distintas etapas durante el estudio (2,5 - 2,8);
- un mínimo nivel en que no se cumplió con ningún criterio (0 - 0,18);
- referencias a los criterios C1 y C7 presentes en casi todas las instancias de recolección de datos (sumado a C3 más frecuentemente cumplido con el paso del tiempo);
- conocimiento de trasfondo sobre el tema (tres de los participantes, cuyas iniciales están marcadas por un asterisco, asistieron a un seminario en la

lengua materna sobre el Lenguaje en los Medios).

En contraste, los datos de los participantes dentro del Grupo B muestran las siguientes características:

- menor promedio de criterios cumplidos en las distintas etapas (Gráfico 1);
- mayor cantidad de comentarios no relevantes al estudio;
- evidencia de que todavía dan por sentada la veracidad del contenido de las noticias (comentarios registrados para los textos);
- mención explícita de dudas sobre cuán conscientes son al abordar un texto en los diarios.

Por otro lado, el estudio de los datos presentados en la Tabla 3, desde otra perspectiva, presenta los porcentajes de cumplimiento de cada criterio para la totalidad de los sujetos por instancia de recolección de datos. Las líneas de tendencia en el Gráfico 2 parecerían mostrar una tendencia ascendente, de distintos grados de inclinación, para seis de los siete criterios (C1, C2, C3, C4, C6 y C7).

Ver Anexo 1, gráfico 2: líneas de tendencia por criterio

Las líneas para C1 (verde) y C3 (azul) presentan las pendientes más marcadas, lo que implica una importante velocidad en el crecimiento de los porcentajes a través del tiempo. La pendiente más inclinada es la del Criterio 3 e indica que la conciencia lingüística de estos alumnos creció de 8% en  $E_0$  a aproximadamente 70 % en  $E_{10}$ . Este criterio en particular, que involucra un análisis detallado de los distintos recursos lingüísticos en un texto y sus posibles efectos sobre el lector, apunta a un considerable crecimiento en el grado de comprensión de la importancia del lenguaje en la transmisión de posturas ideológicas a través del léxico y la sintaxis. De esta forma, este resultado puede aportar evidencia de que el objetivo primordial del presente estudio fue alcanzado, es decir, que, en cierta medida, estos alumnos se percataron de las ideologías ocultas en el discurso y, por lo tanto, de la posibilidad manipuladora del lenguaje.

La línea de tendencia del Criterio 1 también muestra un alza en los porcentajes, aunque no tan marcado como para el Criterio 3. Esta línea podría indicar que los participantes de este estudio, en general, parecen haber cambiado de actitud hacia la lectura de textos en la lengua extranjera y el contenido ideológico de los textos a los que están expuestos, adoptando una postura más crítica a medida que pasó el tiempo.

Asimismo, los cálculos correspondientes al criterio 7 también evidencian un alza a través del tiempo de duración del estudio. Los participantes de esta experiencia parecen haber reconocido instancias de la influencia que ejercían escritores, editores y dueños de periódicos sobre los lectores con respecto a sus

ideologías. Muchos de los sujetos produjeron palabras como “manipulación”, “sesgo”, “tendencia” o “ideología”, señal de que percibían los textos analizados como ejemplos de la construcción mediada de la realidad en las noticias. El incremento en los valores de los promedios en que este criterio fue cumplido a lo largo del estudio indica un desarrollo gradual de la conciencia lingüística crítica de estos alumnos.

En cuanto a las pendientes obtenidas para los otros criterios, se observa que todos los restantes ilustran un alza de valores, es decir, que todos los indicadores demostraron que, en general, en estos diez participantes se dio un cambio con respecto a la actitud que tomaron hacia el contenido de los textos estudiados. A través de los talleres, los alumnos pudieron alcanzar un mayor nivel de “percepción crítica” para abordar los artículos periodísticos.

Resumiendo, las pendientes para estos criterios podrían demostrar que durante el experimento los alumnos aumentaron su grado de conciencia lingüística crítica, y así reconocieron en mayor medida el rol del discurso en la carga ideológica de las noticias.

### **Conclusiones**

Antes de proceder a las conclusiones que pueden derivarse de los resultados de esta experiencia, es necesario advertir las limitaciones de estudios de caso como el descrito aquí. Cabe destacar que, debido al restringido número de participantes y, por definición, a lo específico del ámbito en que dicho estudio se realizó, las conclusiones deben solamente limitarse a los participantes de esta experiencia y no pueden generalizarse para otras poblaciones en otros contextos.

Según los resultados de este estudio, pareciera haber evidencia de que todos los alumnos han logrado, en distinta medida, alcanzar un mayor nivel de conciencia sobre los contenidos ideológicos de los textos en la lengua extranjera y el rol del lenguaje en la transmisión de estas ideologías. Aun así, debe recordarse que los participantes respondieron críticamente en forma heterogénea, como lo demuestran las características de los dos grupos A y B. Mientras que algunos de ellos parecen haber desarrollado sus habilidades críticas en un nivel considerable (Grupo A), otros, aparentemente, pueden abordar un texto críticamente sólo en grados limitados (Grupo B), mostrando que todavía dan por sentado algunos hechos.

Los resultados del Grupo B podrían haber sido superados si los alumnos hubieran tenido a) mayor entrenamiento en el análisis de textos, es decir, si el estudio hubiera durado más de siete semanas, durante las cuales el trabajo fue comprimido y muy exigente, y/o b) conocimiento de trasfondo, como el cursado del Seminario sobre el Lenguaje en la Prensa al que asistieron los alumnos del Grupo A. En mi opinión, es este último ingrediente el que les facilitó la tarea a

los integrantes de este grupo, quienes ya desde la etapa 0 mostraron que percibían que el lenguaje cumplía otras funciones que la de meramente transmitir ideas, aunque no podían especificar de qué manera tenía lugar este proceso de manipulación ideológica a través del discurso. Los cuatro sujetos del Grupo A fueron desarrollando las habilidades para descubrir en el discurso aquellas estructuras, vocablos y recursos que encubrían actitudes hacia lo que se decía. Ésta parece ser la diferencia más importante entre los niveles de percepción crítica de los dos grupos. Estos resultados parecieran indicar que un entrenamiento adecuado y sistemático podría contribuir al desarrollo de actitudes más críticas hacia los textos en todos los alumnos de este curso universitario.

Las líneas de tendencia, que muestran un marcado alza en los criterios establecidos para indicar grados de conciencia lingüística crítica a través de la duración del estudio para seis de los siete criterios, dan respaldo a esta conclusión. En una apreciación general del grupo de participantes, es posible concluir que se registró un desarrollo gradual en las percepciones sobre el discurso en la lengua extranjera si bien, al comparar los resultados arrojados por cada participante en particular, se observa un crecimiento dispar en dichas percepciones (mayor para el Grupo A y menor para el B). Estos datos señalan el cumplimiento del objetivo primordial de esta experiencia: incentivar en estos estudiantes de inglés como lengua extranjera una actitud más crítica hacia los textos en este idioma, cuestionando el mito que de alguna manera explica esa postura reverente hacia los textos, y sobre el cual reflexionara la alumna L. (ver pág. 5/6) quien atribuye a su condición de estudiante de inglés la falta de crítica en su abordaje de textos en el idioma extranjero.

La importancia de estos resultados también señala la necesidad de una investigación más acabada sobre el desarrollo de una conciencia crítica en alumnos de lenguas extranjeras, que se convertirán en especialistas del idioma. En instituciones educativas como profesorados y traductorados (terciarios o universitarios), si se ignoraran estas sugerencias, se podrían perpetuar las ideologías de grupos de poder. Es imprescindible estudiar esta problemática con mayor profundidad para así hallar el mecanismo adecuado que contribuya a la formación de profesionales y ciudadanos más responsables y críticos de la realidad que leen en los periódicos y que perciben en todos los medios de comunicación masiva.

Se recalca la idea de que no se puede generalizar a partir de resultados obtenidos en un estudio de caso (Nunan, 1992). Sin embargo, los resultados discutidos en el apartado anterior apuntan a la necesidad y a las ventajas de que la lectura crítica se implemente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, en niveles avanzados de competencia lingüística, por lo que se considera recomendable que otros estudios exploren y evalúen el desarrollo de la “conciencia lingüística crítica”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, A. (1998). Why not authentic texts at secondary school?. *Reading Authentic Texts in the Classroom*, 7, 18.
- BERMEJO, J.I. (2002). Teaching EFL/ESL students how to read Time and Newsweek. Extraído el 26 Marzo, 2003 webmaster@teachingfish.com
- CANALE, M. (1983). From Communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J. y Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*. London: Longman
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- CROOKES G. Y A. LEHNER. (1998). Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. *Tesol Quarterly*, 32, 2, 319- 329.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). (ed.) *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1996). A reply to Henry Widdowson's 'Discourse analysis: a critical view', *Language and Literature*, 5 (1) , 49-56.
- FOWLER, R. (1991). *Language in the News*. London: Routledge.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*, London: Arnold.
- HARTLEY, J. (1982). *Understanding News*. London: Routledge.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REAH, D. (1998). *The Language of Newspapers*. London: Routledge.
- SCHOLES, R. (1986). *Textual Power*. New Haven: Yale University Press.
- WALLACE, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom, Fairclough, N. (ed), *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- WIDDOWSON, H.G. (1984, 1985). *Explorations in Applied Linguistics I & II*. Oxford: Oxford University Press.

