





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



## **Universidad Nacional de La Pampa**

**Rector** Lic. Sergio Daniel Maluendres

**Vicerrector** M.V. Daniel Lacolla

### **Facultad de Ciencias Humanas**

**Decana** Lic. María Herminia Di Liscia

**Vicedecana** Dra. Graciela Nélica Salto

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

**Secretaría Administrativo:** Cr. Alejandra Galán

**Secretaría de Ciencia, Técnica, Investigación y Posgrado:** Dra. Marta Alesso

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

### **Consejo Editorial UNLPam**

**Presidente** Dr. Edgardo Cerqueira

**Jefe 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 Carballo

Diseño interior y diagramación: Laura A. Rodríguez

© Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de La Pampa

## **Universidad Nacional de La Pampa**

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

### **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@humgp.unlpam.edu.ar](mailto:ieles@humgp.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. II Nº 2 - Diciembre 2004.*



**Instituto para el estudio de la Educación,  
el Lenguaje y la Sociedad**

**Directora**

Graciela Nélide 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 Ema 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 Gómez, Ángel**  
*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: Lidia Fernández (UBA) y Magdalena Viramonte de Ávalos (UNCo).

**Consejo de Redacción**

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

**Editoras de reseñas**

Estela Picco (*UNLPam*)

**Suscripción, distribución y canje**

Cecilia Testa

## ***Índice***







# **Educación, Lenguaje y Sociedad**



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

*Vol. II Nº 2 - Diciembre 2004.*

<b>Índice</b> .....	7
<b>PRESENTACIÓN</b>	
Salto, Graciela Nélda .....	13
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>Lenguaje, discurso y sociedad</b> .....	19
<i>Como si fueses otro.</i>	
El problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, bajo condiciones escolares de producción de descripciones para una foto, cuando ellos mismos se encuentran involucrados en una escena	
Castedo, Mirta Luisa .....	21
El proceso de formación de jóvenes y adultos poco escolarizados: afuncionalidad del concepto de letrado	
Da Silva, Nilce .....	55
Representaciones de la asignación de cohesión en la escritura de alumnos preuniversitarios: las conexiones concesivas	
Miñones, Laura y López García, María .....	83

<b>Teorías y prácticas educativas</b> .....	109
La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases Souto, Marta .....	111
Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela Barilá, María Inés .....	137
Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios Benegas, María Alejandra y Stella Fornasero .....	161
Paradojas de algunas propuestas historiográficas escolares García, Norma Beatriz .....	179
<b>Impactos regionales de la reforma educativa</b> .....	201
Autoevaluación institucional. Sentidos y conflictos Celman, Susana	
El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. La política educativa en la Provincia de La Pampa (1984-1996) Domínguez, Marcela y Zandrino, María Elena .....	203
RESEÑAS .....	235
Anijovich Rebeca, Malbergier Mirta, Sigal Cecilia <i>Una introducción a la enseñanza para la diversidad.</i> Saucedo, Ester .....	237
Bombini Gustavo <i>Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)</i> Moro, Diana Irma .....	241
Braslasky, Berta. <i>¿Primeras letras o primeras lecturas?</i> Giménez, Alicia N. M .....	245

Cibotti, Ema <i>Una Introducción a la Enseñanza de la Historia Latinoamericana</i> Folco, María Esther .....	255
ABSTRACTS .....	259
Colaboradores .....	269
Notas para colaboradores .....	273



## ***Presentación***





Este segundo volumen de *Educación, Lenguaje y Sociedad* reúne trabajos que abordan un objeto tan complejo como la educación, desde un amplio espectro de problemas, estrategias y dominios metodológicos relacionados con el lenguaje y su imbricación con los procesos sociales como una de las matrices articuladoras de la educación.

En el primer apartado, se presenta el estudio de Mirta Luisa Castedo, de la Universidad de La Plata, sobre las instancias de enunciación de escolares en el momento de producir descripciones sobre fotografías en el ámbito de las escuelas bonaerenses. Castedo aporta elementos para reflexionar sobre el complejo juego de interacciones entre el docente que comunica en situaciones didácticas específicas, las posibilidades cognitivas y psicolingüísticas de los niños para participar en esa situación y sus historias escolares e institucionales. Es decir, alerta sobre los riesgos de interpretar la respuesta de un sujeto sólo como parte del contrato didáctico sin analizar el contexto escolar y social en el cual se ha producido. También el artículo de Nilce da Silva, de la Universidad de San Pablo, aborda la importancia del contexto social en las posibilidades de inserción de los individuos en la cultura letrada. Con una perspectiva socio-antropológica, da Silva estudia las dificultades de tres grupos de estudiantes brasileiros ubicados en diferentes lugares del mundo para alcanzar el estatuto de letrados, en una encrucijada global que establece parámetros siempre móviles y hostiles para la aceptación y legitimación de un sujeto como alfabetizado. Este apartado se cierra con la investigación de Laura Miñones y María López García, de la Universidad de Buenos Aires, sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes que ingresan a la universidad para la asignación de cohesión en sus escritos académicos. Desde la teoría de la argumentación, este trabajo comparte con los artículos anteriores la certeza de que el dominio competente del lenguaje, mediante el desarrollo de estrategias que posibilitan la apropiación y la generación del conocimiento, es un requisito indispensable para la mejora de la calidad y de la equidad en la educación.

El segundo apartado reúne cuatro artículos sobre los problemas de la formación docente, los sujetos de la enseñanza y las prácticas institucionales. Marta Souto, reconocida especialista en didáctica, presenta el análisis multirreferenciado de clases escolares en el marco de un dispositivo clínico de formación. La propuesta de Souto —adelanto de una publicación mayor— reco-

ge los resultados de dos proyectos de investigación realizados en el marco del programa *La clase escolar*, que dirige desde 1998 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, tendientes a favorecer la reflexión de los docentes acerca de sus clases y de sí mismos. En otro artículo, María Inés Barilá, de la Universidad del Comahue, analiza con un enfoque antropológico los problemas que se suscitan por el llamado malestar adolescente en la cotidianeidad escolar y las estrategias y tácticas de los estudiantes para sobrellevar una convivencia que visualizan muy conflictiva. También María Alejandra Benegas y Stella Fornasero analizan conflictos y contradicciones. Esta vez, entre los modelos pedagógicos sustentados en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación de docentes y las representaciones sociales sobre la educación y la pedagogía que comparten los estudiantes que participan en este proceso. Y, en una línea de análisis que confluye con la anterior, Norma Beatriz García aborda los textos historiográficos que circulan en las escuelas para corroborar las múltiples contradicciones y paradojas que se encuentran entre los propósitos declarados, los modelos explícitos y el nivel discursivo. Desde enfoques y acercamientos metodológicos muy diferentes, los cuatro artículos comparten el interés por el abordaje de teorías y prácticas educativas.

Por último, se presentan dos trabajos de reflexión sobre el impacto regional de las políticas educativas de la década de 1990. El artículo de Susana Celman, conocida referente en el ámbito de la evaluación, describe un proyecto de diseño y puesta en marcha de autoevaluaciones institucionales con la intención de consolidar procesos de autonomía en las instituciones educativas de la provincia de Entre Ríos. En otro trabajo, Marcela Domínguez y María Elena Zandrino analizan, en la provincia de La Pampa —uno de los primeros lugares que adaptó la nueva estructura del sistema educativo para las instituciones de su jurisdicción— la hegemonía discursiva de la reforma y su proyección en distintos ámbitos escolares.

En síntesis, en este volumen se publican aportes sustanciales para analizar los múltiples problemas detectados en el campo de la enseñanza y de la práctica educativa y su problemática intersección con los cambios políticos y sociales de las últimas décadas: el grado de legitimidad que los docentes le asignan a las nuevas políticas y a la forma en que son implementadas en las instituciones escolares; los problemas que surgen en el diseño y desarrollo de la enseñanza y los cambios producidos en los lineamientos curriculares; las modalidades, la organización y la práctica de la formación y del trabajo docente, así como las relaciones y los conflictos producidos entre los sujetos y las instituciones.

**Graciela Nélica Salto**  
**UNLPam-Conicet**







## ***Artículos***

### ***Lenguaje, discurso y sociedad***





## COMO SI FUESES OTRO

El problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, bajo condiciones escolares de producción de descripciones para una foto, cuando ellos mismos se encuentran involucrados en una escena.

MIRTA LUISA CASTEDO



Universidad Nacional de La Plata  
Departamento de Ciencias de la Educación  
mirror@netverk.com.ar

### RESUMEN

Se aborda el problema del distanciamiento del enunciador para niños de 7 y 9 años, en contexto escolar. Los alumnos producen descripciones para una foto donde se encuentran involucrados en una escena. Se analizan 552 textos y 40 registros de clases.

La categorización de los textos consideró las marcas gramaticales dejadas en el enunciado. Se concluye que la presencia del autor en la escena fotografiada no parece incidir en la forma de resolver el problema mientras que la edad constituye un factor importante. Algunas intervenciones específicas desarrolladas por las docentes también tendrían incidencia en las adecuaciones del texto requeridas, así como la práctica de revisar el texto ya producido.

El análisis microdidáctico de los registros permitió advertir que la forma de presentación de estos problemas por parte de las docentes puede ser diferente aún cuando se haya planificado del mismo modo. Al mismo tiempo, las formas en que los niños parecen comprender los problemas también difieren, aún cuando aparentemente están comprendiendo lo mismo. Se describen estas diferentes formas de presentación y diferentes asimilaciones de los alumnos.

**Palabras claves:** investigación empírica – clase - alumno en práctica- competencia comunicativa- expresión escrita.

**Keywords:** *empirical research – class – teacher trainee – communicative skill – written expression*

Fecha de recepción: 30/03/04

Fecha de aprobación: 2/08/04

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación empírica<sup>1</sup> desarrollada en contexto escolar donde se indagan procesos infantiles de producción de textos. Se analizan producciones escritas y registros de intercambios entre niños de segundo y cuarto año de Educación Básica, en dos escuelas argentinas de clase media. En las tareas propuestas, escriben y revisan epígrafes para fotos de un álbum donde se presentan las familias de todos los niños del aula. Específicamente, en este trabajo, se analiza cómo se decide la posición que el sujeto de la enunciación asumirá dentro del texto y, respecto de este problema, la posibilidad de hacerlo en primera o tercera persona.

La investigación se realizó a través de la observación, registro y análisis de las situaciones didácticas de producción y revisión de textos y del análisis de las escrituras obtenidas durante las mismas. En palabras de Artigue (1995), se desarrolló un “esquema experimental” basado en la realización didáctica en clase. Diseñamos la secuencia de situaciones considerando nuestros conocimientos sobre las disciplinas de referencia y sobre experiencias didácticas previas desarrolladas por nosotros mismos<sup>2</sup>. Luego, se discutió la secuencia con las docentes involucradas, dando lugar a su diseño definitivo, integrado por las siguientes situaciones: definición de parámetros de la situación comunicativa, lectura de textos de referencia, producción individual de la primera textualización, revisión colectiva de la textualización producida para la primera foto, revisión en equipos de la textualización producida para la primera foto, iguales situaciones con cada una de las tres fotos restantes y edición del álbum.

Las situaciones didácticas se desarrollaron con el propósito de elaborar un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del aula. Para los niños, el sentido de la tarea fue conocer más sobre las historias familiares propias y las de sus compañeros y conservar memoria a través de una producción escrita que circularía entre las familias una vez concluido el trabajo. Al difundirse entre todas las familias del aula, los lectores no sólo serían los niños que participaron de la escritura, sino también los familiares que desconocían los comentarios y conversaciones que se suscitaban durante el proceso. Este hecho condicionó y justificó gran parte de las decisiones que se tomaron al escribir.

Las restricciones del género textual, el material disponible y la circunstancia de comunicación propuestos para la escritura hicieron posible observar ciertos contenidos lingüísticos y discursivos. Se plan-

teó escribir individualmente sobre fotos de la propia familia, con colaboración de los pares, para un lector colectivo y diverso en lo referente a conocimientos sobre el contenido de la producción. Las fotos diferían en cuanto al tiempo e inclusión del autor: el tiempo podía ser reciente (fotos a y c) o remoto (fotos b y d), el autor podía estar incluido en la escena (fotos c y d) o no aparecer (fotos a y b).

Durante el desarrollo de una secuencia se realizaron las observaciones de clases y se registraron las interacciones entre alumnos y docente, y entre alumnos entre sí. Paralelamente, se recogieron las producciones escritas elaboradas durante las situaciones (sucesivos borradores y versión final). La combinación de estos dos tipos de datos permitió analizar los productos de las interacciones en el contexto de los procesos en que se generaron.

La secuencia planificada se desarrolló en cuatro aulas diferentes. Dos segundos años (niños de 7 años) y dos cuartos años (9 años), a los efectos de poder apreciar las posibilidades de producción y revisión en momentos muy diferentes de la adquisición de la lengua escrita<sup>3</sup>. Uno de los segundos años y uno de los cuartos años pertenecían a instituciones que denominamos escuelas de *prácticas alternativas*: prácticas predominantemente caracterizadas por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación y por la revisión permanente de lo que se escribe, desde la sala de tres años de preescolar. El otro segundo y cuarto año pertenecían a una escuela de *prácticas tradicionales*, caracterizadas predominantemente porque la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza comenzando por la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que presentan las diferentes consonantes y sus combinaciones hasta completar el alfabeto. En este tipo de prácticas escolares se producen exclusivamente textos escolares en el sentido que lo señala Petitjean (1998) y se reserva la enseñanza de la composición para cuando se ha acabado de enseñar cada una de las letras. Las dos escuelas atendían alumnos provenientes de sectores de población equivalentes (escuelas urbanas de clase media) y contaban con docentes de similar experiencia profesional desde el punto de vista de su formación inicial y socialización profesional.

Focalizamos el análisis en dos tipos de situaciones didácticas, consideradas centrales por las posibilidades de explicitación de los procesos involucrados:

- *Revisión colectiva de las textualizaciones producidas por los niños.* Fueron situaciones donde los niños no autores tuvieron oportunidad de explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito de un compañero, cuya producción se transcribió en el pizarrón. De este modo se hizo interactuar a los autores con potenciales lectores. La docente transcribió en el pizarrón producciones de sus alumnos. Todos ellos propusieron y justificaron modificaciones que se fueron evaluando. Se trató de analizar las propuestas de modificaciones, apreciando sus resultados y decidiendo con todo el grupo la conveniencia de introducir las. La maestra recogió propuestas de los alumnos, señaló problemas no advertidos por los niños, propuso alternativas de solución para problemas que los alumnos no pudieron resolver por sí solos.
- *Revisión en equipos.* Fueron situaciones donde se buscó explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida de la docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores. Los niños, distribuidos en equipos de tres, discutieron entre pares las escrituras producidas individualmente para cada foto y decidieron las modificaciones a realizar. Se evitó, en todo lo posible, la intervención directa de la docente sobre el contenido, así como plantear la solución de un problema que los niños no pudieran resolver por sí mismos.

A partir del desarrollo de las situaciones descritas, obtuvimos un corpus integrado por 552 textos y 40 observaciones de clase.

Los textos fueron 276 versiones iniciales y un número idéntico de versiones revisadas, obtenidos de todos los alumnos de la población estudiada que produjeron dos versiones de un mismo texto. Cada niño produjo un mínimo de 2 textos (versión inicial y versión revisada de la misma foto) y un máximo de 6 (2 para cada una de las fotos). Todas las escrituras se realizaron individualmente y fueron producidas en nivel alfabético, "aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre sonidos elementales del habla y letras, pero aún no dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico convencional" (Ferreiro y Pontecorvo, 1996, p. 38).

Para el análisis de los textos se empleó el sistema informático de análisis de textos infantiles Textus (García Hidalgo, en Ferreiro y



Pontecorvo, 1996). Se definió una unidad de análisis que denominamos *segmento informativo* constituido por palabras o construcciones de diversos tipos sintácticos, cada una de las cuales aporta una información nueva a la descripción de la foto. Esta unidad es similar a la que Rey-Debove (1987, p.119), en el análisis lingüístico de borradores literarios, llama *unidad de designación* y la caracteriza como una unidad abstracta donde el autor da a conocer la experiencia de manera indisociable entre aquello que designa y el contenido designado, disociación que sólo se hace efectiva al momento de realizar un reemplazo en el texto. Los segmentos informativos se categorizaron a posteriori de la producción, considerando la recurrencia de contenidos designados. A través del sistema de procesamiento de la información se pudo trabajar recuperando y comparando información sobre estas unidades y sobre las ocurrencias morfológicas dejadas en el enunciado.

Las observaciones fueron 10 por cada aula; en cada una, 4 observaciones de revisiones colectivas y 6 de revisiones en equipos. Para el análisis de las clases, se realizaron grabaciones en audio y toma de notas simultáneas (dos observadores)<sup>4</sup>. Las observaciones se fragmentaron en macroepisodios, episodios y microepisodios y se codificaron de acuerdo con cuatro ejes de análisis, uno de ellos, la posición gramatical del enunciadador (el resto de los ejes de análisis escapan a los propósitos de este artículo). A través del sistema Atlas.ti<sup>5</sup>, los fragmentos de registro se codificaron y cuantificaron, de manera que las apreciaciones que se presentan sobre las clases se apoyan en la recurrencia cuantitativa y cualitativa de fragmentos equivalentes hallados en los registros.

### ***La posición del enunciadador***

La decisión sobre la persona que asumirá el enunciadador dentro del texto es ineludible para quien escribe, aun cuando no resulte consciente de su determinación. Para los escritores muy habituados a producir géneros específicos —como un periodista que escribe una noticia o un notario que redacta un contrato— tal posición está definida por parámetros externos a sus intenciones personales: se asume la persona establecida para el género en un lugar y un tiempo dados. Pero en muchos otros casos esta decisión es más flexible.

Cada género, en diferentes momentos históricos, puede adoptar una o varias posiciones desde donde se instala el enunciadador. El análisis que Lejeune (1991) realiza de la autobiografía en aquellos aspectos

referidos a la persona del enunciador nos ha resultado esclarecedor porque en estos epígrafes, tanto como en la autobiografía, coincide el enunciador con el autor y, en muchos casos, hasta con el personaje principal (quien es el personaje principal es, igualmente, una creación del lenguaje, se elige a quién colocar en tal lugar).

Sostiene Lejeune que, desde el punto de vista del lector, la posición asumida por el enunciador supone efectos diversos: “El hablar de sí en tercera persona puede implicar un inmenso orgullo (...) o cierta forma de humildad (...). Podemos imaginarnos efectos totalmente diferentes del mismo procedimiento, sean de contingencia, de desdoblamiento o de distancia irónica” (1991, p.49). Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera se justifica al tomar en cuenta al destinatario, quien no puede identificar a los individuos fotografiados. Si se tratase de una interacción discursiva cara a cara, la referencia al yo no plantea problemas porque *yo es quien habla*. Los problemas se suscitan en el caso de cita, de oralidad a distancia o en el caso de la comunicación escrita donde “... la persona que enuncia el discurso debe hacer posible que se la identifique en el interior mismo del discurso...” (1991, p.51). Se requiere, entonces, producir un efecto de distanciamiento.

La circunstancia de comunicación hace que el lector no pueda reconocer la identidad de un enunciador colocado en primera persona a través de las fotos de los numerosos niños que integran la clase; el uso de la primera persona anularía la posibilidad de identificar al personaje. El enunciador asume distancia frente al personaje que él mismo es, se desdobra de sí mismo. Como en la autobiografía, los epígrafes asumen una perspectiva retrospectiva “obligada”, ya que lo descrito pertenece necesariamente al pasado (Lejeune, p.48). Designarse a sí mismo en tercera persona y por su nombre de pila es algo que los niños ya hicieron cuando aprendieron a hablar, mucho antes de comprender que también pueden usar la primera persona, pero que a la hora de producir estas escrituras ya no hacen en su lenguaje habitual:

En el nombre propio es donde persona y discurso se articulan antes incluso de articularse en la primera persona, como lo muestra el orden de la adquisición del lenguaje por los niños. El niño habla de sí mismo en tercera persona al designarse por su nombre de pila, mucho antes de comprender que también puede usar la primera persona. (Lejeune, 1991, p.51)

El problema, cognitivo, excede lo lingüístico, aunque se manifiesta a través del lenguaje. Remite a la representación de sí mismo en tanto proceso adaptativo de un sujeto que requiere mantener su identidad a través de los cambios.

El trabajo lingüístico y cognitivo que los niños realizan sobre la posición del enunciador pone de relieve la representación del lector que poseen y construyen durante la tarea, del mismo modo que sucede cuando se trata de adultos. Para Eco (1993; p.73) no es el texto en sí el que define la necesidad de escribir en tercera persona sino el lugar del lector virtual de los textos:

Un texto, tal como aparece en la superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar (...).

Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias (expresión más amplia que 'conocimiento de los códigos') capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. (Eco, 1993, p. 73- p. 80)

Es por ello que entendemos que el trabajo de los niños en esta tarea les permite construir una aproximación cada vez mayor al problema en juego: quién es su lector virtual. En el contexto de la tarea los alumnos se enfrentan a un destinatario complejo, en parte conocido y en parte imaginado, cuyas competencias imaginan, pero no conocen exactamente y cuya circunstancia de lectura puede ser, también, muy diversa. Jugar con las distintas posibilidades, evaluar la más pertinente, modificarla, imaginar una circunstancia de lectura u otra... son discusiones que se plantearon entre los niños y que demostraron la necesidad de aproximarse a ese interpretante que no es evidente desde el inicio de la escritura.

Construir una representación de lector, decidir la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla durante todo su desarrollo son problemas que se seleccionaron para trabajar con los niños desde su posición de escritor. Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera persona se tomó por considerar que constituye un desafío para los alumnos, en tanto les exige tomar distancia de lo que se

enuncia al referirse a experiencias o acontecimientos como hechos y saberes objetivos, ajenos a quien los enuncia.

Por estas razones, en las situaciones de escritura que se presentarán, las maestras trabajaron previamente con los niños para definir explícitamente la posición que asumiría el enunciador en función de la circunstancia de comunicación. Intentaremos demostrar que esta decisión no siempre resulta un problema simple de resolver porque supone tanto contar con los recursos lingüísticos adecuados para hacerlo, como descentrarse de la posición que naturalmente asumiría cada niño para describir esa foto. En palabras de los niños: “tenés que escribir de vos como si sos otro”, escribir sobre sí mismo, en una situación donde él mismo se encuentra fotografiado —fotos c y d— o involucrado, por tratarse de su propia familia —fotos a y b—.

En este contexto, asumirse desde una posición de enunciador desinvolucrado de la enunciación es un requerimiento de la tarea que los alumnos pueden resolver ubicándose desde una tercera persona (o construyendo un enunciado impersonal).

### ***Análisis de los textos producidos***

#### ***Definición y caracterización de categorías***

Decidimos que los criterios para categorizar los textos se ubicarían en el nivel explícito del enunciado: ocurrencias de pronombres personales y demostrativos, adjetivos posesivos, flexiones verbales que dan cuenta de la persona asumida por el enunciador, así como el uso del nombre propio del autor. Es decir, para la categorización, se realiza un análisis que considera las marcas gramaticales dejadas en el texto.

Tomamos esta decisión aun sabiendo que el análisis de la distancia o del involucramiento del enunciador no se agota con el rastreo de estas huellas. No obstante, lo hicimos porque se trata de marcas que no dan lugar a ambigüedad y porque, a partir de una primera clasificación, es posible profundizar el análisis de algunos casos que muestren con mayor precisión otros recursos y estrategias lingüísticas que los niños de estas edades tienen a disposición.

Advertimos al lector que en los ejemplos citados se realiza una transcripción textual de la escritura de los alumnos, con todos los errores ortográficos que aparecen en el texto, sin alterar la puntuación y reproduciendo las líneas gráficas del autor.

Pudimos clasificar los textos en las siguientes categorías:

a.- *Primera persona*: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en primera persona. Las *ocurrencias* que marcan la primera persona en los textos analizados se manifiestan a través del uso de: pronombres personales en primera persona para designarse a sí mismo, adjetivos posesivos en primera persona, pronombres clíticos en primera persona y desinencias verbales. Cabe destacar que en estos textos, la inmensa mayoría de ocurrencias recae sobre las formas singulares: la foto se describe desde la posición del autor individual (es mucho menos frecuente encontrar que el autor se posicione en una primera persona colectiva). El epígrafe de Paula es un ejemplo de esta categoría (producción antes de ser revisada):

Estoy en Mar del Plata con mi mamá Sonia, mi  
hermana Cecilia y yo Paula.

*Paula- 9 años*

b.- *Oscilaciones*: textos donde el autor oscila entre la primera y la tercera persona para referirse a sí mismo. Por momentos, se posiciona en tercera persona, pero no logra mantener la posición asumida a lo largo de todo el texto. Por ejemplo (versión revisada):

Aqui esta mi mama y mi hermano, en la piasa de mis padres.  
Ezequiel Ramírez esta en la pansa en su mama  
y le faltan 2 meses pa que nasca en 1988

*Ezequiel- 9 años*

Ezequiel ejemplifica un caso donde el cambio de persona parece coincidir con cambios en la organización discursiva. Despliega una lista que cierra con la localización espacial donde la primera persona queda marcada a través de todos los adjetivos posesivos. Luego agrega una serie de datos informativos; allí toma distancia: se denomina con su nombre propio y tanto los adjetivos como las desinencias verbales se emplean en tercera persona.

En otros casos, las oscilaciones entre personas parecen obedecer a una pérdida de control sobre la persona del enunciador:

foto de el casamiento de la Mamá de Maria Paz que estan las abuelas.  
El abuelo. El Papa y la Mamá. La abuela, la que tiene  
bestido negro se llama Juana, y, la de bestido rojo  
se llama Elba, y mi abulo se llama Ignacio.  
*María Paz-7 años*

En esta versión del texto de María Paz, la autora se desinvolucra al usar artículos en vez de adjetivos posesivos y refiere al suceso como “el casamiento de la mamá de María Paz”, en vez de “el casamiento de mi mamá”, expresión empleada en la primera versión. En esta lista de miembros de su familia, el último de los nombrados es el único que mantiene el adjetivo posesivo en primera persona.

Si bien hay textos donde la oscilación es intencional, es decir, busca efectos sobre el lector tales como tomar distancia púdica ante ciertos hechos de los que el autor desea desinvolucrarse, mientras que se incluye en pasajes supuestamente no comprometidos (Lejeune, 1991, p.49), éste no parece ser el caso de los alumnos. Entendemos que se trata de una falta de control, más que de una trasgresión intencional.

Creemos que distinguir estos dos tipos de oscilaciones, vinculadas con la organización discursiva, o bien simples pérdidas de control, es un dato importante porque aún no se ha considerado en la enseñanza, pues todas las oscilaciones se consideran falta de control sobre la producción. De este modo aparecen en las orientaciones curriculares nacionales y jurisdiccionales. De allí que resaltamos la relevancia del dato como contribución al campo de la enseñanza de la lengua escrita.

c.- *Tercera persona*: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en tercera persona y mantiene la posición a lo largo de todo el texto. Las ocurrencias que marcan estos textos, donde se pone de manifiesto el distanciamiento del autor, son las siguientes: el nombre propio del autor presentado como uno más de la escena o empleado en construcciones que marcan la relación de parentesco o pertenencia a través de modificadores indirectos (de Matías); los artículos que preceden a las relaciones de parentesco o a los sucesos —la mamá, el cumpleaños— que colocan a los nombrados (no autores) en el centro de la escena. No obstante, muchas veces, el autor se desplaza a un lugar menos relevante pero no desaparece: se reserva el lugar del modificador indirecto —el cumpleaños de + nombre de autor—; el pronombre personal en tercera persona, *él-ella*, para aludir al mismo autor o un sustantivo común que por relaciones endo o exofóricas se infiere que es el mismo autor —la bebida que está en la foto—; los adjetivos posesivos, pronombres clíticos y desinencias verbales en tercera persona; diversas formas impersonales, o bien, la ausencia de toda marca de persona. Es importante señar

lar que entre los textos de este grupo existen mayores y menores grados de distanciamento. La tercera persona no garantiza el mismo grado de distancia enunciativa que la ausencia de todo tipo de marca de persona.

Son ejemplos de esta categoría:

El papá de matias es el que tiene la remera verde que se llama Carlos, al lado del papá esta matias, la que esta al lado de matias es la mama, que se llama María, estan en Brasie<sup>6</sup>.

*Matías- 7 años*

Beatriz Hernández la madre de Ana Sánchez Hernández , la bebida que esta en la foto, tambien esta su padre Alfredo Eduarde Sánchez Esta foto se saco en Barriio\_Jardin

Despues de 2 años nacio Camila Sánchez Hernández .

*Camila- 9 años*

Incluimos dentro de esta categoría, la de mayor distanciamento, unos pocos textos que hacen uso de expresiones impersonales o evitan todo tipo de marcas gramaticales, resultando un texto con un distanciamento igual o mayor que al escribir en tercera persona.

Familia Rodríguez.

Septiembre de mil novecientos novena y ocho.

*Valentín- 9 años*

### **Caracterización y distribución de los textos por categorías**

Los textos producidos se distribuyen entre un 50% donde se resuelve este requerimiento de la tarea (categoría c) y el resto donde se intenta, pero sin lograrlo totalmente (10%, categoría b) o no se resuelve la condición requerida (40%, categoría a).

Si examinamos la distribución de estas categorías por foto, encontramos que es muy similar. El tipo de foto no parece facilitar ni complejizar el problema planteado. Es decir, desinvolucrarse de la escena descrita no es más o menos difícil cuando el autor es parte de los fotografiados o no. Según estos datos, para niños de estas edades, escribir sobre sí mismo o escribir sobre sus familias constituye un problema de descentración similar.

Por el contrario, es evidente que la edad de los alumnos está fuertemente vinculada con la posibilidad de resolver el problema: sólo el

30% de los niños de 7 años producen textos adecuados con respecto a la persona gramatical requerida, en tanto el 70% restante no logra resolver el problema totalmente; a los 9 años, el panorama es prácticamente el contrario: el 68% de los alumnos escribe desinvolucrándose de la escena y las soluciones oscilantes o de no adecuación constituyen el 32%.

Nos encontramos ante un problema de escritura que evoluciona con la edad. Su solución requiere el uso de recursos lingüísticos que, si bien están disponibles en ambas edades, no lo están con la misma facilidad. Es interesante advertir que éste es un problema muy sencillo desde el punto de vista del adulto, pero resulta de gran complejidad para los niños menores.

Pero no sólo la edad parece incidir: encontramos diferencias importantes entre las escuelas. Si observamos las resoluciones adecuadas, encontramos que los textos no se distribuyen de manera homogénea: a los 7 años, son el 45% de los de la escuela de prácticas alternativas y sólo el 15% en la escuela de prácticas tradicionales; a los 9, son el 90% y el 52%, respectivamente. Nótese que la variable edad no desaparece ante las diferencias entre escuelas, siempre es un problema mejor resuelto por los alumnos mayores. Recordemos que las secuencias de situaciones didácticas fueron las mismas y las docentes participaron del mismo modo en el diseño y seguimiento de la secuencia. Por el momento, sólo podemos hipotetizar que la historia de los alumnos como productores y revisores de textos —anterior al desarrollo de la secuencia— algunas intervenciones específicas desarrolladas por las docentes que no fueron planificadas, o bien, ciertos dispositivos estructurales que diferencian a las dos instituciones tendrían alguna incidencia en que las escrituras producidas resulten más o menos adecuadas a lo requerido.

En síntesis, la adecuación al requerimiento de la tarea, asumir una u otra posición, se supone es una posibilidad para todos los niños. Lograrlo está directamente vinculado con la edad. Es un problema por resolver para la mayoría de los niños de 7 años, mientras que casi deja de serlo a los 9. No obstante, no constituye el mismo problema cuando se participa de prácticas escolares de escritura diferentes.

## **El desarrollo de las clases**

### **Las primeras situaciones**

La primera situación consistió en convenir qué tareas realizarán para armar el álbum. Una vez acordadas las tareas, los niños son invitados a



releer materiales donde aparecen epígrafes de fotos, buscando algunos que se puedan parecer a los que deben producir. Para esta actividad, la maestra recurre a algunos materiales que en general ya son conocidos por los niños: epígrafes de álbumes de figuritas infantiles y de fotos aparecidas en diarios y revistas (notas deportivas, de espectáculos y de actualidad). Estos materiales presentan diversidad de estilos de escritura de epígrafes. Las características comunes son la brevedad, el predominio de la descripción (por oposición a la narración) y la relación no especular con la imagen. Se diferencian, fundamentalmente, por el estilo metafórico de algunos epígrafes en oposición a un predominio de la denotación en otros. Durante estas clases, la docente interviene fundamentalmente para resaltar los aspectos comunes y sugerir un estilo denotativo en el álbum a producir.

A partir de este tipo de actividad toman algunas decisiones acerca de cómo van a escribir sus propios epígrafes. Con respecto al tema que nos ocupa, al principio, los alumnos muestran comprender cómo expresar lingüísticamente la descripción de la foto en tercera persona. Se trata de un conocimiento en uso —es decir, puesto con regularidad en la acción pero no explicitado— que los niños ponen de manifiesto cuando se les solicita que compongan oralmente posibles enunciados escritos para las fotos. Lo hacen siempre en tercera persona.

Por ejemplo:

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Docente: —En la foto de un cumpleaños, ¿qué podría estar escrito?

Alumno/a: —En la foto muestra a alguien que está jugando y podés poner “estos chicos acá están jugando” [entonando esta frase como si la estuviera leyendo] y qué sé yo...

Docente: —A ver, díganlo como si estuviese escrito.

Alumna/a: —Por ejemplo, “Mariana está en la foto soplando las velitas”.

(...)

Alumno/a: —Por ejemplo, Mariana está cumpliendo años y dice “Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos” [con entonación de lectura de un texto escrito].

Alumno/a: — “El cinco de abril” [igual entonación].

Alumna/a: —“Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos el cinco de abril” [igual entonación].

A medida que avanza el desarrollo de las situaciones didácticas, los niños comienzan a encontrar formas para expresarse en tercera persona,

no ya como un conocimiento en uso, sino que también hallan formas de explicitarlo. A veces hacen referencia a las palabras que no se deben usar: “no hay que poner el yo”, “está mal poner mío”. En otros casos, expresan la posición del enunciador sin hacer referencia a palabras específicas. Es decir, logran una expresión que no refiere a ciertas palabras sino al problema, independientemente de las palabras: “hacemos que está haciendo otro”, “ponés como que le pasa a otro” o “tenés que escribir de vos como si sos otro”.

Recordemos que a partir de estos acuerdos, realizan las primeras escrituras de los textos para todas las fotos. Luego se alternan ocho clases donde se revisa cada una de las cuatro fotos: primero se revisa colectivamente la textualización producida para la foto uno y, en la clase siguiente, se distribuyen en equipos de tres alumnos para ayudarse entre sí a revisar la misma foto perteneciente a los tres niños de cada equipo. Se revisa colectivamente y luego en equipos la segunda foto, se hace lo mismo con la tercera y, por último, con la cuarta. Finalmente se procede a la edición del álbum.

### **La revisión colectiva de la posición del enunciador**

Los fragmentos de clases que hemos identificado como aquellos en los cuales se trabaja sobre la posición del enunciador, fundamentalmente sobre la persona gramatical, se ubican en tres de los cuatro grupos escolares. No hay trabajo sobre posición del enunciador en el cuarto año de la escuela de prácticas alternativas, ya que la casi total ausencia de este problema en las versiones iniciales hizo irrelevante su trabajo colectivo.

La posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado por las docentes desde un comienzo, es decir, se analizaron los textos de los niños, se seleccionaron aquellos que presentaban problemas y se planificaron intervenciones específicas.

El análisis microdidáctico de los registros nos permitió advertir que la forma de presentación de estos problemas por parte de la docente puede ser diferente, aun cuando se haya planificado del mismo modo. Al mismo tiempo, las formas en que los niños parecen comprender los problemas también difieren, aun cuando aparentemente están comprendiendo lo mismo.

A pesar de los acuerdos ya citados, los niños producen sus versiones iniciales sin lograr resolver el problema. Identificamos dos formas de presentación por parte de la docente:

- ¿Cómo lo pondrían para que el que lea, aunque no sepa que es Tomás el que está escribiendo, se dé cuenta de quién es esa hermana?
- Yo empiezo a leer, (...) lo abro [al álbum] y empiezo a leer, “en esta foto está mi hermana”. Pero mi hermana no está, yo miro la foto y mi hermana, la mía, no es la hermana del que lee (...).

Las dos intervenciones no son idénticas. En la primera se solicita al escritor que anticipe qué informaciones hay que proveerle al lector para que comprenda aquello que intenta comunicar. En la segunda, se propone un lugar de lector que lee como si fuese el escritor. Es decir, se desconoce que el escritor es otro que se dirige al lector para decir algo desde algún lugar. Este lector no es real (¡sería un lector incapaz de leer una autobiografía!). Obviamente, a pesar de que las dos intervenciones parecen provocar el tipo de reflexión que se está buscando en los niños, la primera nos parece más adecuada para plantear el problema, ya que no crea una representación de lector que es incapaz de discriminar su posición de la del escritor.

Con una u otra intervención, los alumnos proponen soluciones al problema planteado:

- Colocar un título o anclaje inicial que referencie a todos los nombrados como miembros de la familia de Tomás: “podemos poner arriba de la foto que se trata de Tomás”.
- Una organización paratextual donde a cada autor se le asigne un número al inicio y que ese número se reitere en las fotos: “que suponéte que al empezar todo antes todos ponemos todos los números los mismos de las páginas, poner Tomás un número”.
- Cambiar la persona gramatical: “podemos poner ‘ésta es la hermana de Tomás’”.

Con sus matices, las tres soluciones son válidas. La solución paratextual sería realmente compleja para el lector, le ocasionaría leer cada foto volviendo a la lista de referencias, pero no es imposible. La solución-título no es en absoluto inadecuada y permitiría que el autor se exprese, luego, desde cualquier persona gramatical. Por supuesto que el cambio de persona también es válido. En el análisis de los registros se verifica

que éste es el único procedimiento que la docente valida inmediatamente<sup>7</sup>.

Al avanzar en la clase, trabajando sobre el texto de otra alumna, el mismo contenido es retomado por otros alumnos, exactamente en los mismos términos en que la docente lo presentó. A través del resto de las situaciones, se registra que ésta es la forma habitual en que el grupo resolverá el problema cada vez que se presente.

Otros problemas aparecen a raíz de los cambios introducidos. Un problema muy recurrente es la reiteración de modificadores indirectos que explicitan la pertenencia del suceso, el lugar o el vínculo de parentesco (“de Mariana”, “de Tomás”) introducido a partir de cambiar el adjetivo en primera persona por un artículo que no denota posesión alguna.

A pesar de que la maestra señala la reiteración del complemento (pregunta, relee), las opiniones de los niños se reparten entre quienes prefieren mantenerlo —“porque puede ser la mamá de otro”— y quienes aceptan suprimirlo —“se sabe porque se está hablando de la familia”—.

Otro tipo de intervenciones, que no se centran en la revisión de un texto específico, pero que recaen sobre contenidos, son las que denominamos de recapitulación. Son momentos donde las docentes buscan la verbalización acerca de los conocimientos que se están elaborando durante las clases y así saber qué es lo que los niños van comprendiendo. En el grupo cuya práctica venimos describiendo, este pasaje nos permite acceder a las verbalizaciones que los niños pueden expresar a partir de los problemas con los que se han enfrentado.

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Docente: —Bueno, a ver, quiero que me expliquen lo que entendieron acerca de este problema de usar *mi* o usar *la* o *el* para referirse a los familiares, al papá, a la mamá, al hermano...

Alumno/a: — Lo que pasa es que... es que la mamá del que le está escribiendo, pero para que sea la mamá del que está escribiendo tiene que ser la [enfatisa *la*] mamá.

Alumno/a: — ¡Ah! [alargando la vocal, con evidente expresión de toma de conciencia] Ella decía porque si yo leo “mi mamá” está bien, pero si leo “la mamá de Gabriel” y es mi mamá está mal para mí.

Docente: —¿Eso decías, Laura?

Alumno/a: — Que depende quién lo lea.

Docente: —Claro. Depende de quien lo lea. Pero acá resulta que el que lo va a leer no es solamente el que lo escribió, son otros también.

Alumno/a: —Nosotros hablamos de para quién los escribíamos los epígrafes...

Alumno/a: —Para los chicos de primero, sí, para...

Alumno/a: —Segundo, está bien, y para que las otras familias los conozcan.

Alumno/a: —Cuando uno escribe *mi* está bien porque cuando él lo lee es la foto de la mamá, pero si otro lo lee no es.

Más allá de las oscilaciones en la intervención de la docente, los alumnos son capaces de elaborar explicaciones acerca de los cambios que están introduciendo: saben que escribir desde una u otra posición es una necesidad, que “depende (de) quién lo lea” y también recuerdan en ese momento a su destinatario (“para que las otras familias los conozcan”).

Ahora bien, veamos que, aun con intenciones similares, el desarrollo de las clases en el otro grupo de segundo año no parece ser exactamente igual.

7 años. Escuela de prácticas tradicionales.

Docente: —A ver. Ignacio Pérez escribió el epígrafe de esta manera. [Lee] “Mi mamá estaba embarazada de mí/ Estaba mi tía Noemí/ estaba mi madrina Bárbara/ mi abuela Juanita y mi abuelo Cacho”<sup>8</sup>.

Alumno/a: — Mucho *mi*.

Docente: —A ver, ¿qué es lo que comienzo a arreglar?

Alumno/a: —*Mi*.

Docente: —A ver, lara, que levantó la mano.

Alumno/a: —*Mi*.

Docente: —Bueno, ¿entonces cómo pongo? ¿Mi mamá estaba embarazada?

Alumno/a: —No.

Alumno/a: —“La mamá de Ignacio estaba embarazada”.

Docente: [mientras reemplaza la escritura] —“La mamá de Ignacio...”

Alumno/a: —“La mamá de Ignacio estaba embarazada...”

Docente: [cuando concluye la escritura del enunciado dictado] —“La mamá de Ignacio estaba embarazada” ¿“de mí”?

Alumno/a: —No.

El fragmento muestra que el problema para los niños queda formulado en términos de que hay “muchos mi”, es un problema de repeticiones. Tal vez, para algunos, también resulte un problema de enunciadore y de representación de lector, pero no lo sabemos a partir de esta observación. Al menos, pareciera que advierten el problema de la posición del

enunciador, y, al mismo tiempo, están preocupados por evitar la repetición del adjetivo posesivo. A partir de allí, la docente trabaja “como si” se tratase del mismo problema.

Por último, registramos que en el grupo de cuarto año, el mismo tipo de problema no requiere ser planteado por la docente. Son los alumnos quienes lo señalan y resuelven por sí mismos, sin pasar por el problema que deriva de las repeticiones del nombre de autor, tan frecuentes en segundo año. Dicen: “por ejemplo, vos leíste en el diario y dice ‘en esta foto está mi familia’, la gente no entiende de quién es... es decir, por ejemplo, ‘en esta foto está la familia de... tal’”, es la expresión de un alumno donde se coordina no sólo la conciencia sobre los conocimientos del lector, que el escritor debe tener en cuenta para lograr los propósitos informativos, sino también las prácticas de lectura asociadas al género de referencia. Este es un tipo de explicación que sólo hallamos en los alumnos de cuarto año. Nótese, además, que a diferencia de los niños de segundo que tienden a transformar los adjetivos posesivos (en primera persona) en artículos que no denotan posesión, estos alumnos mayores mantienen el adjetivo transformando la persona, lo cual también les facilita evitar las repeticiones.

### **Los efectos de la revisión del texto sobre la posición del enunciador**

Los datos parecen mostrar que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a adecuarse mejor al requerimiento de la tarea, es decir, a desinvolucrarse de la escena fotografiada y, quizás, a ver el propio texto como si fuese de otro. Advertir que la revisión del propio texto permite tomar distancia del mismo es una observación señalada por varios autores y un saber próximo al sentido común de cualquier escritor experto. No obstante, creemos que demostrar empíricamente que la revisión conduce a la objetivación de la escritura, aun con niños pequeños, supone un aporte de esta investigación. El análisis de los datos que se presentan a continuación justifica lo antedicho.

Luego de las revisiones colectivas, todos los alumnos tuvieron la oportunidad de revisar y reescribir su texto, con ayuda de sus pares y sin intervención directa y sostenida de la docente. De los 276 textos revisados, más de la mitad (54%) cambian de categoría. La proporción en cada categoría prácticamente se invierte entre las versiones iniciales y revisadas. Al ser revisados, la mitad de los textos en primera persona

dejan de serlo para pasar a oscilaciones o a resolver el problema. Los textos totalmente adecuados se incrementan casi en un 40% y también se incrementa la categoría intermedia.

Recordemos que esta posición está justificada por la circunstancia de comunicación y, también, generada desde la situación escolar, en tanto esta manera de presentar la información fue planteada a los alumnos como la solución al problema de presentarse ante lectores que no los conocen. En este eje de análisis, asumimos que un texto clasificado en la categoría tercera persona es más adecuado que uno que presenta oscilaciones y, a su vez, que este último constituye un intento de superación de los totalmente contruidos en primera persona.

El carácter de problema para los alumnos queda evidenciado en que es uno de los aspectos que todos los niños se ocuparon de transformar al revisar, se instala en gran parte de sus intercambios verbales durante la revisión en equipos y constituye una fuente de reflexión importante sobre el lenguaje escrito.

Hasta aquí sabemos que la edad incide en las posibilidades de producir textos adecuados; también que es una tarea en la que incide el tratamiento didáctico, aunque no por ello se desdibuja la tendencia evolutiva. Ahora podemos agregar que volver al texto para revisarlo también incide en la posibilidad de resolver: lo que no se logra en la primera escritura, puede obtenerse durante la revisión. Es decir, junto a la edad y a las prácticas escolares, la posición de revisar el propio texto es, claramente, uno de los factores que definen la posición asumida.

La revisión del texto ayuda a cambiar la posición del enunciador. ¿Cuánto? Casi en la misma magnitud que la edad y más que la historia de prácticas escolares. Afirmamos esto porque comparamos los 276 textos producidos en tercera persona según pertenezcan a diferentes escuelas, versiones y edades y hallamos lo siguiente: el 61% pertenece a la escuela de prácticas alternativas y el 39% a la escuela de prácticas tradicionales, la diferencia es del 22%; el 30% son primeras versiones y el 70% son versiones revisadas, la diferencia es del 40%; el 28% son niños de 7 años y el 72% de 9, la diferencia es del 44%.

Instalar una práctica de revisión de textos es algo casi tan beneficioso para adecuarse a este requerimiento de la tarea como la variable evolutiva, que no obstante sigue siendo la más importante. Esa práctica de revisión puede instalarse aun con niños que ya han transitado varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos

completos. La historia escolar no parece haberse instalado como obstáculo, al menos hasta el cuarto año de escolaridad básica. Consideramos que ésta es una comprobación importante a los fines de la enseñanza.

¿Cómo se producen estos pasajes y qué sentidos tienen para los niños? Muchos niños transforman totalmente su texto y no aparecen marcas en el enunciado que hagan pensar en dificultad alguna. Otros, como Natalia, 7 años, también revisan su texto y eliminan todas las marcas de primera persona, pero la versión revisada muestra otro tipo de procedimientos y preocupaciones que ponen de manifiesto cómo la misma tarea puede adquirir sentidos parcialmente diferentes para distintos alumnos.

Versión inicial

AQUI ES TOYEMMI CUM PLEAÑOS  
CON MI MAMÁ ADRIANA YMIPAPÁ GUILLERMOY  
MIERMANA GISELE

Versión revisada

AQUI ESTA NATALIA EN SU  
CUMPLEAÑOS DE 7 AÑOS  
CON LAMAMÁ ADRIANA,  
PAPÁ GUILLERMO Y GISE  
LE LA FAMILIADE  
NATALIA.  
Natalia - 7 años

Natalia es una de las pocas alumnas de 7 años que emplea adjetivos posesivos en tercera persona, procedimiento más frecuente en los textos de los niños de 9 años. Combina distintos recursos: adjetivo posesivo en tercera —su cumpleaños—, artículo que no define persona —la mamá—, elisión de la partícula para el papá; desde la organización discursiva, agrega el cierre colectivo de la lista; se desinvolucra gramaticalmente, pero de todos modos su involucramiento no desaparece porque registra su propio nombre en primer término, hace depender el suceso de él y si bien no todos los nombrados se referencian con el parentesco que establecen con ella (al menos no en la hermana), termina englobándolos en “la familia” que, de nuevo, se referencia sobre ella misma. Pareciera que ante la falta de explicitaciones, Natalia prefiere evitar ambigüedades abriendo y cerrando su texto con frases que



aseguran su identidad —la que abre, referida al suceso y la que cierra, al grupo familiar—.

El fragmento sobre la revisión del texto de Natalia merece ser analizado sin omisiones:

7 años. Escuela de prácticas alternativas.

Natalia: [Lee] —“Aquí/ estoy/en /mi /cumple/a/ños/ con mi/ ma/má A/driana y mi/ pa/pá Gui/ller/mo y mi/ her/ma/na Gisele”.

(...)

Natalia: —Bueno, yo creo que está mal los *mi, mi* está mal, *mi, mi*. Señorita, ¿se puede poner *aquí*?

Docente: —Sí. Se puede poner, depende. Hay que ver cómo queda.

Natalia: —“Aquí en mi cumpleaños”, puede ser.

Juan Ignacio: — ¡No! No, porque no es en “mi cumpleaños”, eso no es mi cumpleaños.

Natalia: “Aquí está Natalia en su/ festejando su cumpleaños”.

Juan Ignacio: —“Ahí está”.

Natalia: [Deja la escritura anterior y empieza a escribir todo de nuevo pronunciando en voz baja] — “A/qui” [escribe *aquí*].

Docente: — ¿Lo vas a escribir todo de nuevo, Natalia, no vas a borrar y a arreglar ahí?

Natalia: —No, yo no lo borro todavía.

[Mientras escribe, Juan Ignacio y Julieta hablan de programas de televisión]

Docente: —Está todo muy divertido, Chiquititas [es un programa de televisión], todo lo demás, pero de ahí a ayudarla a Natalia... Natalia está trabajando sola.

Juan Ignacio: —Ella no nos pide ayuda.

Natalia: —Tendrías que saber que necesito ayuda.

Julieta: [Sigue cantando la canción de Chiquititas].

Natalia: — ¡Bueno, trabajo sola y listo! [Escribe “aquí está Natalia en su cumpleaños de 7 años”] [Lee] “Aquí está / Natalia”, no veo, “en su cumpleaños de siete años”.

Julieta: — ¿Listo, terminaste?

Juan Ignacio: — “En su cumpleaños de siete años”, hiciste una rima ahí, yo cumplí años de siete años.

[Silencio]

Juan Ignacio: —Tu papá se llama Guillermo ¿y tu mamá?

Natalia: —Adriana. [Breve silencio]. Y mi hermana Gisele, y yo Natalia.

Natalia: [Mira la hoja] —No, no sé cómo poner para presentar a mi mamá “que se llama Adriana”, a mi hermana “que se llama Gisele” [con tono de enunciar un texto escrito y enfatizando “que se llama”].

Juan Ignacio: — Es una rima eso, lo que dijiste.

Julieta: —No importa, no lo pongas, algunos no lo pusieron [se refiere a algunos

chicos del año].

Docente: — Natalia dijo que no sabe cómo hacer para presentar a su papá que se llama tal, a su mamá que se llama tal, ¿cómo puede hacer?

Julieta: —Y que ponga, bueno, “estoy con mi papá que se llama taaaa, estoy yo, está mi mamá, está mi hermana”.

Natalia: — ¿Puede ser “está Natalia con su papá, con su mamá, con su papá que se llama Guillermo, con su mamá que se llama Adriana, con su hermana que se llama Gisele”?

Juan Ignacio: —Ajá. Está pensando cómo poner [silencio].

Natalia: —“Cum/pleaños” [Mientras escribe, pronuncia la palabra] ¿Puedo poner *con*? [Agrega “con”].

[Mientras Natalia escribe, Julieta e Ignacio se distraen con otros temas].

Docente: —Natalia está trabajando sola.

Juan Ignacio: —Y bueno, ¿qué estás poniendo?

Julieta: — ¿Qué estás poniendo? Si no nos dice nada a nosotros, trabaja sola ella.

Natalia: —Estoy haciendo unos detalles

Juan Ignacio: — ¡Y bueno!

Julieta: — ¿Y por qué no nos decís nada?

Natalia: — ¡Listo!

Docente: —A ver. [Lee] “aquí está Natalia en su cumpleaños de siete años/ con la mamá Adriana/ papá Guillermo/ y Gisele / la familia de Natalia”. [Breve silencio].

Natalia: —Somos cuatro.

Juan Ignacio: —“La mamá Adriana / el papá Guillermo” y coma, “Guillermo coma, coma”

Natalia: ¿Dónde?

Juan Ignacio: —“Guillermo”.

Natalia: —“Gui/Iler”

Juan Ignacio: —“Gui/Iler/mo”

Natalia: — ¿Con la o?

Juan Ignacio: —No, y [sigue deletreando pero no se entiende].

Natalia: — ¡Ay, no te entiendo nada!

Julieta: — ¿Terminaste? ¿Terminaste?

Juan Ignacio: — ¿Pusiste “mamá” con acento? “Mamá” va con acento.

Natalia: — ¿Acá? Sí.

Juan Ignacio: —Pero el acento no va al lado, va acá arriba.

Natalia: —¡Ah, cierto! ¿Dónde está mi goma? [Borra los acentos de “mamá” y “papá” que están muy abajo y los pone más arriba] ¿Ahí terminé, seño?

Docente: —A ver, si les parece, ¿qué dicen?

Julieta: —Para mí que ya terminaste.

Natalia: [Se queja porque el texto de Julieta fue el primero y se le dedicó más

tiempo que al suyo].

Julieta: — ¡Listo!

Natalia: —Le tengo que poner punto para terminar.

Juan Ignacio: — ¡Ya nos vamos, ya nos vamos!

Natalia: —Que es *mi* [enfática] “familia” pongo. [Agrega “la familia de Natalia”].

Tal vez porque es el último texto que se revisa en la clase, los niños no parecen estar muy interesados en colaborar con su compañera, al mismo tiempo, Natalia es poco demandante, pregunta más a la docente que a los pares. La mayor parte de las intervenciones de la docente tienen que ver con volverlos a la tarea. Esto parece ser bastante evidente en los comentarios finales. De todas maneras, algo de la función de control del texto sigue apareciendo a cargo de los pares, especialmente de Ignacio. Natalia comprende la necesidad de cambiar la posición del enunciador por la circunstancia en que será leída la escritura, pero también está preocupada por las repeticiones; esto parece comprenderse por la entonación de ciertas formulaciones intentadas, pero no lo explicita como problema ante sus compañeros.

Natalia no acepta fácilmente repetir palabras. No obstante encuentra la manera de coordinar esta exigencia con la escritura en tercera persona requerida por su virtual lector. Tampoco acepta fácilmente dejar ambigua la relación de parentesco y, no satisfecha con la frase inicial, la reafirma con la final. Desde los ojos del productor de este texto, es difícil saber cuál es el grado de corrección del mismo. Lingüísticamente, las diferentes construcciones usadas para los tres personajes parecen restarle corrección y, desde algún punto de vista, la frase inicial y final aportan una información redundante. Sin embargo, desde la autora, el texto cumple con todas las condiciones que ella se exige: no repetición y asegurar que su lector comprenderá sin ambigüedades. Es posible que en el texto de Natalia esta repetición *circular* — abre y cierra la escritura— cumpla justamente la función de evitar una ambigüedad generada al no identificar la relación de cada personaje con la autora.

Señalemos que la preocupación por la repetición no es exclusiva de Natalia. Por ejemplo, Lara, una niña de otro grupo de 7 años, sostiene la idea de que dos repeticiones son aceptables pero tres ya no resultan admisibles. Lo que Lara parece estar entendiendo es que hay una palabra (*mi*) que en el contexto de esta tarea escolar no debe aparecer, pero no vincula esa restricción con la situación de comunicación del

texto que están produciendo, pues la modificación propuesta tampoco cambia la posición del enunciador. ¿Cuál es el significado que tiene para estos niños contar las apariciones de la palabra *mi* en el texto?, ¿se trata de controlar de antemano cuántas veces tendrán que ocuparse de modificar la posición del enunciador?, ¿o están preocupados por la repetición en sí misma? Seguramente muchos niños no están trabajando sobre el cambio de la posición del enunciador, sino que están tomando algo de lo que sucedió en las situaciones de revisión colectiva: dado que cada vez que aparecía un *mi* se modificaba y era muy frecuente cambiarlo por un artículo definido. Pero el sentido del cambio no está claramente vinculado con qué interpretaría un lector que no conoce al autor protagonista. Por momentos (cuando se ponen a contar) pareciera que se trata de una repetición gráfica.

Avanzando en el diálogo entre estos niños se registra otra preocupación con la que ellos vinculan el problema (que no apareció en las revisiones colectivas). Claramente, Lara no está preocupada por lo que el lector entendería, sino por las repeticiones en sí mismas, que según su criterio no deben exceder las tres apariciones.

Advertimos también, a través del análisis de los registros, que los procedimientos que han sido validados por la docente para solucionar problemas de posición del enunciador en las clases colectivas son también los más empleados por los niños cuando trabajan entre sí. Sucede lo mismo en la forma de formular el problema: Rodrigo expresa inmediatamente después de la relectura de su texto: “tengo que arreglar los ‘mi’, ‘la’ (enfático) ‘mamá’”, cuando Lara acepta que “... creo que está mal los ‘mi, mi’ está mal, ‘mi, mi’”. Natalia afirma que “aquí en mi cumpleaños, puede ser...”, pero Juan Ignacio se opone “porque no es en mi cumpleaños, eso no es mi cumpleaños”. Pero el problema que no se explicita tan claramente durante las clases colectivas, aparece durante las interacciones entre los pares: es un problema de número aceptable de repeticiones. Lara lo deja totalmente claro:

Pero se repite otra vez ‘y’. Y tengo tres, tengo dos veces ‘y’, y si pongo y tengo tres veces. Y ya no va. Tres veces ya no va. Sí, a ver. Acá pongo ‘la mamá Patricia’ [escribe ‘la’ delante de ‘mi’] ‘La mamá Patricia y’, y pongo ‘el, el papá Gustavo’ en vez de ‘mi papá Gustavo’ [borra ‘mi’ y pone ‘el’, se detiene, cuenta los dos ‘el’ anteriores y vuelve a poner ‘mi’] ‘El, el papá Gustavo, papá’. Listo.

El texto con oscilaciones de persona resultante no es sólo producto de la falta de control sobre la posición del enunciador, es también el producto de evitar repeticiones que esta niña, y aparentemente otros niños, parecen autoimponerse como restricción para un texto bien escrito.

### **Conclusiones**

Antes de la primera textualización, todos los niños, desde los 7 años, tuvieron claro que debían escribir sobre sí mismos como si fuesen otros. Todos pudieron producir enunciados orales con esta restricción. Solamente la mitad de los niños pudo escribir de esta manera.

En efecto, a pesar de que estos alumnos tuvieron experiencias de lectura de los textos que luego debieron escribir y ensayaron oralmente posibles enunciados, la lectura y la composición oral no les fueron suficientes, pues las primeras escrituras, especialmente de los niños de 7 años, no respetaron el acuerdo colectivo: escribir en tercera persona.

Esto sucedió a pesar de que los textos que los niños leyeron estaban escritos de ese modo. Con la intervención de la docente no tuvieron dificultades en proponer enunciados para sus fotos desde tal posición. Aunque la tarea exigía colocarse en el difícil lugar de ser autor y personaje al mismo tiempo, parecían comenzar a comprender que sería necesario escribir pensando en cómo interpretaría el lector. Llegaron, inclusive, a formular este conocimiento con expresiones que si bien no son canónicas, evidencian una clara comprensión del problema.

La dificultad de los niños al producir las primeras versiones pone de manifiesto, una vez más, que “es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio” (Ferreiro, 1991, p.31), aun cuando se trate de territorios tan próximos como decir, leer y escribir. En este caso estamos hablando de tres tipos de actividades diferentes: leer, luego componer oralmente un texto —algo muy diferente de conversar— y más tarde escribir. Parece ser más sencillo emplear el conocimiento adquirido durante la lectura para componer un texto oral que hacerlo para escribir. ¿Por qué entonces esa evidente necesidad de reconstrucción? Sabemos que los problemas que los niños se plantean como escritores no son los mismos que se plantean como lectores y, por lo tanto, es posible que, como observáramos en otras oportunidades, ciertas exigencias de la escritura se hagan observables

primero desde la posición de revisor del texto y sólo más tarde pasan a la primera versión del escrito. Ferreiro señala este hecho a propósito de otro contenido, la puntuación:

La puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector. Así se constituyó históricamente y así sigue funcionando. Hay una dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor (...). La introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura de un texto y de la actividad de corrección. (Ferreiro y Pontecorvo, 1996, pp. 157-158)

La edad está fuertemente vinculada con tal posibilidad de descentrarse de la escena descrita. Señalamos que el 70% de los niños de 7 años no lo logró, pero sí lo hace igual porcentaje de los alumnos de 9, de manera que es evidente que los recursos y estrategias lingüísticas para escribir desde la posición requerida evolucionan con la edad. Mostramos en un corpus extenso para el tipo de población estudiada y a propósito de un género específico que se puede responder mejor a la restricción de la tarea a medida que se avanza en edad, aun cuando en algunos casos y bajo condiciones favorables es posible desde pequeños.

Una de esas condiciones es el tipo de práctica escolar previa a la situación estudiada. Los niños de la escuela de prácticas alternativas parecen comprender más rápidamente la restricción de la tarea que supone el desinvolucramiento de la posición del enunciador. Creemos que ello se debe no sólo a razones lingüísticas. Desde muy temprana edad están habituados a producir textos con restricciones diversas, no sólo a redactar sobre un tema libremente.

No nos quedan dudas de que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a desinvolucrarse de la escena fotografiada. A pesar de que los alumnos de 7 años producen más textos en primera persona en sus versiones iniciales, son también los que más modifican esta posición (comparados con sus compañeros mayores). La disposición para revisar el propio texto parece anunciar un mejor producto final que no necesariamente se alcanza en la versión inicial. Este es un dato importante cuando se piensa en prácticas escolares donde la revisión del texto no ocupa un lugar relevante y se esperan productos "acabados" desde la primera textualización.

Comparar el tratamiento de la posición del enunciador durante

las situaciones de revisión colectiva y de revisión entre pares nos lleva a considerar lo siguiente:

- por un lado, durante las clases colectivas, lo que la docente pretende comunicar acerca de qué y cómo revisar, así como algunas interpretaciones que los niños hacen públicas;

- por otro lado, lo que los niños parecen interpretar cuando se les devuelve la tarea de revisar.

Durante las clases colectivas, la posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado. Mostramos fragmentos de clases donde éste es el contenido privilegiado sobre el que se realizan los intercambios. Vimos que desde la docente la forma de presentación del problema adquiriría dos manifestaciones: una en la cual se colocaba al escritor en posición de inferir las informaciones del virtual lector; otra, la de colocar al escritor como si fuese la misma persona que el lector (forma de presentación con un grado de transposición no deseable, en tanto éste no es un lector real). No obstante, ambas intervenciones favorecen en los niños el desinvolucramiento del enunciador.

Los alumnos muestran tres estrategias para resolver el problema: colocar un título para dar a conocer al lector la identidad del grupo, organizar un sistema de referencias paratextuales y cambiar la persona gramatical. La docente valida predominantemente la última estrategia. Durante las revisiones entre pares la estrategia predominantemente asumida por los alumnos es la misma que la docente ha validado en las clases colectivas. Por lo tanto, no sólo vemos que aquello que se trabaja más durante las clases colectivas es también lo que más se desarrolla en el pequeño grupo, sino también que lo que más se valida como medio para resolver el problema desde la intervención de la docente es lo más usado por los mismos niños cuando trabajan solos.

Si los niños tienden a adoptar rápidamente las estrategias y recursos lingüísticos que el docente valida en el aula, es central que el maestro posea conciencia sobre su uso. Es decir, pareciera que no es suficiente con que el docente sepa leer y escribir con adecuación y corrección acorde con los géneros y circunstancias. También se necesitaría que posea conciencia sobre los recursos y estrategias que la lengua posibilita para éste u otros problemas, a fin de advertir su presencia en las contribuciones de los alumnos para validarlas o relativizarlas. Es éste un problema a considerar en las políticas de formación de docentes.

Pero esto no anula la posibilidad de que los alumnos hagan interpretaciones diferentes de las de la docente, aunque las “acciones” sean las mismas. Mientras que para la docente se trata de cambiar algunas palabras porque son marcas de primera persona en el enunciado (*mi*), para algunos niños se trata de reemplazar esas palabras porque se repiten. Esta diferencia de interpretación, que al iniciar el análisis creímos que era una diferencia entre las escuelas (fundamentalmente entre los dos segundos años), comprobamos más tarde que en realidad era una diferencia de interpretación entre los niños de 7 años. El análisis de la posición del enunciador es ilustrativo acerca de las diferencias de interpretación entre docentes y alumnos que creen estar trabajando sobre un mismo contenido cuando en realidad sostienen posiciones paralelas sin tener conciencia sobre las diferencias.

Esto demuestra que la práctica del docente incide, pero no determina el desempeño lingüístico de los alumnos. Las asimilaciones de los niños son el producto de un juego complejo entre aquello que el docente comunica a través de las situaciones didácticas, las posibilidades cognitivas y psicolingüísticas de los niños y sus historias escolares. Las interacciones entre los niños permiten observar de qué manera los alumnos asimilan aquello que el docente ha comunicado en una situación previa de revisión colectiva. El análisis de las interacciones entre los niños permite apreciar algunas cuestiones que los textos no ponen en evidencia. Iara y Natalia ilustran diversos aspectos de estas complejas relaciones.

Natalia e Iara no aceptan repetir palabras. Existen varias interpretaciones, una de ellas:

En el contexto escolar, las repeticiones son consideradas normalmente bajo un ángulo negativo (...). No hemos encontrado trabajos que intenten ver las repeticiones en los textos escritos infantiles con los ojos del productor de esos textos, es decir, tratando de develar las funciones que esas repeticiones puedan cumplir en el desarrollo de la competencia textual.

(Ferreiro y Ribeiro Moreirra, en Ferreiro y Pontecorvo, 1996, p.166)

Es posible que en el texto de Natalia la repetición circular —abre y cierra la escritura— cumpla justamente la función de evitar una ambigüedad generada al no identificar la relación de cada personaje con la autora.



Se podría plantear que los niños nos muestran cómo asimilan una información escolar a sus propios esquemas, en el contexto del contrato didáctico. La información (no usar *mi*) aparece muy reiteradamente en las clases colectivas y todos los niños la usan en sus revisiones. El sentido que la maestra intenta comunicar se vincula claramente con la posición del sujeto, pero varias expresiones de los niños ponen de manifiesto que no están dando el mismo sentido a ese cambio.

De todos modos, ¿por qué asumen cambiar algo que no entienden? Creemos que lo hacen porque lo entienden desde otro lugar, desde lo que se espera que ellos hagan como alumnos. El concepto de contrato es útil para interpretar este fenómeno didáctico. En efecto, existe una regularidad implícita que guía las interacciones entre el docente, el alumno y el conocimiento que consiste básicamente en ciertas expectativas mutuas entre docentes y alumnos a propósito de un saber. Brousseau (1993) llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del docente que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el docente. Estos alumnos entienden que se espera de ellos que no empleen la palabra *mi* en sus escritos. Ahora bien, la expectativa escolar no es interpretada desde el vacío, es interpretada desde ciertos esquemas ya construidos. No se trata de que Lara “no sepa” producir un texto cohesivo, sino que ha construido una manera particular de coordinar el problema de evitar las repeticiones con su exigencia de “la repetición máxima es tres”. Por el momento no podemos saber si la respuesta de Lara es una manera común a muchos niños de resolver este tipo de problema, es un efecto del tipo de situaciones didácticas desarrolladas por el docente o sólo se trata de una respuesta idiosincrásica. Cualquiera sea el caso, el hecho nos conduce a discutir la articulación entre la actividad cognitiva y el contexto social: pensar en la respuesta de un sujeto como exclusiva y mecánicamente determinada por un contrato didáctico “abstracto” parece ser una interpretación reduccionista en tanto anula qué es lo que el sujeto aporta a la interpretación de sus obligaciones como alumno (Schubauer Leoni, 1993). Complementariamente, tampoco es posible imaginar la respuesta de Lara fuera del contexto social inmediato —es decir, las clases— donde se generaron. Referido al ámbito específico de la enseñanza escolar, se trata de un viejo problema epistemológico:

(...) en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas apare-

cen en contextos que le otorgan significados especiales. No se asimilan objetos 'puros'. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. (Piaget y García, 1982, p. 228)

## NOTAS

<sup>1</sup> Castedo, M. (2003): *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares (Tesis de Doctorado)*. Directora: Emilia Ferreiro. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. México.

<sup>3</sup> En segundo año, el sistema alfabético está, normalmente, en uso, pero su reciente adquisición obliga a los niños a realizar serios esfuerzos cognitivos para dominarlo; en cuarto año, esta dificultad se encuentra generalmente superada y los niños pueden concentrarse especialmente en la organización del texto en sí mismo. Dentro de cada grupo escolar seleccionamos seis niños que conformaron nuestra muestra (24 en total), organizados en dos equipos de tres alumnos cada uno, cuyas interacciones fueron la fuente de datos sobre las revisiones sin asistencia directa de la docente. Los niños se seleccionaron teniendo en cuenta la primera textualización, de manera que fueran representativos de la media del grupo y con posibilidades de interacción desde el punto de vista psicosocial, a juicio de la docente —quien poseía conocimiento previo del grupo—. Además, en todos los casos, los niños seleccionados habían cursado toda la escolaridad en la institución.

<sup>4</sup> Se transcribieron las clases completas registrando todas las interacciones a propósito de los contenidos tratados y de las pautas de organización de la tarea (levantar la mano, esperar el turno...). Contamos con dos transcripciones de cada clase. Una primera transcripción contiene la mayor cantidad de detalles que fue posible registrar, pero su lectura resulta difícil. En la segunda transcripción se homogeneizaron ciertas pautas para facilitar la lectura. Esta simplificación se realiza con el cuidado de no perder los elementos centrales para los ejes de análisis que seleccionamos como relevantes: la selección y jerarquización de la información, la posición gramatical del enunciador, la puntuación y la expresión del tiempo. Estos ejes de análisis se establecieron a partir de la combinación del análisis a priori y a posteriori de las situaciones desarrolladas. Constituyen algunos de los contenidos recurrentes en las clases. Se realizaron tres procesos de análisis de las observaciones. Uno manual, sobre el registro original. El segundo, también manual, transformando los registros en esquemas de cada clase que muestra a grandes rasgos la dinámica desarrollada. Por último, uno asistido por el sistema Atlasi.

<sup>5</sup> Cfr. Scientific Software Development, [http:// www.atlasti.de](http://www.atlasti.de)

<sup>6</sup> Texto producido en hoja apaisada, producido en una sola línea gráfica en el original.

<sup>7</sup> La forma de validación es simple: Se repite esta propuesta y se desoyen las restantes. Seguramente, esto se hace porque éste era el tipo de trabajo que se planificó desarrollar con los niños. Tal vez hubiese sido productivo analizar las otras posibilidades como sucedió ante otros problemas, plantear la validez de todas las soluciones, sus ventajas y desventajas (aun adoptando una como la elegida en ese momento).

<sup>8</sup> La barra (/) en los enunciados de los registros de clase indican una pausa marcada, generalmente en la lectura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARTIGUE, M. (1995). Ingeniería Didáctica. En M. Artigue, R. Douady, y L. Moreno, *Ingeniería didáctica en Educación Matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- BAILLY, N. & ALAPHILLIPPE, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'Année Psychologique*, 100, 265-284.
- BRONCKART, J. P. (Ed.) (1999). *Pratiques langagières et didactique des langues*. Geneve : Universite de Geneve; Faculte de psychologie et des sciences de l' education.
- BROUSEAU, G. (1986/1993). Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. En *Théorisation des phénomènes d' enseignement des mathématiques*, Universidad de Bordeaux. Trad.: IMAF, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- CASTEDO, M. (2001). Scrivere su se stesso come se fosse un'altra persona . Revisione della posizione del soggetto dell'enunciazione nella produzione di un testo descrittivo nel quale l'autore e personaggio. En C. Pontecorvo Piperno, P. Bonaiuto, y A. Franco, (Edits.). *Reseña de psicología*, 1, (vol.XVIII), 107-131.
- COLL, C. y SOLE, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DAVID, J. (1998). Ecriture et acquisition: étude de procédures graphiques et d'

- interactions verbales chez des enfants de 6 a 8 ans. En M. Marquilló Larruy, (coord), *Cahiers du français contemporain*, 4. Paris : ENS Editions.
- ECO, U. (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- FERREIRO, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, 3, 30-61.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N. y GARCÍA HIDALGO, I. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- FILINICH, M.I. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- FUCHS, C. (1987). Elements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits . En C. Fuchs, A. Gresillon, J-L. Lebrave, J. Peytard, y J. Rey-Debove, *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- GRESILLON, A. et LEBRAVE, J.L. (1987). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. En C. Fuchs, A. Gresillon, J-L. Lebrave, J. Peytard y J. Rey-Debove, *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- HOOGSTEDER, M. (1994). Socio-cultural and methodology of adult-child interaction. En C. Coll, y D. Edwards, (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- LEJEUNE, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 29, 47-61.
- MERCER, N. (1997). Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse. En C. Coll, y D. Edwards, (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PETITJEAN (1998). Enseignement / Apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, 97- 98, 105-132.
- PIAGET Y GARCÍA (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- REY-DEBOVE, J (1987). Pour une lecture du raturé. En C. Fuchs, A. Gresillon, L.L Lebrave, J. Peytard, J. Rey-Debove, *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche scientifique.
- SCHUBAUER LEONI, M. y GROSSEN, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *Everyday life, social meanings, and cognitive functioning. European Journal of Psychology of Education. Special Issue*, 451-472.





# EL PROCESO DE FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS POCO ESCOLARIZADOS: AFUNCIONALIDAD DEL CONCEPTO DE LETRADO

NILCE DA SILVA



Facultad de Educación  
Universidad de San Pablo, Brasil  
nilce@usp.br

## Resumen

Este artículo presenta la parte teórica del libro *Exclusión Social: Espacio de Creación como Alternativa Educacional*, de la doctora Nilce da Silva, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo. El mencionado trabajo se presenta en el Congreso Internacional: "Educación, Lenguaje y Sociedad" en General Pico, La Pampa, Argentina (Julio de 2004).

Este fruto de su doctorado se constituye en una investigación comparativa entre tres grupos de sujetos: brasileños en situación de poca escolarización en la ciudad sueca de Gotemburgo, brasileños en situación de supra-escolarización en la ciudad de París y, además, brasileños migrantes — mayoritariamente nordestinos— en la ciudad de San Pablo.

La autora realiza una serie de comparaciones acerca de la jerarquía de la "exclusión social" cuando se piensa en la movilidad de las personas hoy en el planeta, es decir, al mismo tiempo en que un individuo puede ser incluido, integrado y hasta exitoso en la ciudad de San Pablo, al vivir en París, pasa, rápidamente, a transitar por los límites de la exclusión social.

Además de esto, la obra referida presenta al "Espacio de Creación" como una posibilidad teórico-metodológica de comprensión de la relación entre el Hombre y el espacio letrado que lo circunda.