**ANEXO**

Tabla 1:Objetivos, textos y fuentes de los talleres

Taller 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentar a los alumnos algunos recursos utilizados en titulares</li> <li>· Que los alumnos tomen conciencia de los efectos creados por medio de estos recursos.</li> <li>· Presentar a los alumnos la metodología de la lectura crítica (discursos paralelos) (parte B).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 26 títulos</li> <li>b) EMBASSY 3 KNIFED</li> </ul>	The Sun
Taller 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que los alumnos identifiquen las diferencias entre dos géneros de textos dentro de un periódico (noticia, editorial, sección especial)</li> <li>· Que los alumnos perciban aquellos recursos (modalidad, citas, y modificación) que contribuyen a manipular la opinión de la audiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) POSH WILL GO HOME TO MUM</li> <li>b) SPICE 'N EASY</li> </ul>	The Sun The Sun
Taller 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que los alumnos perciban las diferencias en cantidad y tipo de información incluida en distintos diarios sobre el mismo evento.</li> <li>· Que los alumnos visualicen las citas como un medio de influir sobre los lectores.</li> <li>· Que los alumnos se percaten del efecto logrado por la combinación de noticia y editorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) THREE HELD IN PROBE OVER NEO-NAZIS IN THE ARMY</li> <li>b) SOLDIERS HELD IN RAID ON NAZIS</li> <li>c) SOLDIERS HELD OVER NAZI LINK</li> <li>d) RACISTS SUSPECTS ARRESTED IN RAIDS</li> <li>e) NO PLACE FOR THIS EVIL GROUP</li> </ul>	Daily Mail The Guardian The Times Eastern Daily Press Eastern Daily Press
Taller 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que los alumnos exploren los distintos tipos de modalidad (relational and expressive) y sus efectos.</li> <li>· Que los alumnos perciban como se manipula la información en el texto.</li> <li>· Que los alumnos encuentre "hechos" que se dan por sentado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) SUBCONSCIOUS PLANNING OF "UNPLANNING "PREGNANCIES.</li> <li>b) IS THERE SUCH A THING AS UNPLANNED PREGNANCIES?</li> <li>c) YES, SAYS MAUREN FREELY</li> </ul>	The Guardian Daily Mail
Taller 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Que los alumnos le presten atención al contexto textual inmediato de un artículo.</li> <li>· Que los alumnos expliquen el uso de elecciones lingüísticas con una perspectiva crítica.</li> <li>· Que los alumnos formulen hipótesis sobre la perspectiva ideológica del texto basado en la evidencia obtenida por el análisis.</li> <li>· Que los alumnos se den cuenta de las otras elecciones lingüísticas que el autor podría haber hecho y las posibles razones para ellas.</li> </ul>	WIFW CRIPPLED IN CRASH SUES HUSBAND AND WINS £1,5m	The Guardian



Tabla 2: distribución de instancias de recolección de datos

Etapas	Fecha	Método de recolección de datos
E <sub>0</sub>	abril	Cuestionario I
E <sub>1</sub>	abril	Comentario 1: (Taller 1) EMBASSY 3 KNIFED
E <sub>2</sub>	abril	Entrada Diario (1): Taller 1
E <sub>3</sub>	mayo	Entrada Diario (2): Taller 2
E <sub>4</sub>	mayo	Entrada Diario (3): Taller 3
E <sub>5</sub>	junio	Comentario 2: (T3) NO PLACE FOR THIS EVIL GROUP
E <sub>6</sub>	junio	Entrada Diario (4): Taller 4
E <sub>7</sub>	junio	Comentario 3: (T5) WIFE ...
E <sub>8</sub>	junio	Entrada Diario (5): Taller 5
E <sub>9</sub>	junio	Cuestionario II
E <sub>10</sub>	julio	Examen Parcial

Tabla 3: criterios cumplidos por sujetos por instancia de recolección de datos\*

	M.	S.*	A.	V.	E.	N.	EQ*	G.	MD.	L.*
E <sub>0</sub>	"MACHINE"	C5 C7 "UNDERSTAND"	"RECEIVES" "INTERPRETS"	"INTERPRETS"	C5 C7 "PASSIVE"	"RECEIVES" "PROCESSES"	C7 "UNDERSTAND"	"RECEIVES WHAT..."	C7 "OBSERVE S" "ANALYSES"	C7 "RECEIVES"
E <sub>1</sub>	-	-	C7 C3	C7: WRITER	-	-	C7	-	-	-
E <sub>2</sub>	C1 C3	C1 C7	C1 C2 C7 C4	C2	C7 C3 C5	C1 C7	C5 C7	C1 C3 C4 C7	C1 C7 C3	C1 C2 C7
E <sub>3</sub>		C1 (-) C7 C5	C1 C7 C2	C1 (BUT)		C1 C7	C1 C2 C5 C6 C7	C1 (-) !!	C1 (-)	C1 C3 C7 C5
E <sub>4</sub>	-		C1 C7 C4	C1			-	-	C1 (-) C5	C1 C3 C7 C5 C4
E <sub>5</sub>	-	C3 C7	C1 C5 C7	-	C3 (+) ●	C3	C3 (-)	C2 C7	C3 C7	C3 C7
E <sub>6</sub>	C1 C3	C1 C3 C7	C1 C3 C5	C5			C3 C5	C1 C3	C3	C1 C3 C7
E <sub>7</sub>		C7 "ODD"	"FUNNY" "STRANGE"		"SURPRIS- E" "MYSTERY"	-	C3	"WEIRD"	"QUESTIONS" "SUSPICION"	-
E <sub>8</sub>	C1 C3 C4	C1 C3 C5 C7	C1 C3 C7	C1 C3	C1 C7	C3 " STRANGE"	C2 C3 C5 C7	C1 C2 C7	C5 C7	C3 C7
E <sub>9</sub>	C1 C5 C7	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7	C1 C2 C3 C6 C7	C1 C2 C4	C1 C2 C7	C1 C2 C3 C5 C7	C1 C2 C3 C5 C7	C2 C3 C4 C6	C1 C2 C7	C1 C3 C4 C6 C7
E <sub>10</sub>		C2 C3 C4 C7	C3 C7: WRITER	C1 C3 C5 C7 (-)	C3 C7	C3 C7 WRITER	C3 C7	C3 C7 (3IF INTER)	C1 C3 C7 "ECCLESIA" SPORTS	C3 C7

\* la letra "C" (criterio) junto con un número indican el criterio para el cual se encontró evidencia en cada una de las fuentes suministradas por los alumnos.

Gráfico 1: Promedio de Criterios cumplidos y no respuestas por sujeto

El número de criterios que cada sujeto cumplió en cada instancia fue sumado y luego dividido por el número de instancias de recolección de datos que había entregado. De esta manera, se obtuvo un promedio de criterios cumplidos por sujeto por instancias de recolección de datos. El Gráfico 1, donde las iniciales de cada sujeto aparecen en el eje horizontal, muestra las columnas grises que representan estos promedios. Las columnas blancas, por otro lado, indican el promedio de veces en que cada sujeto no cumplió con ninguno de los criterios.

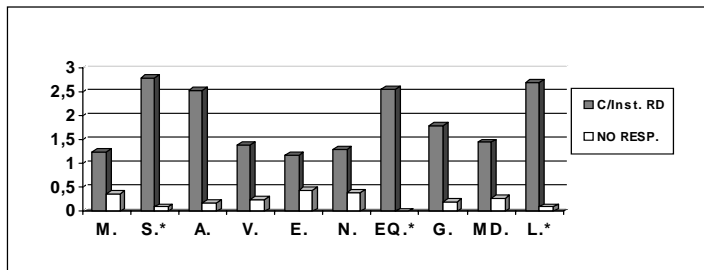
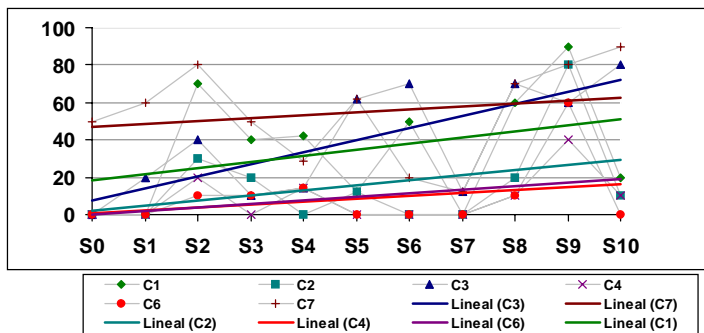


Gráfico 2: líneas de tendencia por criterio

Se calcularon en qué medida cada uno de los criterios para evaluar el estado de la conciencia crítica de los alumnos fue cumplido en los distintos momentos del estudio. Este procedimiento se repitió para cada uno de los criterios y para cada una de las etapas de la investigación. Los porcentajes obtenidos indican cuántos sujetos cumplieron con cada uno de los criterios en un momento en particular. Con estos porcentajes se calcularon las líneas de tendencia que aparecen en el Gráfico 2. Estas líneas proyectan la tendencia estimada de acuerdo con una ecuación lineal ( $y = 3.2545x + 1.5427$ ).



## ANEXO 2

### 1. Modelo de Lectura Crítica (Wallace 1992)

#### Procedure:

1. What is the topic?
2. Why is this topic being written about?
3. How is this topic being written about?
4. What other ways of writing about this topic are there?
5. Who is writing to whom?

#### Field:

experiential meanings (How the writer describes what is going on)

**participants:** What /who is talked about?

**predicates:** How is X talked about?

i.e. what adjectives or nouns collocate with X?

What verbs (states, actions, mental processes) can co-occur with X?

**agency:** What/Who initiates an action?

What is the effect of the writer's choices?

**Tenor:** Interpersonal meanings (How the writer indicates attitude to self, subject and reader)

**mood:** What mood is selected: affirmative, negative, interrogative?

**modality:** What kinds of modal verbs are selected?

**person:** What personal pronouns are selected?

How does the writer refer to self, subject and reader?

What is the effect of the writer's choices?

#### Mode:

Textual meanings (How the content of the text is organised)

**theme:** What information is selected for first position?

**voice:** When is active or passive voice selected?

**cohesive relations:** What kind of connectors are used?

What is the effect of the writer's choices?

### 2. Modelo de Fairclough (1989)

#### A. Vocabulary

1. What *experiential* values do words have?

What classification schemes are drawn upon?

Are there words which are ideologically contested?

Is there *rewording* or *overwording*?

What ideologically significant meaning relations (*synonymy, hyponymy, antonymy*) are there between words?

2. What *relational* values do words have?  
Are there euphemistic expressions?  
Are there markedly formal or informal words?
3. What *expressive* values do words have?
4. What metaphors are used?

#### **B. Grammar**

5. What experiential values do grammatical features have?  
What types of *process* and *participant* predominate?  
Is agency unclear?  
Are *nominalisations* used?  
Are sentences active or passive?  
Are sentences positive or negative?
6. What relational values do grammatical features have?  
What *modes* (*declarative, grammatical questions, imperative*) are used?  
Are there important features of *relational modality*?  
Are there pronouns *we* and *you* used, if so, how?
7. What expressive values do grammatical features have?  
Are there important features of *expressive modality*?
8. How are (simple) sentences linked together?  
What logical connectors are used?  
Are complex sentences characterised by *coordination* or *subordination*?  
What means are used for referring inside and outside the text?

#### **C. Textual Structures**

9. What interactional conventions are used?  
Are there ways in which one participant controls the turns of others?
10. What larger-scale structures does the text have?



## *Reseñas*







El esbozo de una historia ficcional de la infancia y de la niñez en relación con los discursos identitarios nacionales es el propósito de este libro. A partir de las imágenes literarias de los niños en la literatura de América Latina, fuente documental primaria, el libro pretende ubicarse en la categoría crítica de la llamada antropología literaria y cubrir un área poco explorada en la crítica literaria de las últimas décadas.

El primer capítulo describe la imagen de la infancia en la construcción positivista de las naciones americanas, con énfasis en *Enriquillo* de Manuel de J. Galván y *Suprema Ley* de Federico Gamboa.