**Palabras claves:** Educación – Sociología – Psicoanálisis

**Key words:** *Education – Sociology – Psychoanalysis*

Fecha de presentación: 30/03/04

Fecha de aprobación: 08/11/04

## Introducción

Contextualizamos la investigación que realizamos en la era de

globalismo en que vivimos. Ianni afirma que:

El siglo XX puede ser visto como un vasto escenario de problemas raciales. Son problemas insertos más o menos profundamente en las guerras y revoluciones, en las luchas por la descolonización, en los ciclos de expansión y recesión de las economías, en los movimientos del mercado de la fuerza de trabajo, en las migraciones, en las peregrinaciones religiosas y en las incursiones y tropelías turísticas. Son problemas raciales que emergen y se desenvuelven en el juego de las fuerzas sociales, conforme se mueven en la escala local, nacional, regional y mundial. Además de que muchas veces esos problemas parezcan únicos y exclusivos, como si fuesen apenas o principalmente 'étnicos' o 'raciales', la realidad es que emergen y se desenvuelven en el juego de las fuerzas sociales, comprendiendo implicaciones económicas, políticas y culturales. (Ianni, 1997, p. 175)

Para este autor, el tribalismo adormecido se reenciende para destruir naciones, y la (in)migración es un factor que contribuye enormemente para esta reacción.

Además de los que migran por primera vez, realizando una experiencia difícil, traumática o reveladora, están los migrantes descendientes de migrantes. Son individuos, familias o colectividades que ya poseen alguna idea del movimiento, del significado de las fronteras, de las posibilidades de la transculturación. Así, se diversifican y multiplican las experiencias y las vivencias, las sorpresas y los horizontes. Todo lo que parecía natural, único, indiscutible o definitivo luego se revela relativo, discutible, problemático; o se revela el momento en que se abre una pluralidad de perspectivas para unos y otros. (Ianni, 1997, p. 178)

Y además:

A decir verdad, está en curso un vasto proceso de urbanización del mundo, simultáneamente al desenvolvimiento de un sistema productivo disperso por los continentes, islas y archipiélagos, todo eso implicando la creciente disolución del mundo agrario; o la generalizada urbanización como modo de vida. Ese es el



contexto en el que se insertan las migraciones transnacionales y el resurgimiento de los problemas raciales. (Ianni, 1997, p.180)

De esta manera, Ianni define como transmigrante a la persona que ve móviles las fronteras del mundo. Estas personas crean múltiples y fluidas identidades basadas en las sociedades de origen o de adopción, característica que les ayuda a enfrentar la vulnerabilidad e inestabilidad de la vida.

Sabemos que las migraciones transnacionales provocan reacciones articuladamente fuertes —en general, prejuiciosas o agresivas— en los países más ricos o dominantes, tales como los Estados Unidos y los que componen Europa Occidental. Estos países, según la obra de Ianni, reaccionan negativamente ante la entrada de trabajadores provenientes del antiguo Tercer Mundo y del ex Segundo Mundo. Apelan a las tradiciones nacionales, a los valores morales, a las identidades o a sus fundamentalismos culturales, para cercar, tutelar, someter, controlar o expulsar asiáticos, eslavos, árabes, africanos, caribeños y otros. Se habla de xenofobias y etnicismos, cuando practican fundamentalismo y racismo.

Siendo así, vemos que las fronteras internas de Europa son flexibles y móviles, mientras las externas son duras, con desempleo estructural y lugares perdidos e irrecuperables.

En este contexto, conforme aclara el autor, se reabre el debate sobre identidad y alteridad o diversidad. Unos buscan y rebuscan la identidad pasada o imaginaria en el camino de la nostalgia; otros, la identidad futura, posible o imaginaria en el camino de la utopía. Además, están los que reconocen que la identidad es solamente un momento de la conciencia social, algo presente y evidente, más episódico, fugaz. Se reconoce que la identidad puede ser diferenciada, múltiple, contradictoria, en movimiento. Al mismo tiempo en que se afirma un modo de ser, se movilizan relaciones y elementos culturales, formas de actuar, sentir y pensar ajenos, con los cuales se busca afirmar o imaginar la identidad, individual o colectiva.

En consecuencia, sabemos que tanto en Brasil como en África del sur puede haber empresarios negros o profesores universitarios negros, pero siempre en proporciones mucho menores que el coeficiente de negros en el conjunto total de cada una de las poblaciones. O sea, las líneas de clase y raza se mezclan y, algunas veces, se confunden, pero

no se disuelven una en la otra, salvo casos excepcionales.

Concordamos con Ianni en la medida en que los datos de nuestra investigación nos indican de qué forma las personas movilizan características étnicas o trazos fenotípicos para distinguir, asemejar, discriminar u oprimir. Siempre reelaboran socialmente al "otro", de modo de transformarlo en igual, semejante, diferente, extraño, exótico, extranjero o enemigo.

Gilbert Rochu, en su libro *Du contrôle des frontières au racisme ordinaire*, menciona que en Francia, para el hombre común de la calle, el inmigrante árabe es considerado integrista; para el comerciante, delincuyente; para el policía, clandestino.

En suma, el racismo puede ser un elemento básico, frecuentemente esencial, de la identidad, que se presenta para el individuo, grupo, colectividad o pueblo como uno de los componentes para la construcción del espacio potencial "hombre X letra". Una parte importante de la identidad del hombre blanco europeo o del blanco norteamericano depende de su afirmación de superioridad respecto de los "otros", tales como africanos, asiáticos, latinoamericanos, y esta superioridad se encuentra presente también en el universo de las letras. Con esto queremos decir que existen algunas lenguas en el mundo que otorgan un *status* superior a su hablante nativo (inglés, francés, alemán) y otras que inferiorizan brutalmente a aquellos que tienen como lengua materna otras, tales como la lengua portuguesa.

María Lucía Pallares-Burke (2000, p.34) comenta que J. Goody abandonó los estudios literarios para ingresar en la Facultad de Antropología y Arqueología; enseguida se dedicó a la educación de adultos queriendo "contribuir para mudar el mundo", y además porque "supervalorizaba ingenuamente el papel que la educación podía ejercer en la sociedad" (2000, p.34). En su libro *La historia del pensamiento salvaje*, Goody hace una retrospectiva histórica buscando la génesis de las diferencias culturales y cognitivas de los diferentes grupos humanos, letrados e iletrados. Él se pregunta: ¿son los hombres diferentes entre sí, ya que sus culturas difieren? El autor pretende, a partir de esto, analizar la relación entre medios de comunicación y modos de pensamiento, estableciendo un equilibrio entre el rechazo a la admisión de diferencias en los procesos cognitivos o en los desenvolvimientos culturales, por un lado, y el dualismo radical o distinción extrema, por otro. Dicho de otra manera, la exclusión del "diferente/desigual" o la

inclusión del "otro", de modo ingenuo.

Resaltamos que, según este autor (1988), cuando un individuo aprende a manipular dispositivos de naturaleza esencialmente gráfica, como el alfabeto o la tabla aritmética, puede emplearlos para organizar la información mentalmente, por más numerosa y variada que ella sea, sin precisar recurrir al lápiz o al papel. También, en esta obra, Goody se preocupa, como ya adelantamos, por la cuestión de la domesticación del pensamiento salvaje. Él nos dice que la división de las sociedades o de los modos de pensamiento en avanzados y primitivos, domesticados o salvajes, abiertos o cerrados, se destina esencialmente a traer algún orden y comprensión a un universo complejo recurriendo al uso de la taxonomía popular. Pero el orden es ilusorio y el significado superficial. A semejanza de otros sistemas binarios, esta categorización está impregnada de juicios de valor y etnocentrismo. Así, podemos percibir que uno de los objetivos de su obra ha sido refutar las distinciones etnocéntricas, especialmente la eurocéntrica, que ha sido a lo largo de la historia causa de la exclusión de un enorme número de personas, y hasta de poblaciones enteras.

A pesar de este posicionamiento, Goody (1988, p. 46) se niega a aceptar el relativismo cultural, pues para él:

... es imposible descubrir en esquemas tan simples un cuadro de referencia adecuado al análisis de la interacción y de los desenvolvimientos humanos. Pero no por eso es legítimo aceptar el punto de vista opuesto, adoptado por muchos científicos sociales empeñados a fondo en un relativismo cultural, que los lleva a abordar todas las sociedades como si sus procesos intelectuales fuesen esencialmente los mismos. Semejantes, sí; los mismos, no.

En esta dirección, cabe citar parte de una de las respuestas que él concedió a la profesora Maria Lucía Pallares-Burke (2000, pp. 47 - 48)

El relativismo cultural, en su extremo, afirma que, por ejemplo, los pueblos africanos son iguales a los chinos, japoneses y europeos. Mas si lo son, la cuestión que se coloca es saber por qué no realizaron las mismas cosas. Y, para esto, esa concepción no tiene respuesta. No se trata, en absoluto, de decir que algunas culturas o pueblos son inferiores, menos inteligentes o moralmente peores que otros, pero sí de reconocer que las *realizaciones*

son muy diferentes. Pensando en el caso africano, ellos desarrollaron, evidentemente, sistemas de conocimiento sobre la naturaleza, pero no pudieron desenvolverlos de la misma forma que los otros lo hicieron, con la ayuda de lo que llamo 'tecnología del intelecto', o sea, de la escritura y de lo que ella posibilita (...). La habilidad de leer, escribir, usar libros me capacita a hacer cosas que los pueblos de una cultura fundamentalmente oral, por más talentosos e inteligentes que sean, no pueden hacer. Igual ventaja en productividad adquieren aquellos que usan tracción animal o el tractor para trabajar la tierra, en vez de energía humana.

Leda Tfouni, otra estudiosa del asunto, presenta también algunas consideraciones interesantes basándose en los trabajos de L. S. Vygotsky, según el cual los procesos mentales superiores son mediados por procesos simbólicos, destacándose entre ellos el lenguaje. Lenguaje este que se constituye durante la interlocución, siendo pasible de construcción y reelaboración durante las distintas modalidades de interacción social.

De esta forma, de acuerdo con Vygotsky (1984, 1989, 1993), es siempre posible hacer una nueva lectura de aquello que fue escrito. Así, la escritura es un instrumento mediador que permite un mayor despegue de la realidad, inclusive permite a aquel que escribió, tiempo más tarde, volver al texto mismo como si fuese otra persona, y entonces alejarse de él mismo, analizar el sí propio haciendo uso de la metacognición, actitud que, según Leda Tfouni, parece no ser habitual en adultos poco escolarizados.

Brevemente describiremos nuestro objeto de estudio, es decir, alumnos de cursos de las series iniciales de alfabetización de la ciudad de San Pablo. El grupo se conforma en su mayoría por migrantes provenientes de la región nordeste de Brasil. Ello significa que están en proceso de inserción cultural en la sociedad paulista, típicamente letrada. Intentamos seguir las conceptualizaciones de Goody, Col y Tfouni, aunque tenemos en cuenta que poseemos una realidad histórica, geográfica y cultural diferente de los grupos que ellos estudiaron. A partir de ello nos preguntamos: ¿podrían nuestros alumnos realizar procesos cognitivos diferentes de los adultos con razonable dominio de la lengua portuguesa y, por lo tanto, pasar por procesos de formación distintos de estos últimos? O, por el contrario, ¿habría un proceso de formación del adulto con características tales, inclusive en términos cognitivos, en

que “ser escolarizado” o “no” poco influiría en su constitución, desenvolvimiento y especificidades?

Para evitar juicios de valor etnocéntricos o relativismo cultural exagerado, como nos alerta Goody, reconstruiremos el curso histórico del estudio y de la preocupación sobre este fenómeno y, consecuentemente, los diferentes discursos sobre el tema.

Bernard Lahire (1999), sociólogo francés contemporáneo, en su obra *L'invention de l'illettrisme: rethorique publique, ethnique et stigmates*, se distancia del mundo social, cotidiano y analiza las realidades discursivas referentes al *iletrismo*. Él nos alerta acerca de la existencia de una construcción histórica y colectiva de este fenómeno sobre nuestras conciencias durmientes, por eso se hace menester tener acceso a la realidad invisible desde el punto de vista de la experiencia inmediata y deconstruir el referido fenómeno para, después, intentar comprenderlo.

Muchos discursos tienden a reforzar el hecho de que el iletrado vive dentro de la vergüenza, de la culpa, del disimulo, de la exclusión, de la deficiencia, sin control de sus actos, su vida y relación con los otros. A la vez, otros discursos apelan a la lucha contra el iletrismo porque es una miseria, una vergüenza, supervalorizando los efectos de la escritura sobre las capacidades mentales. Existe aun un discurso para el cual aprender es una fiesta. Se habla también que el iletrado vive en imprevisos y en inestabilidad conyugal. Otras expresiones aseguran que falta cultura para estas personas ya que ellas tienen el lenguaje pobre, pronunciación deficiente, dificultad para leer y escribir, universo pequeño y cerrado. Por último, tenemos el discurso de Paulo Freire y seguidores, mixtura de cristianismo y marxismo, constituido por el vocabulario difundido mundialmente.

Para Nóvoa y Apple (1998), el término *analfabetismo* es objeto de diferentes definiciones. De ellas, destacamos “analfabetismo funcional” como “persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria, para el buen funcionamiento de la persona en su grupo y en la sociedad a la cual pertenece”. Este término se usa en países del tercer mundo para personas que no saben leer y escribir su propia lengua materna.

Sólo en el año 1982 el tratamiento sobre el iletrismo ganó visibilidad.

Así, en Francia, se crea el Grupo Permanente de Lucha contra el

Iletrismo (GPLI)<sup>1</sup>, que es considerado como el legítimo productor del discurso sobre el tema.

En 1995, el GPLI define al iletrado del siguiente modo:

Son consideradas como relevantes las situaciones de iletrismo de las personas con más de dieciséis años que no dominan suficientemente bien la escritura en base a las exigencias mínimas requeridas por su vida profesional, social, cultural y personal. Las personas que son alfabetizadas dentro de las escuelas, y que salen del sistema escolar sin adquirir los saberes escolares primeros por razones sociales, familiares o funcionales.  
(Lahire, 1999, p. 41)

En Brasil, no observamos la constitución de un órgano en términos nacionales tal como el GPLI en Francia. Veamos, rápidamente, un poco de nuestra historia.

Solamente en el año 1890 fue establecido el decreto n.º 981, conocido como Reforma Benjamín Constant, que instituyó el llamado examen de madurez. Por medio de este instrumento, los estudiantes del Gimnasio Nacional que hubiesen concluido su curso, o personas que tuviesen menos escolarización, pero que se sintieran maduras para ingresar en cursos superiores de educación federal, realizaban una serie de pruebas mediante las cuales podían avanzar en sus estudios. Este mismo proyecto también apoyó a las escuelas itinerantes en los suburbios con la finalidad de transformarlas en fijas. En los años 1920, muchas fueron las personas que se levantaron contra el analfabetismo por considerarlo una plaga nacional. La ley Rocha Vaz, o Reforma João Alves de 1925, como respuesta a esta situación, dice lo siguiente: "Podrán ser creadas escuelas nocturnas, del mismo carácter, para adultos..."

En términos legales, fue la constitución de 1934 que presentó la enseñanza primaria para los adultos como obligación y deber del Estado.

Además, resaltamos el Decreto-ley n.º 8.529 de 1946, en el que se reserva por primera vez un capítulo de la legislación para la "Enseñanza Complementaria"<sup>2</sup>.

La ley de Directrices y Bases n.º 4.024 de 1961 trazó, en el título VI, el siguiente artículo:

*La enseñanza primaria es obligatoria a partir de los 7 años y*

sólo será suministrada en la lengua nacional. Para los que comencaran después de esta edad podrán ser formadas clases especiales o cursos complementarios correspondientes a su nivel de desenvolvimiento.

Mediante la ley 5.379/67 se crea la fundación denominada Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL), con la pretensión de erradicar el analfabetismo en el Brasil.

Esta enseñanza con carácter complementario, claramente expresa en la LDB 5.692/71, pretende “suplir la escolarización regular para adolescentes y adultos que no hayan seguido o concluido en la edad propia”. Cabe aclarar que, actualmente, dicha fundación ya no existe.

En el ámbito del gobierno de Fernando Enrique Cardoso, teniendo en cuenta la nueva ley de Directrices y Bases de 1996, el Ministerio de Educación y Deporte creó la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos (COEJA) con la finalidad de estructurar esta modalidad de enseñanza. Se realizaron varios encuentros nacionales para debatir la temática con apoyo de la Universidad de Brasilia, Servicio Social de la Industria y UNESCO. Así, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se tornó una categoría organizacional constante de la estructura de la educación nacional con finalidades y fines específicos.

En el ámbito de la actual política educacional referente a jóvenes y adultos en los años iniciales de la escolarización, podemos registrar una de las tentativas del gobierno de viabilización de esta modalidad de enseñanza a través del programa Comunidad Solidaria con el Programa Alfabetización Solidaria.

Este programa basa su actuación y sus objetivos en el concepto histórico de la UNESCO (1956) de alfabetización funcional, según el cual: individuo funcionalmente alfabetizado es “aquel que adquirió un nivel de competencia de lectura y escritura que lo torna capaz de desempeñar con éxito actividades que requieran tal capacidad en el grupo al cual pertenece”.

De esta forma, observamos que existen múltiples instancias de producción del discurso brasileiro sobre el analfabetismo y podemos afirmar que, en Brasil, se produce un discurso semejante al francés, a pesar de que aquí nos referimos a las personas desfavorecidas económicamente en el país, y, en Francia, el discurso se dirige a los inmigrantes iletrados.

Existe actualmente un discurso diseminado entre las personas que hablan de los iletrados como personas con vida cotidiana difícil, que no saben leer etiquetas de ropas, que no saben usar máquinas de lavar ropas, confunden destinatario con remitente, que no saben lo que es derecha e izquierda, no saben dividir treinta y cinco personas en seis mesas, no saben llenar formularios, etc.; en fin, que ratifica la exclusión social de estas personas.

O sea, el problema del iletrismo se expresa en Francia de la siguiente manera: iletrismo, pobreza, precariedad, inserción, exclusión, jóvenes en dificultad, fracaso escolar. Agregamos que el discurso sobre el analfabetismo en Brasil se expresa de modo semejante: analfabetismo, nordestito, negro, marginal, pocas capacidades mentales, o sea, excluido.

Lahire (1999) apunta, con relación a la producción de los trabajos académicos, la existencia de dos grandes grupos de estudios: los expertos y los sabios. Los primeros tienen soluciones, hacen afirmaciones, elaboran acciones de lucha, publican trabajos y quieren notoriedad. Por otro lado, los sabios toman distancia de lo que existe, interrogan y cuestionan. Según el referido autor, los trabajos que pertenecen al primer grupo en Francia, aunque sutilmente, pueden ser ligados al movimiento nazista, ya que de una manera u otra estigmatizan y disminuyen al iletrado. Por estas razones, y por la fuerza natural de la producción del discurso, pretendemos ubicar este libro en el ámbito de la categoría de los sabios.

Entonces, presentamos nuestra investigación sobre lo que los adultos migrantes procuran aprender de determinado contenido de enseñanza y lo que ellos aprenden, más allá de éste, en los cursos escolares de alfabetización. Tuvimos también interés en saber cuál es el pasado escolar movilizado, o no, en el proceso de aprendizaje de estas personas, y también de qué fuentes (afectiva, cultural, cognitiva, étnica) provienen las dificultades de aprendizaje, apuntando algunas directrices para la cuestión: ¿por qué ciertos alumnos, con el mismo contexto social y familiar que otros, no consiguen aprender a leer y a escribir?; ¿cuándo y cómo surge la necesidad de tener contacto con un saber más formal acerca de la escritura?; ¿qué significa para las personas poco o nada escolarizadas la búsqueda por la escuela?; ¿el alumno opta por inscribirse en esta modalidad de enseñanza cuando siente que el equilibrio de su vida está siendo amenazado o esta búsqueda puede signifi-



car desestructurar una vida que ya adquirió estabilidad? En suma, procuramos describir densamente y comprender cómo es la relación “hombre X letra” en sociedades que atribuyen a la institución escolar un papel primordial en este aspecto.

De esta manera, la denominación dada para la relación establecida entre el adulto y el posible uso que éste hace de la escritura es de fundamental importancia para nuestro trabajo. Nosotros rechazamos los términos analfabeto, analfabetismo funcional, iletrado y afines, como también los términos freirianos opresor y oprimido, pues todos ellos estigmatizan a los sujetos como excluidos. Nosotros definimos la relación adulto/escritura como “relación de letrismo”.

### **Una nueva mirada: letrismo a-funcional**

Cuando tomamos contacto con los trabajos producidos por el profesor Jean Biarnès, entendimos que la palabra iletrismo y, consecuentemente, analfabetismo no eran satisfactorias para nuestro modo de concebir la educación de adultos y, de esta forma, colocamos nuestra primera cuestión: ¿existe alguna persona que no se relaciona de modo alguno con la lengua escrita de modo de ser considerada analfabeta, analfabeta funcional o iletrada en la ciudad de San Pablo? O aun, ¿ser opresor u oprimido se relaciona directamente con el dominio de la lectura y de la escritura de la lengua materna? O sea, ¿hay alguien totalmente excluido del mundo letrado?

El profesor francés mencionado (1996, 1998, 1999) afirma que todos poseen una relación con la letra, con la escritura. Él tampoco está de acuerdo con el concepto de analfabetismo funcional, ya que éste resalta las fallas en las competencias presentadas por una persona dentro de sus capacidades para hacer uso de la letra.

Siendo así, Biarnès propone el concepto de letrismo a-funcional porque, para él, ninguno está totalmente fuera de la letra o dentro de la letra. Este autor procura, por lo tanto, comprender la o las funcionalidad(es) que se construyen en nuestra relación con la letra. Funcionalidades externas que se implican en la comunicación con los otros, y funcionalidades internas, en la economía psíquica del sujeto.

Nuestra adhesión al concepto de letrismo a-funcional indica el principio de la no estigmatización del sujeto, pues el concepto de letrismo forma parte de un amplio sistema de significaciones diversas en que el

sujeto, en relación con su medio, atribuye significaciones a su propia relación con el sistema de escritura.

Al adoptar el concepto de letrismo a-funcional y, consecuentemente, letrismo funcional, preguntamos de hecho: ¿cuál es el lugar de la escritura en la relación de estos alumnos con el “otro”?

En este contexto, el uso del llamado “analfabetismo de resistencia” es pertinente. Tal proceso ocurre cuando la letra pasa a ser un peligro muy grande de pérdida de la identidad, su a-funcionalidad se torna un arma eficaz contra esa pérdida fundamental.

Por otro lado tenemos el “analfabetismo de opresión”, que ocurre cuando la minoría cede a las presiones del grupo social mayoritario, se alfabetiza en esta otra lengua y, poco a poco, percibe la eliminación de la lengua y de la cultura de origen. De esta forma, pierde sus instintos étnicos y se integra a la sociedad dominante.

Conforme resaltamos en el cuadro teórico presentado en este trabajo, al adoptar la perspectiva apuntada por el profesor Jean Biarnès, acrecentando los conceptos definidos por Serge Wagner, entendemos que las personas se relacionan con la escritura independientemente del grado de escolarización. Tal relación es la que denominamos de letrismo, y así, esperamos presentar un avance significativo en relación con la teoría producida hasta entonces sobre la educación de jóvenes y adultos.

Si los sujetos de nuestra investigación, migrantes, aceptan la alfabetización en la lengua del lugar en que son acogidos, los pondremos en la categoría letrismo funcional, sujetos que se sometieron al analfabetismo de opresión. Al revés de esto, si ellos se niegan a aprender la lengua del lugar que los acoge, formarán parte de la categoría letrismo a-funcional, sujetos que resisten a la alfabetización.

Por lo tanto no hay iletrismo, como tampoco analfabetismo funcional. O sea, toda la acción pedagógica, así sea de escolarización inicial o de formación de adultos, necesita ser repensada, pues no se trata ya de métodos propios para salvar lagunas, sino de reconstruir sentidos en las relaciones establecidas entre los hombres y el universo de las letras<sup>3</sup>.

Dicho de otro modo, precisamos saber cómo se da el juego de inserción/exclusión en la sociedad letrada; en suma, debemos reconocer la relación “yo” y el “otro”.

**El “yo” y el “otro” en el espacio lingüístico:  
el juego de la inserción/exclusión en la sociedad letrada  
(algunos datos recolectados en el campo)**

La relación entre el adulto y la escritura es el objeto de estudio pertinente de las más diversas áreas del saber. Entre ellas: Sociología, Economía, Historia, Antropología, Lingüística, Pedagogía, Psicoanálisis...

Por lo tanto, aprehenderla en su totalidad se torna tarea imposible. Esto es así porque tal demanda exigiría del investigador una formación teórica excepcional, sumado a que, como sabemos, diferentes ciencias requieren diferentes formas de metodología de investigación. O sea, diversas investigaciones podrían ser realizadas para comprender el fenómeno letrismo (a)-funcional en pauta. En la tentativa de minimizar este conflicto, también de orden epistemológico, el concepto de “espacio potencial” desarrollado por Winnicott (1975) se mostró bastante adecuado, porque el mismo abarca todas las relaciones entre una persona y la realidad que la rodea. Hecha esta opción conceptual, sentimos más voluntad de conocer mejor nuestro objeto de estudio.

Winnicott afirma que el espacio transicional es el que existe entre madre y bebé, familia y niño, y aun, sociedad e individuo. Es decir, es una zona intermedia entre el mundo exterior y el mundo interior del niño, que es el lugar donde se sitúan las experiencias de vida de una persona.

A partir de este concepto, se comprende el proceso de reconocimiento de la realidad externa y del propio individuo. Se sabe que el ser humano es constantemente confrontado con aquello que es objetivamente perdido y aquello que es subjetivamente concebido. Nosotros experimentamos la vida dentro de esta área a través de los “fenómenos transicionales”. Estos conforman los primeros estadios de la utilización de la ilusión sin la cual el ser humano no tiene idea de la relación con un objeto exterior a él, que puede ser desde el seno de la madre u objeto cualquiera, y que, en nuestra investigación, se refiere a las características de la sociedad típicamente letrada donde se da la inserción de inmigrantes en las últimas décadas.

Aceptar la realidad interior, concebirla y relacionarla con el mundo exterior es la gran tensión en la que vivimos. En este proceso, podemos incorporar toda la realidad exterior y acercarnos a la esquizofrenia. Podemos también negar la realidad exterior, encerrarnos en nosotros mismos, sucumbiendo a la depresión. Para que la tensión del vivir no

llegue a estos extremos, precisamos “jugar”. Al jugar intentamos controlar lo que está fuera de nosotros pasando por un proceso de desilusión en el cual separamos el “yo” de la realidad exterior.

Para el niño, el jugar sus juegos es lo que le causa mayor preocupación. Para el adulto, esta acción se puede dar en el juego de palabras que hace con otro, en la inflexión de la voz, participando de una terapia, o dentro de una investigación de carácter autobiográfico conforme procuramos desenvolver. Por eso, nos gustaría admitir la posibilidad de un momento terapéutico, instaurado sin la actuación proposital de un analista y de un analizando. Una relación de esta naturaleza puede acontecer, de modo involuntario, en determinados momentos de las relaciones humanas, inclusive de la investigación de campo, independientemente de que los sujetos estén en un consultorio. Lo recíproco se torna, por lo tanto, admisible. Un analista puede estar en un consultorio con un analizando sin que el proceso de análisis se establezca.

En la medida en que no podemos constatar, mensurar o cuantificar esta relación, acompañamos como observadores externos estas relaciones con la finalidad de verificar la existencia o no de la relación analítica. Entonces hemos empleado, para el fin del análisis del espacio potencial en esta investigación, conceptos venidos del psicoanálisis. En este sentido, no hay nada que nos garantice que la asociación libre no pueda ocurrir independientemente de la presencia de un analista. O sea, la escucha analítica, desde nuestro punto de vista, no se constituye necesariamente como el hecho por excelencia del análisis. Por el contrario, ella puede no ocurrir dependiendo de la formación del analista, de su relación con el analizando, del momento personal de su vida y aun de las situaciones en que se encuentra el analizando. A partir de estas especulaciones sentimos mayor necesidad de utilizar, prestados, los conceptos de esta ciencia como herramientas intelectuales en el tratamiento de nuestros datos y comprensión de nuestros sujetos.

Conforme decíamos, en esta área del jugar, no estamos ni en la realidad externa ni en la interna; estamos en un espacio de fronteras móviles, o sea, un espacio verdaderamente potencial, donde todo tiene la posibilidad de acontecer.

Jugar, a su vez, implica constancia, satisface la angustia, es agradable y favorece el relajamiento. El hablar, en este sentido, construye un mundo creativo que vale la pena ser vivido. De esta manera salimos de una relación simbiótica con el objeto, que es la realidad exterior, y

pasamos a percibir el modo de utilización de esta realidad, de este objeto.

Según Winnicott (1975), colocar el objeto a nuestro servicio consta de las siguientes etapas: 1- El sujeto está ligado fuertemente al objeto; 2- el sujeto destruye al objeto; 3- el objeto sobrevive a esta destrucción; 4- el sujeto puede utilizar el objeto. Esta es la síntesis de un proceso doloroso, inevitable, por el cual pasa cualquier persona en la construcción de su propio "yo".

El lenguaje surge ahí, como la posibilidad para el bebé de introducir un significante al término de un proceso cuyo núcleo era precisamente la substitución: la ausencia de la madre es, inicialmente, substituida por el carretel, para después, ser substituido por los fonemas o y a, que designaban embrionariamente para el bebé su ausencia, Fort, y, en seguida, su presencia, Da.

Así, la vivencia real del bebé, dolorosa separación de la madre, sufrida pasivamente, pasa a ser, por la entrada en escena del lenguaje, vivenciada de modo activo. El lenguaje es, de esta manera, en cuanto substitución de lo real inefable, una posibilidad de actividad para el sujeto, y lo que era vivencia pasiva inmediata pasa a ser vivido activamente como mediación del lenguaje. Además de eso, el uso del juguete por el bebé revela su valor transicional entre la vivencia real y el lenguaje absolutamente metafórico, está situado en un registro radicalmente distinto de la vivencia real. Heráclito ya había formulado que las 'ideas de los hombres son juegos de niños'. El juguete es como el intersticio entre lo real y lo simbólico; él es por un lado objeto, mas un objeto cargado de simbolismo, y, más que eso, puede ser un objeto de acción del bebé y de la actividad que viene a dislocar su posición pasiva anterior en la dirección de una futura acción subjetiva en lo simbólico. Es de eso que la noción de objeto transicional de Donald Winnicott retira todo su valor, pues ella designa un objeto que se destina a proteger al niño de la angustia de la separación en el proceso de diferenciación entre el 'yo' y el 'no yo', el objeto transicional sólo consigue cumplir esa función por representar para el niño un esbozo de dominio sobre los objetos. (Coutinho, 2000, p. 91)

Procuramos investigar y presentar la constitución del "espacio potencial" dentro del cual nuestros sujetos establecen relaciones con la sociedad letrada en la que se insertan, siendo que, en este espacio, los mis-

mos se relacionan con otros hablantes, con la lectura y la escritura, inclusive a través de objetos transicionales.

Presentamos los datos que recogimos en el campo<sup>4</sup> en la tentativa de “re-construir” el espacio potencial vivido por nuestros sujetos, describiéndolo de la manera más exhaustiva posible. Es decir, procuramos presentar como se da la relación entre migrantes nordestinos en San Pablo y el mundo letrado en cuestión, teniendo como paradigma la relación entre inmigrantes brasileños en la sociedad sueca y francesa. Además de eso, resaltamos que todos los participantes de esta investigación, sin excepción, vivieron este momento de entrada en la nueva sociedad en la perspectiva de “momento-charneira”, tal como definimos anteriormente cuando mencionamos la metodología de investigación-formación autobiográfica. Dicho de otro modo, salir de la ciudad natal y “probar la vida” en otro lugar fue considerado como un momento de cambio en la vida, mudanza de rumbo en el curso personal para todos los (in)migrantes entrevistados.

Dentro de este ámbito, tuvimos como excepción el caso de Doña Aparecida, que vivió un momento-charneira de elaboración del proyecto de vida cuando realizábamos el trabajo de campo con ella. Pensamos, al retomar el concepto de Winnicott, que nuestra presencia, nuestra relación y, tal vez, algunos de los materiales que utilizamos con ella, pueden haber servido como objetos transicionales en su relación con el mundo letrado, ya que Doña Aparecida comenzó a leer y a escribir con nosotros.

Cabe resaltar que muchos de nuestros sujetos aprendían algo relacionado con la lengua cuando procuraban reforzar su identidad, o aun cuando buscaban su alteridad con relación al compañero. El interés por aprender también se daba en la medida en que el mundo del trabajo así lo exigía.

Así, por ejemplo, amar a una persona que pertenecía al nuevo mundo, el de inserción, favorecía, sobremanera, el aprendizaje de la lengua escrita local.

Otros aspectos de la constitución del sujeto incidían en el aprendizaje de la escritura por parte del sujeto. Elaboramos algunas categorías que pudiesen incluirlos y presentamos algunos datos significativos que recolectamos para la comprensión de las mismas:

### **Resistencia a insertarse en la nueva cultura**

- “Jamás yo viviría en este lugar, los franceses son muy arrogantes” (Expresiones de una brasilera estudiante en París).
- “No sé, no quiero aprender bien el francés, con lo que ya sé consigo arreglármelas. Mi mamá decía que el francés era una lengua muy fea” (Expresiones de una estudiante brasilera en París).
- “Ieu num cunsignu lê, profesora” (Hablar de Doña Aparecida en sus expresiones).

### **Poseer o no proyecto de vida**

- “Mi amorcito..., él es sueco, él no habla portugués, yo necesito aprender” (Expresiones de una nordestina en situación de analfabetismo en lengua portuguesa en la ciudad de Gotemburgo, que ya escribe y habla sueco).
- “Este fue mi país de adopción para el exilio. Llegué y ya fui a buscar una escuela de lengua” (Expresiones realizadas en el año 2000 por un exiliado político de los años 70).
- “Un día yo pretendo trabajar para mí mismo sin recibir mucha orden para trabajar. Quiero trabajar para una firma grande para ganar bien y tener todo lo que yo gusto. Quiero tener mi propia casa o mi departamento aquí en San Pablo y también un sitio o una hacienda en Minas Gerais en Río Grande” (Expresiones de Sony de la escuela Rancho).
- Doña Aparecida construyó su proyecto de vida mientras realizábamos nuestro trabajo de campo con ella que, resumidamente, se constituía en: vender parte de su terreno en San Pablo, salvar deudas de impuestos de un terreno en Avaré, vender el terreno en Avaré, construir su casa propia, aprender a ejercer corte y confección, aprender a leer y a escribir para volverse independiente de sus hijos.

### **Saber o no de sus competencias**

- “Yo sé que no soy burra a causa de mi vida previa en Brasil. Acá, si no podés, ellos te pisan y, si podés, ellos pisan del mismo modo para acabar con vos” (Expresiones de una brasilera nosdestina haciendo su doctorado en París).
- El tratamiento de “anta” que los alumnos de la escuela Rancho se daban y las bromas que se jugaban entre sí en la propia sala de aula eran una tónica en sus discursos.

- “Num sei fazê nada não” (Expresiones de Doña Aparecida al no haber llevado nada a la fiesta de la escuela).

### **El modo de gerenciar tiempo y energía**

- Doña Aparecida deja más claros sus objetivos por cuenta de la elaboración del proyecto de vida, y así, direcciona sus actividades.

### **Condiciones mínimas de estabilidad económica, emocional y física**

- “Ser becario aquí en París, nos deja en condiciones tranquilas para aprender. Es muy bueno. Es una situación privilegiada” (Expresiones de una estudiante Paulista haciendo su doctorado en París).
- Doña Aparecida no tenía las condiciones mínimas de estabilidad económica. Tal situación nos llevó a contribuir mínimamente con ella en términos financieros.

### **Aprender es canibalizar al otro**

- “Yo comencé a gustar de la lengua después de que me oí leer mi texto, yo lo repetí muchas veces, lo grabé y lo encontré bonito” (Expresiones de una estudiante paulista en París).
- Los alumnos de la escuela Rancho copiaban la lección de otro colega.
- Doña Aparecida concluyó que las poesías que yo había leído para ella habían sido hechas para ella.

Jean Biarnès, en 1990, en la apertura del encuentro promovido por la Universidad París XIII sobre culturas y subculturas orales y escritas, afirma que: “La primera migración realizada por una persona es salir del vientre de su madre para insertarse en el mundo. Esto precede una conducta universal que es el encuentro con la lengua materna”. La ligazón que el niño establece con la madre es mucho más que la ligazón física establecida por la naturaleza, de la concepción al parto. La ligazón es una simbiosis simbólica que el niño debe trabajar fantásticamente para desligarse de esta “envoltura”. En este contexto, el padre real sólo existe dentro de la palabra de la madre, por eso Lacan se refiere al “nombre del padre”, o sea, a la ley simbólica.



Esta primera migración, o sea, esta relación inicial con la lengua materna, va a producir efectos sobre todos los demás aprendizajes que envuelven la palabra, oral o escrita, del individuo. Tal es la importancia de este evento, que entendemos al psicoanálisis como el campo del saber más apropiado para abordar esta relación.

El concepto de inconsciente se torna, por lo tanto, muy importante, ya que para el psicoanálisis es simbólico. De esta forma, si él es simbólico, de la misma forma se puede transformar en síntoma, pues, como sabemos, el síntoma es la palabra no dicha. Nosotros veremos así que estos dos campos, el social y el privado, están ligados por la aceptación de esta definición. O en las palabras de Freud: "El inconsciente es ciertamente el verdadero intermediario entre lo somático y lo psíquico, tal vez sea el missing link tan buscado". (Freud en Coutinho, 2000, p. 12).