El segundo capítulo analiza obras de un amplio período 1930-1990 que incluye textos de Salarrué, Reinaldo Arenas, Julio Cortázar, Alfredo Bryce Echenique, Cristina Peri Rossi e Isabel Allende. El autor justifica este corpus excesivo en la unidad de género literario  $\frac{3}{4}$  cuentos en todos los casos  $\frac{1}{4}$  y en la relación temática que establece entre unos y otros: la premisa de que, en el mundo moderno, el Estado utiliza la retórica familiar en la medida en que pretende reemplazar a la familiar misma, en especial el lugar del padre.

El tercer capítulo aborda la identificación del niño con los sectores marginales de la sociedad en la obra de autores tan disímiles en su producción y marco cultural como Salarrué, Juan Bosch y Silvina Ocampo. Desde la imagen de la explotación y marginación de vastos sectores sociales el autor avanza hasta la deconstrucción de esta representación en la obra de Ocampo.

El cuarto capítulo analiza los peligros de la ambigüedad y el paralelismo, falsamente creativo, establecido entre niños y escritores en la obra de Cristina Peri Rossi, Reinaldo Arenas, Julio Cortázar y Alfredo Bryce Echenique. Ya no se trata de una marginación étnica, de género o de clase sino de los potenciales efectos disruptivos de su creatividad lo que facilita el paralelismo entre creadores y niños.

En suma, el libro de Richard L. Browning, profesor de Linfield College, en Oregon, esboza un catálogo de imágenes literarias de la infancia entre los siglos diecinueve y veinte, en relación con la construcción de identidades nacionales. La profusión de textos abordados y la dispersión temporal y espacial de los mismos limita la profundidad del análisis de los contextos de producción y recepción de cada obra, pero actúa al mismo tiempo como un estímulo para trabajos posteriores.

GRACIELA NÉLIDA SALTO  
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Universidad Nacional de La Pampa- Conicet





CUCUZZA, HÉCTOR RUBÉN (DIR)  
Y PABLO PINEAU (CODIR) (2002)

*Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina.  
Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*  
Buenos Aires. Miño y Dávila.



Cuando casi a fines del siglo veinte, Héctor Rubén Cucuzza plantea en *Historia de la Educación en debate* (1996) una redefinición del objeto de estudio de la Historia de la Educación introduce una nueva perspectiva que desmonta el tratamiento exclusivo de ideas pedagógicas, de instituciones educativas, de antecedentes históricos de leyes y decretos, de biografías de educadores ejemplares, de una historia de mármoles y bronce sobre batallas y efemérides, como asimismo, quita la idea de la “historia de la escuela” como única forma de transmisión de saberes, para considerar un historia de la educación social como un fenómeno más complejo y abarcador. Junto con los investigadores del equipo de investigación de HSE de la Universidad Nacional de Luján, Argentina, lo definen como “el estudio de modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales (sociales, económicas, políticas, etc.” (134: 96).

Es desde esta perspectiva que el tratamiento de la historia de la enseñanza de la lectura y escritura y de los libros de textos forma parte del objeto de estudio y, en consecuencia, de la apertura a nuevas temáticas en la historia de la educación demostrada por Héctor R. Cucuzza y Pablo Pineau, director y codirector respectivamente, del libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida*.

Este organiza en trece capítulos una compilación de artículos diversos, con introducción y epílogo del director y del codirector.

La coincidencia ideológica sobre esta nueva tendencia, que debate los cambios y se sitúa en una nueva mirada de la historia de la educación, explica el abordaje temático amplio y variado que desarrollan los autores e investigadores, tales como B. Braslavsky, R. Bottarini, Adriana de Miguel, R. Spregelburd, M. C. Linares, E. Ossana, P. Colotta y M. Somoza Rodríguez. En tal sentido, conjuntamente con el director y el codirector, asumen la responsabilidad de este libro con rigurosidad científica para que los lectores puedan analizar y pensar desde distintos ángulos de mira cómo se revela la historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina desde la época colonial hasta los gobiernos peronistas.

Esta obra explica, tal como lo expresan Cucuzza y Pineau en el epílogo, cómo la lectura escolar se fue desarrollando y ritualizando

hasta mediados del siglo veinte simultáneamente con el triunfo del sistema escolar, las prácticas escolares de escritura, la aparición de los métodos y la construcción del libro de lectura moderno. Para arribar a esta escena profundizaron el análisis de un largo proceso histórico presentado en cuatro grandes períodos cuyos límites cronológicos son difusos y no coinciden estrictamente con los límites de los acontecimientos políticos: desde la colonización española del Río de la Plata hasta mediados del período independiente, durante el cual las escenas de lectura típicamente coloniales van perdiendo poder en manos de propuestas más modernas; desde los comienzos de la llamada Organización Nacional hasta la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo aproximadamente, período en el que se constituye y triunfa la escena de la lectura escolar; la etapa de entreguerras, durante la cual la escena de la lectura escolar se fortalece y es puesta al servicio de nuevas demandas sociales. También se analizan los cambios durante los primeros gobiernos peronistas, en los que se analizan la pervivencia y los usos específicos de la escena de la lectura escolar. Por último, el texto cierra con un breve relato sobre las variantes y diversificación que sufrieron los libros de textos desde las décadas que siguieron a la caída del primer gobierno peronista hasta nuestros días, planteando la incidencia en estos últimos tiempos de la irrupción de los medios tecnológicos que implica nuevos desafíos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Cabe agregar que los autores ponen énfasis en diferentes cuestiones. Algunos, en lo relacionado con la didáctica de la lectura y de la escritura. Tal es el caso sobre el estudio de las prácticas de lectura que realiza Braslavsky, quien hace un análisis metodológico de la mismas situándolas desde 1810 a 1930; de Cucuzza, quien las vincula a la catequización en Buenos Aires, en la urbe, y de Miguel, quien analiza la intervención del discurso pedagógico normalista en la formación de lectores. En cuanto a las prácticas de escritura, Ossana se aboca al problema de la letra en la escritura en la escuela entrerriana, la letra como vehículo de la escritura, temática central del normalismo y Colotta vincula las relaciones de escritura y poder, enfatizando que el problema didáctico de cómo enseñar a escribir encierra una dimensión política.

Otra cuestión abordada es la lectura como herramienta de apropiación cultural, tratada por Bottarini, quien presenta información relevante sobre la existencia de la estrecha relación entre el proceso de alfabetización y el ejercicio de los derechos políticos ciudadanos.

Otro tema es el uso de los libros de textos, como puede apreciarse en los artículos que presentan Linares, con el planteo del nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar a partir de *El Nene* de Andrés Ferreyra, punto de inflexión para lo que sería la producción de textos escolares, y Sprengelburd, con la incorpo-

ración de *Corazón* de Edmundo De Amicis, clásico de literatura infantil, que pasó a ser libro escolar. En ambos casos, se hace un análisis de sus autorías, de la materialidad, de los contenidos y de sus condiciones de ser medios de expresión del mensaje político y de la visión ideológica de la sociedad.

Por último, el tratamiento de las políticas de selección y circulación de libros en la escuela, temática tratada por Spregelburd, quien se aboca a la tarea de analizar el control de las políticas oficiales sobre el texto escolar, también por Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez, quienes señalan el uso de textos de lectura escolares como prácticas políticas hegemónicas durante el primer peronismo y es tema de análisis de Pineau, quien desarrolla la cultura política y las prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras a partir del sugerente interrogante ¿para qué enseñar a leer?

Después de leerlo, los lectores advertirán, entonces, que existe una historia social de la lectura y de la escritura y, tal como puede apreciarse, los autores nos interpelan a revisar y a problematizar las relaciones de poder que subyacen en ambas a través de la historia de la humanidad. Es deseable por parte de quienes escriben el epílogo que sea ésta una obra útil para repensar el lugar de la escuela como difusora de la lectoescritura hacia los sectores históricamente marginados.

Por transformarse este libro en un campo de tratamiento interdisciplinario, donde convergen diversas disciplinas tales como la sociología, la pedagogía, la lingüística, la didáctica y la historia, abarca un amplio espectro de intereses profesionales, por lo tanto es recomendable su lectura para una variada gama de lectores.

SILVIA LIBIA CASTILLO  
Facultad de Ciencias Humanas -  
Universidad Nacional de La Pampa

## REFERENCIAS

Sobre los autores (Director y Codirector)

**Rubén Héctor Cucuzza y Pablo Pineau** son Docentes e Investigadores de la UNLu, del Equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación. Forman parte del Proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina).





Inés Dussel, Coordinadora del área de Educación de FLACSO – Argentina, y Silvia Finocchio, Docente Titular de la Cátedra de Historia Gral. de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, llevaron a cabo una compilación de diez artículos y pequeños relatos de docentes y alumnos sobre sus experiencias, que nos introducen en la cotidianidad de la Escuela, mostrándonos que existen alternativas para “resistir”, batallar y sobrellevar los tiempos de crisis.

Ante el padecimiento de situaciones de vulnerabilidad social por parte de los actores escolares (alumnos, docentes, directivos, familias, etc), los diferentes textos definen el papel de la Escuela, convertida en la última respuesta a las múltiples demandas de la sociedad, como consecuencia de la ausencia irresponsable de un Estado deslegitimado.

“Se nos quemaron todos los papeles”, exclama, pidiendo ayuda, una docente de la Ciudad de Buenos Aires, y es en esa sensación de ruptura, de quiebra, de fracaso, cuando el fatalismo muere, renaciendo la esperanza de que “otra escuela es posible”; de que otro país es posible. En este sentido, Estanislao Antelo nos propone deshacernos de la palabra crisis, rechazando los mensajes de resignación que nos ofrecen los economistas, y nos invita a trabajar en la construcción de nuevas prácticas escolares al afirmar que “no hay escuela, no hay educación y no hay cultura, sin la supuesta pero fecunda certeza de que las cosas pueden ser de otro modo”.

Mientras Dussel alienta la reactivación de la política como práctica que nos permita mirar como pares a los excluidos a la hora de generar alteridad, por su parte, Patricia Redondo, investigadora sobre Educación y Pobreza de la UBA, nos propone pensar la escuela como un “espacio que restituya el sentido de una experiencia entre iguales, un espacio público inclusivo”.

Sin embargo, en este contexto que obliga a la Escuela a asumir una poli-funcionalidad, con vetas asistencialistas, Pablo Pineau explica por qué debe delimitar sus funciones, derivar – reorientar- aquello que la excede, y aprender a posicionarse en el lugar de quien aprende cuando debe enfrentar situaciones que no sabe resolver.

El último artículo nos relata una experiencia que demuestra cómo la escuela está “viva y es un buen lugar para la resistencia y la construcción”, en palabras de Graciela González, quien dirige una escuela del barrio porteño de Belgrano.

Muchos de los que transitan la escuela hoy, parecen haber descartado la posibilidad de ascenso social que, en el imaginario colectivo, generaba la acreditación del título secundario. Sin embargo, existe un “empecinamiento” por asistir a la escuela. Una muestra de ello es el mensaje que nos brindan algunos chicos que participan de la experiencia de “Coparte”, el centro cultural, que tan elocuentemente presenta Luis Cabeda: “Es un lugar para poder defendernos”, dice Cecilia y Silvia agrega “tenemos oportunidades que en otro lugar no tenemos...Somos parte de la escuela, es un pedazo mío”. La síntesis del impacto que el Centro provoca en los jóvenes la verbaliza Aída, cuando invita a reflexionar al cuestionarse “¿Qué quieren de nosotros?” y no duda en responder “..vernos débiles, que no tengamos fuerzas, que ya no sigamos...Tal vez por eso estamos acá, porque no le vamos a dar el gusto de rendimos”.

La lectura del libro no requiere de un público especializado, sino que uno de sus principales valores es que está dirigido a la comunidad en general, ya que es de suma importancia que la sociedad en su conjunto conozca, se involucre y participe en la construcción de alternativas políticas solidarias.

A través de las experiencias narradas por docentes y alumnos resulta claro que la educación es una práctica que no puede ser éticamente neutra (Cullen, 2000), y que por lo tanto replantear el quehacer educativo implica poder entender a la docencia como una profesión que debe formar sujetos críticos, racionales, con espíritus y valores solidarios.

Por ello, y en vistas del artículo que Adriana Puiggrós escribe sobre la responsabilidad universitaria en la articulación de la producción de conocimientos y las necesidades de la sociedad, es relevante cerrar esta reseña enfatizando el compromiso indelegable e impostergerable dentro del ámbito universitario, de realizar una apertura solidaria a los más amplios sectores sociales.

MATÍAS LAISE  
Universidad de Buenos Aires



Este libro recoge los trabajos de los distintos ponentes en las II Jornadas sobre el Patrimonio organizadas en 1999 por profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales pertenecientes al Grupo de Investigaciones DESYM de la Universidad de Huelva.

Es interesante destacar la voluntad de dar continuidad a un diálogo interdisciplinario sobre la relación entre los museos, el patrimonio y el desarrollo de investigaciones didácticas. Justamente en esta relación está presente la originalidad del libro: plantear como necesaria la integración del patrimonio en el currículo y en particular en la enseñanza de las Ciencias Sociales para así facilitar una mejor comprensión de las sociedades al acercarnos de forma más tangible a nuestras raíces. No es frecuente que se investigue sobre el patrimonio con una finalidad educativa y por eso es importante el aporte de estos artículos que apuntan a beneficiar a ambos campos: educación y patrimonio.

En los diferentes capítulos en los que está organizado el libro, encontramos reflexiones y propuestas de trabajo sobre el patrimonio de Huelva pero también fundamentación conceptual sobre la relación patrimonio/enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Para quienes el trabajo con el patrimonio en la escuela -y más aún su incorporación a la enseñanza de la Ciencias Sociales- es todavía una utopía, nos resulta asombroso el nivel de discusión y avances en propuestas que se debaten en Huelva. Pero no se puede soslayar que el camino recorrido es largo. El apoyo que prestan las diferentes instituciones responsables de la transmisión de la historia de la sociedad, tanto educativas como gubernamentales, está dando cuenta de lo que significa para la comunidad mantener viva la memoria; la conservación, difusión y divulgación sobre el patrimonio se relaciona con el interés por construir un conocimiento escolar que permita ejercer una ciudadanía conocedora de su identidad.

El primer capítulo es un trabajo de Consuelo Domínguez Domínguez de la Universidad de Huelva: *Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros*. La autora se pregunta por qué los museos no se encuentran entre los espacios preferentes tanto de los ciudadanos como de los docentes aun cuando estos han crecido en número y propuestas. A partir de reafirmar la idea de que los museos dicen mucho de la vida, actividades, creencias de los pueblos y de que la escuela es fundamental en la



transmisión del legado cultural e histórico, se plantea la necesidad de que los niños en edad escolar adquieran el hábito de ir al museo y hacer un uso de él como cualquier espacio urbano. Para esto es necesario que los maestros y profesores incorporen los recursos disponibles en el medio, lo que les posibilitará una enseñanza activa y creativa.

La propuesta de Domínguez Domínguez es un programa de formación que les brinde a los docentes instrumentos y herramientas pedagógicas durante su formación inicial, para que posteriormente puedan utilizarlas con eficacia en el diseño curricular.<sup>1</sup>

Es interesante el desarrollo de algunas consideraciones teóricas que apuntan a un concepto amplio de recurso didáctico y al medio urbano como vasto campo de aprendizaje.<sup>2</sup> Estas ideas están presentes en diversos autores desde hace unos años y la autora los trae para presentar algunas experiencias de ofertas didácticas de los museos dentro y fuera de España llevadas a cabo con niños de escuelas maternales. De este modo, ilustra la idea de cómo pueden convertirse en lugares atractivos donde se puede aprender sin perder el carácter lúdico de una actividad recreativa. Pero para esto, es necesario que los profesores modifiquen sus prácticas y puedan incorporar estos recursos en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, de allí que la propuesta apunta a los programas de formación inicial. Es en esta etapa donde se deben incorporar el trabajo con los museos para que durante el ejercicio profesional lo utilicen como un recurso posible y en ese camino se inscribe su plan de acción.

Además de trabajar contenidos en torno al papel del profesor en el diseño curricular, comparó varios modelos didácticos para analizar la relación que guardan con los recursos; se trabajó sobre el concepto *Ciudad educadora*; se expuso sobre el uso del museo como espacio de aprendizaje; se presentaron propuestas llevadas a cabo por varios museos; se visitó el Museo de Huelva donde llevaron a cabo de varias actividades y por último los estudiantes plasmaron lo aprendido en el diseño de una unidad didáctica.

En el trabajo de Ivo Matozzi (Universidad de Bolonia) *La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición* se afirma que hay una didáctica de los bienes culturales, más allá de que aun no tenga el reconocimiento suficiente. Justamente para dar consistencia a esa idea y reivindicar la dignidad del campo de investigación es que hace un desarrollo teórico del concepto bienes culturales, considerándolos como objetos de estudio, instrumentos y fines; de las finalidades de la didáctica de los bienes culturales y de la necesidad de poner en relación a los destinatarios de la acción didáctica con los bienes culturales que están en el interior de espacios y para ello la importancia de las condiciones de mediación. En este sentido, es interesante la reflexión sobre el problema del texto, del carácter textual de los conocimientos, idea

que se ha impuesto en muchos campos y por ello la necesidad de formar mediante los bienes culturales exige para el autor cuidar las competencias en la comunicación.

Otro de los puntos que se exponen, se refiere a los materiales didácticos. Es substancial que tengan una estructura capaz de provocar la experiencia de uso de los bienes culturales fuertemente operativa y experimental. Además, de su calidad dependerá la claridad de los procedimientos metodológicos y la eficacia de la formación de estructuras de pensamiento que permiten observar y colegir las informaciones, de dar sentido y de colocarlas en el propio contexto.

Uno de los últimos señalamientos, se refiere a la importancia de diferenciar por un lado, a la didáctica de los bienes culturales y la divulgación; y por otro a la didáctica de los bienes culturales artísticos y la didáctica de la educación artística.

Retomando su preocupación inicial, o sea la falta de investigación y profesionalización en el campo de los bienes culturales, se refiere a las consecuencias y señala la falta de difusión en las escuelas y la discontinuidad en el currículum. Las experiencias no son más que experiencias esporádicas, que no son capaces de acumular y desarrollar competencias y conocimientos. En relación con esto, sus inquietudes se amplían al problema de la formación profesional de agentes especialistas y docentes como mediadores didácticos de los bienes culturales. La ausencia de docentes formados en este campo se traduce por una parte en una menor capacidad profesional de los docentes y, por otro, en la inhibición de la formación del campo de investigación, de allí su llamado a la reforma universitaria para así introducir los estudios especializados en el área en cuestión.

Es interesante la amplia bibliografía que sobre la temática de bienes culturales aporta al final del texto, con la salvedad que son elaboraciones italianas sin traducción al español. Excepto las tablas que agrega al final del trabajo, las figuras no aportan demasiado a la comprensión del problema desarrollado en este capítulo.

*El patrimonio histórico-arqueológico: investigación y difusión* es un trabajo de Juan Campos Carrasco del área de Arqueología de la Universidad de Huelva. En el mismo se parte de la idea que es importante para el hombre identificarse con los elementos de su pasado, de su identidad cultural y por lo tanto su necesidad de conocerlo. Toma el caso del patrimonio histórico y arqueológico andaluz y la exigencia de los últimos años de contemplar en los proyectos la relación que existe entre la investigación y difusión, tema principal del trabajo de Campos Carrasco.

Tradicionalmente, los investigadores españoles del Patrimonio Histórico no le han dado importancia a la comunicación de las investigaciones al gran público, y esto ensancha más la brecha entre el mundo académico y los interesados en el tema. La solución, dice el autor, de-

bería enfocarse desde la perspectiva de considerar y valorar *la función social del patrimonio*. Además de la responsabilidad que en este sentido le corresponde a los investigadores, también habría que conseguir un cambio en la actitud de la sociedad sobre la percepción que se tiene del patrimonio para que deje de estar circunscrito a los ámbitos intelectuales y se entienda como rentable para la sociedad, para lo cual será necesario la difusión. Es sugestivo el concepto que utiliza el autor respecto de la rentabilidad, ya que lo plantea en términos sociales y no necesariamente a lo económico, aunque también pueda ser posible.

Algunos de los medios que se señalan como facilitadores de esta mayor integración entre el público y los investigadores son las conferencias, el uso de los medios de comunicación de masas, la integración de los aficionados en las tareas de campo, visitas de escolares, etc. con el fin de proporcionarle a la gente una mayor comprensión del pasado.

Entre los agentes culturales que se rescatan para darle forma a esta idea, es central el papel que se le otorga a las escuelas, museos, asociaciones culturales. Pero también se insiste en el rol de los investigadores y de la administración en la difusión.

El artículo *El instituto andaluz del patrimonio histórico de la Consejería de Cultura-Junta de Andalucía* está presentado por Román Fernández-Baca Casares, integrante del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Es interesante la lectura del escrito ya que por un lado se describe el patrimonio cultural de Andalucía -uno de los más importantes de España- pero por otro queda en evidencia la importancia que la comunidad y el estado español le otorgan. Una de las medidas que se tomaron fue la descentralización política y territorial, generando comunidades autónomas o gobiernos regionales, con competencias exclusivas en materia de Patrimonio Histórico. Así, desde una concepción abierta de patrimonio, la Junta de Andalucía promulgó la ley de Patrimonio Histórico Andaluz, culminó la primera fase del plan general de Bienes Culturales y dentro de éste el Instituto de investigación del cual forma parte el autor. Es importante la labor que desarrolla en cuanto a la difusión, con actuación en áreas bien definidas que se describen con detalles de objetivos, información, servicios y hasta formas de acceso a los mismos. Además, se orienta a los lectores sobre programas de capacitación y extensión.