O aún,

Se debe a Lacan el hecho de tener resaltado un segmento nuclear de la obra de Freud, indicando ya en el título del escrito que, según él mismo afirma, inaugura su enseñanza (...). Lacan trajo al psicoanálisis de vuelta a su campo específico —el del lenguaje—, del cual precisamente los analistas post freudianos se habían alejado. (Coutinho, 2000 p. 65)

De esta forma, podemos concluir que ser considerado letrado a-funcional, o aun analfabeto de resistencia, puede ser entendido como un síntoma de sufrimiento para la persona, esto se da porque pasar de la lengua materna (oral) a la paterna (escrita) es una tarea extremadamente difícil.

Sabemos que resistir a la alfabetización puede ser un paradigma de la identidad del (in)migrante. En este sentido, ser un letrado a-funcional puede ser una solución para un problema de orden intrapsíquico, o también, puede ser un compromiso de algún alumno para vivir su vida original. En estas circunstancias, ocurre una inhibición del deseo de saber. O dicho de otro modo, incluirse en el mundo letrado implica un excluirse del medio de origen.

Según la profesora Leny Merch (1999), el fracaso escolar puede ser considerado como un síntoma social. Nosotros sumamos a esto que resistir al proceso de alfabetización, además de ser un síntoma social,

puede ser un síntoma del inconsciente de nuestros alumnos en situación de fracaso escolar, de sus angustias. El síntoma “no aprender” indica que algo va mal en la relación de nuestro alumno con la escritura. En verdad, estamos delante de una metáfora muy bien explicada por las palabras de Lacan (1996, p. 132):

El inconsciente es ese capítulo de mi historia que es marcado por un blanco u ocupado por una mentira: es el capítulo censurado. Mas la verdad puede ser reencontrada; la mayoría de las veces ella ya está escrita en algún lugar. A saber: en los monumentos, y eso es mi cuerpo, esto es, el núcleo histérico de la neurosis donde el síntoma histérico muestra la estructura de un lenguaje y se descifra como una inscripción que, una vez recogida, puede, sin pérdida grave, ser destruida.

En este sentido, lo no dicho, el habla censurada, precisa ser liberada:

Pues si para admitir un síntoma en la psicopatología psicoanalítica, así sea neurótico o no, Freud exige el mínimo de sobredeterminación que constituye un doble sentido, símbolo de un conflicto difunto más allá de su función en un conflicto presente no menos simbólico, si nos ha enseñado a seguir en el texto de las asociaciones libres la ramificación ascendente de este linaje simbólico, para descubrir, en los puntos en que las formas verbales se entrecruzan, los nudos de su estructura, queda totalmente claro que el síntoma se resuelve enteramente en un análisis de lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje, porque es lenguaje cuya palabra debe ser liberada. (Lacan, 1996, p.133)

Antonello Armando (1974) afirma que para el psicoanálisis, excepción hecha de los casos de deficiencia orgánica y hereditaria, todos los demás déficits intelectuales son consecuencia de un bloqueo afectivo. O sea, la inteligencia no es el producto de un artefacto didáctico y la misma se constituye respecto de una relación del individuo con su ser social, sus renunciadas y sus ilusiones.

De esta forma podemos suponer que algunos de los sujetos de esta investigación encontraban dificultades para aprender a leer o a escribir siendo que tal resistencia podía ser considerada como un síntoma, o sea, como manifestación de su inconsciente, como una palabra

no dicha. Si, por un lado, hay obstáculos para la adquisición de la lengua escrita, analizando el otro lado del mismo fenómeno, podemos suponer que hay facilitadores. Siendo así, nos cuestionamos en el desarrollo de nuestra investigación: ¿qué puede favorecer el pasaje de una lengua a otra, de una identidad a otra?, ¿qué ayuda a la persona en esta travesía? En suma: ¿qué podría reducir la situación de exclusión social en la que la persona se encuentra, inclusive por no tener el dominio del código, escrito u oral, de la sociedad en la que (sobre)vive?

En la medida en que muchos sujetos no conseguían mudar de mundo, de la oralidad a la escritura con facilidad, los profesores de los estudiantes nordestinos tenían una imagen negativa de estos sujetos ya que los percibían como incapaces y destinados a fracasar. De esta manera, dichas imágenes se formaron y se cristalizaron en estos sujetos.

Por otra parte, el pasaje del mundo oral al escrito puede provocar problemas insuperables, ya que significa cambiar de mundo. La angustia generada es tan fuerte que la fuga se torna una salida posible. Para conocer en su extensión y saber cómo se da esta mudanza se hace necesario el conocimiento de la historia de vida de cada uno de nuestros sujetos. Dicho de otro modo, la autobiografía se tornó un instrumento valioso para nuestros fines, ya que, a través de ella, permitimos el uso de la palabra por parte de nuestros sujetos de investigación, lo que nos alivia el camino en nuestro intento por conocerlos. O sea, instauramos un juego, aunque artificial —naturaleza tal vez de todos los juegos—, tal como sugiere Winnicott (1975).

Por los motivos expresados, una investigación sobre la formación de adultos que resisten a la alfabetización a partir de una perspectiva autobiográfica puede tener efectos terapéuticos. Es decir, hay efectos de renarcisación de la persona, pues quien antes se creía incapaz puede descubrir sus reales capacidades, substituyendo una antigua identidad de ser incapaz por la identidad de ser capaz. Por lo tanto, la autobiografía educativa se puede convertir en un excelente instrumento para la investigación.

El alumno debió hacer un proyecto personal para su vida en el que el uso de la lengua a ser aprendida tenía un papel fundamental y, además, constantemente se le recordaba las experiencias exitosas y el control sobre sí mismo. Este proyecto tuvo como objetivo la inserción social del estudiante en una nueva cultura. En ese momento el alumno tuvo oportunidades de reflexionar acerca de sus necesidades sociales, psicológicas, de seguridad, de ser querido, entre otras, comenzando a

definir su yo y la realidad exterior, y mostrar para nosotros, investigadores, los fenómenos transicionales que han ocurrido en esta relación sujeto en situación de poca escolarización y mundo letrado.

Para que el espacio potencial pueda constituirse como tal, según Winnicott, algunos objetos, denominados transicionales, son necesarios. En el caso del niño que cuando bebé se siente totalmente ligado a la madre en un estado de simbiosis plena, el psicólogo inglés afirma que el chupete puede ser considerado como tal, ya que él ayuda en el desligamiento inicial niño-madre, abriendo espacio para que el niño se relacione con el mundo, cada vez más independiente de su progenitora.

En el caso del aprendizaje de la escritura, podemos decir que el espacio potencial se sitúa entre el mundo oral, representado por la madre y el lenguaje materno, y el mundo escrito, representado por las leyes, o sea, por la figura paterna. Para que el niño o el adolescente adulto realice esta ruptura con su madre, algunos objetos de transición deben ocurrir en su vida.

En este sentido, Jean Biarnès (1999) nos presenta dos ejemplos de objetos transicionales:

1. Una alumna en situación de iletrismo en París, que ya frecuentaba un curso para aprender a leer y a escribir en francés por varios años y no era capaz de lograr tales objetivos de forma satisfactoria, 'repentinamente' adquiere la lectura y la escritura. Cuando fue interrogada sobre lo que había ocurrido para que ella consiguiese aprender, dijo lo siguiente: '¡Mi profesora habló conmigo sobre literatura!';
2. Un niño que tenía serias dificultades para aprender la escritura en francés comenzó a desenvolverse después de que su abuelo le dijera: 'Ve atrás del saber, él precisa ser robado'.

Podemos considerar las dos afirmaciones como situaciones de transición del mundo oral hacia el escrito. Ambas abrieron la posibilidad de ocurrencia del espacio proporcionando autoconfianza.

En los datos que recolectamos, encontramos también algunos objetos transicionales. Recordamos a la alumna de post graduación en París, sujeto de nuestra investigación, que, después de convidada a hacer una presentación sobre su trabajo, pasó a gustar de la lengua francesa, llegando al punto de querer aprenderla. Esta invitación, hecha

por el supervisor del nivel, tuvo el poder de hacerla romper con su lengua materna y comenzar a relacionarse con la lengua francesa. Del mismo modo que en los ejemplos anteriores, el objeto transicional, la invitación, mostró para la alumna que su profesor depositaba confianza en ella y en su trabajo.

A pesar de la atención que dispensamos a la organización social de la sala de aula de la escuela rancho, a la red de intercambios establecidos entre alumno/profesor y alumno/alumno, a las creencias que los alumnos de la enseñanza complementaria tienen respecto de su proceso de aprendizaje, al discurso y a su producción por parte de nuestros sujetos de investigación y a los rituales pertenecientes al curso de enseñanza complementaria, pudimos observar apenas objetos transicionales en el trabajo individual que realizamos con la señora Aparecida, una migrante nordestina en San Pablo: éste fue la Biblia.

La obra *L'identité-Séminaire interdisciplinaire* (1977), dirigida por C. Levi-Strauss, presenta cuatro niveles que componen el concepto de identidad muy importante en el citado cuadro teórico:

- 1- individual (ser hombre o ser mujer con sus atributos sociales);
- 2- grupo (las tradiciones, las historias del grupo de pertenencia del individuo);
- 3- nivel de invariancia (la filiación, la lengua materna, etc.);
- 4- la relación entre los tres primeros niveles. Siendo así, en este sentido, una persona en su proceso identificador, por supuesto subjetivo, se encuentra en el propio concepto de espacio potencial de Winnicott según nuestro punto de vista.

### **Conclusiones**

En este trabajo concentramos nuestro esfuerzo en interpretar la formación identitaria por medio de la relación establecida entre el sujeto de enunciación y la realidad letrada. Por lo tanto, fueron autores imprescindibles Pierre Bourdieu (1982, 1984), Labov (1993), Bagno (1999), Cortes-Gomez (1996) para que comprendiésemos tanto la jerarquía social presente en cada acto de enunciación como la jerarquía entre las diversas lenguas del mundo.

Con relación a esto último, hallamos que el universo de la lusofonía se encuentra en un nivel por debajo de la media cuando es comparado con otras lenguas latinas, incluso las lenguas anglosajonas. En lo que refiere a los actos de enunciación, podemos decir que existe una lengua

autorizada y otra, al contrario, desautorizada. La lengua autorizada refleja la posición elevada de poder ocupada por un sujeto dentro de una sociedad, y así, en el mercado cultural posee un precio mayor que el valor atribuido al vocabulario, a las construcciones sintácticas, al funcionamiento y uso del aparato fonador de un hablante de la clase popular. En el caso de este trabajo se trata específicamente de los migrantes brasileros en París y Gotemburgo y de los migrantes nordestinos en la ciudad de San Pablo.

Finalmente, destacamos que muchas máscaras, disfraces, artificios, etc. eran utilizados por los sujetos de esta investigación para reducir la ridiculización, y así adquirir un mayor poder simbólico en el grupo de inserción. Sobre esta cuestión mencionamos como ejemplo la utilización de frases cortas y sintácticamente pobres delante de los “hablantes autorizados”, uso de anteojos como si éstos, mágicamente, transformasen a los sujetos en situación de poca escolarización en hombres y mujeres letrados.

En suma, los tres grupos de sujetos investigados (a- brasileros en situación de poca escolarización en Gotemburgo; b- brasileros supra-escolarizados en París; c- migrantes nordestinos en situación de poca escolarización en San Pablo) se asemejaban, pues tenían dificultad para utilizar el transporte público; pedían ayuda a otras personas para realizar tareas bancarias. Tenían vergüenza de hacer uso de la palabra en público porque eran ridiculizados por su producción oral. Otras actitudes que denotaban su situación de inferioridad estaban dadas por el hecho de que recibían regalos de segunda mano; tenían dificultades para ayudar a sus hijos en la escuela; poseían dificultades para garantizar el espacio personal en lo cotidiano, entre otras características. Todo lo observado nos permite afirmar que vivían la relación yo/otro, sujeto y universo letrado, o aun espacio potencial, en un proceso extremadamente tenso.

Existe una última semejanza entre estos grupos que vale la pena citar: ninguno de los sujetos de esta investigación se atrevía a revelar a familiares, conocidos y amigos de sus lugares de origen, las humillaciones, las desesperanzas y las desilusiones enfrentadas en la ciudad de recepción. Por eso la figura mítica del Dios Jano, personaje mitológico con dos caras —una que mira al pasado con sus pérdidas y rupturas provenientes de la migración y otra cara mirando hacia el futuro, con posibilidades, con riesgos y peligros desconocidos— constituye el sím-

bolo de la situación vivida por los tres grupos aquí estudiados. Así es como percibimos en nuestra investigación a todos aquellos que decidieron abandonar su lengua materna, su lugar de origen y adentrarse en otros universos.

## **NOTAS**

<sup>1</sup> Este grupo se extinguió en el año 2001.

<sup>2</sup> "Ensino Supletivo"

<sup>3</sup> Además, en este sentido, colocamos otra cuestión. Existen también personas que no dominan la escritura de su lengua materna tan bien como la del país de inserción.

En la literatura que recorrimos, tampoco encontramos categorías que pudieran incluir tal proceso vivido por los sujetos. Pensamos en conceptualizarlos como "doblemente letrado", siendo "a-funcional" o "funcional" para la respectiva situación de vida. En este caso, podemos encontrar algunas nordestinas que no frecuentaron la escuela en Brasil y que procuran aprender la lengua sueca escrita en Gotemburgo.

<sup>4</sup> La metodología de investigación utilizada tuvo características de la autobiografía educativa y de la etnografía. Para mayores informaciones, ver *Falar, ler, escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização*. da Silva, N. (2001). Tesis de doctorado, Facultad de Educación, USP.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BAGNO, M. (1999). *Preconceito Lingüístico- o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BIARNÈS, J. (1990). Apertura del encuentro promovido por la Universidad París XIII sobre culturas y subculturas orales y escritas.
- BIARNÈS, J. (1996). Jeunes et adults en échec, mais encore! *Education, mars/ma*, 24.
- BIARNÈS, J. (1998). O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*. Jul./ dez.
- BIARNÈS, J. (1999). *Universalité, Diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire- L' économie des échanges linguistiques*. Paris: Librairie Arthème Fayard.

- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- CORTES-GOMEZ, A. M. (1996). *Structure Propositionnelle et ordre des mots en Portugais Brésilien et en Portugais Européenne*. Paris. Tese de Doutorado. Faculté de Lettres/ Université Paris VIII, Francia.
- GOODY, J. (ed.) (1968). *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press.
- GOODY, J. (1988). *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença.
- IANNI, O. (1997). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LABOV, W. (1993). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris: Les Editions des minuits.
- LACAN, J. (1988). *O Seminário- Livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1996). *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- LACAN, J. (1996). *O Seminário - Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1999). *O Seminário- Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme: rethorique publique, ethnique et stigmates*. Paris: La Découvert.
- LEVI-STRAUS, C. (1977). *Seminário dirigido por Claude Lévi-Straus- L= identité*. Paris: Quadrige/ Presses Universitaire de France.
- PALLARES-BURKE, M. L. G. (2000). *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Editora UNESP.
- TFOUNI, L. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L' espace potentiel*. Paris: Editions Gallimard.







# REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ALUMNOS PREUNIVERSITARIOS: EL CASO DE LAS CONEXIONES CONCESIVAS

LAURA MIÑONES<sup>1</sup> Y MARÍA LÓPEZ GARCÍA<sup>2</sup>



<sup>1</sup> CONICET / Universidad de Buenos Aires  
lauraminones@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires  
fraumagui@hotmail.com

## RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre las dificultades de uso de estrategias concesivas léxico-sintácticas que manifiestan los alumnos preuniversitarios en la producción de textos argumentativos. La elección del uso de la estrategia concesiva como objeto de análisis se sostiene por su relación semántica con la súper-estructura del texto argumentativo. El corpus de trabajo está constituido por 100 producciones escritas finales de alumnos de los Talleres de Lectura y Escritura, Talleres realizados en el marco de la materia Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Sostenemos que las dificultades relevadas en el corpus son síntoma de representaciones particulares que los estudiantes tienen tanto de la naturaleza de los géneros académicos con dominante argumentativa como de la escritura académica en general. Al mismo tiempo, ponemos en relación estas representaciones con los materiales didácticos de los que los estudiantes disponen durante el proceso de aprendizaje de la producción de géneros académicos. Esta puesta en relación nos permite sostener que la ejercitación propuesta a los alumnos refuerza sus representaciones al presentar, entre otras actividades, secuencias de trabajos sobre conectores que no atienden

**Palabras claves:** investigación básica - representaciones mentales - semiología - análisis de textos - construcciones concesivas

**Keywords:** *basic research - mental representations - semiology - text analysis - concessive constructions*

Fecha de recepción: 22/12/03

Fecha de aprobación: 7/10/04

## 1. Introducción: Las prácticas de escritura en la universidad

Las prácticas universitarias implican, además de habilidades de lectura, la capacidad de producir textos escritos que desarrollen secuencias expositivo-explicativas y argumentativas. Atendiendo a estos requerimientos, desde hace alrededor de 12 años tienen lugar los Talleres de Lectura y Escritura en el marco de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común (en adelante, CBC) de la Universidad de Buenos Aires. Uno de los principales objetivos de dichos talleres consiste en desarrollar las habilidades de escritura necesarias para el desempeño en la universidad.

Hemos observado durante 10 años de experiencia en el taller que los alumnos del área de las Ciencias Sociales manifiestan importantes dificultades en una variedad de instancias de la producción textual: problemas en la instalación de un tema y en su progresión, es decir, en términos de Hassan (1980), "dificultades en el mantenimiento de la textura"; uso de estrategias de producción ligadas a la comunicación oral y a los géneros propios de los medios masivos de comunicación; falta de adecuación a la situación comunicativa de los textos académicos, falta que está vinculada a la dificultad para evocar los contextos de interacción que la comunicación escrita genera *in absentia*; dificultades en el desarrollo discursivo de enunciadores que sostienen posiciones distintas<sup>1</sup> y, finalmente, relacionadas con estas últimas, dificultades en la gestión de las orientaciones argumentativas de los enunciados. Un posible avance en el análisis de estas dificultades (y en la confección de estrategias para solucionarlas) implica, a nuestro entender, describir y caracterizar separadamente las dificultades que manifiestan los alumnos en cada uno de los planos sintáctico, semántico y pragmático vinculados con la producción de textos escritos propios del ámbito académico.

De acuerdo con esta última observación y considerando algunos de los resultados obtenidos en García Jurado-López García (2001), presentamos en esta ocasión un análisis de las estrategias de uso de la conexión en las producciones escritas finales del taller. El uso de esta relación semántica se vincula estrechamente tanto con la comprensión y exposición de opiniones enfrentadas sobre un mismo tema (habilidades imprescindibles para el trabajo con material teórico en la formación académica) como con la confección de las orientaciones

argumentativas de los enunciados de un texto, gestión que debe resultar consistente para la obtención de un discurso cohesivo.

Este trabajo presenta, entonces, los resultados de una investigación sobre las dificultades que manifiestan los alumnos ingresantes a la universidad en el uso de las conexiones concesivas. Entre las variables puestas en relación con este problema hemos considerado los recursos empleados para la asignación de continuidad discursiva (vinculados con la presentación de enunciadores diversos) y la gestión de orientaciones argumentativas<sup>2</sup>.

El trabajo está dividido en dos etapas:

La primera de ellas contempla:

- la revisión de las principales características sintácticas, semánticas y pragmáticas de las estructuras concesivas y delimitación de las formas lingüísticas relevadas y analizadas;
- el análisis cuantitativo y cualitativo de las estructuras concesivas encontradas y la postulación de hipótesis que atiendan a explicar el fenómeno estudiado en relación con la asignación de continuidad discursiva y con la gestión de orientaciones argumentativas de los textos.

La segunda propone:

- una redefinición de la unidad de análisis: pasaje del concepto de *construcción concesiva* como relación interposicional al de *período concesivo*;
- el análisis de los supuestos que subyacen en los procesos de constitución textual de una posición enunciativa por parte de los alumnos;
- la evaluación de posibles vínculos entre estos supuestos y las propuestas de ejercitación con las que cuentan los alumnos en el marco institucional.

## 2. Corpus

Hemos tomado como corpus de análisis 100 trabajos correspondientes a la evaluación final del Taller del CBC. Estos escritos consisten en textos con dominante de secuencias expositivo-explicativas y argumentativas producidos a partir de un corpus de lectura sobre alguno de los siguientes temas: a) relación entre historia y novela; b) dimensión ética de la actividad científica; c) aspectos políticos del film *La vida es bella* de R. Begnini y d) la importancia de la lectura en el mundo actual. El conjunto de textos le era entregado a los alumnos dos sema-

nas antes de la evaluación escrita.

En relación con los contenidos temáticos de los talleres, cabe agregar que entre los materiales teórico-prácticos con los que cuentan los alumnos durante el curso se encuentra una clasificación de los conectores (Arnoux, Alvarado, Balmayor, 2001) donde figuran formas concesivas tales como *si bien*; *por más que*; *aunque*; *con tal que* y *siempre que*. Estas formas, junto con otras que mencionaremos más adelante, fueron seleccionadas y analizadas en los trabajos que constituyen nuestro corpus. En la primera etapa del trabajo, los conectores relevados fueron estudiados de acuerdo con dos parámetros: posición antepuesta o pospuesta respecto de la cláusula principal, por un lado, y secuencia superestructural de aparición de la construcción (introducción-desarrollo-conclusión), por otro.

### **3. Las construcciones concesivas**

#### **3.1. Sintaxis, semántica y pragmática de las construcciones concesivas**

Las estructuras concesivas se corresponden con construcciones como las que subrayamos en los siguientes ejemplos extraídos de diversas gramáticas:

aunque haga mal tiempo saldré  
se lo comió todo si bien no le gustó  
van a ir a pesar de todo

Desde el punto de vista sintáctico, éstas son construcciones de tipo adverbial que guardan una relación de subordinación con el verbo considerado principal. Con esta caracterización de la relación sintáctica presente en estas construcciones coinciden autores como Alarcos Llorach (1994, pp. 441-442), Crevels (2000b, p. 314), Di Tullio (1997, p. 337), Gili Gaya (1955, §.239; §249), Kovacci (1992, p. 29), la RAE (GRAE 1931, §. 438), Rudolph (1996, pp. 4-6)<sup>3</sup>. Este rasgo de subordinación sintáctica de las construcciones concesivas tradicionalmente reconocido se encuentra representado en las clasificaciones utilizadas en el CBC, según las cuales los concesivos son conectores intraoracionales de subordinación<sup>4</sup>. La relación de subordinación de las construcciones concesivas, al igual que la de todas las adverbiales estimadas impropias, es considerada particular debido a su libertad de posición respec-

to de la cláusula principal y a la imposibilidad de ser sustituida por un adverbio de igual contenido semántico.

Desde el punto de vista semántico, las gramáticas coinciden en señalar que en construcciones del tipo “aunque llueve, voy a ir” el miembro antepuesto expresa una objeción inoperante para el cumplimiento de la llamada oración principal (GRAE 1973, §3.22.77). Esta caracterización semántica en términos de objeción inoperante o de obstáculo ineficaz es compartida por numerosos autores, representativos de diversas corrientes gramaticales: Flamenco García (1999), Kovacci (1992) y Moya Corral (1996).

Esta relación semántica de tipo inferencial es analizada más exhaustivamente por Moeschler y de Spengler (1982) quienes sostienen, desde una perspectiva pragmático-interaccional, que la concesión es “respuesta a un discurso de otro locutor”. Esta respuesta se encuentra a mitad de camino entre la manifestación de aprobación y la de desaprobación o refutación. Esta concesión puede ser de naturaleza causal (valor relacionado con el discurso demostrativo y que suspende una relación inferencial del tipo “ser causa de”) o argumentativa (valor relacionado con el discurso argumentativo y que suspende una relación inferencial del tipo “ser argumento para” y cuya representación se realiza mediante un cuadrado argumentativo)<sup>5</sup>.

Crevels (2000, pp. 30-36), a quien ya hemos mencionado respecto de la caracterización sintáctica de las conexiones concesivas, sostiene que la relación de subordinación entre las cláusulas conectadas puede establecerse en el nivel de la predicación (concesivas de contenido), en el nivel de la proposición (concesivas epistémicas), en el nivel del acto de habla (concesivas de acto de habla) y en el nivel del párrafo (concesivas textuales). Si bien esta última subclasificación y sus supuestos teóricos presentan diversos problemas<sup>6</sup>, nos interesa mencionarla aquí porque nos permite dar cuenta de algunas variedades de uso de una misma construcción.

Esta idea resulta útil en el momento de analizar las conexiones concesivas relevadas en el corpus. Lo que Crevels llama nivel de conexión de una construcción concesiva se relaciona a menudo con el tipo de relación semántica (concesión lógica o argumentativa) que se establece entre los términos conectados y con el problema de la posición de la cláusula encabezada por el conector. Así, por ejemplo, las concesivas llamadas textuales se presentan en posición pospuesta y se acercan más

a una concesión argumentativa mientras que las llamadas concesivas de contenido suelen manifestarse en posición antepuesta y ser de naturaleza causal.

Por su parte, Charolles (1986) integra las descripciones semántico-pragmáticas de los conectores concesivos propuestas por Moeschler y de Spengler (1982), entre otros, en el análisis de los diversos problemas de coherencia que presentan las producciones escritas de alumnos franceses de los últimos años del nivel medio. En este análisis señala como una causa frecuente de problemas de cohesión y coherencia la “mala gestión de las orientaciones argumentativas de los enunciados que conforman el período concesivo”. Así, en secuencias del tipo:

(a) A menudo se producen infracciones de velocidad en la circulación urbana, (b) si bien estas no son las infracciones más frecuentes. (c) Más de un 30% de las multas corresponden a este tipo de violación. (Charolles, 1986, p. 95; nuestra traducción)

La orientación argumentativa y el orden de presentación de los enunciados (a) y (b) resultan inconsistentes respecto del enunciado (c). Esta inconsistencia de orientaciones argumentativas genera textos “confusos” o “poco cohesivos” que dificultan la identificación de la(s) hipótesis sostenida(s) por el enunciador.

La revisión teórica que hemos presentado hasta aquí nos permite especificar el objetivo presentado en 3.1. Si las construcciones concesivas están en una relación de subordinación sintáctica “particular”, si su uso reviste diversos grados de integración con la cláusula “mayor” y si su naturaleza semántica se encuentra estrechamente vinculada con la producción de un discurso argumentativo coherente, vale la pena indagar sobre el uso que los alumnos preuniversitarios hacen de estas construcciones. Consideramos que caracterizar este uso permite profundizar el diagnóstico de dificultades de escritura (tal como mencionamos en apartado 1) y, al mismo tiempo, revelar problemas relacionados con la comprensión de discursos que se encuentren en relación de confrontación, así como con la construcción y justificación de una posición argumentativa propia.

### **3.2. Análisis del corpus: usos de las construcciones concesivas en las producciones escritas de alumnos preuniversitarios**



De acuerdo con la bibliografía consultada y mencionada en el apartado 3.1. y con los resultados obtenidos en García Jurado-López García (2001) se relevaron y analizaron en los 100 textos de nuestro corpus los usos de los siguientes conectores concesivos: *a pesar de, aun sabiendo, aun cuando, aun si, aunque, por más que, sea cual sea y si bien*<sup>7</sup>.

### **3.2.1. Consideraciones generales.**

Antes de exponer los resultados del análisis creemos importante destacar que en un 30% de las producciones no se recurre a los conectores concesivos. Sin embargo, este dato no correlaciona con la aceptabilidad del texto. Es decir, dentro de ese 30% mencionado se incluyen textos aceptables y poco aceptables desde el punto de vista de coherencia interna. Otra consideración que podría resultar de importancia es la tendencia al bajo índice de aparición (o ausencia) de estos conectores en textos cuyo conjunto de lecturas de referencia manifiestan una escasa ocurrencia de conectores de concesividad. Este hecho puede vincularse con el problema de la falta de autonomía que manifiestan los alumnos en la producción de relaciones de cierta complejidad, motivo por el cual suelen recurrir a la cita directa no declarada de los textos consultados.

En términos generales, hemos observado que la concesión suele utilizarse en estos textos, en primer término, como estrategia para formular una crítica del material leído, en segundo término, para prestigiar el estilo del texto<sup>8</sup> y, en tercer término, para producir un efecto particular de cohesión textual. A partir de estos puntos, con especial énfasis en el tercero, continuaremos con el análisis de las construcciones concesivas en nuestro corpus de acuerdo con los parámetros que siguen.

### **3.2.2. Primer parámetro: índice de aparición de construcciones concesivas de acuerdo con la superestructura.**

El primer paso del análisis consistió en determinar la distribución porcentual de estas construcciones respecto de la secuencia superestructural. Tal como los alumnos estructuran sus textos, se reconocen tres secuencias mayores: introducción, desarrollo y conclusión.

Cuadro N° 1

Distribución de las formas según secuencia superestructural

Introducción	31
Desarrollo	54
Conclusión	34
Total	119

En relación con la superestructura como criterio de análisis, podemos señalar que los usos de los conectores concesivos en la introducción se corresponden con la intención de comunicar la existencia de varias opiniones contrapuestas sobre el tópico y evidenciar la lectura de las mismas y no con la presentación de las posibles orientaciones (o antiorientaciones) hacia la tesis a defender, como cabría esperar en un texto argumentativo<sup>9</sup>.

En el desarrollo se observa un uso tendiente a presentar y contrastar las diversas posturas sugeridas en la introducción e insinuar una posición personal, aunque no siempre justificada. En esta misma secuencia, los productores buscan también construir una posición argumentativa a partir de la orientación y puesta en relación de los argumentos presentados (tomados de los textos de referencia).

Por último, en la conclusión, las construcciones concesivas son utilizadas para comunicar al lector la construcción de una postura personal o la rectificación de la misma. Es decir, estos conectores se ubican en posición inicial de enunciados y buscan transmitir una postura argumentativa propia sin negar otras contrapuestas. De no lograr este objetivo, los alumnos intentan explicitar que se ha logrado exponer un conjunto de secuencias que desarrollan una pluralidad de voces enfrentadas acerca de un mismo tema.

El siguiente ejemplo pone de manifiesto la intención de lograr a partir de contraposición de argumentos una tesis personal, tardíamente explicitada por cierto, que podríamos formular como “el avance científico es positivo”:

(1) No hay que ser tan negativo y mirar siempre el lado negativo de las cosas. Si bien los científicos tuvieron la

oportunidad de crear sólo cosas positivas, se tomaron el tiempo de pensar en cosas destructoras. Pero no hay que olvidar que gracias a las tecnologías, hoy hay mucha gente que vive por los avances medicinales.

En el cierre de esta secuencia de conclusión, la aparente defensa final de la importancia de la ciencia y de la técnica por sus logros positivos se ve malograda por el hecho de mencionar la primera valoración positiva de la ciencia ("Si bien los científicos tuvieron la oportunidad de crear sólo cosas positivas") en la posición que dentro de un período concesivo corresponde a la de suspensión del valor argumentativo del enunciado, enunciado que desde su contenido proposicional está coorientado con aquel que sigue a *pero*. Por otro lado, el enunciado que se encuentra a la izquierda de *si bien* genera una expectativa de continuidad orientada hacia conceder (y por lo tanto suspender el valor argumentativo) los aspectos negativos de la ciencia para afirmar y defender plenamente sus aspectos positivos.

### 3.2.3. Segundo parámetro: posición pospuesta o antepuesta respecto de la cláusula principal.

Respecto de las mismas ocurrencias mencionadas en el párrafo 3.2.2, se determinó la posición (antepuesta o pospuesta) de la construcción concesiva respecto de la cláusula principal. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro N° 2

Distribución de las apariciones según posición respecto de la oración principal

	Construcciones antepuestas	Construcciones pospuestas
a pesar de	7	3
aun sabiendo	4	5
cuando	--	2
si	--	1

	Construcciones antepuestas	Construcciones pospuestas
aunque	26	26
por más que	--	1
sea cual sea	2	--
si bien	36	6
total	75	44

<b>Total de ocurrencias: 119</b>
----------------------------------

Para el análisis de estos datos hemos considerado dos trabajos realizados sobre el habla culta en la ciudad de Buenos Aires, uno de ellos correspondiente a un corpus oral y el segundo a un corpus escrito<sup>10</sup>, como parámetros de control de las producciones que estudiamos. Ambos estudios arrojan como resultado una amplia mayoría de cláusulas concesivas ubicadas en posición pospuesta respecto de la cláusula principal (especialmente en lo que respecta a las construcciones encabezadas por *aunque*). En el análisis del corpus oral, de las 58 cláusulas encabezadas por *aunque*, 39 (67.24%) se encuentran pospuestas y 19 (32.76%) antepuestas. En el corpus escrito, se relevaron 63 ocurrencias de *aunque* de las que un 70% se presenta también en posición pospuesta.

Las producciones escritas que aquí analizamos manifiestan, sin embargo, una clara tendencia hacia la anteposición de las cláusulas encabezadas por el conector concesivo. Tal como señaláramos anteriormente, el uso de estos conectores constituye una estrategia de asignación de coherencia temática. Sin embargo, esta continuidad temática, establecida a partir del uso de un conector concesivo, no expresa una concesión de ninguno de los tipos semánticos que hemos distinguido en el apartado 3.1.3. Este uso explota el valor de conector en el nivel textual (Crevels, 2000b) pero ignora la instrucción semántica específi-

ca relacionada con la concesividad.

Esta falta de experticia en el uso de conectores concesivos produce enunciados relacionados por medio de ítem léxicos que incluyen anáforas imprecisas o sin referente específico en el texto. De este modo, la conexión temática no se logra y sólo se observan, acompañando a ciertas expresiones conectivas, anáforas vagas que remiten a implícitos y presuposiciones no expuestos en el texto:

- (2) Si bien esto es cierto no se debe ignorar que...
- (3) ¿Acaso no vimos que podíamos terminar así? Y, de haberlo sabido, ¿hubiésemos hecho algo?
- (4) Si bien podemos asegurar que todo esto se trata de un problema político los científicos también deben tener en cuenta las limitaciones y alcances de aquello que originan; asimismo deben tratar de medir su ambición económica. Es la vida de todo un planeta lo que está en juego.

Por otra parte, observamos una estrategia concesiva propia de la oralidad que, si bien no hemos abordado puntualmente en este trabajo, tiene una alta frecuencia de aparición en el corpus. Esto da cuenta, por un lado, de que los alumnos conocen posibles valores de uso de este tipo de relación. Por otro, de que aún no manejan los recursos específicos del texto escrito. Tal como señalan Montolío y Tusón:

Otras expresiones conectivas especializadas también en introducir argumentos débiles son a pesar de (que) y pese a (que). Como ya sabemos, estas secuencias conectivas presentan varias particularidades, entre ellas, el hecho de que pueden dar lugar a construcciones nominales y probablemente por esta razón tienen un carácter más formal y culto que aunque. (Montolío y Tusón, 2000, p. 129)

Concordantemente con esta cita y respecto de los ejemplos 2, 3 y 5 corresponde señalar entre las ocurrencias de la concesividad recursos propios de la oralidad:

- (5) Está bien, el sistema no es perfecto, pero cada uno de nosotros a su manera lo sostiene. Por algo será, y no es porque no tengamos otra opción.

El devenir de la información propio de la oralidad repercute también en una reformulación del sentido que se opera a medida que avanza el texto. Esto da lugar a secuencias en las que se produce una ocurrencia simultánea de conectores concesivos:

(6) Con lo cual podemos afirmar que si bien es cierto que aunque se utilicen documentos, estos no certifican la objetividad del historiador.

### 3.3. Conclusiones preliminares

Esta primera etapa del análisis permitió echar luz sobre los problemas que manifiestan los alumnos en la producción de una secuencia argumentativa y que resuelven apelando (entre otras estrategias) al uso de conectores concesivos como marca exclusiva de coherencia temática en desmedro de sus particularidades semántico-pragmáticas. Este mismo uso de los conectores concesivos es síntoma de las dificultades que tienen los alumnos para orientar argumentativamente, respecto de una posición propia a defender, los enunciados que componen el texto.

Esta representación que los alumnos tienen del valor de los conectores se manifiesta en la falta de discriminación de la diversidad funcional de los mismos y, fundamentalmente, en la disociación entre el uso de los conectores concesivos y el diseño y consecución de una posición enunciativa. Si nos interesa analizar desde una perspectiva global las estrategias argumentativas, debemos integrar el conector interproposicional como unidad de análisis a un concepto de *período* (cuya entidad teórica se desarrollará en el apartado 4.1.) que permita evaluar mejor la construcción y progresión de una posición argumentativa.

En los siguientes apartados, entonces, profundizamos el estudio hasta aquí presentado a través del análisis de los períodos concesivos en tanto evidencias de la gestión de una posición enunciativa frente a otras posibles. Sostenemos que estos índices de concesión permiten indagar en las representaciones que los alumnos tienen de la tarea de escritura de un texto argumentativo, específicamente, de la tarea de diseño y consecución de una orientación argumentativa.

Estas conclusiones preliminares imponen la consideración de una nueva variable. Si el corpus está constituido por instancias evaluativas

finales, es necesario reconocer que éstas conllevan un proceso enmarcado en una propuesta teórica institucional que guía (el mejoramiento de) las prácticas de escritura. Es decir, debemos incorporar al análisis la tipología de ejercicios propuesta a los alumnos para la resolución de problemas concretos y acotados de escritura académica. La incorporación de esta última variable permitirá determinar la existencia de vínculos entre (a) los supuestos que subyacen en los procesos de constitución de una posición enunciativa por parte de los alumnos y (b) los fundamentos teóricos de los ejercicios que se plantean desde la institución.

En el siguiente apartado caracterizamos la concesión como estrategia discursiva. Esta caracterización representa al mismo tiempo el instrumento de abordaje y de análisis del corpus.

#### **4. De la construcción concesiva interproposicional al período concesivo**

##### **4.1. La concesión como estrategia discursiva**

Para esta instancia del trabajo dejamos de lado las restricciones y los rasgos gramaticales que fueron establecidos en el apartado 3.2. para poder describir la concesión en términos de *estrategia discursiva*. Esto no presupone que el análisis excluya las marcas de naturaleza *gramatical* o *local*, sino que este relevamiento estará comprendido dentro de uno más general que integra los *períodos concesivos* encontrados en el corpus. Entendemos por *período* (Charolles, 1988, p. 15) un conjunto de enunciados en estrecha solidaridad retórico-funcional y cuyas relaciones pueden estar marcadas por coordinación, subordinación, yuxtaposición y/o por determinados índices léxico-sintácticos que excedan una definición estricta de conector tales como los usos particulares de tiempos verbales, el recurso a estructuras impersonales, etc.