A través de la lectura del libro, es evidente la sintonía entre lo dispuesto por la legislación española y los criterios teóricos de los organismos internacionales especializados, ya que se ocupan del conocimiento previo del bien cultural, tanto en sus aspectos culturales como patológicos y de conservación sin dejar de considerar las necesidades y la función que desempeña el bien en el contexto social y cultural en el que está inmerso.

Indudablemente la legislación es importante para seguir bregando por el ejercicio cotidiano de la memoria, pero también vale destacar la

importancia del trabajo en conjunto de los distintos organismos e instituciones públicas y privadas interesadas en el tema, con el objetivo del conocimiento, la tutela y conservación del patrimonio histórico.

En relación con este último artículo, Jesús Estepa Jiménez y Roque Jiménez Pérez de la Universidad de Huelva, analizan en *El patrimonio de Huelva: el placer de descubrirlas* consecuencias del desconocimiento del patrimonio por parte de la sociedad y al mismo tiempo proponen estrategias de difusión y tratamiento didáctico del mismo.

Las ideas expuestas son el resultado del debate que se sostuvo en la mesa redonda organizada por el II Encuentro Museo y Patrimonio en el ámbito de la Didáctica del que da cuenta este libro. Las intervenciones de los participantes giraron en torno de tres cuestiones, las que se despliegan en el trabajo de Estepa y Jiménez: *El patrimonio tecnológico de Huelva*, desarrolla el nuevo concepto de patrimonio y desde esta perspectiva la idea de aprender con el descubrimiento. Así, se describe el Parque Minero de Riotinto en la provincia de Huelva y desde una perspectiva didáctica, las propuestas de actividades en las que el Museo Minero se configura como un centro de interés que amplía su ámbito de aprendizaje a toda la zona minera. Es interesante el ejemplo de cómo el patrimonio puede jugar un importante papel en el aprendizaje siempre que se mejore tanto la difusión como la comunicación para el aprendizaje. *El patrimonio histórico-artístico de Huelva* se centra en las acciones destinadas a hacerlo conocer con el fin de contribuir a su valoración, insistiendo con la idea desarrollada a lo largo del libro por los diferentes autores, de la necesidad de conservación, puesta en valor y difusión. Otro de los temas abordados en la mesa redonda fue el de *El patrimonio de Huelva y la educación*. Respecto de esta relación, es importante el lugar adjudicado a los docentes ya que se los presenta como fundamentales para sensibilizar a los alumnos sobre el valor del patrimonio. Además de las visitas, se proponen una serie de actividades que tendrán gran rendimiento en la medida en que hayan sido preparadas y planteadas desde una perspectiva multidisciplinar. La diversidad de recursos contribuirá al enriquecimiento del alumno y a la valoración de patrimonio. En definitiva, queda claro el papel de la administración escolar en la sensibilización del alumnado para que aprenda sobre sus raíces pero también para que demande difusión.

La sugerencia final de coordinar esfuerzos entre los gestores de bienes patrimoniales, investigadores, profesores e instituciones responsables para que el patrimonio sea investigado, protegido y conservado es también un llamado a que todos somos depositarios y garantes de que las futuras generaciones puedan encontrarse con las huellas de una cultura que les pertenece.

*Patrimonio arqueológico y diseño curricular de cultura clásica* es el capítulo que escribe Álvaro Cabeza Andrés del IES Pablo Neruda de Huelva. Es un trabajo que se refiere particularmente a un problema

planteado por un grupo de profesores de lenguas clásicas, latín y griego que se manifiestan disconformes con la reforma educativa por la escasa presencia de sus materias en los nuevos planes de estudio. Si bien es muy específica la situación planteada, es interesante el aporte del estudio del patrimonio arqueológico para suplir las carencias en cuanto al estudio del mundo clásico.

Por último, José María Cuenca López y Consuelo Domínguez Domínguez, del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Huelva, hacen un excelente desarrollo conceptual acerca del concepto patrimonial de ciudad y del potencial de este espacio para aprovecharlo de cultural.

Por esto, para la escuela es un desafío superar una visión tradicional y desarrollar estrategias que permitan a los alumnos volver a inscribirse en una trama colectiva. Las diferentes actividades y proyectos que en forma aislada se promueven desde diferentes instituciones, no bastan para lograr estos objetivos. La tarea de educar para conservar, se convierte en uno de los campos más fértiles en el quehacer de todos aquellos comprometidos con la cultura, campo que permite construir una noción activa de corresponsabilidad frente al patrimonio cultural, al mismo tiempo que abre posibilidades prometedoras para la formación de sujetos más completos y plenos, reconocedores de su identidad y de sus lazos sociales, respetuosos de la existencia, la coexistencia y la diversidad cultural.

LAURA SÁNCHEZ

Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer  
Universidad Nacional de La Pampa

## NOTAS

<sup>1</sup> Desde un modelo reflexivo, concibe a la formación a partir de la propia práctica docente y por eso aporta un diseño de actividades para que después puedan ser utilizadas a la hora de programar una unidad didáctica.

<sup>2</sup> “Cuando hablamos de medio estamos aludiendo a los espacios en los que se desarrollan diversas actividades, a los elementos que incluyen tales espacios: personales, naturales e institucionales; a las relaciones que se establecen entre tales elementos, y a los acontecimientos que se producen en el mismo...” (pag: 19)



¿Cómo formar un buen docente de filosofía?, ¿aprender filosofía y/o aprender a filosofar?, ¿estudiar a los grandes maestros o enseñar a filosofar?, ¿conciencia crítica del entorno social y compromiso con un proyecto de liberación? son algunas de las preguntas planteadas en este libro por Guillermo Obiols. Como expresa en el prólogo Eduardo Rabozzi, "Obiols tiene autoridad para plantear y discutir esos problemas". Esta afirmación se basa en su trayectoria en la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario y universitario (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata); en su reconocida especialidad en la didáctica de la enseñanza de la filosofía y en la publicación de numerosos libros y artículos, además de su trayectoria en la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, entre otros antecedentes.

El libro plantea cuestionamientos y valida sus interrogantes en el complejo contexto de la formación secundaria y universitaria argentina. Por esta razón, puede resultar un libro frustrante si sólo se busca una colección de métodos de la enseñanza de la filosofía, ya que el autor pretende llegar a cuestiones de fundamento en la enseñanza de esta disciplina. Como filósofo - que se precia de tal - en el primer capítulo somete a examen y a la crítica los distintos trayectos históricos de la enseñanza de la filosofía desde las universidades de la Edad Media, pasando por la modernidad y llegando a la actualidad con los debates en torno a la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario y universitario argentino. A partir de las primeras indagaciones, en el segundo capítulo se plantean algunas de las preguntas citadas al inicio de esta reseña y en su tercer y último capítulo se presenta un modelo formal de la enseñanza de la filosofía que intenta superar la dicotomía planteada entre el filosofar y la enseñanza de la filosofía, fundamentándolo en teorías pedagógicas y psicológicas.

Se caracteriza por ser un texto breve pero sustancioso que sintetiza los últimos pensamientos de Obiols: "un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos y, claro, con los alumnos, haciendo del aula de filosofía algo esencialmente productivo".

VERÓNICA ZUCCHINI  
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Universidad Nacional de La Pampa





Este libro como lo indica en el prólogo Gary Anderson “ayuda a entender cómo las nuevas tecnologías, las ideologías neoliberales y los cambiantes discursos educativos se juntan para crear un espectáculo político que va configurando una redefinición de la política pública. Es un estudio de caso de las estrategias discursivas que el sector privado utiliza para construir un espectáculo que promueva sus intereses”.

*La obra es el producto de la tesis doctoral de Mónica Pini y explora una tendencia poco estudiada dentro de la privatización educativa: la creación y difusión de las Empresas Administradoras de Educación en los Estados Unidos.*

El eje del trabajo es el estudio de la administración con fines de lucro de las escuelas públicas y su contexto discursivo. Indaga el manejo corporativo de la educación pública en un sentido doble: como fenómeno en sí mismo y como vehículo para entender el contexto ideológico más amplio en el que las prácticas corporativas se desarrollan.

El libro se divide en siete capítulos. Los capítulos I, II y III incluyen la introducción y el propósito del trabajo, la contextualización y el marco conceptual del problema, y la metodología que se empleará para su abordaje.

En los Capítulos IV, V y VI se aplica el análisis crítico del discurso a los textos producidos por las empresas que se han seleccionado y estudiado en este trabajo. También se exploran los cambios en el significado de lo “público” y los modos en que estas compañías legitiman su propia definición de “público”.

De acuerdo con las consideraciones teóricas que se abordan en la introducción y sus propósitos y objetivos, este trabajo constituye una crítica al movimiento hacia la administración corporativa de la educación pública y a los discursos y políticas que avalan la administración corporativa de la educación pública en los Estados Unidos. Desde esta perspectiva, la autora realiza una contribución conceptual de suma importancia construyendo un discurso alternativo/crítico de las políticas y administración de la educación pública.

El marco teórico del trabajo conceptualiza las diferentes posiciones sobre la elección de escuela y los sentidos atribuidos a la educación que compiten en esa elección. También se introducen conceptos claves que resultan básicos para este estudio. Se examinan las fuerzas y factores que se mueven detrás de la tendencia internacional a la privatización y “corporativización” de la educación, centrándose en los aspectos económicos e ideológicos de ese proceso. Educación como



bien público, democracia y hegemonía política son los conceptos teóricos principales que se desarrollan como marco del análisis, explorando las dinámicas interrelaciones entre ellos.

Dos concepciones rivales de educación y sociedad están en la raíz de la lucha por las escuelas: la visión de la educación como un bien público o privado y la visión de la sociedad como comprendida por ciudadanos participando en un sistema político o como productores o consumidores pasivos en un sistema de mercado. (Anderson, 1998; Labaree, 1997)

La metodología utilizada se basa en el análisis crítico del discurso (ACD) (Fairclough, 1989, 1995, 1999; Mouffe, 1993; Torfing, 1999; van Dijk, 1985, 1997) e incluye algunos elementos de lo que Foucault ha denominado genealogía –“historia del presente”- (Anderson y Grinberg, 1998; Foucault, 1995; Grinberg, Saavedra, 2000.2000<sup>a</sup>). La genealogía de Foucault es su forma de mostrar cómo las ideas básicas- que la gente toma en general como verdades permanentes sobre la naturaleza humana y la sociedad –fueron construidas en el curso de la historia. De acuerdo con Foucault estas verdades son construidas a través del discurso.