La concesión consiste, en términos retóricos amplios, en retomar un argumento del adversario, reconocer que puede ser válido y finalmente manifestar la oposición a dicho argumento. El conceder representa así un movimiento fuertemente argumentativo (por su origen y por su objetivo), reactivo (se concede a algo ya dicho, sea este decir verdadero o construido por el enunciadore que concede) y aparentemente contradictorio (se pasa del acuerdo al desacuerdo respecto de un mismo contenido). Siguiendo esta perspectiva, se puede caracterizar la concesión y sus usos según a quién se concede, qué se concede y cómo se

concede.

Conceder en un texto argumentativo es siempre un movimiento del orden de la alteridad: se concede algo a alguien. Por lo tanto, implica, necesariamente, distinguir voces, delimitarlas e instituir las como voces que polemizan. El ámbito de la concesión o aquello que debe concederse en una argumentación varía según los autores. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988, p. 646, trad. propia) sostienen que la concesión sólo producirá un buen efecto si pesa sobre elementos secundarios o accesorios a la cuestión. Con esta postura coincide Oléron (1987, p. 118, trad. propia) quien considera que la concesión debe tener ámbito sobre las “modalidades” o “los tonos” y no sobre el fondo de una cuestión. Otros autores (Berrendonner, 1986; Plantin, 1989; Schnedecker, 1992, p. 80) consideran, sin embargo, que nada impide que un locutor conceda a su interlocutor aquella tesis a la que finalmente adherirá. Este uso de la concesión representa para estos autores una herramienta argumentativa altamente efectiva<sup>11</sup>. De este planteo nos interesa destacar un concepto fundamental para nuestro análisis: la concesión y su uso no pueden estar desligados nunca de la planificación textual global de un texto argumentativo, es decir, que es necesario decidir a priori qué se va a sostener para saber qué se va a conceder.

El análisis de cómo se concede engloba tanto el análisis de los ítem gramaticales y/o léxicos que organizan el movimiento concesivo como el problema de la gestión de la concesión dentro de la planificación textual global. Tal como hemos demostrado en este mismo trabajo, parece claro que, según la secuencia superestructural de aparición de la concesión, no serán los mismos ítem los que resulten eficaces. Pero, tal como señalamos en el inicio de este apartado, el análisis que proponemos en esta ocasión se orienta hacia los períodos concesivos y es por este motivo que el inventario de indicadores relevados incluye no sólo las conjunciones de subordinación, sino también otros índices léxico-sintácticos marcadores de concesión. El estudio que proponemos exige, además, el relevamiento de los posibles marcadores de *restricción* que aparezcan como correlato explícito del cierre de un movimiento concesivo. Proponemos, a continuación, un inventario (orientativo y no cerrado) de los posibles índices de un movimiento concesivo-restrictivo:

a) Índices que señalan la concesión/aprobación del argumento previo: *aunque* (antepuesto)..., *si bien*, *aun cuando*, *es posible que*, *es*



*obvio que, es claro que, es verdad que, admitamos por un momento que, quizá, concedo que, si esta postura es verdadera, si esto se entiende correctamente, no escapa al lector que, usos del futuro.*

b) Índices que señalan restricción/limitación del argumento previo: *sin embargo, no obstante, pero, a pesar de todo esto, (...) no es menos cierto que, (...) también es cierto que.*

## **4.2. Prácticas de escritura en los talleres**

### **4.2.1. Propuestas teóricas de los talleres en correlación con las producciones de los alumnos.**

En los siguientes apartados nos ocuparemos de algunas de las prácticas que se llevan a cabo en el trabajo de taller de lectura y escritura de textos en el ámbito académico latinoamericano. Consideramos que la reflexión sobre estas prácticas nos permitirá determinar y someter a reconsideración los supuestos teóricos y didácticos subyacentes y, a su vez, relacionar estos supuestos con los problemas ya señalados en las producciones de los alumnos.

Los ejercicios que hemos encontrado y analizado han sido explotados en mayor o menor medida por el mercado editorial relacionado con la enseñanza de la lengua escrita. Consideramos que este tipo de ejercitación resuelve los problemas circunstanciales de asignación de conexión entre segmentos, pero no profundiza ni contribuye a desarrollar estrategias de buen uso de conectores relacionadas con la construcción de un texto argumentativo. A continuación intentaremos demostrar los motivos que sostienen esta afirmación.

En propuestas como las de Martínez (2002), el abordaje de los conectores figura bajo el apartado “La organización más global del texto” y allí se los define como “tipos de marcas que ayudan a la articulación o conjunción de ideas en un texto” (Martínez 2002, p. 115).

Si bien el apartado haría pensar en un abordaje de la problemática del conector desde el aspecto global del texto, la definición del término no restringe el ámbito de uso (local o global), sino que hace hincapié en la capacidad de los conectores de establecer la coherencia y la cohesión textual.

Aunque esta última constituye una función indudable de los ítem conectivos de un texto, creemos que la definición no le atribuye la debida importancia a la instrucción semántica específica ni a la posible redundancia de la misma en la atribución de una vinculación lógica entre

los segmentos conectados. Esta consideración encuentra su correlato en las producciones de los alumnos. Tal como hemos demostrado en 3.2.3., los alumnos desestiman el valor semántico específico de los elementos conectivos y recurren a los mismos como estrategia para otorgar cohesión al texto y no como herramienta para conformar pistas en la orientación de los argumentos hacia una tesis predeterminada o planificada de antemano.

Así, en el ejemplo 7 nos interesa señalar que el uso del conector *pero* atiende escasamente a su instrucción semántica específica debido a que se privilegia un uso que permita establecer una vinculación entre enunciados con orientaciones argumentativas similares, pero provenientes de enunciadores distintos.

(7) Por otro lado Enrique Marí postula que tenemos un martillo que sirve tanto para clavar un clavo como para aplastar una cabeza. *Pero* es Varsavsky, quien intenta resolver el problema social que nos aqueja, con una revolución científica y política ya que según él mientras la ciencia siga investigando según la demanda del mercado capitalista no habrá solución posible.

En el ejemplo siguiente la explotación del conector como elemento proveedor de cohesión entre segmentos llega incluso a desestimar completamente su valor semántico. Así, el uso de *sin embargo* en este ejemplo se acerca, por un lado, a un señalamiento de transición temática. Por otro, presenta como antiorientados segmentos con igual orientación argumentativa.

(8) Pero por último, las verdaderas causantes de los problemas sociales son quienes toman las decisiones políticas y económicas. Es decir, los gobiernos y las empresas que compran un producto derivado de las ciencias aplicadas para utilizarlo en su propio provecho o con fines indeseables. Por lo tanto, aun los científicos aplicados y los tecnólogos sólo tienen una responsabilidad limitada, ya que dependen de las decisiones de sus empleadores. La ciencia integrada a la sociedad  
*Sin embargo*, es difícil creer que un científico, por ejemplo, elige libremente un tema de investigación y una línea de descubrimiento científico sin estar condicionado por los requerimientos de la institución.

Consideramos que, en el trabajo sobre un texto argumentativo, el hecho de desestimar el valor de los conectores como guías hacia la tesis o señales de la orientación argumentativa del texto hace que la problemática de la conexión se reduzca al ámbito local. Como mostraremos más adelante, este problema encuentra estrechas vinculaciones con las ejercitaciones que se les plantean a los alumnos. Si los ejercicios de escritura atienden al ámbito local, tal como se verá en el punto 4.2.2., no es de extrañar que los alumnos restrinjan el ámbito de acción de los conectores a la mera vinculación entre apartados del texto y olviden su función de guías hacia la tesis que el texto persigue demostrar.

En otras propuestas, como en la de Arnoux y colaboradores, se distingue entre conectores “inter e intra oracionales” (donde se incluyen los coordinantes y subordinantes) y conectores “extraoracionales” (correspondientes a los ordenadores del discurso y los anafóricos) (Arnoux et. al., 1997, p.136).

Es llamativo el hecho de que en propuestas de este tipo ítem léxicos como *aunque*, *sin embargo*, *en consecuencia* y *por más que* sean considerados como interoracionales, desestimando su contribución al valor global de la construcción textual. Esta descripción teórica considera, al mismo tiempo, que formas como *sin embargo*, *aunque*, *por más que* son equivalentes semánticos de la forma *pero*. La reducción del valor de estos conectores al significado de *pero* contribuye a corroborar la hipótesis generada por los alumnos de que todos los matices posibles de los conectores adversativos se reducen a usos de este archiconector (cfr. García Jurado y López García, 2001).

A continuación analizamos el modo en que las propuestas de ejercitación concreta en los talleres son tributarias de los supuestos teóricos hasta aquí relevados.

#### **4.2.2. Propuestas de ejercicios de los talleres de escritura académica en correlación con las producciones de los alumnos.**

En relación con los ejercicios que figuran en las diversas propuestas de taller que revisamos encontramos una serie de coincidencias. A continuación, listamos la tipología que se ha aplicado en el trabajo en distintos talleres de escritura y hacemos algunas consideraciones al respecto.

a) Las secuencias de actividades de todas las propuestas parten

del trabajo con *ejercicios de completamiento* del tipo “La cerca alrededor de un cementerio es absurda, \_\_\_\_\_ quienes están adentro no pueden salir y los que están afuera no quieren entrar” (en Arnoux et. al., 1997, p.140).

Como suele suceder en las propuestas didácticas los conectores son definidos y presentados en conjunto con los ordenadores del discurso. Este tipo de ejercicio puede inducir a percibir a los conectores lógicos como meros vinculadores del discurso frente a los ordenadores. Esto hace que el completamiento no obligue a la reflexión sobre el contenido lógico-pragmático de los elementos a ser vinculados, sino que constituya la oportunidad para aplicar la capacidad de todo hablante nativo de la lengua de asignar un elemento gramaticalmente correcto a una estructura incompleta con la absoluta seguridad de que será posible atribuirle un contexto. El ítem de completamiento no es, por lo demás, evaluado ni elegido por el alumno en función de la planificación textual global de la que el fragmento aislado forma parte. Es decir, esta ejercitación contribuye a la percepción de la conexión como un problema de atribución de cohesión textual y no como una estrategia para la consecución de una orientación argumentativa determinada. La búsqueda de cohesión textual lleva en el ejemplo 9 al uso de conectores restrictivos, en este caso *sin embargo*, para conectar segmentos coorientados.

(9) (...) En este sentido, el discurso científico no se vería afectado por las contingencias políticas del estado, los intereses de las empresas y los conflictos sociales. Autores como el prestigioso Bunge sostienen que los científicos no son responsables de las aplicaciones que los empresarios y los políticos hagan de sus investigaciones.

*Sin embargo*, ¿los científicos no son empleados que trabajan para el estado, una universidad o una empresa? Si es así, ¿no se hallan condicionados por los intereses específicos de las instituciones que los emplean?

Por otra parte, se corre el riesgo de que en la asignación de determinado ítem léxico se estén aplicando recursos propios del intercambio oral que involucra de modo distinto la precisión en la selección del matiz semántico del conector, puesto que en la interacción cara a cara la presencia de los interlocutores reasegura la orientación argumentativa y evita riesgo de ambigüedad.

b) También se observa en la mayoría de las propuestas de trabajo

en taller la aparición de ejercicios de *reordenamiento de textos*. En este tipo de ejercicios se presentan en desorden distintos párrafos de un mismo texto que los alumnos deben reordenar a partir de la detección de elementos indicadores coherencia, cohesión, organización temporal, etc. (cfr. Martínez, 2002, p. 123).

A este respecto, consideramos que el hecho de no distinguir los ordenadores del discurso de los conectores lógicos y pragmáticos en ejercicios de ordenamiento de párrafos confirma la concepción del conector como instrumento de cohesión o coherencia interna temporal o temática (cfr. Martínez, 2002, p. 121).

c) Hemos encontrado, además, propuestas de trabajo que utilizan como disparador de la escritura de textos argumentativos la *discusión oral* o el *debate de un tema* en clase durante los cuales los grupos de alumnos deben sostener y apoyar con argumentos posturas contrarias acerca del tema propuesto (cfr. Martínez, 2002, p. 195, Schnedecker 1992, p. 102).

Entendemos que, si un trabajo atiende precisamente a los conectores de la escritura, entonces se deberá prestar especial atención a su especificidad semántica y a la necesidad de reflexionar sobre ella, así como a la gestión diferencial de la estructura del escrito (cfr. Montolío 2000, p. 129). Su condición de intercambio *in absentia* obliga al reaseguro de la correcta interpretación de la relación lógico-pragmática. El efecto persuasivo del texto escrito implica el cuidado por la vinculación lógica de los argumentos. De esto se deriva que los conectores, por un lado, deban responder con precisión y no aproximativamente a las especificidades semánticas requeridas por los segmentos en cuestión; por otro, el uso de los conectores deberá ser funcional respecto de la planificación textual. Por eso afirmamos que no tiene sentido trabajar con la oralidad si lo que perseguimos es un mejoramiento en el uso de conectores pragmáticos en el texto escrito.

d) El último tipo de ejercicio que listamos es el *parfraseo de un texto fuente*. Así, frente a un enunciado como el siguiente: "Aunque la instrucción o los conocimientos del espectador sean escasos, puede disfrutar con la televisión", se les asigna a los alumnos la tarea de reescribirlo a partir de un encabezamiento como "No importa...". A este respecto, reiteramos que todo tipo de ejercicio que no establezca la necesaria relación entre la planificación global del texto y la orientación argumentativa del mismo contribuirá a una concepción del conector

como un mero instrumento de cohesión.

La disociación entre uso de conector y planificación textual representa el primer problema de este tipo de ejercicios. A esto se suma el hecho de que estas actividades presuponen el reconocimiento directo tanto de la relación lógica como de los niveles de la conexión y la equivalencia semántico-pragmática de las formas alternantes, tal como mencionamos en el inicio de este apartado. El análisis del corpus prueba que el reconocimiento del alcance del valor del conector y las relaciones que establece no es "ideal" y se encuentran reformulaciones como las que presentamos en el fragmento siguiente:

(10) Estas pueden representar las más altas aspiraciones del espíritu humano, por ejemplo, la idea de un pueblo donde cada individuo comparte la responsabilidad del bien común. *Sin embargo*, 'nadie ha visto el pueblo, nadie sabe quién es...'

Este fragmento se corresponde con un intento de reformulación del siguiente fragmento de Shumway que constituye el corpus de lectura con el que cuentan los alumnos para su producción final del Taller (en Arnoux et. al., 1997, p. 100):

Otras ficciones pueden representar las más altas aspiraciones del espíritu humano; por ejemplo: la idea de pueblo donde cada uno comparte la responsabilidad del bien común. La invención del pueblo es una ficción relativamente reciente, como lo ha demostrado el insigne historiador Edmund S. Morgan en su libro *Inventing people*. Nadie ha visto al pueblo, nadie sabe quién es y todas las encuestas y elecciones indican que las personas que supuestamente componen el pueblo nunca ven el mundo de la misma forma. *Sin embargo*, la ficción del pueblo se ha usado para justificar...

## 5. Conclusiones generales

Antes de pasar a las conclusiones generales de nuestro trabajo se impone una consideración de orden general.

Las dificultades para la escritura encontradas pueden atribuirse a dos problemas fundamentales. Por un lado, en relación con la práctica de la lectura, los alumnos deben exponer y argumentar apoyándose en la comprensión previa de textos académicos a los que no se han expuesto suficientemente. Por otro, en relación con el plano de la escritura, la producción depende del conocimiento de reglas de la escritura académica. Frente a estas dificultades generales y a su diagnóstico global sos-

tenemos que un análisis como el que aquí hemos presentado permite distinguir zonas específicas de dificultad —como, por ejemplo, el uso de la concesividad— con el fin de acotar tanto el diagnóstico de problemas como la elaboración de estrategias para solucionarlos.

Por su función superestructural determinante en la construcción de secuencias argumentativas, el uso de la concesividad se transforma en síntoma de los diversos problemas que este tipo de secuencia textual presenta para los alumnos. Algunos de los problemas generales que se observan (anáforas confusas, rupturas temáticas, marcas propias de textos orales) son compartidos por otro tipo de secuencias textuales de las que no nos hemos ocupado en esta oportunidad.

Desde el punto de vista de la secuencia argumentativa, creemos que el uso de los conectores concesivos para la asignación de continuidad temática y las dificultades en la gestión de las (anti) orientaciones argumentativas de los enunciados son específicos de esta secuencia y de su combinación con la secuencia expositivo-explicativa.

En este sentido, nuestro análisis puso en evidencia los problemas de los alumnos frente a la producción de una secuencia argumentativa y que resuelven, entre otras estrategias, apelando al uso de conectores concesivos como marca exclusiva de coherencia temática. Por otra parte, hemos demostrado que este particular uso de los conectores también es síntoma de las dificultades que tienen los alumnos para orientar argumentativamente, respecto de una posición propia a defender, los enunciados que componen el texto.

Centrándonos en esta última observación y redefiniendo la unidad de análisis hemos focalizado, en una segunda etapa, el problema desde un punto de vista más global. Es decir, hemos analizado el recurso de la concesión entendido como estrategia de construcción y consecución de una posición enunciativa dentro del texto argumentativo. Esto implicó evaluar si existían por parte de los alumnos instancias de planificación textual que les permitieran organizar la orientación argumentativa global del texto. Los ejemplos mostraron acabadamente que, en sus prácticas de escritura, los alumnos traspasan fragmentariamente las formulaciones de los textos fuente, lo que evidencia una representación de la textualidad como mero establecimiento de relaciones textuales de nivel local.

Considerando que el corpus se componía de producciones finales, optamos por relacionar los resultados obtenidos en estas producciones

con el análisis de las propuestas teóricas y prácticas de los talleres. En el marco de esta puesta en relación, buscamos determinar si los ejercicios que se propone a los alumnos contribuyen a modificar o corroborar sus representaciones de los conectores (o del planteo de una posición enunciativa) en los textos argumentativos. Esta confrontación nos permitió identificar algunos problemas generales relacionados con las opciones didácticas asumidas para la enseñanza de la escritura académica.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta última dificultad también se observa en el terreno de la comprensión lectora.

<sup>2</sup> Cfr. Charolles, 1986, p. 96.

<sup>3</sup> No desarrollamos aquí la hipótesis de la relación sintáctica de interordinación (Moya Corral, 1996) dado que no es una descripción vigente en las descripciones de conectores frecuentes en los manuales de enseñanza de lengua o en las clasificaciones de las que disponen los alumnos preuniversitarios cuyas producciones analizamos.

<sup>4</sup> Cfr. Arnoux et. al., 2001, p. 136.

<sup>5</sup> Cfr. Moeschler-de Spengler, 1982, p. 17.

<sup>6</sup> Cfr. Miñones, 2002, p. 4.

<sup>7</sup> Volveremos en el apartado 4.1. sobre los límites y dificultades de este tipo de inventario.

<sup>8</sup> Esta última finalidad lleva a los alumnos, en muchas ocasiones, a incurrir en una ruptura de la isotopía estilística.

<sup>9</sup> Este hecho nos obliga a reflexionar acerca de que el texto argumentativo que el alumno está construyendo es, en realidad, un texto que cumple con la función de 'convencer' al profesor de que se conocen las diversas posiciones que debían leerse y no el que cumple con el objetivo de desarrollar una postura personal acerca del tema propuesto. Sobre el problema de la autenticidad de las instancias de producción/ recepción de la producción escrita en el sistema escolar cfr.



Charolles, 1986, pp. 3-12.

<sup>10</sup> Cfr. Miñones, 2001, 2002.

<sup>11</sup> Este uso de la concesión no podría producirse a menos que el locutor se encuentre en una situación que le confiera una relativa superioridad argumentativa. Charolles, 1980, p. 18.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ARNOUX, E. ALVARADO, M., BALMAYOR, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., SILVESTRI, A. (1996). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC.
- ARNOUX, E., ALVARADO, M. Y BALMAYOR, E. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- BERRENDONNER, A. (1986). Stratégies morphosyntaxiques et stratégies argumentatives, *Protée*, 3,(15), 259-277.
- BORZI, C. (1999). *Gramática Prototípica y discurso: subordinación adverbial y coordinación*, Buenos Aires: Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CHAROLLES, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, 28, 7-43.
- CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes portées et séquences, *Pratiques*, 57, 3-29.
- COUPER- KUHLEN, E. y KORTMANN, B. (Eds). (2000). *Cause, Condition, Concession, Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- CREVELS, M. (2000a). *Concession: a typological study*. Netherlands: Bureau Grafische Producties.
- CREVELS, M. (2000b). Concessive on different semantic levels. En E. Couper-Kuhlen y B. Kortmann (Eds.), *Cause. Candition. Concession. Contrast* (pp.313-339) Berlin-New York : Mouton de Gruyter.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques, *Pratiques*, 49, 3-22.
- CHAROLLES, M. (1986b). La gestion des orientations argumentatives dans une tâche rédactionnelle, *Pratiques*, 49, 87-99.
- DI TULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol 3, pp 3805-3878). Madrid: Espasa-Calpe.

- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998). *Las construcciones adversativas*. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA JURADO, M. A. Y M. LÓPEZ GARCÍA (2001, diciembre). *El uso de conectores y la asignación de coherencia en la producción de textos académicos preuniversitarios*. Ponencia presentada en Lectura y escritura para aprender a pensar. Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Cartagena de Indias, Colombia.
- GILI GAYA, S. (1955). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.
- KOVACCI, O. (1992). *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco/Libros.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1994). *Gramática del español*. Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva interactiva de la significación. *Signos*, 45 y 46, (Vol. XXXII), 129-47.
- MARTÍNEZ, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- MIÑONES, L. (2001, mayo). *Las cláusulas adverbiales concesivas en el español de Buenos Aires: Un enfoque prototípico*. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Hispanistas, San Juan, Argentina.
- MIÑONES, L. (2002, febrero). *Hacia una descripción de las formas gramaticales desde una perspectiva de lenguaje en uso: las cláusulas concesivas en el español de Buenos Aires*. Ponencia presentada en XIII Congreso Internacional de la ALFAL, San José de Costa Rica, Costa Rica.
- MOESCHLER, J Y DE SPENGLER, N. (1982). La concession ou la réfutation interdite, *Cahiers de Linguistique Française* 4, 7-36.
- MONOTOLÍO, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- MONOTOLÍO, E. Y TUSÓN, A. (2000). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- MOYA CORRAL, J.A. (1996). *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de 'pero' y 'aunque'*. Granada: Universidad de Granada.
- OLÉRON, P. (1987). *L'argumentation* (2da ed.). Paris: PUF.
- PARODI, G. (Ed.) (2002). *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica.
- PERELMAN, C. Y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation* (5ta. ed.) Bruxelles: Editions de l'Université.
- PLANTIN, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris: CNDP.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1992). L'approche des 'anomalies' argumentatives. *Pratiques*, 73, 51-78.
- RUDOLPH, E. (1996). *Contrast*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- SCHNEDECKER, C. (1992). Quand il faut faire des concessions: quelques suggestions pour une didactique de la concession. *Pratiques*, 57, 76-108.
- VERGARA, M. Y VELÁSQUEZ, M. (2001). Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprendiva. *Signos*, 45 y 46, (Vol. XXXII), 149-55.



## ***Artículos***

### ***Teorías y prácticas educativas***





# LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL ANÁLISIS MULTIRREFERENCIADO DE CLASES

MARTA SOUTO



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
Puán 480, 4º Piso  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar parte de los resultados de la investigación sobre un dispositivo de formación denominado DIAMCLE realizado en el marco del Programa «La clase escolar» del IICE. La formación en el análisis multirreferenciado de las clases constituyó uno de los propósitos del dispositivo implementado e investigado y se constituye en objeto de análisis en este artículo .

Se presentan en la primera parte la caracterización breve de la investigación y las nociones teóricas centrales para comprender este tipo de formación. Se avanza en nuevas conceptualizaciones acerca de la estrategia dentro del pensamiento pre-activo, mostrando con datos cómo se procedió y particularizando luego desde el momento inter-activo el proceso de formación para el análisis. Para ello se plantean las categorías construidas a partir de los datos y se las desarrolla conceptual y empíricamente desde las intervenciones del coordinador y de los miembros con datos provenientes de los registros de observación de las reuniones.

**Palabras claves:** Dispositivo de formación - análisis multirreferenciado – estrategia - intervención del coordinador.

**Keywords:** *Teacher training device - multi-referentiated analysis – strategy - coordinator’s intervention.*

Fecha de recepción:30/03/04

Fecha de aprobación:2/08/04

## Introducción<sup>1</sup>

Este trabajo comunica parte de la producción de dos proyectos pertenecientes al programa “La clase escolar”<sup>2</sup> denominados “Un

dispositivo de formación de docentes” y “Un dispositivo de formación de formadores”, que toman por objeto un dispositivo de formación utilizado para docentes de media en el primer caso y para profesores de terciario en el segundo. Dichos proyectos han dado lugar a la producción de conocimiento en distintas líneas y dimensiones.

En este artículo nos proponemos presentar los resultados referidos a la formación en el análisis multirreferenciado de clases realizada dentro del dispositivo. Los análisis que se presentan corresponden, en su mayor parte, a los resultados obtenidos en los formadores de terciario y tienen como antecedente los realizados en los docentes de secundario.

El dispositivo creado e implementado se denomina DIAMCLE<sup>3</sup> y tiene como uno de sus propósitos centrales formar a los docentes en el análisis multirreferenciado de las clases escolares. Es justamente en relación con este propósito que se le da el nombre al dispositivo.

Los dos últimos proyectos de investigación dieron lugar a una producción teórica y técnica a partir del análisis del dispositivo mismo, del grupo de formación que en su seno se constituyó y del tipo de cambios que fomentó en los docentes participantes. Entre otras nociones pudieron conceptualizarse las de transformación y de tipos de transformación provocadas y producidas en los docentes participantes. Este trabajo hace referencia a un tipo específico de transformación concerniente a una dimensión central: la formación en el análisis de clases.

Presentaremos los rasgos de la investigación y las nociones teóricas centrales que hemos elaborado y que consideramos necesarias para comprender el artículo. Nos centraremos luego en una de las dimensiones indagadas que es la formación para el análisis de las clases. La abordaremos desde el plano del pensamiento preactivo, para lo cual trabajaremos la noción de estrategia y, desde el análisis del momento interactivo, reconstruiremos el trabajo de formación realizado.

### **¿Por qué formar a los docentes y formadores en el análisis de las clases?**

Nos planteamos el interrogante acerca de por qué surgió el interés por crear, implementar e investigar un dispositivo de formación. Diversas razones, expuestas a continuación, aportan a este interés y justifican el proyecto.

Una razón epistemológica, vinculada al grado de avance alcanzado en la producción de conocimiento a partir de proyectos previos y a la



necesidad de seguir avanzando en la producción en esta línea de investigación.

Una razón de índole social, que estriba en el interés de transferir y extender el conocimiento producido en el seno de un equipo de investigación a las instituciones, a los docentes y a los formadores del sistema, extendiendo los resultados a la comunidad educativa.

Una razón instrumental, que primó al decidir que fuera mediante la creación de un dispositivo de formación docente que se hiciera dicha transferencia.

Una razón práctica, que planteó la finalidad de que los docentes pudieran utilizar el saber y el saber-hacer en sus desempeños profesionales concretos y aun transmitirlo a los sujetos en formación.

Una razón ética, que atraviesa las anteriores, y se expresa como compromiso con la educación del país y su mejoramiento, contribuyendo a que las prácticas docentes sean objeto de reflexión y análisis sistemático por parte de los docentes y formadores.

Una razón pedagógica, que nos ha llevado a valorar el potencial formativo del análisis de las prácticas pedagógicas y a considerar que esta formación puede contribuir al mejoramiento de la enseñanza y de sus prácticas.

Razones diversas que confluyen en crear un interés y en fundamentar una práctica de investigación y de formación a la vez.

### **La investigación y sus características**

El programa de investigación "Las clases escolares" realiza estudios cualitativos, con un enfoque clínico. En los proyectos sobre dispositivos de formación dicho enfoque se utiliza para el estudio del dispositivo y su implementación, para el grupo de formación en sus procesos y para el seguimiento con profundidad de cada docente participante. Se basa epistemológicamente en hipótesis que plantean la complejidad del objeto de estudio y utiliza un enfoque de multirreferencialidad teórica.

El proyecto construye un dispositivo complejo que combina un dispositivo de investigación con otro de formación; ambos, con orientación clínica. Investigación y formación son dos términos diferenciados pero a su vez vinculados en este proyecto.

El propósito de la investigación es crear, implementar y estudiar un dispositivo de formación clínica para formadores y/o docentes. Dicha formación estuvo relacionada con los progresos teóricos y metodológicos logrados en el programa de investigación.

El propósito del dispositivo de formación estudiado desde la investigación plantea formar a los docentes en el análisis multirreferenciado de las clases, es decir, provocar cambios concernientes a la capacidad de análisis y al uso de una metodología específica, y, por otro lado, favorecer la reflexión y la auto-reflexión de los docentes acerca de sus clases y de sí mismos.

El carácter clínico de la formación y de la investigación hace referencia a un estudio de caso con el seguimiento a lo largo de un año; al estudio con detenimiento del grupo de formación en sus procesos y de cada docente antes, durante y después de la formación, mediante la combinación de distintas técnicas de recolección y análisis de datos; a la búsqueda de lo singular, de los rasgos idiosincrásicos en el grupo y en cada docente; a la inclusión de la subjetividad del investigador y del equipo coordinador como componente de las situaciones y, por ello, al análisis de la implicación como recurso metodológico, tanto en la formación como en la investigación; a la utilización de un enfoque teórico mutirreferencial que incluye diversas teorías, entre las cuales el Psicoanálisis tiene un lugar importante.

Con estas breves referencias metodológicas estamos en condiciones de avanzar en la presentación que nos ocupa aquí acerca de las transformaciones en los docentes en el análisis de las clases. Para ello haremos, en primer término, algunas aclaraciones que permitirán comprender el marco teórico.

### **Algunas nociones teóricas**

Para comprender el marco en el cual esta presentación se sitúa creemos necesario explicitar algunas nociones centrales.

Entendemos por *formación* un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir, que la formación es comprendida por nosotros como un proceso de auto y de interformación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero-determinado. Las relaciones con los otros, las situaciones grupales y los formadores son mediaciones necesarias para una formación así

entendida que permiten, facilitan los procesos de formación en el sujeto adulto.

Por *grupo de formación* entendemos una virtualidad en tanto conjunto de personas que originan un trayecto compartido de formación en un espacio común. En él cada uno realiza transformaciones en su propio desempeño y en su identidad profesional en virtud de su proyecto profesional y mediado por los otros con los que entra en relación y comparte procesos. La reciprocidad mediada como modo de relación social entre los sujetos del grupo, o sea en el espacio intersubjetivo, es necesaria para facilitar los procesos en cada uno a través de los otros y de cada otro. El grupo es una posibilidad de desarrollo que se concretiza gracias a un dispositivo grupal que se pone en marcha.

El *dispositivo grupal de formación* es un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transformaciones en los sujetos y en su desempeño profesional. El dispositivo hace posible que un conjunto de personas devenga grupo, provoque lo grupal y la grupalidad, dé lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permita el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas. Este dispositivo tiene una intencionalidad de formación: facilitar el desarrollo personal y profesional provocando la modificación de las capacidades de análisis de las clases y la reflexión acerca del rol y del sí mismo profesional.

Con *análisis multirreferenciado de las clases* hacemos referencia a una modalidad de comprensión de las situaciones de enseñanza, es decir, a un tipo de análisis didáctico que permite esclarecer la complejidad propia de estas situaciones mediante su utilización como herramienta metodológica. El análisis se plantea para la producción de sentido o sentidos (social, institucional, técnico, personal, etc.) acerca de una realidad social, en nuestro caso la de la enseñanza. Lleva consigo un proceso metodológico de atribución de significados que permite captar y comprender lo singular de una situación, pero también lo heterogéneo, lo imprevisible, lo diverso.

El análisis plantea una relación de conocimiento que pone en juego al sujeto y al objeto, a saberes ya constituidos, a formas de relación con el saber y con los otros que el sujeto ha ido elaborando a lo largo de su trayectoria de formación y profesional. Es un trabajo de distanciación, interrogación, objetivación y subjetivación que se da en la relación de

un sujeto con un objeto de conocimiento que asume el carácter de complejo. Es un proceso de producción de sentido acerca de las situaciones de clase que implica la mediación de los saberes ya conocidos y de otros a conocer para iluminar la complejidad de la realidad en análisis.

En el análisis, el sujeto analista no está fuera de la situación de análisis, sino que se implica necesariamente en ella desde el lugar de observador, docente, analista, etc. Es necesario que el analista tenga clara su peculiar posición y que realice un análisis de su propia implicación para estar en mejores condiciones de conocer esa realidad.

Tampoco está fuera el objeto a analizar y éste asume las características de un campo complejo y no de un objeto simple y discreto. El análisis multirreferenciado supone asumir la hipótesis de que se analiza una realidad compleja y por ello el conocimiento que se produce en el análisis es también complejo. Se pone en juego un proceso de comprensión para captar lo heterogéneo, lo complejo, lo diverso, lo retroactivo y recursivo más que lo lineal, no con ánimo de lograr la transparencia del campo, sino de ir articulando miradas distintas sobre lo real que vayan trabajando la opacidad propia de ese objeto al ir comprendiéndolo mediante miradas y lecturas teóricas diversas.

La multirreferencialidad plantea metodológicamente la referencia a teorías plurales, teorías que surgen como lecturas posibles de la naturaleza misma de los datos y no por una decisión a priori. No hay un trabajo teórico aplicacionista, sino una indagación a partir de los datos que piden lecturas disciplinares distintas. Se trata de contribuir a la elucidación mediante lecturas teóricas que enfocan la clase como campo complejo, lecturas que respetan lo propio de cada disciplina en su lenguaje y en su lógica. La articulación de los análisis plurales permite una comprensión más amplia y profunda, pero siempre deja abiertas otras posibilidades de interpretación. El inacabamiento del conocimiento es otra hipótesis sostenida por la complejidad.

El análisis en el marco del dispositivo grupal agrega a lo antes señalado la cualidad relacional, la interacción socio-cognitiva entre los miembros del grupo. El dispositivo plantea una situación grupal en el encuentro entre docentes; las interacciones, la cadena y la red asociativa en el nivel de la comunicación y de la cognición facilitan el proceso de análisis en tanto lo grupal vaya teniendo lugar. El conocimiento se va compartiendo y las realizaciones individuales se van trabajando a partir

de la interacción para aprovechar el potencial formativo de la situación grupal.

### **La formación para el análisis multirreferenciado**

#### **La estrategia en la formación**

Nos referiremos aquí a las características que adoptó la formación para el análisis en el dispositivo.

Desde nuestra concepción, la formación es pensada con sentido estratégico más que programático. Es decir, el dispositivo no prevé un método ni un programa único a seguir paso a paso, sino que trabaja, para pensar la acción, con el sentido de *estrategia*. Los conceptos de método y orden no son afines a un pensamiento de la complejidad, trabajan sobre una base de pensamiento causal donde, para llegar a una meta, se plantea un camino considerado válido que prevé momentos o pasos sucesivos, es decir, una secuencia establecida que debe seguirse, planteando un carácter prescriptivo. Si la realidad es pensada de acuerdo con lo que Edgard Morin (1996) denomina el paradigma de la simplicidad, paradigma que ha inspirado al progreso de la ciencia moderna, los conceptos de método y de programa son adecuados para la acción. Si, en cambio, se postula la hipótesis de la complejidad del campo a estudiar y del objeto a trabajar, la acción requiere ser pensada desde la heterogeneidad, la presencia del azar, la incertidumbre, la irreversibilidad del tiempo y los principios de recursividad, de retroacción, dialógico, etc. Es otra lógica tanto para la comprensión como para la acción. La estrategia requiere la lectura permanente de las situaciones en su dinámica de cambio y transformación.

El método responde a un sentido de orden, constancia, regularidad, repetición de un patrón. La estrategia piensa la acción desde lo diverso, las transformaciones y la dinámica móvil con juegos y encastramientos continuos, no siempre previsibles y a veces aleatorios. Frente a la complejidad del objeto con el que trabaja plantea la combinatoria de posibilidades, las alternativas variadas y no el camino único. La estrategia elabora varios escenarios posibles y frente a ellos proyecta formas diversas de respuesta con una lógica combinatoria. Es en el campo mismo de acción donde la estrategia toma forma a modo de táctica y técnica concretas que se deciden y definen en la interacción misma, dentro de un abanico de posibilidades, y no desde un pensamiento previo. La estrategia anticipa escenarios posibles, varios y

variados sobre la base de análisis complejos y define la acción en el campo mismo según cómo la situación se construye y se presenta y sobre la base de anticipaciones de escenarios posibles. El pensamiento estratégico anticipa pero no decide previamente, trabaja con las transformaciones en el aquí y ahora de las situaciones, permite los cambios entre alternativas. Se prepara para lo nuevo, lo diverso, lo no previsto y permite por ello el fluir de los acontecimientos, la dinámica, sin coartarla por un único camino previamente establecido. Acepta y busca lo Múltiple más que lo Uno, la transformación más que lo estático.