Se utilizan las herramientas que brinda el análisis crítico del discurso para deconstruir la “mercantilización” y la “corporativización” de la educación como regímenes de verdad y como un intento de colonizar simbólicamente lo “público”.

La autora sostiene que el análisis crítico del discurso es uno de los mejores instrumentos disponibles para identificar las relaciones de poder y la ideología en y detrás de las prácticas discursivas mediante un proceso de, entre otras cosas, examinar lo que se dice y lo que no se dice. Señala también que, el segundo y más profundo nivel de estudio está constituido por la interpretación y explicación de estos discursos privatizadores en su contexto social.

La mayor parte de este análisis se centra en la pregunta acerca de los conceptos y definiciones de lo público implicadas en los discursos-prácticas corporativos de las empresas administradoras de educación..

Las empresas seleccionadas para el análisis son seis de las compañías más importantes –en tamaño y crecimiento- que operan hoy en la educación pública en Estados Unidos. Ellas son: Advantage Schools Inc; Beacon Education Management Inc; Edison Schools; The Leona Group L.L.C; Mosaica Education y National Heritage Academies.

Los datos que se analizan provienen de la información que las compañías proporcionan de sí mismas, principalmente la que figura en Internet, y también de otras formas de publicidad de las instituciones (como los folletos de las compañías y los documentos de las escuelas).

En relación con las decisiones metodológicas la autora indica

explícitamente que quizás se pueda cuestionar que la metodología elegida atiende solamente los aspectos discursivos de la realidad, en vez de realizar trabajo de campo.

La opción se fundamenta en la idea de que, a pesar de la importancia del conocimiento surgido de diferentes tipos de estudios, el discurso constituye un factor crucial.

El poder depende tanto de la coerción como del consenso en diversas proporciones, y el estudio del discurso puede ayudarnos a descubrir los sutiles modos de operar y la relación entre coerción y consenso.

La exploración realizada está centrada en torno a los elementos explícitos e implícitos de la definición de lo "público" que emerge de los discursos de las empresas administradoras de educación. La definición de lo "público utilizada por la corporaciones educativas implica nuevas apropiaciones y redefiniciones de los principios neoconservadores y basado en el mercado.

A través de sus afirmaciones y de su imagen virtual, a través de sus alusiones a valores universales, a través del vocabulario y de las omisiones en los textos, las empresas administradoras construyen una definición de escuelas que explota la "crisis manufacturada" de la educación pública y fortalece los argumentos a favor de la elección de escuelas administradas por corporaciones.

Las estrategias discursivas constituyen una poderosa retórica dirigida a influir sobre el sentido común de la gente, colocando a las empresas potencialmente en el rol del gobierno. La participación de las empresas en educación implica la autoridad autocrática de funcionarios designados que nadie eligió y no son responsables ante el público. Ese sistema puede mantener el nombre de democracia, pero restringe severamente las oportunidades de deliberación, diseño y lucha por la igualdad social.

El interés en el tema abordado por Mónica Pini va más allá del análisis de lo que sucede en Estados Unidos, ya que en América Latina se están implementando diferentes estrategias de privatización que fueron exportadas desprovistas de contexto como respuestas válidas universalmente. En este sentido la lectura de esta obra es necesaria para usarla como modelo para desarmar la construcción del proyecto neoliberal y un llamado a reinstalar el debate político acerca de la educación pública.

Se considera necesario destacar lo novedoso del tema investigado ya que no se conocen trabajos en español sobre el fenómeno de las empresas administradoras de educación.

El libro transmite una gran consistencia y rigurosidad científica. En este sentido este trabajo da gusto al ser leído. Nos deja temas planteados para la discusión, nos abre multitud de interrogantes. Constituye una herramienta poderosa para la reflexión de las políticas educativas actuales.

El debate público-privado no cesa, simplemente se ha desplazado, Monica Pini impone con este trabajo un ejercicio de análisis y comprensión de los significados que adquiere en la actualidad la privatización el campo educativo.

MARÍA MARTA CAYRE  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de La Pampa



Entretelones es producto de la experiencia de más de cinco años de trabajo e investigación en escuelas rurales que fue llevado adelante con el apoyo del programa Infancia y Desarrollo establecido por las fundaciones Arcor y Antorchas.

Fue un grupo de titiriteros, psicólogos, profesores en letras que, contando además con la contribución de la Universidad Nacional de Córdoba dieron origen al teatro de títeres El Escondite.

Este grupo de teatro nace en la ciudad de Córdoba en el año 1988 y comienza con acciones de investigación que incluyen la coordinación de talleres de títeres que tenían como ejes temáticos el mal de Chagas, el cólera, la parasitosis, el saneamiento ambiental, los accidentes de trabajo, entre otros.

Si bien esta publicación está basada en el trabajo con talleres en escuelas rurales, la propuesta resulta interesante para todos los que deseen conocer el mágico mundo del arte milenario de los títeres.

Desde sus primeras páginas hasta las últimas, invita a zambullirse tras el retablo, no solo de la mano de titiriteros, sino de niños, padres y maestros pudiéndose llevar a cabo no solamente en comunidades rurales sino en espacios de los más variados: escolares, universitarios, hospitalarios, etc. ofreciendo los elementos, técnicas y estrategias para el desarrollo del teatro de títeres.

El texto propone, en la primera parte, una lectura un tanto más teórica que en la segunda ya que da a conocer un poco de *historia titiritera* con su gente y sus travesías; apunta al hecho de reinstalar el sentido social del arte en la escuela haciendo una propuesta psico-socio cognitiva con títeres, valiéndose de los aportes de Vygostky al interpretar claramente la actividad creadora y el juego.

Más tarde explicita la contribución y la función del títere en el aprendizaje de la lengua al revalorizar los conocimientos lingüísticos desarrollados en interacción con la familia y ofrece algunas estrategias de encuentro entre éstos y los escolarizados. Desde la perspectiva de la psicología social invita a gestionar en el aula instancias de interacción verdadera donde el títere adquiere el poder de decir, de hacer, de sentir sin restricciones.

Llegando a este punto trae a colación algunos aportes de Marta Souto con quien cobra especial relevancia la conformación de los grupos y su dinámica de trabajo en talleres de teatro de títeres en este caso en particular.

En la segunda parte, más práctica que la anterior, el texto ofrece una propuesta de TTT (taller de teatro de títeres) para el aula perfectamente organizada y verdaderamente significativa; desde los objetivos y recursos hasta la puesta en escena, desde la elaboración del títere hasta cuando los muñecos cobran vida y se hacen portavoces de situaciones cotidianas y/o imaginadas.

Entre telones es donde los títeres tienen la capacidad de, como dice Ana Correa, abrir puertas al mundo pródigo y extraño de las fantasías colectivas y de los sueños individuales de la infancia.

Entre telones existe la posibilidad de imaginar, de comunicarse, de crear mundos posibles. "Que se abra el telón y que comience la función"

GABRIELA L. IGLESIAS

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Universidad Nacional de La Pampa

## *Abstracts*







## ARTÍCULOS

**Ardiles, Marta.**

EL DESARROLLO DE PROFESORES DE SECUNDARIA.  
¿ESPLENDOR O UNA SUERTE POCO ANUNCIADA?

This paper deals with the professional development of Secondary School teachers in work settings. It focuses on the development of teachers as human beings and professionals, whose lives and work are shaped by internal and external school conditions.

This paper does not aim at making a generalization but at unveiling those clues that might help in the promotion of development of secondary school teachers.

This will be done through categories evolved for a better understanding of the object of study. For this qualitative piece of research twelve cases in the city of Córdoba have been analyzed and a particular kind of interview -life stories- has been applied.

**Campagno, Liliana E.**

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL  
TERCER CICLO DE LA EGB: ¿CONTINUIDAD O CAMBIO?

The aim of this paper is to show the continuity and ruptures that originated in educational institutions when the Third Cycle was implemented in the EGB (Basic General Education) after the analysis of the curricular political and organizational levels carried out in three public institutions in General Pico, La Pampa. The purpose of this paper is to reveal the complex mechanisms under which the processes of reform are installed in the practices, as well as the intertwining produced between the official curricular proposals, the institutional projects and the teaching of the Social Sciences.

On the other hand, and given the exiguous empirical studies on the implementation of the Third Cycle in the country, the paper contributes with enlightenment on the different levels under study, the obstacles, achievements and resistances the actual agents admitted having experienced, as well as the existing gap between the official messages and the pedagogical practices developed in the classrooms.

The study shows that the methodological and organizational realities are different in each school, while in each classroom, there appeared certain regularities in the three cases under analysis when considering the pedagogical pro-



posals regarding the Social Sciences.

**Coicaud, Silvia.**

LA ORGANIZACIÓN DEL *CURRICULUM* ESCOLAR.  
ALGUNOS CRITERIOS DE ANÁLISIS

Subject-centered curriculum design goes back to the initial periods of education history. Different fields of knowledge enable us to analyze possibilities and limitations of school assignments. From pedagogical criteria, we are interested in promoting the teaching of science language through the study of subjects, approaching substantial as well as syntactic structures through cognitive strategies focused on comprehension. A curriculum which recovers a non fragmentary and non arbitrary subject organization will make it possible to build bridges between different kinds of knowledge, setting up networks and transversal areas. This will enable students to understand and perform on the symbolic world of science in a critical and creative way. In terms of cognitive research, we think that it is more significant for students on the first levels of basic education to learn through a global and integrated curriculum. However, on other levels, it will be more appropriate to teach science structures in a more detailed way, either focusing on academic disciplines or through areas of study that may allow students to set up content relationships, without neglecting epistemological analysis of each field of knowledge.

**Di Pietro, Susana.**

EL DISCURSO EMPRESARIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, LA CRISIS Y LA REFORMA EDUCATIVA EN LOS AÑOS 1990. EL CASO DE LA FUNDACIÓN DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS LATINOAMERICANAS (FIEL)

This article deals with the entrepreneurs' discourse on education in the 1990's, based on the publications of *Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas* (FIEL) all along the period. We believe that it is necessary to provide an empirical content to the overlying arguments about liberal hegemony on education, describe the rethorics which accompanied the so-called "Educational Transformation" in our country and demonstrate that the attitude of the *entrepreneurs'* sector on the problems of the area is not a reactive one, but indeed an offensive one.

Among the recurrent proposals of that institution for the solution of the educational crisis we identify: reinterpretation of equality of opportunities, introduction of inter-scholar competition, modification of financing methods towards forms of demand subsidy and flexibilization of teachers' work. Among the changes we remark the abandonment of decentralizing policies in favor of privatization and the early segmentation of the scholar system.

The project that lies beneath each of these claims implies the merchantilization of the scholar system, turning education into a specific kind of property. With a particular combination of neoliberal and neoconservative elements, FIEL asserts an apparent modernization oriented to the exacerbation of preexisting inequalities, which is why its project may be interpreted as an attempt to materialize a conservative transformation in the educational area.

**Dubrovsky, Silvia y Patricia Farías.**

**ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER CICLO DE LA EGB**

In the frame of the present work we consider that reading comprehension is a construction in which there is an interaction of elements contributed by the text and others contributed by the reader. The relation between the structures of the texts and the processes of comprehension involves a different strategic capacity in readers.

Expert readers spontaneously affect such structures and apply them in the reconstruction of meaning in their memory. The aim of the present work is to show the results of an investigation carried out with pupils of the EGB Third Cycle with the intention of analyzing the levels of reading comprehension of expository texts. The text has the domineering rhetorical relation: problem – solution, which is the relation that constructs all the information in the text, thus shaping the level of superstructure. Of the whole of the pupils who took part in the reading comprehension test (47), 61 % can manage the strategy of problem - solution, whereas 39 % can not. The interpretation of the information in the present investigation challenges us to explain why these subjects cannot perform a hierarchical representation of the information in the text.

**Dubrovsky, Silvia; Alicia Iglesias y Ester Saucedo.**

**LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN**

In this work we present the most relevant aspects of an action research project which was carried out with teachers from EGB Levels 1 and 2. In this context the educational experience gets a participative and collaborative outline in which investigation is introduced as a critical analysis focused on the transformation of the practice, the understanding and the values of those who take part in the process.

One of the main problems pointed out by teachers is related with the difficulties to introduce teaching proposals which take into account pupils´

diversity.

Another recurrent problem in the participants' speech is the necessity to redefine the teacher's role in today's social context.

Action research sets up strategies to generate spaces of discussion to increase teachers' autonomy and knowledge on their curriculum, and to understand, together with other professionals, the ideologic context which interferes with their view of reality and find a new way to read it and to transform it.

**Furlán, Nora; Nora Mantelli y Natalia Sardiello.**

**REPRESENTACIONES Y GÉNERO EN LA TRAMA ESCOLAR.**

Professionalism and female identity is the double present condition when dealing with gender as the subject of study and work in the classroom. From this place, we present some reflections on our practice based on a series of pedagogic experiences done at secondary school level.

In the work projects, the inclusion of gender presented a series of challenges: \* putting forward a series of questions that try to discover the sense and order of the subjects - male and female- in our socio-historic representations; \* confronting two paradoxical implications that go through generic relationships in the school place: the classroom as a semi-domestic and semi-public place added to the difficulty of assuming a conscience of gender in our professional practice; \* opting for a critical pedagogic perspective and a non instrumental pedagogy; \* finally, integrating controversial contents from different school subjects.

In concrete experience, analysis of gender questions history, literature and educational sciences to enrich our perspective and it helps us see the meanings of gender relationships in the school performance.

**Herrera, Marta.**

**ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y DE LAS EXPRESIONES DOCENTES**

This work presents our reflections on the empirical data collected for a Teaching Methodology (Didáctica) research project; namely, "Teachers' writing in evaluation." This project was carried out in schools in the cities of Cipolletti and General Roca, in the Río Negro Province. The participants were high school teachers who teach Social Science.

We present interview segments in order to show some of the interpretations about evaluation from the point of view of discourse analysis.

We have identified different attitudes towards evaluation. On the one hand, the theme of evaluation emerges as a process which is inherent to every practice, in the sense that it is essential for progress and development. This

perspective implies an ethical and epistemological commitment to evaluation for the achievement of improved learning processes. On the other hand, teachers design different evaluation tools so that the students do not speculate about their grade and more effectively solve the assigned tasks. In both cases, however, the evaluation proposals are unidirectional; i.e., evaluation is understood as a knowledge act because it allows teachers to construct knowledge about their own teaching practices and, thus, it becomes a tool for reflection.

**Kaplan, Carina V. y Federico Ferrero.**

**LOS GANADORES Y LOS PERDEDORES. UN EXAMEN DE LA NOCIÓN DE TALENTOS NATURALES ASOCIADOS CON EL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR.**

The present work summarizes a series of critical arguments on the idea of “natural talents” stated in the current neoliberal educational discourse. Under this idea, the neoliberal discourse encourages some determinist arguments which have historically explained the social and school failure of the socially handicapped population. These ideological arguments that focus the responsibility of the individual’s school success or failure on his own “nature” contribute to give legitimacy and apparent “naturalness” to an essentially unfair social order. The criticism presented herein points out the social and cultural dimensions of school failure and tries to unveil how the unequal social distribution of cultural and symbolic assets encourages the production of “winners” and “losers” not only at school but in society as well. It is our particular interest to show how school taxonomies such as “intelligent”, “smart”, “dowered” have historically been designed and how they are settled nowadays as they contribute to reinforce the traditional meritocratic views of society according to which each individual gets his status in the social hierarchy through his own merit and effort.

**Litwin, Edith; Palou de Maté, Carmen; Calvet, Mónica; Marta Herrera y Liliana Pastor.**

**APRENDER DE LA EVALUACIÓN**

This article reviews our interpretative constructions as researchers in the field of Didactics in the F.C.E. in the Comahue National University. Our main objective is to research different evaluation practices in different educational levels.

We have looked into the issues that arise in the evaluation process in a university level propaedeutic course, in primary school teachers’ practical thinking, in middle school teachers’ writing (corrections) and we are presently researching high school teachers’ self-evaluation processes.

This series of research work has allowed us to come to the conclusion that

the didactic value of evaluation practices lies in its constructive function in terms of teaching rather than in their ties with control and result verification. It is in this sense that evaluation constitutes a process that is inherent to teaching and, thus, it is involved in knowledge and value constructions by "all" those who participate in the classroom dynamics: namely, teachers and students.

**Norberto, Lía.**

**SER O "DEBER SER": UN DILEMA RESUELTO PARA NIÑOS Y JÓVENES DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX**

The aim of this article is the analysis of a child-book, "*Alma Nueva*" ("*New Soul*", 1947) by Constancio C. Vigil. It is focused on the messages about the "must be" and "must do" in girls and boys and young people, which show concern about their moral constitution.

It is approached from the conception of childhood as object and subject of discourse, looking not only for its reproductive elements but also for those productive ones which constitute the subjectivity of the time.

In a historical period of different political discourse, we observe continuity with regard to the moral constitution of the smallest sector in the Argentinian population. The ideal child of the time was responsible, obedient, determined, ready to get on through individual effort and sacrifice, respectful of different spaces and roles according to gender.

The discourse for children and young people is not homogeneous but shows discontinuity and contradictions which allow to maintain that unstable equilibrium between order and progress, permanence and changes, activity and passivity, autonomy and dependence.

**Novaro, Gabriela.**

**"INDIOS", "ABORÍGENES" Y "PUEBLOS ORIGINARIOS" SOBRE EL CAMBIO DE CONCEPTOS Y LA CONTINUIDAD DE LAS CONCEPCIONES ESCOLARES**

In this work I present the results of a recently finished research on the contents of social sciences in primary school, developed in the Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

In the article, I reflect on the the lines of continuity and discontinuity in the way the theme "aboriginal societies" was approached before the recent curriculum changes and the way it is approached today.

Through the analysis of curriculum, texts, teachers' discourses and students' comments, I point out the complex coexistence of school nationalism and diverse indigenous versions that circulate in schools.

I pay attention to the coexistence of relativist conceptions, when aboriginal societies are considered as isolated units, and ethnocentric conceptions when

their relation with "western" society is considered.

In the analysis of school classes I refer to the dangers of using comparisons, which instead of relativizing students' familiar social patterns, reinforce the idea of the subjects own culture as universal parameter. Finally I argue about the dangers of the simplifications and difficulties when moving students' conceptions and prejudices.

**Padilla de Zerdán, Constanza.**

**METADISCURSO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS**

This paper presents the conclusions of field research on writing and metacognition processes among University students.

Data from the subprocesses of writing production was obtained through an adaptation of L.Flower and J.Hayes' Thinking aloud protocol (1996), over a population of 100 University students, distributed into 20 teams, each of which was asked to produce an essay, while one of the members, as non-participant observer, would simultaneously produce the protocol.

For gathering the data on metadiscursive aspects, a semistructured poll was carried out to the same students, aiming at rendering visible their representations about their own processes, out of the explicit enunciation of their discursive troubles.

From the analysis, quantification and interpretation of the data, problems are detected on low level processing (grammar, spelling and lexicon), both in the discursive and metadiscursive levels; and recurrent difficulty in high level processing (organization and hierarchization of ideas, and monitoring of the whole process). These troubles are inferred, basically, out of the scarce verbalization of these processes and the quality of the written products obtained.

The results of this research are particularly relevant for reformulating the didactics of language alongside the different levels of the educative system.

**Sansot, Sonia.**

**TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE TECNOLOGÍA**

This proposal tends to get to the epistemological and methodological theories looking for the implicit theories about technology by means of subjective relationships with a high load of implicit and explicit components that generate significances, conceptual slants, wrong thoughts, family representations, rejection or acceptance of technological contents as well as the use of technological devices, etc. These relationships are analyzed in the vigotskian frame of the process of reciprocal subject-object transformation throughout social interaction and instrumental activity. In this way, a broad analysis of some basic features of the technological action is made, taking acultural

conception of action as a starting spot. This allows reflections in a general way. The search of these relations becomes extremely complex due to the fact that this is a new field with lack of consensual approaches and thus, with scarce research. Finally theoretical proposals are exposed for the research of representations about technologies that guide the construction of means to gather de information in the frame of further research.

**Santillán, Laura.**

**LA EXPERIENCIA DE LA REFORMA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE: UNA ETNOGRAFÍA DEL CAMBIO**

This article presents an ethnographic registry of the Education Reform experience in a school in Buenos Aires province. Our goal has been to approach the distinctive social processes of the education arena and of Argentina in the nineties as well as its relationship with the appropriation of sense in specific scholar contexts.

The implementation of the education reform rules, that takes place in a growing social inequality frame, is articulated with each institution history and the active mediation of the actors. In the same dynamics, the intention of our research has been to approach the social production processes of the reform politics considering their impact on the subjectivities and institution traditions.



**NOTAS**

**Cattáneo, Mabel y María Cristina Miraglia.**

**REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN. UNA EXPERIENCIA DEL GRUPO T**

We introduce here this experience of T Group within the framework of the formation of adults.

The T Group is a pedagogical device for training interpersonal relationships where implicit and explicit meanings are revealed, encouraged and developed.

The T Group is said to be a device of groupal, institutional and social formation.

Considering the experience of two groups, an analysis of the dynamics is carried out through a certain parallelism based on theoretical referents of T Groups. Sequences are shown and behaviours of each group are described to show the constant relationship between practice and theory.

Entering a T Group makes an impact on its members who, being both participants and observers, develop a better capacity for listening, communicating, being in contact with others and, at the same time, resistance, self-censure and anxiety all of these being difficult to uncover in other groupal situations.