Trabajar con un grupo desde la perspectiva de lo grupal no es pensar en una unidad coherente con una forma dominante, como una totalidad en la que se busca lo homogéneo y regular, sino en un campo heterogéneo, siempre cambiante, donde lo grupal y la grupalidad pueden ir tomando formas diversas que es necesario observar, captar y comprender. Hemos enunciado las conceptualizaciones teóricas acerca de lo grupal que fundamentan nuestro trabajo en coherencia con el marco epistemológico. Ahora las vemos en funcionamiento en el plano de la acción. El grupo, como ya dijimos, es una virtualidad, las expresiones y formas que se vayan construyendo en el campo grupal no son previsibles en una anticipación determinista, se acepta sí lo impredecible y, desde un pensamiento de lo posible y aun de lo probable, pueden pensarse estratégicamente anticipaciones como escenarios abiertos, flexibles y variados. Allí la grupalidad, en tanto potencialidad de advenir y devenir grupo, podrá desarrollarse o no y tomar formas dinámicas diversas que nunca pueden ser conocidas previamente. El grupo no adviene por decisión de un equipo de coordinación, es en el juego dinámico que podrá construirse. La coordinación puede ayudar, favorecer, facilitar los procesos de formación grupales e individuales dentro del dispositivo, pero el grupo surgirá o no en su interior y tomará sus rasgos singulares dinámicamente.

La formación grupal trabaja desde lo intersubjetivo, espacio para la transformación de cada uno partiendo de los otros y de cada otro significativo, y de cada otro desde la construcción social e intersubjetiva compartida que vaya surgiendo en el proceso grupal. Así, uno y otro podrán pasar de la categoría de *alter* como ajeno, exterior a cada uno/otro dentro de una relación dual, a la de otro como recíproco a uno mismo en una relación ternaria. Es a través de alguna forma de fusión primera y de la función de tercero que esto se hace posible. Así, en

términos de Sartre, una serie puede transformarse en grupo. Pero este pasaje no puede ser determinado externamente, surge en la interacción que se da en un juego donde la reciprocidad se hace posible.

Cabe señalar, además, que la acción, el trabajo operativo se sitúa en la noción de lo instrumental y no de lo técnico. Con ello queremos resaltar que es el sentido de herramienta, de instrumento el que anima nuestro accionar, herramienta para, concebida por el pensamiento de quien realiza la acción, siempre consciente y responsable de los fines; no mediante la técnica, que es repetitiva, mecánica, aplicacionista, eficiente en tanto al conservar condiciones pre-establecidas para su realización asegura el logro de resultados, como un medio que termina siendo fin en sí mismo. Sí desde la invención de un instrumento que el hombre crea, inventa, recrea para una finalidad que orienta la acción y que es producto de ese pensamiento creador, abierto y no repetitivo.

Tres características están presentes en la estrategia: la lectura continua de las situaciones en su devenir; la combinatoria de alternativas diversas en función de esa lectura que permite plantear escenarios posibles y en transformación continua; y el sentido instrumental que supone un carácter intencional orientado a fines y a metas y que utiliza la invención y la creación de medios nuevos, alternativos, que permitan su propia modificación y combinación en función de las características del campo de acción. Así, la estrategia tiene la flexibilidad necesaria para generar respuestas en las prácticas concretas adecuadas a la complejidad del campo grupal en el que se trabaja.

Con este sentido de estrategia se trabajó en el plano de la acción en el DIAMCLE para favorecer la formación, la dinámica del desarrollo personal de los docentes participantes en un espacio intersubjetivo. En lo que respecta a este trabajo, nos referiremos a un aspecto de esa formación que constituyó una finalidad y se transformó en propósito del dispositivo y en objetivo para los docentes participantes: la formación en el análisis multirreferenciado de clases.

En cuanto a los aspectos estratégicos previos a la puesta en acto del dispositivo se anticiparon algunas cuestiones.

1. Esta formación encierra en sí misma complejidad. En ella podemos distinguir componentes:

- epistemológicos, referidos a la relación de conocimiento en el análisis entre un sujeto y un objeto, a las clases como objeto de estudio, y a las hipótesis que se construyen para su conocimiento desde la complejidad;

- metodológicos, acerca de cómo hacer un análisis multirreferenciado de este objeto complejo. Para ello es necesario incluir el establecimiento de la relación de conocimiento en el análisis, como descripción, comprensión e interpretación; la inclusión del sujeto y su implicación; el respeto de la heterogeneidad, la temporalidad; las lecturas plurales y su articulación; la lógica inductivo-analítica y no aplicativa, etc. Es decir, plantear cómo proceder metodológicamente en la práctica de análisis, acorde con las decisiones epistemológicas y con la multirreferencialidad teórica;
- teóricos, para que desde el lugar de “caja de herramientas” permitan el análisis de las clases siempre a partir de los datos y no de la teoría;
- personales, a trabajar desde el análisis de la implicación del sujeto que analiza en la situación analizada.

Ellos se constituyen en componentes o dimensiones de la formación que requieren ser atendidos combinadamente dentro del DIAMCLE. Su diversidad muestra la complejidad de la formación.

2. Con la atención puesta en el sentido de estrategia antes desarrollado, se plantean posibilidades para la acción como alternativas disponibles, como virtualidad posible de ser actualizada según la lectura y el análisis de situación que se vaya realizando. Ellas consisten en recursos técnicos como el análisis de casos (registros de clases) externos a la institución, la selección de una bibliografía breve pero central para cada perspectiva de análisis a incluir (epistemológica, instrumental, social y psíquica), guías de lectura breves que orientan la comprensión del material y la reflexión desde el rol docente. En cuanto al encuadre de trabajo no se plantean espacios específicos para explicación teórica, sino que ésta se pondría en juego con los aportes de los miembros y a propósito del análisis de casos, quedando al coordinador la posibilidad abierta de intervenir, si lo cree necesario, aclarando nociones o complementando aportes.

El análisis forma parte del dispositivo según distintos ángulos. Constituye, junto con la observación, una herramienta imprescindible para la coordinación del grupo, ya que sin él ésta trabajaría a ciegas. Por otra parte, la función de retroalimentación que en cada reunión realiza la co-coordinación consiste en comunicar al grupo el resultado del análisis multirreferenciado de la reunión anterior, construida como un mensaje para el grupo en tanto destinatario que va variando en su



forma a medida que el dispositivo y el grupo avanzan. Sus miembros se van formando en el análisis según los distintos ejes señalados. Por último, es propósito de la formación el conocimiento y el entrenamiento de los docentes en este tipo de análisis. Estos ángulos forman parte del abanico de alternativas que la estrategia pone en acción, el último en tanto meta del dispositivo de formación, los otros dos como recursos necesarios para la coordinación y posibles de ser utilizados en la formación. Se anticiparon también recursos consistentes en una clase filmada en video y otras registradas por escrito. Las formas de trabajo individual, interindividual y grupal están a disposición para ser utilizadas en combinaciones diversas.

Para la investigación se requirió la administración de dos análisis por parte de los docentes, uno al inicio del proceso y otro al final, que se constituyeron en las pruebas pre y post implementación del dispositivo.

A continuación se presentan distintos resultados de la investigación referidos a la descripción del proceso formativo y al análisis de las intervenciones acerca de la formación para el análisis de clases.

### **Análisis del proceso de formación para el análisis**

Acerca de los aspectos estratégicos, tácticos y técnicos de la puesta en acción podemos realizar una descripción a posteriori de la implementación que permita, a partir de la observación de las reuniones, dar cuenta no de lo previsto sino de lo actuado en el momento interactivo. De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos de la observación de las reuniones del DIAMCLE describiremos las acciones de formación implementadas, sin reducirlas a una secuenciación simple. Por el sentido estratégico antes analizado, el DIAMCLE no tiene un plan previo ni un programa previsto paso a paso.

Hay un encuadre de trabajo fijado por el equipo coordinador que establece un marco en el inicio y que se respeta a lo largo del dispositivo, hay acuerdos dentro del grupo que se van estableciendo como contrato durante la marcha del dispositivo y hay una estrategia esbozada en los términos expuestos.

La primera reunión se destina a la presentación del encuadre, del equipo coordinador y de los miembros. Más allá de esas previsiones mínimas todo es proceso dinámico. Lo que ahora describiremos es, entonces, reconstrucción a posteriori del dispositivo según cómo la estrategia se va transformando en el aquí y ahora de cada reunión en

táctica y técnica.

Desde la primera reunión se fue trabajando en el análisis. Se inició con la explicitación del encuadre a los docentes participantes, la referencia a los propósitos de la formación y técnicamente se tomó un ejercicio de análisis de una clase registrada en video (prueba pre para el dispositivo de investigación), registro que se intercambió entre dos docentes, dando lugar a comentarios entre ellos, y se trabajó luego grupalmente. Con los aportes de los docentes se hizo referencia a aspectos de la observación, a los modos de implicación del sujeto, al objeto observado y al análisis. La coordinación fue poniendo nombre a los referentes dados espontáneamente, produciendo un primer proceso de categorización de los datos. En la segunda reunión, la coordinación, habiendo leído los textos de análisis del primer ejercicio realizado, aportó los significados de: descripción, evaluación, análisis, interpretación e implicación, categorías nuevamente surgidas de la lectura de la producción anterior. Cada docente retomó su trabajo inicial para hacer un meta-análisis del mismo a la luz de esas categorías aportadas como primeras herramientas. Un nuevo intercambio grupal puso en común los resultados de ese meta-análisis y cada uno y en conjunto registraron el sentido evaluativo y la forma descriptiva predominante en sus trabajos. Se inició así un trabajo de objetivación y subjetivación donde cada uno pudo tomar su producción como objeto de análisis para tomar conciencia de su forma inicial y espontánea de análisis de una clase. La implicación, la actitud hacia el otro y uno mismo ya se instalaron como temas y preocupaciones en el grupo. Durante las reuniones siguientes (dentro de un total de nueve correspondientes a la primera parte del DIAMCLE) se fue trabajando con el análisis de casos externos y desde allí se comenzó entonces el análisis de sí mismos como observadores y analistas, a la vez que como observados y analizados en el dispositivo, y luego se fueron incluyendo otros análisis sobre sus propias prácticas que los docentes traían espontáneamente. Para las reuniones se incorporaba bibliografía que aportaba gradualmente nuevas perspectivas teóricas. Coherente con el principio de multirreferencialidad, se comenzó por la epistemológica para plantear una mirada desde la complejidad, luego la psicosocial, la psíquica y la instrumental. La construcción del conocimiento se hacía grupalmente y según lo que los análisis requerían. Así también se fueron generando referencias metodológicas acerca de las modalidades de análisis que

surgían después de realizar análisis de casos gradualmente trabajados en el grupo. Se realizaron entonces prácticas de análisis sobre casos, en pequeños grupos o en el grupo grande. Las retroalimentaciones que iniciaban cada encuentro permitían escuchar y luego compartir los análisis del propio grupo de formación, al tiempo que los participantes intervenían con sus aportes. Los docentes fueron planteando espontáneamente situaciones de su vida profesional dando lugar a análisis acordes con la perspectiva que en esa reunión se trabajaba o de otras ya vistas. Así, la práctica de análisis se fue haciendo de manera continua, espiralada, a la vez progresiva y retroactiva en tanto se partía de los datos de los registros o del grupo o de alguna situación profesional y se vinculaban los aportes teóricos, las referencias metodológicas, las inclusiones subjetivas, volviéndose una y otra vez sobre estos elementos para esclarecer y profundizar el análisis, posibilitando nuevos avances. El lugar del sujeto que analiza se incluyó siempre sobre la base del análisis de la implicación.

La primera parte del DIAMCLE permitió incluir las distintas perspectivas y lecturas centrándose en dos casos, lo que favoreció la comprensión desde la multirreferencialidad. El último día se tomó la prueba post de análisis con un registro por escrito, nuevo, breve, para reunir nuevos datos y compararlos con los iniciales. Los docentes evaluaron sus logros y dificultades en el cierre. En la segunda parte del DIAMCLE se compararon individual y grupalmente los análisis pre y post dando lugar a un meta-análisis de la propia producción. Después se trabajó en el pasaje a la acción de enseñanza, basada siempre en la comprensión que el análisis implica.

### **El análisis de las intervenciones en torno al análisis de clases en el DIAMCLE**

Veremos a continuación otro tipo de categorías construidas en el análisis de datos de la investigación. Nos referiremos a las intervenciones del coordinador y de los miembros durante el desarrollo del DIAMCLE, cuyo contenido se refiere al aprendizaje del análisis en los docentes. Al analizar estas intervenciones, hemos establecido varias categorías.

Según el objeto de análisis utilizado:

- análisis de clases de otros docentes y escuelas;
- análisis de las propias situaciones de clase;
- análisis del grupo de formación en el DIAMCLE;

- análisis del propio proceso de formación.

Según el sujeto que analiza consideramos:

- los docentes participantes:
  - análisis individual;
  - análisis en pequeño grupo;
  - análisis grupal.
- el equipo coordinador:
  - retroalimentaciones;
  - señalamientos del coordinador;
  - propuestas;
  - aclaraciones.

Según los procesos implicados en el análisis:

- trabajo inductivo-analítico (con relación empiria-teoría-empiria de manera constante);
- trabajo meta-analítico;
- trabajo para la comprensión;
- trabajo sobre teorías;
- trabajo metodológico (describir, inferir, interpretar, formular hipótesis, conocer la propia implicación, etc.).

Presentaremos a continuación algunos referentes empíricos organizados por las categorías según tipo de objeto e iremos señalando en los referentes otras categorías que obedecen a otros criterios señalados.

### **Análisis de clases de otros docentes**

El trabajo sobre clases ajenas a la escuela y a los docentes del grupo facilita inicialmente la tarea en tanto limita la exposición personal y las posturas defensivas que el trabajar sobre casos propios trae aparejado. Este objeto más lejano permite, sin embargo, múltiples identificaciones de los participantes con componentes o aspectos diversos del caso y el trabajo sobre ellas abre la posibilidad de ver y verse como docente facilitando no sólo el aprendizaje del análisis, sino también otras transformaciones del sí mismo profesional.

Veamos algunos referentes de intervenciones de la coordinación para apuntalar el análisis que los docentes participantes han ido realizando. Son datos del comienzo donde se van retomando sus aportes para esclarecer el sentido del análisis. Con *itálica* resaltamos la noción que la coordinación quiere puntualizar en el trabajo realizado.

(Encuentro 2)

C: —(...) vamos a tomar esta clase [historia] como nuestro primer objeto de análisis.

Es una intervención que señala el objeto de análisis, además, dirigida al grupo en su conjunto, donde el sujeto que la hace es el coordinador, y toma la forma de una propuesta.

(Encuentro 3)

Los participantes han descrito el trabajo realizado y comentado sus impresiones en el primer meta-análisis sobre la base de un aporte conceptual de la coordinadora que definió descripción, explicación, implicación, evaluación, etc. La coordinadora, después de escuchar las intervenciones, dice:

C: —Es una forma válida porque es la que ustedes hicieron en este primer ejercicio inicial donde tuvieron que responder a una consigna que decía 'Analice brevemente el video visto', pero digamos que lo que ustedes plantean depende de cómo se defina teóricamente, *la descripción puede ser pensada como un primer nivel de abordaje de los datos ¿no es cierto?* Ya en la descripción y nuevamente, *uno no toma todo y uno describe además de cierta manera*. Lo que ustedes planteaban muestra, en general, *una modalidad de descripción cuidada, detallada*.

Se trata aquí de una intervención acerca del trabajo de análisis realizado primero en forma individual, luego en parejas y finalmente en grupo, hecha por el coordinador como señalamiento acerca del proceso compartido y que puntualiza el trabajo metodológico y la inclusión del sujeto, es decir, de cada docente en el mismo.

Más adelante retoma:

C: —Este... efectivamente esto nos puede ser útil para mostrar que en una situación de observación y en una situación de análisis —que ya el otro día habíamos estado diciendo— se da *la relación del sujeto con el objeto*.

Aquí también el coordinador insiste en marcar el análisis como relación sujeto-objeto. Y más adelante en la misma reunión dice:

C: —El hecho de que todo lo que se vio en una totalidad uno lo pueda discriminar,

lo discrimina en función de algo, lo analiza *en función de un criterio* temático, o en función de la dinámica misma del grupo, o en función de x cosa. Pero ya ahí hay análisis. Cuando uno segmenta en momentos eso se llama *segmentación*, uno toma partes en la secuencia, pero toma partes que tengan sentido, no toma cualquier parte. Toma partes que tengan que ver con la comprensión, que tengan que ver con el sentido que esa clase como unidad tuvo. Uno ahí *ya está haciendo análisis*.

Es una intervención grupal del coordinador que trabaja sobre lo metodológico y sobre el carácter comprensivo del análisis.

Veamos la manera en que señala qué es analizar a partir de lo que en la interacción surgió:

(Encuentro 4)

C: —No es hablar sólo de cómo me sentí o describir la vivencia. *Es poner en juego teorías que me permiten ver mejor esa realidad desde la mirada de una perspectiva teórica determinada.*

Analiza lo que hicieron en el grupo y dice:

C: —(...) tratamos de *sacar el mayor jugo a los datos y después buscamos en los referentes teóricos* qué es lo que puede adecuarse, iluminar los datos.

Son intervenciones del coordinador acerca del trabajo metodológico de análisis multirreferenciado.

La práctica del análisis que se va andamiando desde la coordinación permite adquirir gradualmente la metodología del análisis multirreferenciado. Son los miembros del grupo en sus avances y dificultades quienes van dando la graduación, así se va incorporando el uso de la teoría para iluminar los datos empíricos y éstos se interpretan en función de los diversos enfoques propuestos.

### **Análisis de las propias situaciones de clase**

Al comienzo, las clases de otros se constituyen en el objeto de análisis predominante, pero al avanzar en cada uno de los encuentros e ir adquiriendo las primeras herramientas de análisis, los miembros del grupo comienzan de manera espontánea a trabajar sobre sus propias clases y experiencias, en ellas desempeñan el rol de docentes. La observación de una de sus clases por parte de un investigador del equipo

acelera este proceso, en especial, el hecho de recibir la versión escrita del registro de su clase. Pero más allá de la clase observada, y a medida que se va dando una confianza en el grupo, este segundo tipo de objeto de análisis se hace más frecuente.

Este análisis da lugar a una toma de conciencia y a la consiguiente transformación de las propias prácticas. Se produce un aprendizaje en quienes están realizando el análisis al identificar aspectos a mejorar en la propia práctica y en la del compañero, y se busca transformarlos. La identificación con el otro por el rasgo en común tiene lugar, así como las transferencias hacia el coordinador y las laterales entre los miembros (Béjarano, 1978). Los miembros del grupo incluso comparten los cambios que fueron incorporando en sus clases según "lo que descubrieron a partir del DIAMCLE".

Dice la coordinadora:

(Encuentro 1)

C: —Analizaremos situaciones que tienen que ver con casos que nosotros vamos a traer, pero que también pueden tomar como referencia y yo veo por, digamos, por el carácter de esta reunión y los aportes que ustedes hicieron, que hay, por parte de ustedes, *un interés importante en traer cuestiones de la experiencia de ustedes.*

Es una intervención que propone los dos tipos de objeto para el análisis: clases de otros y propias. Pero éstas surgen por el interés manifestado en el grupo.

(Encuentro 2)

C: —Estamos haciendo *una relación de terciarización con la teoría respecto a la propia práctica*, ocupa el lugar de tercero.

Relación ternaria que se trabaja desde lo metodológico, entre los docentes, sus prácticas y la teoría.

(Encuentro 5)

C: —Que vayan viendo las mismas cosas que están leyendo y que estamos analizando acá, tomando como objeto... o sea, uno, el análisis lo hace sobre distintos objetos. Se acuerdan que vimos la relación sujeto-objeto en el análisis. El objeto puede ser la clase de historia... *el objeto, va a ser para ustedes, la clase de ustedes mismos.*

El coordinador plantea la diferenciación de objetos en una intervención que retoma algo ya trabajado y abre a un trabajo posterior proponiéndolo.

(Encuentro 6)

C: —Por eso la importancia del análisis y del conocimiento de este tipo de cosas, porque *son herramientas para que uno pueda verse más y mejor en las situaciones en las que uno mismo juega el rol de profesor.*

Intervención que señala el valor instrumental de la formación para el autoconocimiento desde la mirada del coordinador.

C: —Ese ejercicio de entrar y salir, se acuerdan que vimos en Ferry, de subjetivación y de objetivación en la formación; *ese ejercicio de centrarse en uno y descentrarse, es un ejercicio imprescindible para poder hacer el análisis de las propias prácticas, si no uno siempre se queda en este único punto de vista que es el de uno y no puede incorporar los otros puntos de vista.*

Aquí la intervención del coordinador retoma lo que se ha dado en el grupo, lo vincula con una conceptualización vista y así insiste en lo metodológico y actitudinal para favorecer el cambio del punto de vista único.

(Encuentro 9)

Así intervienen docentes del grupo reflexionando:

C: —Nos preguntamos: y hacer análisis desde una perspectiva multirreferencial ¿cómo se hace?, ¿cuál es el producto de eso que se hace? *Es como que vos tenés mucha teoría, muchos te lo relatan, pero verlo es interesante.* A mí, otro elemento que me parece sumamente interesante, que hace bastante que nosotros, Luján, [dirige su mirada hacia L] y yo, quizás también por otras cuestiones... leíamos esto *de cómo es reflexionar sobre la propia práctica.*

Esta intervención plantea preguntas de los docentes, incertidumbres y el pasaje de un lugar de mucha teoría a otro que el dispositivo les ofrece como un trabajo distinto. Hay interés por la reflexión sobre las prácticas y sobre lo que esto produce.



### **Análisis del grupo de formación**

En las intervenciones de los participantes, que cada vez son más frecuentes, se pone de manifiesto un nuevo tipo de análisis: el que se realiza sobre “lo que está sucediendo”, sobre las transformaciones que se generan en cada uno de ellos a lo largo del DIAMCLE, sobre el propio proceso de formación. Los miembros del grupo van tomando conciencia de lo que va sucediendo en el grupo del que participan, se reconocen en él y reconocen sus cambios. Marcan un antes y un después, se observan en el mismo grupo y descubren un proceso que está teniendo lugar y que produce transformaciones.

(Encuentro 2)

Una docente del grupo se interesa por las retroalimentaciones y la coordinadora responde:

C: —(...) nosotros estamos tomando los registros de las reuniones del grupo. Nosotros trabajamos la retroalimentación sobre la base de esos registros. Y, efectivamente, es un material, en el sentido que todos podemos volver a hablar sobre la reunión pasada o sobre la que pasó hace 3, 4 o 6 días, porque *es un material que lo tenemos todos por la experiencia que hemos compartido*. Y sí, *sobre ese material se van a hacer análisis diferentes*.

La intervención responde a una demanda de un miembro y plantea compartir el material de registro de las reuniones y las retroalimentaciones. Es la retroalimentación la que opera como provocadora de cambios. Se trata justamente del grupo de formación como objeto de análisis.

(Encuentro 3)

En otro momento, otras participantes hablan de la retroalimentación dirigiéndose a la co-coordinadora y al equipo y muestran cómo la retroalimentación es facilitadora de la formación en el análisis:

P: —A mí me da la sensación, *cuando vos hacés la devolución, que hay un análisis, una reinterpretación de lo sucedido, que es muy interesante*. Ahora, a mí me parece que a nosotras nos ayudaría tenerlas por escrito.

En otro momento:

P: —Pero a vos eso *te permitió hacer una abstracción y una categorización* que a lo mejor a nosotros se nos escapa ¿cómo llegaste a la categorización?

Se advierte el proceso cognitivo en el otro-coordinador, proceso que cada uno irá, a su vez, intentando. Y la Coordinadora responde:

C: —Lo que se ve es que en ustedes, efectivamente, *hay una preocupación por la retroalimentación* en sí misma como técnica y como modalidad, digamos.

Después de esa reunión se contrata en el grupo devolver cada retroalimentación por escrito a los participantes.

(Encuentro 7)

Una participante toma conciencia del proceso de análisis del propio grupo:

P: —Daría la sensación que *el grupo mismo, digamos, en el funcionamiento va aprendiendo del grupo*. Pero, es verdad, a veces digamos, un grupo de trabajo tiene una meta particular como grupo en sí, qué sé yo el análisis no sé... de la clase de tres personas, todo el grupo va, analiza y hace cosas y además, se relaciona. Parecería como que, bueno, *acá nos analizamos internamente como grupo, cómo va funcionando el grupo, cómo va creciendo, cómo vamos aprendiendo de nosotros*.

Veamos un intercambio de reflexión y análisis sobre los procesos grupales:

C: —(...) *Se trata de una construcción grupal de un conocimiento* que va a ser un rédito personal cuando uno esté en el aula que va a servir para entender sus clases, mejorarlas, cambiarlas, dinamizarlas, bueno... yo creo que el objetivo común tiene que ver con esto...

D: —... *mejorar la práctica*.

L: —*mejorar la práctica, claro, y la metodología es grupal. La metodología de construcción de ese conocimiento, es el intercambio en el grupo*.

P: —Saber que el grabador funciona [se refiere a la grabación de cada reunión]. Es decir, me parece que *hay una cantidad de elementos para decir cómo se estudia esto que sucede, cómo hay momentos, materiales, dispositivos, presencias que registran esto. A mí me da la sensación, semejante [señala a E]: ¡qué cuidadas y qué atencidas! y, sin duda, objeto de análisis*.

P: —A ver, nosotros invitamos, incluso estimulamos y *estamos contentas*,

*satisfechas, de poder tener la posibilidad de mirarnos como grupo. Cuando estábamos en el trabajo interno, nos dábamos cuenta que, naturalmente, salen referencias, tal día, aquella reunión...*

La intervención siguiente permite ver el uso de la teoría aprendida para analizar el propio grupo de formación:

P: —(...) cuando ella dice que hicimos ese análisis [se refiere a C], me pareció *que funcionamos como un grupo de trabajo* [concepto de la teoría de W. Bion].

También se expresa satisfacción por el tipo de aprendizaje en marcha:

D: —Hacer el análisis sobre el propio grupo, obvio, significa...

L: —... significa tomar conciencia...

Varias: —Claro...

MC: —Además, tomar conciencia de qué bueno, qué saludable que esté todo el mundo... cuando no está, qué irregular o cómo llega el mensaje...

Estas intervenciones de la coordinación y de los participantes muestran el trabajo progresivo sobre el propio grupo, trabajo iniciado desde la retroalimentación y continuado desde las intervenciones de los docentes.

### **Análisis de uno mismo como sujeto en situación de aprender**

Por último, trataremos el análisis que se realiza sobre uno mismo, sobre los cambios que se van dando en el nivel individual, en lo profesional y también en otros aspectos personales. Las participantes se observan y perciben las transformaciones que tienen lugar en ellas.

Veamos algunos referentes empíricos:

La coordinadora problematiza mediante su intervención acerca de la inclusión de lo subjetivo. Es un primer paso para el análisis de sí mismo:

(Encuentro 3)

C: —(...) hay una primera cuestión que ustedes, cuando hacen una observación, cuando hacen un análisis pueden ir teniendo en cuenta y *es qué sintieron ustedes* cuando fueron haciendo la observación, cuando se pusieron en contacto con esos datos.

(Encuentro 5)

Habiendo observado el proceso grupal la Coordinadora dice:

C: —Bueno, esto... *notamos un proceso que aparece por primera vez, un análisis distinto o una intención distinta de poder hacer una autorreferencia (...) con uno mismo y poder verlo en relación con la historia personal.*

Es una intervención dirigida al grupo, que utiliza la forma de señalamiento retomando lo ocurrido antes en el grupo y resaltando el nuevo tipo de proceso surgido.

Y agrega en otro momento de la misma reunión:

C: —Esto es importante porque *recupera cómo ustedes se sienten como miembros del grupo.* Y eso es la *implicación.* Esa implicación hay que poderla expresar cuando uno hace un análisis del grupo en el que está trabajando. Lo mismo les va a pasar a ustedes en la clase.

Es otro señalamiento que destaca parte de lo vivido en el grupo y sitúa la implicación ya vista respecto del análisis de un material en la vida grupal y en el desempeño profesional.

Una participante al trabajar sobre la modalidad evaluativa que las docentes del grupo muestran en sus interacciones dice:

(Encuentro 8)

P: —En una situación de Residencia, *si yo lo veo todo desde este juicio de valor, efectivamente, le estoy impidiendo a los alumnos,* seguramente, que puedan analizar la situación y puedan recuperar los elementos del análisis. *Porque todo yo mismo lo voy a estar transmitiendo como que está bueno o está malo. O en la corrección, que varias veces tomamos.*

Aquí se ve claramente que la docente hace un proceso de retorno sobre sí misma, lo trabajado en el grupo la lleva a tomarse a sí misma como objeto de análisis y hacer una toma de conciencia de aspectos de su sí mismo profesional.

Una docente verbaliza sus impresiones sobre los progresos en el análisis logrados en la formación al confrontar los dos trabajos de análisis (pre y post):

P: —(...) Pienso que el segundo análisis pudo haber sido mucho más explícito y rico, pero no me disgusta. Estoy contenta. Al mismo tiempo, este segundo

análisis supone mayor seguridad de mi parte. No me siento tan perdida como en la primera oportunidad y valoro la posibilidad de poderlo compartir, algo que hubiese sido difícil en el primero.

P: —(...) Pero tampoco tengo un manejo, personalmente, fuerte de la teoría. Pero sí... yo veo una diferencia. *En una intenté usar las nuevas herramientas y en la otra no.* Y en relación con lo que ella dice [señala con una mano a G], de la observación de la clase de uno, a mí... *sí, estoy tratando de modificar algunas cosas que tendría que cambiar. Ahora puedo ver un poquito más claro la clase...*

Estas intervenciones muestran el proceso de retorno sobre sí mismo que se inicia con la implicación como observador y analista y se va llevando a otros momentos y relaciones. Hay un progreso en este sentido de verse y conocerse a sí mismo, un camino de objetivación y subjetivación continuo que no se cierra circularmente, sino que vuelve generando nuevas miradas y permitiendo nuevas visiones sobre uno mismo.

Hemos analizado las intervenciones en el grupo en torno a la formación, intervenciones de la coordinación y de los miembros que permiten apreciar de qué manera se trabaja en este dispositivo la formación para el análisis y cómo se fueron dando procesos de pasaje de un objeto de análisis a otros. En un comienzo, más dirigidos a las clases externas, y a medida que el grupo se fue construyendo en un espacio intersubjetivo proveedor de confianza, se desplazaron a las propias prácticas, al grupo mismo en sus procesos y al sí mismo profesional de cada docente. Es decir, un camino de objetos de lo más externo a lo más interno y comprometido para cada uno; objetos de análisis que fueron siendo trabajados conjuntamente, pero que el devenir grupal situó con predominio en momentos distintos. Es, en realidad, un camino construido por el propio grupo que permitió, paulatinamente y sin exigencias externas, el acceso al sentido clínico del dispositivo en tanto se trabajó el seguimiento de los procesos, el pasaje libre de uno a otro objeto, la profundización en los sentidos descubiertos y la singularidad de las situaciones del grupo, de las propias prácticas y del sí mismo.

### **A modo de conclusión**

Hemos presentado la formación para el análisis multirreferenciado de clases en el marco de un dispositivo clínico de formación. Como anticipamos en el comienzo, diversas razones nos llevaron a plantear

un dispositivo que atendiera a esta formación. Pero a la hora de cerrar el artículo, queremos destacar que aquí es tomada solamente una dimensión entre otras incluidas en el dispositivo de formación y también en el de investigación. Esta dimensión permite sólo parcialmente dar cuenta del enfoque clínico de la formación, y aun de la investigación. El aspecto considerado hace posible, sin embargo, ver en el seguimiento los procesos construidos grupalmente, así como las modalidades de intervención de la coordinación para ayudar a que los mismos se desarrollen. Otros estudios, a partir del Análisis del Discurso, se han realizado sobre las respuestas que los docentes dieron a las dos pruebas administradas en los momentos pre y post dispositivo.

Allí se realizaron análisis individuales y del conjunto tomando como unidad el texto que cada docente construyó. Los resultados de este segundo análisis darán lugar a otra publicación que complementará la aquí realizada.

## NOTAS

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración de la Lic. Daniela Militello, integrante del equipo en el análisis de los datos.

<sup>2</sup> Se trata del Programa de investigación "La clase escolar" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, dirigido por Marta Souto desde 1989, y con colaboración de un amplio equipo de investigadores formados y en formación. Dicho programa ha generado una línea de investigación cualitativa, con enfoque clínico, que toma como objeto las clases escolares, generando la producción de conocimiento sustantivo y la construcción de herramientas metodológicas acerca de las mismas. Entre las primeras cabe citar el estudio de casos en la enseñanza media, la construcción de una tipología de clases, el estudio de las formaciones grupales y la descripción de tipos de formaciones encontradas, la formulación teórica acerca de dispositivos pedagógicos, la invención de un dispositivo para la formación en el análisis. Entre las segundas, la construcción de sistemas de categorías a partir de los datos recogidos y organizados desde la multirreferencialidad por perspectivas diversas, la formulación metodológica de una modalidad de análisis de las clases y su conceptualización, la construcción de un cuestionario denominado "La clase escolar" (versión para alumnos y para docentes) para indagar las características de la clase.

<sup>3</sup> DIAMCLE, la sigla utilizada indica DI: dispositivo; AM: análisis

multirreferenciado; CLE: clases escolares.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ANZIEU, D., BÉJARANO, A., KÄES, R., MISSENERD, A., PONTALIS, J.B. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos. Parte II Resistencia y transferencia en los grupos por A. Béjarano*. México: Siglo XXI.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- MAC EWAN, H. Y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- SOUTO, M., BARBBIER, J.M., CATTANEO, M., CORONEL, M., GAIDERLEWICZ, L., GOGGI, M.E., MAZZA, D. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.
- SOUTO, M. (1998). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. Didáctica II*. Encuadre metodológico, Buenos Aires: Ficha de cátedra, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DE BRASSI, J. C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda, Grupo 0.





## ALGUNAS VIVENCIAS DEL MALESTAR ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

MARÍA INÉS BARILA



Universidad Nacional del Comahue  
Departamento de Psicopedagogía  
maine@rnonline.com.ar

### RESUMEN

Este artículo presenta una hipótesis provisoria, en el marco de una investigación más amplia, respecto de las vivencias de malestar de los adolescentes que son disfuncionales a la convivencia escolar. Se presenta una síntesis del material empírico, obtenido mediante entrevistas realizadas a alumnos de todos los cursos de un establecimiento escolar estatal de nivel medio de Viedma, Provincia de Río Negro y se realiza el análisis, sustentado en aportes conceptuales. Los datos obtenidos requirieron un proceso de fragmentación de la información en unidades de análisis o categorías. En este caso se consideró que al no definir las categorías de manera preliminar a la búsqueda de la información, las mismas surgieron de la reiterada lectura de las desgrabaciones de las entrevistas, en un intento de recuperar lo no-dicho por los adolescentes y así, transformarlo en un discurso.

Se elaboró una clasificación, también provisoria, vinculando el corpus empírico con el marco conceptual, de la que sólo se presenta un breve recorte.

Este análisis posibilita, por una parte, la apertura de espacios de interrogación respecto de la incidencia de estas vivencias del alumno en la escuela, en la función del docente y de la práctica que realiza, en la obturación de la convivencia áulica, y, por otra, la oportunidad de reflexionar acerca de los alumnos, no como un todo homogéneo, sino como un espacio diferenciado de aperturas y redes con entrelazamientos, nudos y puntos flojos.

**Palabras claves:** Vivencias de malestar - Adolescentes - Escuela media - Convivencia - Prácticas escolares

**Key Words:** *Experiences of Uneasiness - Adolescence - High School - Coexistence - School Procedures*

Fecha de recepción:02/04/04

Fecha de aprobación:30/11/04

## **Introducción**

En el desarrollo de mi trabajo de tesis analicé, entre otros aspectos, una de las estrategias que algunos profesores implementan para sostenerse en el salón de clases: hablar la mayor parte del tiempo. A través de su voz promueven actividades, asignan tareas, desarrollan conceptos, evalúan. La indagación etnográfica permitió inferir que las características de las intervenciones de muchos docentes están destinadas a ejercer el control más que a trabajar los contenidos disciplinarios. Dice Rosa Martha Romo Beltrán (1993, p.126):

... el discurso oral es fundamental tanto para la legitimación de la actividad docente como para instituir la concepción de la realidad que por esta vía transmite (...). El lenguaje es un elemento de poder: hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. Así, el lenguaje es una de las estrategias de mayor trascendencia (...).

En tal sentido, afirma Roberto Follari (1997, pp.78-79):

El maestro se hace cargo habitualmente de la demanda de la institución hacia el alumno; representa por tanto la exigencia de aprendizaje y de disciplina, la necesidad de apego a la norma y a la expectativa plasmada en los planes y programas, provenientes de las autoridades. El 'lugar' del docente como sitio de poder trasciende incluso las características particulares que pudiera tener cada docente; puede haberlos abiertos y tolerantes, como de hecho hoy es frecuente encontrarlos. Pero sin duda su ubicación institucional los hace depositarios de la palabra y la interpretación legítimas dentro del aula, factor último de decisión sobre qué debe considerarse correcto e incorrecto, qué es lo verdadero y qué no lo es de cuanto acontezca.

La facultad discursiva de la docencia requiere diferentes destrezas para fundarse (o aparecer) como "palabra verdadera", tales como evitar los silencios y la inseguridad, cuidar el tono y la velocidad con que se arti-

cula el discurso. Hacer cosas con palabras es una de las atribuciones del poder simbólico.

Desde un posicionamiento de la clínica psicopedagógica, el acceso a la palabra verdadera en el plano simbólico requiere del sujeto una organización particular que posibilite el tránsito de "lo real en sí" a la "realidad para sí", como elaboración efectuada por el propio sujeto. Esto indica el riesgo de que el profesor y los alumnos permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de una sola fantasía, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto externo a ellos; por ejemplo: las prácticas en que reproducen, en forma oral o escrita, ejercicios diseñados por un autor ajeno al contexto específico del aula y de los alumnos es una de las cuestiones de las prácticas escolares que analicé.