Led by a controversial coordinator and through the analysis of the group dynamics, the process and development will be found out. This makes up part of the contents of the constructed learning.

**Pascual, Graciela B. y Lucía I. Rivas.**

**¿INGENUO O ALERTA? HACIA UNA MEJORA DE LA LECTURA  
COMPRESIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL  
DISCURSO**

This article aims at showing that an anchorage of reading comprehension practices to critical discourse analysis is a vital tool to ensure a thorough understanding of the texts we read. Our proposal intends to show ways of delving deeply into texts from a critical standpoint in the belief that "whenever we communicate we take a particular point of view or perspective on whatever we want to transmit," and that "this 'perspective determines our views of the world, and consequently, our ideologies" (Caldas-Coulthard, 1997).

Different media paint different pictures of the same reality according to the social values and the cultural models they respond to. The choices of representational resources vary noticeably among individuals and in the discourses of different groups in society, not only in the selection or the way in which they are used, but also in the medium through which they are carried out. It is through carefully analysing these resources in their context that critical discourse analysis will allow readers to see beyond the more explicit information, to disentangle possible hidden meanings and, in this way, to arrive at well grounded interpretations.

**Negrín, Marta.**

**SABERES TEÓRICOS Y PRÁCTICA DOCENTE: RAZONES DE UN  
DESENCUENTRO**

Articulation between theoretical formation and practical formation is one of the key problems in the relationship between profession-*curriculum*. In the



training of teachers at universities, a strong academic tradition has determined that a lot of *curricula* is constructed on a theory-practice relationship that assumes that all professional practice needs to be the result of transferred theoretical and applied research.

It is often trainee teachers the ones that reveal the failure of this model, because they highlight the conflict between the knowledge handed down by university and the knowledge that the teaching profession demands. The problem becomes even more complex if the teaching object, as it happens with language, must be constructed not only from the diversity of scientific disciplines but also taking into account the social practices of reference.

The topic of this article is developed within this framework. It aims at introducing some inquiry lines into the Language and Literature educational field to shorten the distance between academic education and knowledge constructed in the field of practice.

**Zinkgraf, Magdalena.**

**CUANDO SE VUELVE NECESARIO DESARROLLAR UNA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO**

The rise of the media and the Internet has provided the teaching of foreign languages with free access to authentic texts -not designed for pedagogic reasons. Access to such texts has led our students to take a non-critical stance towards the ideologies hidden in discourse.

Within the theory of Critical Discourse Analysis, I describe a case study which was carried out at Comahue University, whose aim was to assess the impact of 'critical reading' on university teacher- and translator- trainees' critical language awareness. The results of this study highlight the need to encourage critical reading strategies in our English learners to help them become whole citizens in a world where globalization plays an important role in the reproduction of the ideologies of groups in power. Thus, thorough research into this topic becomes imperative for our future professionals to be responsible and critical of the reality depicted in the media.

## Colaboradores

**Ardiles, Martha.** Magíster en Ciencias sociales con mención en Investigación social. Diplomada en Ciencias sociales con mención en Currículum. FLACSO. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Compiladora del libro *En la Escuela media. Formación y trabajo de los docentes* (2003) y autora de diversos artículos. Profesora Adjunta a cargo de Didáctica Especial (Área Profesorado). Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

**Calvet, Mónica.** Profesora Adjunta Interina del área Psicología del Desarrollo de la Universidad Nacional del Comahue. Ha publicado en coautoría *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente* además de otros artículos de su especialidad.

**Campagno, Liliana E.** Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Pampa. Especialista y Master en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora de la UNLPam. Miembro del Instituto de Investigación para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

**Cattáneo, Mabel:** Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Formación de Formadores. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Institutos Terciarios y Universidades Privadas. Evaluadora de proyectos de Capacitación Docente Secretaría de Educación. GCBA. Autora de “¿Cuál es la aventura?” en el libro *Grupos y dispositivos de formación* de Marta Souto (1999).

**Coicaud, Silvia Mabel:** Profesora Asociada de Didáctica General (UNPSJB); Especialista en Docencia Universitaria. Directora de Educación a Distancia en la misma Universidad. Cursa el Doctorado en Investigación en Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada, España) y dirige el Proyecto de Investigación: “Materiales de Estudio Universitario en Proyectos de Educación a Distancia”. Ex Coordinadora de RUEDA –Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina.

**Di Pietro, Susana.** Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de Luján, donde se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de Sociología de la Educación. Cursó la Maestría en Ciencias Sociales de FLACSO. Ha publicado libros en colaboración como *Escuela y representación social* (UNLu, 1997) y *El sentido común del maestro* (Miño y Dávila, 2002). Participó en varias investigaciones en el área educativa y actualmente tiene una Beca de Perfeccionamiento obtenida por su proyecto de investigación sobre la “Calidad de la educación en el contexto de políticas neoliberales: la definición oficial y el sentido otorgado en las escuelas”.

**Dubrovsky, Silvia:** Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestranda en Psicología Educativa. UBA. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad

Nacional de La Pampa e investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad IELES.

**Farías, Patricia:** Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación. Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. FLACSO. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad

**Ferrero, Federico.** Docente en Sociología de la Educación, Maestrando de la Universidad de San Andrés y Auxiliar de Investigación en la Universidad Nacional de La Plata y en la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

**Furlán, Nora:** Profesora en Historia. Cursa la Especialización en Historia Económica en la Universidad Nacional del Comahue.

**Herrera, Marta.** Maestra Normal Nacional. Profesora en Letras y Magister en Didáctica. Docente e investigadora en el área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Miembro fundador del Centro de Estudios Didácticos del Comahue.

**Iglesias, Alicia:** Profesora de Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación. Jefe de Trabajos Prácticos. Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

**Kaplan, Carina.** Profesora en Sociología de la Educación e Investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata, Master en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctoranda en la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado libros y artículos de su especialidad.

**Litwin, Edith:** Profesora Plenaria de la U.B.A. Cátedra de Tecnología Educacional. Doctora en Educación. U.B.A. Directora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Ha publicado, entre otros, *Las configuraciones didácticas* y *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*.

**Mantelli, Nora:** Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. Magister en Didáctica (UBA) y Agente de Igualdad de Oportunidades para las mujeres, UNCo / Zaragoza, UBA.

**Miraglia, Cristina:** Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Formación de Formadores. Coordinadora Pedagógica en Instituciones educativas Privadas. Docente del Profesorado Universitario de la UK. Co-editora de la revista *Notiasir*, de la Asociación Solidaria de Insuficientes Renales.

**Negrin, Marta.** Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional del Sur). Profesora adjunta e investigadora en la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura

del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Prepara su tesis de maestría sobre "El papel asignado a los libros de texto en las prácticas de enseñanza de los profesores de lengua". Autora de artículos sobre su especialidad.

**Norverto, Lía M.:** Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Estudios Sociales y Culturales por la Universidad Nacional de La Pampa. Profesora en Educación Pre-escolar. Profesora Adjunta de *Introducción a la Sociología* (Cs. de la Educación/Prof. EGB y Nivel Inicial) y de *Elementos de Investigación Social y Educativa* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

**Novaro, Gabriela.** Doctora en Filosofía y Letras. Investigadora del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la carrera de Antropología. Integrante del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación. Autora de diversos artículos en revistas especializadas y de trabajos de difusión sobre el tema.

**Padilla de Zerdán, Constanza:** Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Asociada a cargo de las cátedras de Lengua Española I y Psicolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad. Investigadora Adjunta del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina). Autora de numerosas publicaciones y ponencias de su especialidad.

**Palou de Maté, Carmen.** Profesora Asociada Regular en el área Didáctica de la Universidad Nacional del Comahue. Magíster en Didáctica U.B.A. y Profesora en Ciencias de la Educación. Directora del Centro de Estudios Didácticos del Comahue, C.E.Di.Co. Ha publicado *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación.* y *Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica.*

**Pascual, Graciela B.** Profesora Titular Regular en las cátedras Fonética y Fonología II y Lengua Inglesa III e investigadora en la Universidad Nacional de La Pampa Profesora de Inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha realizado diversos cursos de posgrado en Evaluación y se encuentra preparando su proyecto de tesis para una Maestría en Lingüística Aplicada.

**Pastor, Liliana.** Profesora Adjunta Regular del área Didáctica de la Universidad Nacional del Comahue. Magíster en Didáctica U.B.A. - Profesora en Ciencias de la Educación U.N.Co. Publicó en coautoría *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente* y el artículo *"La evaluación en la buena enseñanza"*.

**Rivas, Lucía I.** Profesora Adjunta en las cátedras Discurso y Pragmática y Fonética y Fonología III en la Universidad Nacional de La Pampa. Profesora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de La Pampa. Está cursando la Maestría en Inglés orientada hacia Lingüística Aplicada en la Universidad de Río Cuarto y se encuentra preparando su tesis de maestría en Análisis Crítico del Discurso.

**Santillán, Laura:** Licenciada en Ciencias Antropológicas. Docente e investigadora becaria en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es integrante del equipo de investigación dirigido por María Rosa Neufled del Programa de Antropología y Educación en dicha Facultad. Ha colaborado en el libro

*“De eso no se habla” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.*

**Sansot, Sonia:** Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Investigó sobre tecnología, capacitación para transformación educativa e integración en Aulas de Idiomas. Colaboró en la Cátedra Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa y actualmente cumple funciones en las Cátedras Didáctica y Evaluación, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue.

**Sardiello, Natalia:** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Agente de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, Magister en Didáctica. UBA, UNCo / Zaragoza. UBA.

**Saucedo, Ester:** Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Ciencias de la Educación. Máster en Dirección y Gestión de Centros Escolares por la Universidad de Barcelona. Profesora Adjunta a cargo del Taller de Fracaso Escolar y de la Cátedra Pedagogía Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

**Zinkgraf, Magdalena:** asistente de Docencia e investigadora en el Profesorado y Traductorado en Inglés de la Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue. Master of Arts in English Language Teaching and Applied Linguistics (with distinction) King's College, Universidad de Londres. Doctoranda en Filología Inglesa en la U.N.E.D., Madrid, España.

## ***Notas para colaboradores***

·El Consejo Editorial acepta el envío de artículos, notas o reseñas

·Los artículos no pueden exceder las 25 páginas impresas a doble espacio. Deben presentarse dos copias impresas en papel y una copia en disquete.

·El estilo general del artículo así como las notas finales y la bibliografía deben seguir las pautas de la última edición del Publication Manual of the American Psychological Association (APA)

·En una hoja aparte, deben consignarse el título del trabajo, los datos personales del autor, pertenencia institucional, áreas de trabajo, domicilio para correspondencia y un resumen del trabajo de no más de 150 palabras.

·Los trabajos son sometidos a la evaluación de árbitros externos anónimos.