Esto llevó a interrogarme por la voz de los alumnos . ¿Qué es lo que hace que estos adolescentes puedan permanecer en el aula (cuando lo hacen), superando las dificultades de no ser escuchados? e, implícitamente, ¿cómo posibilitar en algunos que se vuelvan menos vulnerables? Alumnos que son adolescentes y como dice Françoise Dolto (1992, p.131) atraviesan un segundo nacimiento. La autora agrega:

Las palabras de antes no les sirven de nada; están sólo llenas de sentido hasta la mitad porque son palabras de niños. Todo cambia, y hasta el sentido de los sentimientos ya no es el mismo... Él no sabe hablar sin que todo se ponga de golpe en un mismo plano. No halla matices en palabras. Puede inventar música, puede inventar ritmos pero, en cuanto a palabras, son palabras que han sido empleadas por personas antes que él comprendiera el sentido de generalidad (inconscientemente, por supuesto), y no le sirven para nada. Las palabras son trampas también (...). Mientras que con un niño se puede adivinar, por su comportamiento, lo que no puede decir en palabras, con el adolescente, detrás de las palabras que pronuncia, hay que saber que él vive otra cosa detrás de esas palabras huecas. Si no las dice, está tan bien como si las dijera (...). Con el adolescente no hay que espiar, no hay que adivinar ni intuir lo que piensa. Sólo hace falta estar disponible y ser paciente (...).

Este proceso de volver a nacer ¿será tan doloroso que el docente ha olvidado su propia adolescencia y no puede hacerse cargo ni comprender las demandas de los alumnos? ¿Es en este sentido que podemos entender como habitual el desencuentro con los adolescentes? Al res-

pecto, Follari (1997, p. 80) señala:

Seguramente abrir la palabra de los alumnos para referir sus propios conflictos, sus preocupaciones, permitirles expresarse en su propia jerga (dentro de ciertos límites, naturalmente), podría ayudar a que el profesor se informe con más precisión acerca de su específica problemática; pero nada podrá evitar el deslizamiento por parte del docente hacia una interpretación realizada desde su propio horizonte de comprensión y de definición de intereses.

Si como dice Follari, el interés docente pasa por la sujeción a la normativa institucional y a la planificación curricular, cuando los alumnos quieran hablar sobre cuestiones que les interesen, "(...) estarán puestos inmediatamente en falta, en la medida en que pretendan que su deseo se imponga, o siquiera se manifieste y sea reconocido" (p. 80). Resulta relevante, entonces, cuando cada uno de estos adolescentes escolarizados tiene la palabra, preguntarse: ¿qué dice?, ¿qué actitudes de los demás - compañeros, docentes- le molestan?, ¿qué conductas propias cree que molestan a los otros en el ámbito escolar?, ¿qué características le adjudica a quien considera un buen docente?, ¿qué pautas de convivencia cree que deben respetar los alumnos?, ¿y los docentes? Estos constituyen algunos de los ejes a partir de los cuales realicé entrevistas a cada adolescente.

Los datos obtenidos requirieron un proceso de fragmentación de la información en unidades de análisis o categorías. En este caso se consideró que al no definir las categorías de manera preliminar a la búsqueda de la información, las mismas surgieron de la reiterada lectura de las desgrabaciones de las entrevistas, en un intento de poner en palabras (recuperar) lo no-dicho por los adolescentes y así, transformarlo en un discurso. Se elaboró una clasificación, también provisoria, vinculando el corpus empírico con el marco conceptual, de la que sólo se presenta un breve recorte.

### **Acerca del malestar en el alumno adolescente**

¿Por qué esta denominación? El término malestar, según el diccionario, implica "desazón, incomodidad indefinible" y entre los sinónimos se encuentran: inquietud, pesadumbre, disgusto, molestia, descontento, entre otros.

En los testimonios de cada adolescente escolarizado, cuando se refiere a las actitudes que le molestan de los demás y a las propias conductas que considera que desagradan o molestan a los pares o a los docentes, se destacan precisamente vivencias de malestar relacionadas con estas sensaciones, representaciones y sentimientos en el salón de clase. Cuando hablo de vivencias me refiero a las experiencias que el alumno adolescente vive y que, de alguna manera, comienzan a formar parte de su comportamiento cotidiano en el ámbito áulico e institucional, que se traduce en prácticas, hábitos, conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas, rutinas, estilos, modos. En síntesis, en conductas que se reiteran (como los rituales), que configuran su pensar, sentir y hacer desde la posición de alumno, desde la que significa y es significado en el espacio escolar.

El análisis del material empírico sostenido por los aportes conceptuales me posibilitan plantear una hipótesis provisoria: las vivencias de malestar de los adolescentes son disfuncionales a la convivencia escolar. En el entramado de las organizaciones se teje uno de los aspectos fundamentales de la cotidianidad institucional: la convivencia, que en el ámbito específico de lo escolar se considera relevante. Por lo tanto, resulta pertinente analizar cuáles son las vivencias de malestar que posibilitan que los adolescentes perciban y manifiesten escasa tolerancia a la diversidad y, por consiguiente, actitudes prejuiciosas y de discriminación, temor a la agresión, al maltrato, a la burla, faltas de respeto reiteradas y situaciones de injusticia, entre otros aspectos y que, desde esos sentimientos y representaciones se relacionen con sus pares, con sus docentes y con las normas.

El término convivencia alude a: vivir con, vivir acompañado, vivir en compañía de otro u otros, cohabitar, vivenciar con, entre otras acepciones. Entonces cabe interrogarnos ¿cómo conviven estos adolescentes en el ámbito escolar a partir de las vivencias de malestar que manifiestan?

La rutina escolar no depende exclusivamente de la normativa explícita, sino del modo en que cada sujeto se posiciona frente a ella, de la forma en que se la interprete. Las normas no garantizan por sí solas la convivencia democrática: requieren ser consensuadas y respetadas por los sujetos, quienes a su vez suelen mostrar una permanente resistencia a aceptarlas. Cabe interrogarse por qué sucede. Leandro de Lajonquière (2000, p. 80-81) afirma:

En el cotidiano escolar no imperan verdaderas leyes, sino cuasi leyes, esto es, sólo reglas o normas de moral (...). Mientras que la ley es la expresión de la voluntad general de renunciar a alguna cosa -aquello mismo que la ley prohíbe- la regla, al contrario, es el principio constitutivo de hábitos morales. La ley prohíbe y abre un abanico de posibles otros. Sin embargo, la regla prescribe categóricamente la práctica de actos concretos (...). En suma, la ley inscribe una diferencia en relación con lo prohibido, mientras que la regla obliga a hacer igual a lo pedido. La ley se autofunda, esto es, se justifica tan sólo en la renuncia que (la) instaure y, por lo tanto, no pretende reduplicar fundamento trascendente alguno (...). Ella (la regla) se aplica en nombre de la necesidad trascendente de dar cumplimiento a un programa moral o, simplemente, a un proceso madurativo (...) en el intento de fabricar naturalmente Un todo pleno y desarrollado.

Como se infiere, las dificultades de convivencia que originan malestar en el adolescente también repercuten en el docente, ya que interpelan el presupuesto del alumno "Todo pleno y desarrollado" que sostiene el ideario escolar. Se presenta, por un lado, una normativa que, alimentada del presupuesto "alumno ideal/subordinado" permite ser reiteradamente vulnerada; por otro lado, aparece también la insistente oposición del sujeto a su aceptación. Ambos aspectos dan cuenta del vaciamiento de contenido que las normas parecen adquirir en los sujetos involucrados y que les provocan vivencias de malestar:

a) Frente a la escasa tolerancia a la diversidad:

Entiendo por tolerancia a la diversidad, en este caso, lo que concierne a la aceptación y comprensión de las características de los adolescentes y de los grupos diferentes entre sí, ya sea con referencia a factores físicos, personales, culturales, socio-económicos, a capacidades distintas respecto del aprendizaje, a estilos, ritmos, actitudes, manifestaciones y motivaciones diversas. La escasa -a veces nula- tolerancia a las diferencias individuales encubre, por un lado, actitudes prejuiciosas -conjunto de juicios a priori-, que se instalan como categorías de pensamiento y, por lo tanto, de comportamientos presentes en la vida cotidiana del aula y desde las que se etiqueta, clasifica, rotula, se resignifican experiencias, grupos y sujetos; y por otro, discriminación -en la acep-

ción negativa del término-, que en el uso corriente aparece como sinónimo de descalificación, de rechazo o de desprecio, de no aceptación de lo que es distinto.

Para ayudar al otro, considerar al semejante, comprender, es necesario ceder espacios. Esto no se logra solamente con el intercambio y la reciprocidad entre iguales. Es necesario que el sujeto pueda diferenciarse del otro, separarse. En el adolescente recrudecen los conflictos de la niñez, vive la angustia de separación, debe renunciar a toda la seguridad que el mundo de la infancia le brindaba para transitar un tiempo de pasaje del niño que deja de ser lo que era y el adulto que advendrá. Y en este tránsito tramita situaciones de sufrimiento y de malestar.

En algunos casos, los adolescentes expresan que este sufrimiento es provocado por actitudes que provienen de sus pares: "Muchas veces siento que mis compañeros me miran despreciándome" (Protocolo 3 - 1º); "se ríen de mí cuando hablo" (Protocolo 16 - 1º); "no se quieren integrar y eso no ayuda para que te agrade la escuela, no se dan cuenta lo mal que te hace que te discriminen. No ves la hora de terminar el secundario" (Protocolo 21 - 5º).

En otros casos manifiestan que las actitudes de algunos docentes son las que provocan el malestar: "Me molesta que algunos profesores tengan a algunos chicos de blanco y los discriminen y no les den oportunidad de cambiar o averiguar por qué tienen ese comportamiento" (Protocolo 6 - 1º); "me dan bronca los profesores que explican un tema, sólo dos o tres alumnos entienden y los demás no, pero no se molestan por explicar al resto del curso que no entendió un pepino" (Protocolo 7 - 3º); "me jode que me tengan entre ojos porque soy repetidor, porque no toman a todos por igual y hacen diferencias entre los alumnos" (Protocolo 14 - 1º); "que tengan consideraciones diferentes con respecto a 'algunos' alumnos, a mí me revienta. ¿No se supone que somos todos iguales?" (Protocolo 3 - 5º).

Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (1999, p.23) sostienen:

(...) vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios masivos de comunicación es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-

realidad de la gran aldea y de un presente continuo.

Este milenio se plantea en un escenario con nuevas pautas y rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por todos los medios, la educación trata de uniformar criterios y valores. Se imponen nuevos valores y pautas socio-culturales, pero ligadas por el propósito de toda sociedad que intenta conservarse, a través de escenas encadenadas con el objeto de homogeneizar y borrar las diferencias. En este escenario actúan, desde distintas posiciones, el docente y el adolescente y allí se impone la pregunta acerca de qué hacer en la escuela y qué hacer con la escuela. Los ideales que el contexto histórico-socio-cultural y económico provee organizan las trayectorias deseantes y determinan, de algún modo, la pertenencia a un grupo social. Pero, si la huella actual es la diversidad y la meta se impone por sobre el proyecto, los sujetos se inclinan a una creciente vulnerabilidad.

El adolescente suele quedar atrapado en la misma red que, desde otros lugares, construye. El análisis de las respuestas obtenidas y que permite realizar estas afirmaciones posibilita asimismo observar que, a muchos jóvenes, les produce malestar el comportamiento de otros que -al mismo tiempo reconocen- es propio de ellos, o bien, que lo hacen como una forma de actuación para "molestar". Este aspecto aparece en forma recurrente en cada una de las clasificaciones realizadas a partir de las vivencias de malestar en los adolescentes: "Cuando me critican, yo también critico porque me molesta que lo hagan conmigo, a pesar de que pienso que a la gente hay que aceptarla tal cual es" (Protocolo 10 - 3°).

El siguiente testimonio de un alumno de quinto año -que ha cursado la totalidad de la escuela secundaria- resulta muy elocuente respecto del malestar que ocasiona el "ser diferente" en el ámbito escolar, asimismo da cuenta de una estrategia que le ha permitido "igualarse": "Yo no molesto a nadie porque soy muy callado y no opino en ninguna clase porque a los chicos les cae mal que los profesores se den cuenta de que sabés, en general trato de no decir nada estúpido ni de preguntar aunque no entienda y antes de decir algo lo pienso muchas veces, entonces está todo bien con los chicos, no molesto y listo" (Protocolo 12 - 5°).

¿Qué sucede para que este adolescente sostenga este discurso?



Tal vez, porque como afirma Dolto (1992, p.55): "Se temen las 'diferencias' como si amenazaran al grupo, cuando en realidad lo construyen. Hay un equilibrio que cada uno debe encontrar entre ser bastante 'como el grupo' para formar parte completamente de él, y conservar su singularidad, su personalidad y seguir siendo uno mismo".

b) Ante la agresión:

Agresión implica toda acción de un sujeto que lesione los derechos de otro a través de ataques que revisten diferentes modalidades: insultos, burlas, maltratos, castigos. Implica provocación o violencia material y/o simbólica que, en todos los casos, afecta o perturba la convivencia y genera vivencias de malestar en los adolescentes: "Me molesta mucho porque así no podemos tener buena convivencia sino rivalidad" (Protocolo 5 - 3º). Este adolescente explicita claramente el problema, las acciones agresivas obturan la convivencia.

Desde la perspectiva psicoanalítica resulta necesario hacer una distinción entre los significados de agresividad y de agresión. La agresividad es parte de la estructura subjetiva, singular del sujeto desde que nace, le posibilita expresar el llanto y el grito que rompe el silencio que trae desde el útero, desde ahí en adelante comienza a realizar ciertos movimientos, entre otros aspectos, todos componentes de la agresividad.

La agresión es la descarga física o psíquica sobre otra persona, con el intento final de destruirlo, aunque no se lo logre. Desde este posicionamiento teórico, implica una imagen especular, en espejo, por ejemplo: a veces el sujeto agrede a alguien pero lo hace, además, por lo que ese alguien significa o representa. Alguien enojado termina dando un golpe a otro, y ese otro representa, en ese momento, el único lugar y la posibilidad que tiene de descarga motora. Es común observar cómo una agresión puede comenzar con una pequeña discusión o intercambio que aumenta y finaliza con un hecho de mayor gravedad.

La agresividad habla de aquello que sirve o "mediatiza para". Las relaciones implican siempre un mínimo monto de agresividad, pero la cuestión se enmaraña cuando la agresividad se convierte en agresión. Esto suele provocar una crisis que puede definirse como un "callejón sin salida", se manifiesta cuando alguien ya no tiene respuesta, aunque sea mínima o alternativa, o no tiene lugar para huir, se asemeja al animal que ante el ataque, ataca o huye. En el reino de los instintos esto es claro, un animal para mantener su territorio necesita un monto míni-

mo de agresividad, lo cual no implica que llegue a la agresión pero sí que muestre los dientes, que orine el territorio, que tome posesión. La agresividad se relaciona con el espacio propio, necesario para moverse; a medida que se actúa en espacios más reducidos, cuanto menor sea el espacio del que se dispone, mayor será el monto de agresividad que se observa en el sujeto.

Esta situación resulta evidente en las observaciones y en los registros realizados en los salones de clase: espacios áulicos reducidos, pautas establecidas unilateralmente por el docente, arbitrariedad en las evaluaciones, rótulos, etiquetamientos, burlas por parte de los pares, entre otros aspectos, provocan que el adolescente se sienta encorsetado, constreñido y, por ello, agreda y sea agredido. De esta forma la convivencia se inhibe: no hay confianza, participación, respeto por el otro ni diálogo. Predominan las relaciones establecidas a partir de las agresiones verbales entre pares, desde los docentes, así como las agresiones destinadas a la destrucción de objetos materiales en el espacio del aula.

El análisis realizado de las expresiones discursivas de algunos adolescentes me posibilitan afirmar que:

1) Los adolescentes manifiestan vivencias de malestar vinculadas a las agresiones verbales -que les provocan violencia simbólica- por parte de sus compañeros: "Me molesta que sean tan crueles con los apodos, las bromas de mal gusto, porque lastiman" (Protocolo 1 - 5º); "odio los apodos con los que me llamaron toda mi vida, desde la primaria, y que me molestan porque se ríen de mi aspecto físico" (Protocolo 2 - 3º); "que me hagan cargadas de mal gusto, que me corrijan cuando me equivoco diciendo alguna palabra y encima me cargan toda la mañana, es muy molesto" (Protocolo 18 - 5º).

Estas expresiones que escuchan de sus pares los afectan de una manera particular, tal vez porque transitan un tiempo donde los compañeros y los amigos cumplen un papel esencial en la construcción de la propia identidad. Dice Dolto (1992, p.55):

Uno se busca un 'doble' para sentirse más fuerte, un confidente para compartir las dificultades, un 'alma hermana' para suavizarlas en la fraternidad, un alter ego que nos sostiene y nos ayuda a avanzar. También se busca un espejo viviente para confortarse, porque uno no está seguro de sí. A veces se busca también encontrar un sentimiento de fusión (...). La imagen que el grupo se hace de nosotros parece vital por momentos. Uno bus-

ca identificarse, ser parecido a los otros. Por miedo a ser rechazado uno se identifica con los compañeros y con los amigos (...). Se temen las 'diferencias' (...).

2) Expresan vivencias de malestar debido al desagrado que les ocasiona la violencia material ejercida sobre ellos, sus compañeros o los elementos de utilización cotidiana en el aula: "Me molesta que tiren papeles, tizas y hasta piedras cuando los profesores escriben en el pizarrón o si salen afuera porque los llama la preceptora" (Protocolo 24 - 1º); "me jode cuando rompen cosas del aula: las sillas, las mesas, los focos y a veces, hasta los vidrios" ( Protocolo 18 - 3º).

Los golpes, la rotura adrede de elementos necesarios que hacen posible "habitar" los espacios comunes, entre otras demostraciones visibles de reacciones grupales que van desde la indisciplina hasta la agresión, crean un clima de inseguridad que provoca, en algunos adolescentes pasividad y en otros, conductas acting out. En cualquiera de las situaciones, el aula se constituye en un espacio escasamente propicio para el aprendizaje y la convivencia. Nuevamente apelo a las palabras de Dolto (1992, p.86):

La trampa reside en que cada vez más, uno tiende a consumir la cultura individualmente con su walkman, su televisión, sus historietas. O si no, cuando nos reagrupamos, es para consumir pasivamente. Si no hay comunicación, discusión acerca de lo que uno ha visto o escuchado, si no hay creación (...) realmente no vale la pena reagruparse. Por eso hay que buscar, por todos los medios, grupos donde puedan encontrarse juntos para intercambiar ideas sin perder el sentido crítico y crear algo (...). Lo que cuenta es el resultado; lo importante es estar bien juntos, no sentirse obligados a estar allí.

3) Aluden a vivencias de malestar originadas en el trato que reciben por parte de algunos docentes. Múltiples testimonios dan cuenta de la conmovición que provoca en el alumno el ejercicio sistemático y abusivo de la utilización del poder coercitivo del adulto: "Los profesores que te tratan mal, te gritan y/o se ríen de vos, encima a veces no tenés nada que ver" (Protocolo 10 - 3º); "los profesores que siempre quieren tener la última palabra y para eso utilizan el arma que tienen: la nota" ( Protocolos 16 y 18 - 5º).

Prevalecen sentimientos de humillación, injusticia o sometimiento, configurados a partir de las relaciones autoritarias expresadas desde la palabra, el gesto o la actitud que instituyen algunos docentes, y que generan actitudes valorativas opuestas a las que deberían estar implicadas en el acto de educar, propiciado desde la institución escolar y sostenido desde las figuras responsables de promover ciudadanos críticos, precursores de acciones justas y respetuosas en un clima democrático, en el cual la participación, el diálogo y el compromiso sean las premisas que sustenten el pasaje por la escuela.

Estas vivencias coinciden con las argumentaciones que, como producto de sucesivas investigaciones, fueron elaboradas por Vilma Pruzzo de Di Pego (2000, p.3):

Nuestros testimonios empíricos muestran vivencias de displacer centradas en sentimientos de desvalorización respecto de la mirada del mundo adulto o de los pares y que evidencian distancias afectivas, falta de respeto, ruptura de lazos interpersonales. Estos sentimientos surgirían ante las diferencias que percibe el sujeto y que funcionan en el marco del currículum oculto, aunque no se expresen en palabras. Las diferencias en el rendimiento escolar, por ejemplo, son percibidas, tanto por el propio sujeto como por sus pares, provocando el sentimiento de humillación, ya sea como burla, ofensa, desprecio, vergüenza, y en cualquier caso, como desvalorización (...).

Los estudios de Michel Foucault (1992) sobre las formas de disciplinamiento impuestas en la modernidad con el origen del capitalismo encuentran en la escuela y, a veces, en la figura del docente un ámbito de aplicación del poder. Este autor plantea que las relaciones de poder no son sólo simbólicas sino que se "encarnan" materialmente en los cuerpos, los edificios, los objetos. Me interrogo: ¿es la escuela el sitio privilegiado donde se prepara y legitima el poder ejercido en otros espacios sociales?, ¿es el docente el encargado de llevar adelante este dispositivo de poder, con la ilusión de extinguir la pulsión o ignorarla, a través del ejercicio de su práctica? Al respecto Follari (1997, p.66) expresa:

Si aceptamos que el sujeto parte de pulsiones sexuales y de tendencias agresivas (uno de los fines posibles de lo tanático), es

notorio que la simple liberación de éstas haría imposible toda convivencia. Esto exige poner limitaciones y ejercer represiones sobre los contenidos que la sociedad no puede aceptar, a nivel de la representación psíquica individual; pero el precio que debe pagarse es sin duda alto desde el punto de vista de la salud psíquica de los sujetos; es lo que Freud ha desarrollado en *El malestar en la cultura*.

Las vivencias que el adolescente reitera, a través de sus quejas y de sus reclamos, demuestran que el proceso de represión no implica la desaparición de las pulsiones, que no se padece la necesaria renuncia sin malestar. Follari (1997, p.17) afirma que "(...) podríamos situar a la escuela como institución ubicada del lado de la renuncia, y de la exigencia sobredimensionada de sacrificio. Lugar de domesticación del impulso, de renunciamiento generalizado, de imposición de orden y disciplina (...)". En otro texto, el mismo autor plantea: "(...) encontramos al docente representante de una autoridad jerárquica exterior, pero a la vez actor ineluctable y decisivo del proceso de sujeción de los alumnos, responsable directo y actuante de ejercicio del poder" (Follari.1992, p.21).

4) La persistencia de estos comportamientos en el ámbito del aula promueve, en algunos adolescentes, actitudes defensivas que se proyectan generalmente hacia sus compañeros, incluso utilizan las mismas estrategias que consideran inaceptables. Se produce de esta manera un circuito que se retroalimenta, reproduciendo y potenciando las vivencias de malestar: "Creo que lo que más me molesta son los insultos, las agresiones físicas, pero todos hacemos lo mismo, por ejemplo: si nos insultan, los agredimos y si los insultamos, ellos nos agreden" (Protocolo 6 - 3°).

Estos testimonios enuncian lo que el psicoanálisis denomina "resolución de compromiso". Una salida alternativa, momentánea que restablece el equilibrio y en el que el adolescente se posiciona identificándose con el hipotético "agresor", lo que le permite el pasaje de supuesta "víctima a victimario". Pero esta aparente solución nunca es gratuita, siempre está acompañada del incremento de la culpa que se origina y, de esta manera, se multiplican y diversifican las vivencias de malestar. En este sentido, afirma Anny Cordié (1998, p.9-10): "La relación circular que se instaura (...) produce efectos de bumerán que deben ser analizados como tales (...), la implicación personal del sujeto: en efecto, posicionarse como víctima (...) permite ocultar su propia responsabili-

dad".

c) Frente a la ausencia del respeto:

Respeto implica consideración, deferencia, atención, aprecio, estima, afecto. Todas estas son actitudes necesarias para la consolidación de la identidad del adolescente, al mismo tiempo que posibilitan el clima adecuado para la convivencia, en este caso, escolar. Por lo tanto, la ausencia del respeto ocasiona diversas vivencias de malestar.

El análisis del material empírico comprueba que las mismas se atribuyen tanto a pares como a docentes, que en ambos casos los adolescentes las infieren a partir de acciones diferentes que les provocan malestar y que la ausencia de respeto y sus causas guardan similitud en los relatos de alumnos de los distintos cursos observados.

1) Algunos adolescentes manifiestan vivencias de malestar originadas en la falta de respeto por parte de sus compañeros a los símbolos patrios, a los adultos, a sus pares: "Me molesta de algunos compañeros que cuando toca el timbre no respetan a la bandera ni a ningún símbolo patrio. En los actos cuando cantan el himno se están riendo o no lo cantan" (Protocolo 11 - 3º); "que no respetan a los docentes, a los directivos, a los compañeros, eso es lo que más me molesta" (Protocolo 4 de 1º).

2) Expresan vivencias de malestar debido a la ausencia de respeto de algunos profesores para con los alumnos, ya sea porque no cumplen con la tarea de enseñar o porque muestran actitudes inadecuadas en la manera en que los tratan: "Me molesta la ironía y lo irrespetuosos que son algunos profesores, porque cuando tengo alguna duda sobre algo, en vez de explicarte, te dicen que estudies" (Protocolo 20 - 3º); "que algunos profesores sean maleducados e irrespetuosos con los alumnos" (Protocolo 8 - 3º); "que algunos profesores intenten hacer respetar algo que ni ellos respetan" (Protocolos 21 y 24 - 5º); "me molestan los profesores a los que les falta compromiso con la educación, vienen a pasar el tiempo y no enseñan nada" (Protocolo 8 - 3º); "que no te escuchan, que no te registran en todo el año" (Protocolos 10 y 12 de 1º).

Las demandas/denuncias que los adolescentes sostienen están centradas en cuestiones básicas que los profesores a los que aluden deberían tener en cuenta, ya que son propias de la función asignada institucionalmente: explicar las temáticas, responder a las dudas, escuchar y dialogar con sus alumnos, entre otras. Resulta ilusorio pretender que el alumno respete si no es respetado y, mucho menos, que pueda

aprender y convivir en el salón de clases cuando la ausencia de respeto se convierte en una constante que se instituye y resignifica cotidianamente.

Al mismo tiempo, un clamor generalizado desde los docentes también es la necesidad del respeto. Si el respetar y el respeto nos ubican en un camino de gratificación, donación, entrega y tal vez, de sujeción, ¿qué espera el docente que el alumno le entregue?, ¿y qué espera el alumno adolescente?, ¿por qué la necesidad de gratificación y sujeción se despliega en la escena educativa? Dice Cordié (1998, p.139): "(...) los docentes se quejan de no ser obedecidos, de no ser respetados, los alumnos se quejan de las imposiciones de los docentes, y unos y otros se ponen en víctimas".

El adulto en su clamor de respeto quizás demande mayor sujeción/dominio. Tal vez espera que el joven le entregue una imagen que responda al ideal del "buen docente", ignorando -inconscientemente- que el respeto se logra en la medida en que pueda considerar al otro como sujeto de derecho y no como sujeto de dominación. La función del docente es enseñar y allí debe "hacer huella", en la transmisión, de manera que posibilite al alumno "engancharse" a ella, donde han quedado selladas las marcas de sus deseos.

El respeto surge entonces de lo que cada uno puede dar, transmitir, y no de la representación de una investidura. El respeto se construye a partir de la representación que "del otro puedo hacer en mí". Ni las imposiciones ni las exigencias pueden lograr que esta categoría, aceptada socialmente como "valor" -lo cual requiere también un proceso de construcción e internalización-, pueda anclarse en el sujeto por sí misma.

Otro reclamo, desde la voz de algunos alumnos, se refiere al malestar que les provocan "(...) los profesores a los que les falta compromiso con la educación, vienen a pasar el tiempo y no enseñan nada". Tal vez sea necesario poner en tensión el término *vocación*, que proviene del latín *vocare* y significa "llamada", atribuido socialmente a la función docente como un aspecto constitutivo de la misma. Muchos docentes también lo utilizan para expresar la implicación afectiva como sujeto en la elección de la profesión; no obstante, cada vez se advierte con mayor frecuencia en la actualidad, que tal elección no responde a razones ideológicas sino que suele ser consecuencia del fracaso en otros ámbitos. ¿Qué ocurre con la transmisión que realiza este docente?, ¿qué

sucede con el alumno?, ¿desea apropiarse de los saberes, los reclama o los rechaza?, ¿qué vínculos se instauran en esta relación y qué efectos producen tanto en el docente como en el alumno?

Es importante el vínculo entre el profesor y el alumno en el aprendizaje escolar porque los desenlaces adecuados se obtienen cuando existe un espacio de confianza entre ambos. Cordié (1998,p.102) se interroga si resulta posible determinar cómo se constituye el vínculo y qué condiciones o elementos lo integran. Aproxima algunas hipótesis al decir que:

(...) En todas estas tentativas hay ciertos elementos que me parecen decisivos: ante todo que el niño o el adolescente tengan frente a sí un adulto que se interesa por ellos, los respeta y les da la palabra. Los considera, en definitiva, como un sujeto y no sólo como un alumno. La escucha, la atención, la creencia en las capacidades de su alumno son poderosos estimulantes del deseo de aprender (...). Si no tiene ninguna confianza en sus capacidades, se considerará 'nulo' y, por desgracia, con mucha frecuencia lo será. Esta creencia destruye su narcisismo (...).

3) Algunos adolescentes reconocen actitudes irrespetuosas propias que producen malestar en los demás. De esta manera se reitera el circuito que ya ha sido descrito en las vivencias de malestar de los adolescentes originadas por la escasa tolerancia a la diversidad y por las situaciones de agresión material o simbólica: "Hablo mientras explican en clase y no dejo que los chicos atiendan, ellos hacen lo mismo" (Protocolo 2 - 3º); "no respeto otras opiniones y hago siempre lo que yo quiero" (Protocolo 22 - 5º); "no escucho a mis compañeros y después me quejo de que cuando hablo no me escuchan" (Protocolos 14 - 1º).

Reconocen que ante la falta de respeto, responden utilizando las mismas estrategias. Una adolescente puede colocar en palabras, lo que resuena con la fuerza de una profecía autocumplida, como el oráculo: "Me molesta algo que es culpa mía: no sé expresarme y no me hago respetar" (Protocolo 5 de 1º).

d) Ante las situaciones de injusticia:

Entiendo por injusticia a toda acción material o simbólica que atenta contra la justicia, provocando sentimientos de arbitrariedad, abuso, ilegalidad, parcialidad, irregularidad, favoritismo y que, al mismo tiempo, suele provocar vergüenza y culpa en quien la ejerce y/o la sufre. En algunos casos la injusticia conlleva castigos o sanciones arbitrarias: ac-



tos prescriptos que algunas veces son sancionados y otras, no; o la situación inversa: actos permitidos, que algunas veces son sancionados.

El análisis de los testimonios de los adolescentes facilita, como en los casos anteriores, diferenciar los sentimientos de displacer que les provocan las acciones injustas provenientes de sus compañeros, de sus profesores, de las originadas por ellos mismos, reiterando, una vez más, las reacciones defensivas de los jóvenes a través de la adopción de actitudes similares que provoquen malestar en los demás.

1) Manifiestan vivencias de malestar provocadas por situaciones de injusticia que tienen como protagonistas a sus compañeros: "Me molesta que algunos compañeros saquen buenas notas copiándose y no estudiando" (Protocolos 8 y 24 - 1º); "que no se ocupen de hacer los trabajos prácticos y después los pidan y se copien" (Protocolos 11, 19 y 22 - 1º).

Estos adolescentes se quejan de las injusticias que, a su criterio, llevan adelante sus compañeros, pero no actúan para modificarlas ni se posicionan desde otro lugar. La queja paraliza y, tal vez, esta situación opere como resguardo de la acción: no participo, no me comprometo... yo me las banco, suelen decir, utilizando las mismas estrategias de evitación que denuncian.

2) Asimismo expresan vivencias de malestar por situaciones de injusticia provenientes del mundo adulto. Entre los variados relatos, puede inferirse que a los alumnos les molestan las actitudes autoritarias y arbitrarias de algunos profesores, sustentadas a través de las notas que colocan como sanción, en tanto medida disciplinaria punitiva; las diferencias que establecen entre los alumnos; la imposición de su pensamiento sin escuchar otras razones, acciones que ponen de manifiesto una serie de comportamientos de los docentes que provocan sentimientos de enojo porque no posibilitan el derecho a la defensa, no educan, entre otras cuestiones que afectan la confianza y la convivencia: "Algunos profesores aplican medidas disciplinarias al menor caso de mala conducta" (Protocolo 16 - 1º); "me molesta el autoritarismo de algunos profesores que te obligan por la fuerza a aceptar lo que ellos dicen u opinan" (Protocolo 11 - 5º); "los profesores que le dan la misma posibilidad de aprobar a los alumnos que nunca hicieron nada en el año que a los que trabajaron y llevaron la materia al día" (Protocolo 7 - 3º); "me da bronca que regalen notas a quienes no se lo merecen" (Protocolo 2 - 5º).

Cordié (1998, p. 52) afirma:

Los alumnos son muy recelosos frente a la injusticia. Quieren que se los juzgue sin prejuicios, sobre la base de lo que son y de lo que hacen. Quieren poder confiar en el maestro y no les gustan los favores ni las complacencias, que para ellos son malos productos de la seducción (...). Esta relación demanda mucho tacto, puesto que se asienta en elementos afectivos y pulsionales no siempre controlables.

Algunas expresiones discursivas de los adolescentes, que subrayan el malestar que les provocan "los profesores que le dan la misma posibilidad de aprobar a los alumnos que nunca hicieron nada en el año que a los que trabajaron y llevaron la materia al día"; "me da bronca que regalen notas a quienes no se lo merecen", remiten a las palabras de Foucault (1989, p. 189):

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halla altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (...). La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.

Violeta Guyot y Juan Marincevic (1992, pp. 55-56), a partir de los aportes teóricos y metodológicos realizados por Foucault, despliegan las categorías de "prácticas" y de "régimenes de prácticas", con el propósito de visualizar lo discursivo y lo no discursivo en testimonios de docentes, para mostrar cómo las prácticas configuran determinadas relaciones saber-poder, las cuales constituyen procedimientos y técnicas específicas del dispositivo educativo. Afirman que:

El examen como técnica de disciplina somete a todos los sujetos a las constricciones del dispositivo, ya que si producimos corrimiento o desplazamiento de los sujetos, se producen los mis-

mos efectos (...). El examen puede poner en evidencia lo que el alumno sabe (...), la 'representación' que los profesores tienen de lo que el examen es, pesa en lo que los alumnos puedan evidenciar.

3) Las vivencias de malestar de algunos adolescentes ante la percepción de que sus propios comportamientos, en algunos casos, son injustos. Nuevamente se reitera, pero en escasas expresiones discursivas, la situación planteada anteriormente: la introyección de actos de injusticia se proyecta en los compañeros, con la consiguiente culpa que les genera ser conscientes de esta situación: "De mí les molesta que soy muy bocona y muchas veces los mando al frente injustamente, porque no estudio con frecuencia" (Protocolo 27 - 1º); "cuando me enojo tomo una actitud severa con todos y no me doy cuenta que ellos no tuvieron la culpa, soy injusta en esos casos con mis compañeros, así les cuesta tenerme confianza" (Protocolo 14 - 5º).

¿Por qué insiste este discurso en algunos adolescentes? Tal vez porque, como sostiene Dolto (1992, p.56): "La confianza es un valor esencial en la historia de la humanidad, porque es un apoyo que el otro nos da y sobre el cual se funda un sentimiento de seguridad. (...) la herida que se experimenta cuando uno es 'traicionado' en su confianza se hace muy dolorosa".

### **Algunas reflexiones**

Observar e intentar capturar a través de la escritura los desplazamientos, sustituciones, transformaciones que se van dando y que sólo se definen en la red discursiva que los genera y que, a su vez, genera y sostiene a los sujetos; establecer nuevas fronteras, el estrechamiento o la ampliación de diferentes territorios conceptuales implica, necesariamente, una toma de posición que, a veces, se coloca como auxilio y otras, como obstáculo, pero que siempre presenta una permanente puesta en crisis. En este sentido, el ejercicio de escribir es también una toma de posición.

El análisis realizado en este recorte de las voces de los jóvenes me posibilita corroborar la hipótesis que operó como punto de partida: efectivamente, las vivencias de malestar de los adolescentes son disfuncionales a la convivencia. Estas vivencias fueron agrupadas debido al malestar que les producen la escasa tolerancia a la diversidad, los

incidentes de agresión, la falta de respeto y las situaciones de injusticia, que mayoritariamente los alumnos manifiestan recibirlas desde los profesores.

Follari (1997, p.15) afirma que "sin lazo social no hay vida humana posible: de manera que podemos pensar la renuncia que implica asumir la normativa social como el precio inevitable que hay que pagar para sostener la convivencia". La escuela posibilita cierta violencia simbólica al imponer conocimientos, actitudes, representaciones, normas, entre otros aspectos, que predominan en el campo social, que se conservan a través de ella y que, a su vez, implican desatender los deseos de los adolescentes y también de los profesores. Tal vez por eso, es el escenario propicio para que se exprese o actúe el malestar, la queja y la demanda.

El adolescente, a través del rechazo a cuestiones y situaciones que lo molestan, muestra lo que le resulta intolerable de lo escolar, de las normas, de los adultos (Mannoni, 1983). "Las diferentes formas en que se manifiesta el malestar de los educandos son la expresión sintomática de que no se sienten escuchados en su deseo, la expresión de lo que no puede ser puesto en palabras se manifiesta de una manera explosiva o mediante conductas de retraimiento, disfrazadas en su significación (...)" (Ageno. 2003, p. 64).

De lo expuesto surgen algunos interrogantes: ¿Cómo cuestionar la Ley como si se tratara de una exigencia innecesaria en la escuela?, ¿no es acaso necesaria para asumir la carencia del sujeto y desplegar su deseo?, ¿pero esto implica la imposibilidad de reconceptualizar la función de la institución y de los procesos que en ella se tramitan y que involucran a los sujetos?, ¿impide desplegar su palabra, escucharla, darle lugar? Si la escuela y sus representantes se colocan del lado de la renuncia y de la imposición ¿no vale la pena sostenernos en el territorio de la subjetividad y del deseo, en este caso del adolescente, para que transite su escolaridad sin tanto malestar?, ¿no es posible ofrecerles un espacio para expresarse y actuar dentro de un límite fijado en un encuadre institucional, que sostenga y posibilite, sin originar temor?, ¿un lugar no tachado para su malestar y su presencia dentro del campo escolar?

## NOTAS

<sup>1</sup> Realizada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Nacional del Centro (Sede Tandil). Maestría en Educación, Orientación Psicología Educacional. Tesis dirigida por la Dra. Vilma Pruzzo.

<sup>2</sup> El trabajo en campo se llevó a cabo durante un año escolar en una institución estatal de nivel medio de la ciudad de Viedma (RN). Se efectuaron registros minuciosos (grabados y escritos) de diferentes clases y en distintas asignaturas, en una división de cada uno de los cursos de 1º a 5º año, se observaron situaciones cotidianas del salón de clase, del acontecer institucional, se mantuvieron conversaciones formales e informales con los distintos protagonistas y se realizaron entrevistas a la totalidad de alumnos de los cursos observados.

<sup>3</sup> Castel (1995) utiliza el término *vulnerabilidad*, para designar un enfriamiento del vínculo social, precedente a su ruptura, y agrega que: "En lo concerniente al trabajo significa la precariedad en el empleo, y, en el orden de la sociabilidad, una fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno familiar, en tanto en cuanto dispensan lo que se podría designar como una protección próxima. Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión".

<sup>4</sup> En la Provincia de Río Negro, donde se realizó el estudio, no se aplicó la Reforma Educativa. Por tal motivo se habla de escuela secundaria y de quinto año.

<sup>5</sup> Estos datos fueron obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de los cursos en los que se realizó la investigación

## BIBLIOGRAFÍA

- AGENO, R. (2003). Problemas, ideas y propuestas en psicología en el campo de la educación. En: D. Laino, S. Paín, y R. Ageno. *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- BARILÁ, M. I. Y FABBRI, S. (2000). Reflexiones psicopedagógicas acerca de la cotidianeidad escolar. En: *Revista América Educando*. Colombia: Rezza Editores, 1, 33- 37.
- BARILÁ, M. I. (2003). Quinto año se despide. Un rito de paso en la institución escolar. En: *Revista Pilquén. Centro Regional Zona Atlántica. UNCo*, 5, 99-119.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CASTEL, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como pro-

- ceso. En: *Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 21. México: Archipiélago.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DE LAJONQUIÈRE, L. (2000). *Infancia e Ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DEVALLE DE RENDO, A. Y VEGA, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. Argentina: Aique.
- DÍAZ, G. Y HILLERT, R. (1998). *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- DOLTO, F. (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- DOLTO, F. (1996). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Buenos Aires: Seix Barral.
- FOLLARI, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.
- FOLLARI, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Rei Argentina S. A. - Instituto de Estudios y Acción Social - Aique Grupo Editor.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GUYOT, V., MARINCEVIC, J. Y LUPPI, A. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- IANNI, N. Y PÉREZ, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- MANNONI, M. (1983). *La educación imposible*. México: Siglo XXI. *Nuevo Diccionario Enciclopédico*. (1998). Madrid: Espasa Calpe.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (2000). *El sufrimiento de la persona en situación de fracaso escolar. Caso púberes y adolescentes*. Mimeo.
- ROMO BELTRÁN, R. M. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases: Negociaciones y estrategias*. México: Universidad de Guadalajara.







# REPRESENTACIONES SOCIALES Y MODELOS PEDAGÓGICOS DE ALUMNOS Y DOCENTES UNIVERSITARIOS

MARÍA ALEJANDRA BENEGAS  
Y STELLA FORNASERO



Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
galvan@arnet.com.ar

## RESUMEN

Desde el campo pedagógico la formación docente la entendemos como un proceso continuo, permanente, sistemático, organizado en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas al sujeto enseñante. Este sujeto en formación  $\frac{3}{4}$ alumno $\frac{1}{4}$ , va internalizando en las fases de formación docente: biografía escolar y preparación inicial, modelos pedagógicos que implícitamente le dan soporte a sus futuras prácticas de enseñanza a partir de las representaciones sociales que construye individual y colectivamente. En el docente en ejercicio, en la fase de socialización profesional, las representaciones sociales actúan de manera implícita en las prácticas educativas como marco referencial que guía su pensamiento y actuar. En estas representaciones subyacen modelos pedagógicos que coexisten con predominio diverso en las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, como agentes sociales comprometidos en este proceso formativo, planteamos como objetivo del presente trabajo analizar las representaciones sociales de alumnos y docentes universitarios del profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y su correspondencia con diversos modelos pedagógicos vigentes en el proceso de formación docente.

Este análisis lo consideramos importante para que los alumnos en un proceso metacognitivo puedan advertir desde qué perspectiva pedagógica fundamentan su teoría y futura práctica docente. Así también, el conocer cómo los docentes plasman en su práctica profesional modelos pedagógicos construidos a lo largo de todo el proceso formativo sea el planteo inicial para proponer instancias de reflexión acerca de esta cuestión.

**Palabras claves:** Representaciones sociales- formación profesional-

métodos de enseñanza- experiencias pedagógicas- enseñanza superior.

**Keywords:** *Social representations - professional training - teaching methods - pedagogical experiences - university teaching*

Fecha de recepción: 20-03-2003

Fecha de aprobación: 12-12-2003

Desde el campo pedagógico, entendemos la formación docente como un proceso continuo, permanente, sistemático, organizado, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas al sujeto enseñante. En este *continuum* progresivo se busca la intervención tanto en las prácticas del aula y de la institución como en los complejos sistemas que conforman la estructura social para el desarrollo de actividades profesionales.

El sujeto enseñante en formación, el alumno, va internalizando, en las fases de formación docente, biografía escolar y preparación inicial, modelos pedagógicos que implícitamente le dan soporte a sus futuras prácticas de enseñanza, a partir de las representaciones sociales que construye individual y colectivamente en ese contexto de formación. Asimismo, en el docente en ejercicio, en la fase de socialización profesional, las representaciones sociales elaboradas a lo largo de su proceso formativo actúan de manera implícita en las prácticas educativas como marco referencial que guía su pensamiento y actuar.

En estas representaciones subyacen modelos pedagógicos que, como se muestra en la historia de la Pedagogía, coexisten con predominio diverso en las prácticas docentes. Destacamos los modelos tradicional-academicista, constructivista, tecnicista y crítico, que dan sustento teórico al presente trabajo investigativo.

Desde esta perspectiva, como agentes sociales comprometidos en el proceso formativo, gestores de la enseñanza y orientadores del aprendizaje en el contexto universitario, planteamos como objetivo del presente trabajo analizar las representaciones sociales de alumnos y docentes universitarios del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y su correspondencia con diversos modelos pedagógicos vigentes en el proceso de formación docente.

Este análisis lo consideramos importante para que los alumnos en un proceso metacognitivo, es decir, desde una reflexión sobre los

propios actos de conocimiento, puedan conocer y mejorar las propias estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como también sus capacidades y limitaciones durante la formación pedagógica didáctica en sus estudios de grado. Este proceso ayudará a que puedan advertir desde qué perspectiva pedagógica fundamentan su teoría y futura práctica docente. Así también, conocer cómo los docentes plasman en su práctica profesional modelos pedagógicos construidos a lo largo de todo el proceso formativo será el planteo inicial para proponer instancias sistematizadas de reflexión acerca de esta temática.

Los aportes teóricos de varios autores que forman la base conceptual de la temática estudiada han constituido el inicio de nuestro trabajo. A posteriori explicitamos brevemente la metodología implementada para continuar con el análisis de cada uno de los conceptos indagados. Finalizamos con algunas conclusiones a modo de reflexiones que permitan continuar ahondando el estudio del tema.

### **Significación de las representaciones sociales y modelos pedagógicos en el proceso de formación docente**

Considerando la concepción de formación docente como “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2000, p.22), se trata de ver esta formación como un aprendizaje constante, sistemático, organizado, que engloba componentes didácticos y también culturales, disciplinares, éticos, metodológicos, contextuales, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a una práctica profesional (Imbernón, 1998). En este proceso Davini (1995) identifica tres fases de formación docente: a) la biografía escolar de los estudiantes, etapa anterior al ingreso a las instituciones de formación que constituye un “fondo de saber” que orienta las formas de asumir el propio papel como docentes; b) la preparación inicial o de grado, ya sea en las escuelas, institutos o universidades; c) la socialización profesional que se desarrolla en los puestos de trabajo docente, en este caso de análisis, el ámbito universitario.

En todas estas fases, reconocemos el peso de las representaciones sociales que se van construyendo con respecto a la tarea docente. Entendemos las representaciones sociales como una “construcción que conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva” (Moscovici, 1986, p.474). Nos referimos a un conocimiento construido, como hemos planteado desde las fases de forma-

ción docente, a través de la experiencia personal, de las informaciones y modelos de pensamientos que se reciben de la tradición y de la comunicación social, dentro y fuera del ámbito escolar, sobre temáticas conocidas y vivenciadas, infiltradas y contaminadas por el saber científico, al integrarse éste en los marcos conceptuales de los distintos actores sociales.

Las representaciones sociales o el conocimiento de sentido común, como lo denomina Gimeno Sacristán (1997, p.139), por “su ligazón a las circunstancias vitales hace que, como elaboración cognitiva, muestre variaciones importantes en distintas épocas y en distintos lugares”. No es algo que los sujetos posean en el mismo grado y de la misma manera, depende de la posición que ocupan en la sociedad y de la apropiación que hacen del saber con referencia a su vida cotidiana. No es tampoco simple reproducción, sino que, como venimos sosteniendo, es una construcción individual y colectiva de un sujeto en relación con otro sujeto.

Hay representaciones que, por la ausencia de un carácter definitorio, sufren cambios repentinos y, otras veces, mantienen de modo latente una resistencia al cambio que puede llegar a durar hasta varias generaciones, y resurgir cuando se las creía perdidas. Los conflictos, las resistencias pueden determinar el fracaso del esfuerzo de los educadores para introducir a los alumnos en el “áspero” mundo del conocimiento científico.

Indagar sobre estas representaciones favorece su significación a la luz de modelos pedagógicos entendidos como un discurso teórico-implícito que da soporte a las prácticas de enseñanza cotidianas. Siguiendo a Gimeno Sacristán (1986), el modelo es una representación conceptual, esquemática, parcial y selectiva de la realidad que focaliza, en este caso, aspectos propios del campo pedagógico para un análisis más exhaustivo de esa realidad educativa.

Los modelos pedagógicos responden básicamente al ideal de hombre que se pretende formar, a las estrategias metodológicas seleccionadas, a los contenidos y experiencias educativas, a los ritmos o niveles que lleva el proceso formativo y a quien dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje (Florez Ochoa, 1994).

Atendiendo a estas últimas consideraciones y a algunos de los temas centrales que se trabajan a lo largo del *currículum* de la asignatura Pedagogía, abordamos el análisis de las representaciones sociales de docentes y alumnos de los siguientes conceptos: *pedagogía, educación,*

*enseñanza, aprendizaje, docente, alumno, conocimiento.* Los mismos se identifican con las categorías de análisis de la presente investigación a partir de las cuales se fueron construyendo y reconstruyendo sub-categorías según las respuestas de los sujetos indagados.

### **Detalle de la experiencia**

En el marco de la asignatura Pedagogía correspondiente al primer año del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, se llevó a cabo esta experiencia, de carácter exploratorio, durante el ciclo lectivo 2000. Se trabajó con una población de setenta y seis alumnos que cursaban esa materia y con treinta y seis docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de otros Departamentos que prestan servicios en la carrera anteriormente citada. Metodológicamente se emplearon encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad (una muestra al azar del 5%).

Del total de docentes se obtuvo el 70% de las respuestas de las encuestas y se distinguieron dos grupos atendiendo a la orientación de su título de grado: a) docentes con formación pedagógica de grado; b) docentes sin formación pedagógica de grado.

Los primeros poseen título de Profesor en una determinada disciplina, en su casi totalidad en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Tienen una antigüedad en la docencia que oscila entre los cuatro y veinticinco años, siendo la media de dieciséis años. Los docentes sin formación pedagógica de grado en su mayoría son abogados, pero también hay licenciados en distintas disciplinas: Psicología, Economía, Historia, Ciencias Políticas. Cabe destacar en este grupo la escasa participación en cursos de formación docente, no así en los de la propia disciplina. Poseen una antigüedad en la docencia que oscila entre los cinco y veinticinco años, siendo la media de trece años.

Es importante destacar que los docentes, en general, brindaron respuestas breves, en contraste con los alumnos que se exhibieron en extensión y profundidad en cada concepto abordado.

Las categorías de análisis serán presentadas de acuerdo con un orden de amplitud cuantitativa decreciente.

### **Análisis de la experiencia**

Atendiendo a lo expresado por los alumnos sobre el concepto pedagogía podemos establecer que prevalece la representación de pedagogía

ligada a la idea de enseñanza, entendida en cuanto a conjunto de técnicas, métodos, estrategias, herramientas para transmitir conocimientos de un modo más agradable y dinámico.

Se refleja mayor identificación del concepto con el campo de la didáctica que con el de la pedagogía. La didáctica, en el sentido tradicional como teoría de la enseñanza, habla del profesor que transmite un conocimiento generado por los científicos, tecnólogos, artistas, tratando de responder a algunas preguntas: cómo intervenir sobre el aprendizaje de los alumnos, qué enseñar, cómo enseñar, etc. (Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto, y Barco, 1996). Algunas expresiones ejemplificadoras: "... sirve para dar clases, o sea, le ayuda al profesor a ser más paciente, práctico, etc., con los alumnos", "es la herramienta necesaria en todo docente para poder llevar a cabo 'una clase' con un grupo humano determinado".

En menor medida, la representación de la pedagogía se asocia con el campo psicológico tomando elementos propios de la psicología social y de la psicología educacional. Con respecto a esta última adherimos a una concepción de disciplina puente (Coll, 1992), que atiende simultáneamente los procesos psicológicos y la situación educativa para provocar cambios comportamentales, es decir, aprendizajes: "estudia la conducta humana, la forma de enseñanza, educación y aprendizaje". Desde una visión tradicional, la psicología social se aboca al estudio de los sujetos en interacción con otros: "la Pedagogía trata de analizar al ser humano en el lugar en el que se desenvuelve, con las personas que se relaciona (...)".

Sólo unos pocos se refirieron a la Pedagogía como una disciplina científica cuyo objeto es la educación: "es una ciencia que apunta al conocimiento de la educación", "ciencia que se ocupa de aspectos referidos a la educación (alumnos, docentes, etc.)".

En el mismo nivel que la distinción recientemente nombrada, los alumnos que no responden a la consigna expresan que no saben o que simplemente es una materia más del secundario sin otra explicación: "materia secundaria o terciaria", "término que aún no conozco", "es una materia".

Atendiendo a lo expresado por los docentes con formación pedagógica de grado podemos establecer que en las representaciones sobre el concepto pedagogía prevalece la noción de disciplina o ciencia teórica cuyo contenido está formado por las corrientes, teorías o escuelas

pedagógicas que van a constituir el marco conceptual "... desde las que se llevan a cabo las intervenciones de los docentes", o el abordaje o comprensión desde la práctica (no especificándose el alcance de este concepto). Se utilizan indistintamente los conceptos de teorías, corrientes o escuelas pedagógicas para referirse a los contenidos sobre los que versa la Pedagogía.

De aquí se desprende una visión positivista dominante, de dicotomización de teoría y práctica, que se enfrenta a la perspectiva hermenéutica (en un docente) cuando caracteriza a la Pedagogía como "... una disciplina teórico práctica en permanente construcción basada en la reflexión sobre la educación situada y contextualizada histórica social y políticamente" (Florez Ochoa, 1994, p.134).

En los docentes que no han tenido formación pedagógica de grado, las representaciones sobre el concepto de pedagogía están identificadas con el campo de la didáctica, en el sentido tradicional, al referirse a la pedagogía como "método de enseñanza, modalidad de transmisión del conocimiento; procedimiento aplicado para la enseñanza-aprendizaje". Los docentes manifiestan interés en el conocimiento de "métodos para estar frente a un curso", "para aplicar en el aula (...) para que el alumno aprenda conocimientos", es decir, la búsqueda de la eficacia en los productos.

Con respecto al concepto educación, los alumnos la identifican con enseñanza (principalmente) y con aprendizaje: "es aquello que el docente a través de distintos procedimientos trata de enseñar a los demás", "lo que nos enseñan en nuestra casa, en el jardín, colegio, universidad". La enseñanza está asociada, en la mayoría de los casos, a la idea de transmisión, acumulación, tipos de conocimientos.

Lo interesante de señalar es que hay casos que explicitan los fines para los que se enseña, atendiendo éstos a la dimensión moral: "buen trato y buenos modales, formas correctas de actuar, formar bien a la persona". Se refieren, en menor grado, a los fines del aprendizaje: "adquirir valores, saberes, aprender la forma correcta de actuar".

Educación, como formación de la persona, está presente en algunas representaciones: "es una formación, puede ser en su casa una educación moral y en colegios primarios, secundarios y universidad una educación más cultural", "es la formación de cada persona, ya sea cultural, social, espiritual y fundamentalmente familiar". La formación atiende tanto al plano personal como al social. Personal, al

considerársela como “arma fundamental para la formación de un hombre pensante e inteligente, ayuda a aflorar esa inteligencia que todos tenemos”. Social, al “preparar para la vida”, “desempeñarse en sociedad de una manera más correcta...”.

Encontramos representaciones que se refieren solamente a opiniones sobre la educación, que podríamos establecer como positivas, “es fundamental para la vida”, “que prepara para el futuro...”; totalmente críticas, “se tendría que mejorar el sistema educativo y tendría que haber más financiamiento, la educación se está perdiendo...”.

La representación del concepto educación por parte de los docentes con formación pedagógica de grado está circunscripta a la acepción de “práctica social —no especificándose las características de esta práctica— que socializa al ser humano”. Socialización como “conjunto de actividades tendientes a dotar a los miembros de una sociedad de una serie de conocimientos y valores que la misma considera importantes”.

Prevalece la idea de educación orientada a garantizar la reproducción del acervo cultural de las generaciones mayores a las más jóvenes. Se remarca que es un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el cual intervienen actores en ambos lados de la comunicación, interacción entre docentes y alumnos, (educación como sistema de comunicación), tendiendo a dotar a los miembros de una sociedad de una serie de conocimientos (hay un énfasis en el conocimiento científico), valores y actitudes. La concepción de educación formal se enfatiza cuando se enumeran disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, etc., que intervienen en el proceso educativo. Se hace referencia a las Ciencias de la Educación como las que se ocupan del proceso educativo.

Los docentes que no han tenido formación pedagógica de grado coinciden con la representación de educación como socialización, es decir, como proceso por el cual el sujeto se integra a la vida social y aprende conocimientos a través de la enseñanza formal y de la informal, “es el proceso por el cual se socializa a los seres humanos y se les imparte conocimientos e ideologías”, “proceso que involucra actores que interactúan formal e informalmente”. Como anteriormente lo señaláramos aparece nuevamente el aspecto comunicativo de la educación como característica general, siendo contemplado tanto en educación formal como informal.

Está presente también la idea de instrucción que da el docente y que contribuye al aprendizaje de conocimientos, “instrucción imparti-



da por medio de la acción docente". Instrucción nos remite etimológicamente al término *in-struere* que significa construir dentro y, en este sentido, constituiría uno de los elementos de la educación misma si recordamos la procedencia latina de la palabra educación *edu-co-as-are* que significa "criar", "amamantar" (Ferrandez-Sarramona, 1985).

Es importante señalar que, en la mayoría de las respuestas de los docentes, se manifiesta la diferencia entre la educación informal: la familiar (la que está remarcada en muchos casos como la educación de la casa, de los padres, del hogar), la que se adquiere en la vida, y la educación escolar (jardín, escuela primaria, secundaria y universidad). Encontramos también la noción de educación permanente, al establecer que se da "en distintos niveles de la vida, distintas etapas de la vida (...)".

Las representaciones de docente y alumno al estar relacionadas estrechamente con las de enseñanza y aprendizaje se analizan conjuntamente.

El docente es visualizado por los alumnos como quien dicta, transmite, enseña, vuelca, difunde conocimientos a sus alumnos: "individuo capacitado para impartir conocimientos y saberes a otros individuos que no poseen esos conocimientos", "es aquel que enseña en una escuela que se encuentra frente a un grupo de alumnos, en donde el docente transmite sus conocimientos".

Más allá de su función transmisora se destaca de igual manera su formación pedagógica, "debe estar capacitado para enseñar", "persona capacitada en dictar clases a los alumnos para que ellos en un futuro adquieran los conocimientos ya enseñados". Es decir, realzan la formación docente como la que les permite desempeñarse como tal, distinguiendo entre los conocimientos disciplinares y los específicamente de formación pedagógica.

Por su parte, los alumnos son considerados como los que reciben, adquieren, toman, receptan, aprenden conocimientos que les brindan los docentes: "es el que va a lugares para aprender todo lo que el profesor da", "persona que va al colegio a aprender acerca de lo que el profesor crea pertinente a su edad o estado".

En función de estas expresiones, habría implícitamente una concepción de "pares antagónicos" entre las figuras del docente y del alumno, pues las funciones de ambos son totalmente opuestas: el docente

posee conocimientos que otorga, transmite a quien no los posee, mientras que el alumno se limita a receptar esos conocimientos en una actitud de total pasividad.

De modo aislado pero interesante consignar es la categoría de disposición para el aprendizaje por parte del alumno: "el individuo está dispuesto a aprender, puede alguien asistir a clase, pero si no está interesado no es alumno, sino observador de una clase", "persona con interés de aprender". Al hablar de interés lo relacionamos con la motivación o la existencia de una actitud favorable que rompe el equilibrio inicial para la construcción del conocimiento.

En igual orden de excepciones se hace referencia a una tarea de ayuda del docente para guiar el aprendizaje del alumno: "se puede enseñar a sí mismo, usando al maestro como guía", "es quien nos ayuda a comprender, a seguir creciendo". En estas respuestas se manifiesta la intervención pedagógica en palabras de César Coll (1991) de "Ayuda Pedagógica" tomándola en dos sentidos: ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno y también ayuda por tener como finalidad sintonizar en el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo según las intenciones educativas.

La enseñanza es vista por los alumnos como una acción de transmisión de conocimientos, de una persona que "sabe" a otra... "es transmitir a otra persona los conocimientos que uno tiene", "brindar conocimientos, conceptos a otras personas para que los puedan aprender". En estas expresiones pocas veces mencionan al docente como agente importante de este acto. Consideran a la enseñanza como una tarea que provee información en un sentido genérico sin circunscribirlo a la institución educativa, "es el acto que se practica al proveer de nueva información a otra persona".

Esta concepción está estrechamente relacionada con la concepción de aprendizaje como adquisición, incorporación de conocimientos. Es importante destacar que a la adquisición le sigue la comprensión y la interacción entre los conocimientos nuevos con los viejos, "asimilación de manera aplicable de nuevos conocimientos relacionados con los ya adquiridos", "es recibir nuevos conocimientos ampliando los que ya poseemos sobre un tema".

Enseñanza y aprendizaje son considerados como metodologías, como un conjunto de técnicas para explicar y transmitir conocimientos

dentro y fuera del ámbito educativo “el aprendizaje es un instrumento que un individuo utiliza para rescatar la cantidad de materias enseñadas”, “la enseñanza es una serie de técnicas sistemáticas, ordenadas, que tienen un sentido hacia un fin determinado”.

Algunos casos aislados explicitan en sus representaciones experiencias personales, opiniones, “desde mi punto de vista la enseñanza que he recibido hasta ahora ha sido muy buena”.

En los docentes que tienen formación pedagógica de grado, en las representaciones de docente y alumno la interrelación con el proceso de enseñanza y aprendizaje está claramente explicitada. El docente es “el actor central que dirige, guía, media, facilita el proceso educativo”, teniendo el “alumno una función activa” en el mismo. El docente “es aquella persona que se ha formado (su desafío actual es la capacitación, la formación continua y la actualización) en una disciplina y está investido de responsabilidad institucional para enseñar”. Enseñar, a su vez, es transferir conocimientos, valores, ideas, etc. con el “propósito de favorecer la construcción de conocimientos” en los alumnos. El alumno es el “protagonista de su propio proceso educativo”, a quien “deberían respetarse, especialmente, sus potencialidades psicológicas, intereses, actitudes para orientar la enseñanza y el aprendizaje”. Aprender es sinónimo de “cambio, de modificación, de incorporación valorativa” de los conocimientos.

En los docentes que no tienen formación pedagógica de grado, en las representaciones de docente y alumno se destaca al docente como el que transmite, imparte conocimientos, “poseedor legítimo del conocimiento que lo transmite...”, “conductor de los procesos educativos”, “imparte enseñanza al alumno”. Así es concebido, como un especialista en su disciplina que lo legitima para transmitir conocimientos. Su competencia está puesta en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicarlos con claridad y orden. Pero también se advierte, aunque en un segundo plano, la visión de un docente que no sólo conoce su disciplina, sino que también programa y evalúa, “persona que programa, guía y evalúa la actividad de los alumnos”. La actividad práctica con la que se desenvuelve está subordinada a una elección de opciones, de medios pautados que permiten un control para evitar la incertidumbre, la singularidad propia de la práctica pedagógica.

A su vez, el alumno se visualiza desde una permanente ambivalencia entre sujeto activo-pasivo en el proceso de aprendizaje,

“sujeto activo de la educación”, “sujeto activo-pasivo de la enseñanza”. Es decir, un alumno que es receptor de conocimientos disciplinares pautados, ordenados, pero que también mantiene una actividad cognitiva para la aprehensión de conocimientos, la asimilación lineal del significado de los conceptos.

A partir de la relación anterior rescatamos la de enseñanza-aprendizaje —así escrita y expresada verbalmente por los docentes sin formación pedagógica—, que se presenta con el ejercicio de tareas diferentes por parte del docente y del alumno. Nuestros encuestados conciben a la enseñanza como una tarea de transmisión y también como un método para impartir conocimientos, “transmisión de saberes”, “método para impartir instrucción”. El aprendizaje se visualiza como un proceso de incorporación de conocimientos, también aluden a que este proceso genera cambios internos y externos sin especificar cuáles, “proceso de interacción que implica cambios internos y externos”, “cambios en el educando por incorporar nuevos conocimientos, afectos, relaciones”.

De esta relación enseñanza-aprendizaje se advierte en general que la enseñanza es la causa de un efecto que es el aprendizaje. Al respecto, Fenstenmacher (1989) plantea que la enseñanza involucra la actividad de dos personas que presentan un compromiso, una implicación mutua: uno posee el conocimiento intentando transmitirlo a otra persona que actúa como receptor de ese conocimiento. En esta relación hay asimetría, intencionalidad, compromiso, propósito de que “algo” circule, se muestra una relación íntima entre enseñanza y aprendizaje que puede llevarnos a entenderla como una relación causal, así percibida por la mayoría de los docentes encuestados.

Si bien en las representaciones de los alumnos se visualiza una correspondencia entre docente y alumno desde una fuerte concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje, la relación de ambos agentes con el conocimiento queda muy debilitada en tanto que ponen más énfasis en los propios conocimientos experienciales: “saber que el individuo lo adquiere a través de la experiencia”, “es todo lo aprendido ya sea por experiencia o por leer algún texto o haber ido al colegio”.

La representación del concepto conocimiento de los docentes de ambos grupos alude al conjunto de saberes, teorías, ideas, etc., (*episteme*) acordados por la comunidad científica, sin desmedro del conocimiento vulgar (*doxa*): “conocimientos que posee, trae y a la vez

adquiere, incorpora y aprehende el alumno”, “contenidos, saberes que se producen y transmiten en la tarea educativa”.

### **Consideraciones Finales**

Analizando las representaciones de los alumnos observamos que tienden a relacionar tanto el concepto de pedagogía como el de educación, con los de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una indefinición interrelacional entre el campo de la pedagogía, la didáctica y la psicología educacional. Es importante señalar la dificultad de explicar el concepto de pedagogía, por lo que adherimos a lo planteado por Florez Ochoa (1994) cuando argumenta que es la más compleja de todas las disciplinas sociales con importantes “obstáculos epistemológicos”, entre los cuales el autor se refiere al objeto de estudio de la Pedagogía fraccionado desde otras disciplinas: la Psicología, Didáctica, Antropología, Sociología, etc., bajo el nombre de Ciencias de la Educación. Ellas intentan describir y explicar desde sus propias concepciones teóricas una pluralidad de objetos de estudio que dispersa el proceso educativo.

Es interesante destacar la diferencia de los fines de la enseñanza en las representaciones de pedagogía y de educación. Para la primera de ellas son las técnicas, métodos para “dar las clases”, tarea que le compete únicamente al docente. Subyace solapadamente una concepción tecnicista de la Pedagogía, al reducirla a formas de dar clase, reafirmando esto en las entrevistas cuando se preguntó acerca de lo que esperan de la formación docente. En el segundo caso se hace referencia a lo que se enseña y a lo que se aprende, al para qué se enseña y al para qué se aprende, incluyéndose en este proceso a la familia —los padres—, a los docentes y a la vida misma, como así también al destinatario de esta enseñanza: el alumno.

Las representaciones docente-alumno, enseñanza y aprendizaje están marcadas por una fuerte tendencia pedagógica tradicional. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para transmitir con claridad y orden dichos contenidos. El conocimiento del profesor se concibe más como una acumulación de los productos de la ciencia y su tarea docente, como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber. Esta consideración es resaltada a partir de la formación docente como medio para lograr un mayor y mejor acercamiento a los alumnos, quedando éstos limitados a la adquisición

receptiva y pasiva de los conocimientos presentados por el docente.

En las representaciones sobre conocimiento queda manifiesta la poca significatividad que tiene para los alumnos el conocimiento escolarizado brindado desde una educación sistemática. ¿Estaremos ante la presencia de alumnos posmodernos que valorizan el conocimiento y la enseñanza extraescolar?

Del análisis de las representaciones de los alumnos podemos inferir la presencia, principalmente, de dos modelos pedagógicos: el tecnicista, al reducir los conceptos de pedagogía y educación a la mera instrumentalización del hacer didáctico, y el tradicional, en la concepción estanca de los roles del docente y del alumno con pasividad marcada en este último.

Desde las representaciones de los docentes analizadas sobre el concepto de pedagogía, podemos establecer que ambos grupos de docentes comparten epistemológicamente el mismo paradigma: el positivista, ocupando distintas posiciones. El primer grupo (con formación pedagógica de grado) la considera como ciencia teórica, es decir, se centra en el primer nivel de conceptualización de esa disciplina, nivel de teorías generales como corrientes, escuelas o grandes vertientes conceptuales. El segundo grupo de docentes (sin formación pedagógica de grado) la sitúa en un segundo nivel de conceptualización: el de la práctica, independiente de la teoría.

¿Pedagogía como teoría o como práctica y/o tecnología? Estos interrogantes manifiestan, además de una postura epistemológica, uno de los obstáculos que "mantiene a la disciplina atascada", al decir de Flórez Ochoa (1994, p. XXXVI) y que la llevan a estar en construcción. Podríamos considerar hipotéticamente que las distintas acepciones sobre la pedagogía provienen de las diferentes capacitaciones de los docentes y de problemas inherentes al campo epistemológico de la misma disciplina.

En las representaciones dadas a conocer sobre educación ambos grupos destacan la idea de socialización "comunicativa", tanto formal como informalmente, abarcando patrones socioculturales de conocimientos, valores, actitudes, así como la intercomunicación entre los actores.

En el grupo sin formación pedagógica, la educación visualizada como socialización coexiste con el concepto de instrucción —no aclarándose el sentido de éste: ¿capacitación laboral o finalización del pro-

ceso de socialización?—. Esta tendencia de la educación como adaptación y reproducción del orden vigente lleva a prácticas pedagógicas impregnadas mayormente de indicadores de un modelo tecnicista.

Las representaciones docente y alumno mantienen una relación directa con las de enseñanza y aprendizaje ya que en ambos grupos de docentes el peso de la enseñanza recae en el protagonismo del docente y en el aprendizaje del alumno. La representación sobre el docente del grupo con formación pedagógica de grado es visualizada como una persona formada cuyo desafío —término textual de los docentes— es la formación y actualización continua. Docente es quien transfiere conocimientos, valores, ideas favoreciendo la construcción de conocimientos en los alumnos. Se plantea un modelo con indicadores constructivistas, donde el alumno también es protagonista del aprendizaje en el que se destacan y deben considerarse sus potencialidades, intereses, actitudes, etc.

En el caso de los docentes sin formación pedagógica, la representación del docente es la de un poseedor de conocimientos disciplinares y transmisor de los mismos con la utilización de métodos para la eficacia en su aprendizaje. Esta concepción responde a un modelo academicista y tecnológico, viéndose plasmada también en la representación del concepto alumno, como sujeto ambivalente entre lo pasivo y activo en una asimilación lineal de conocimientos.

La representación del conocimiento mantiene gran coincidencia entre ambos grupos: la idea amplia de conjuntos de saberes, contenidos escolares y/o científicos como extracurriculares, que se adquieren a lo largo de la vida y que sirven para desenvolverse en ella.

Advertidas algunas diferencias entre ambos grupos, producto de una formación pedagógica específica en uno de ellos, y en el otro de una ausencia marcada de participación en prácticas de formación pedagógica de grado y/o posgrado, podemos distinguir, adhiriendo a lo planteado por Imberón (1998), un conocimiento pedagógico especializado que se legitima en la práctica profesional, que se contrasta con el pedagógico vulgar existente en la estructura social, formando parte del patrimonio cultural de una sociedad transmitida desde la infancia a las concepciones y acciones de los profesores.

Pero más allá de distinciones puntuales en ambos grupos —en particular la percepción constructivista de los docentes con formación pedagógica de grado y academicista de los docentes sin formación pe-

dagógica de grado de las representaciones de docente-alumno, enseñanza y aprendizaje—, predomina un modelo pedagógico tecnicista que hunde sus raíces en el positivismo: se presenta una dicotomía teoría-práctica, una preocupación por lo metodológico para favorecer el proceso de socialización e instrucción, limitando la posibilidad de cuestionar los influjos sociales, de elaborar alternativas de acción reflexiva y de tomar decisiones relativamente autónomas.

Para finalizar, advertimos que en las representaciones de los alumnos y de los docentes coexisten distintos modelos pedagógicos: tradicional-academicista, constructivista y tecnicista, con amplio predominio de este último.

Esta tendencia nos lleva a problematizarnos acerca de esta predominancia: dos modelos pedagógicos, uno tan clásico como el academicista y otro tan cuestionado y criticado como el tecnicista, en contraposición a aquellos que buscan romper con la rigidez y acceder a una mayor flexibilidad de intervención en lo social.

Si bien en la etapa de formación docente de grado se promueven procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en una visión crítica-constructivista, se advierte simultáneamente que estos modelos no logran imponerse en quienes se están formando, puesto que, implícita y explícitamente, a través de la actuación del docente en ejercicio, se sigue promoviendo y plasmando una concepción de hombre eficientista centrado en lo disciplinar, visión acompañada en su mayoría por los demás actores que intervienen en las otras fases de formación docente.

Conocer los marcos pedagógicos conceptuales implícitos de alumnos y docentes formadores de formadores entendemos que permitirá reflexionar, tomar conciencia de ellos y de la intervención pedagógica que realizan en sus contextos, desde sus tareas propias, dejando abierta la posibilidad de transformación en búsqueda permanente de calidad educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- CAMILLONI, A., DAVINI, C., EDELSTEIN, G., LITWIN, E., SOUTO, M. Y BARCO, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.



- COLL, C. (1992). *Psicología y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- DAVINI, M. (1995). *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- FENSTENMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Witrock, *La Investigación de la enseñanza*, I (1ra. ed.). Barcelona: Paidós.
- FERRANDEZ-SARRAMONA. (1985). *La Educación constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FLOREZ OCHOA, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Nomos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Buenos Aires: REI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (1998). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Madrid: Paidós.



## PARADOJAS DE ALGUNAS PROPUESTAS HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES

NORMA BEATRIZ GARCÍA



Universidad Nacional del Comahue,  
Facultad de Humanidades,  
Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario  
ngarcia@neunet.com.ar

### Resumen

El estudio de los textos escolares se ha realizado desde diferentes líneas y con perspectivas muy variadas, las que van desde el interés por analizar la relación entre la cantidad de libros por estudiante y los progresos escolares, hasta trabajos centrados netamente en la calidad del texto considerado como recurso para la adquisición y transmisión de conocimientos. Otros estudios han tomado los aportes principales de la lingüística. Más allá de los valiosos aportes que todos estos estudios han proporcionado, nuestra intención, sin embargo, es permitirnos analizar las paradojas entre la concepción de historia, los propósitos señalados y el modelo explicativo desarrollado, junto con el uso de determinados enunciados que actúan como obstáculos epistemológicos.

**Palabras claves:** Enseñanza secundaria- libros de textos- contenidos de la educación- perspectiva histórica- currículo

**Keywords:** *Secondary school teaching – text books – education contents – historical perspective – syllabus*

Fecha de recepción:14/03/04

Fecha de aprobación:12/12/04

El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice y ese 'no dicho' sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice. Michel Foucault. (1984: 149)

Los libros de texto de historia despiertan un interés particular para aque-

llos actores sociales que integramos las instituciones educativas y que deseamos reflexionar sobre las prácticas escolares, no sólo porque se constituyen en un medio de acceso a los contenidos que se trabajan en las escuelas, sino porque, en tanto representan una versión respecto de la realidad social, exponen una lectura de la misma. Si acordamos en que toda lectura representa un proceso activo de reconstrucción interpretativa en cuya operación se elaboran sentidos y significados, el libro de texto resulta fundamental, aunque no único, a la hora de intentar explicar el origen de algunos sistemas interpretativos; su importancia reside en que, en última instancia, se convierte en una pieza fundamental del montaje de marcos asimiladores, es decir, de concepciones o hipótesis que funcionan como si fueran esquemas desde los cuales se otorgan significados a la realidad que se intenta explicar.

Aunque parezca obvio, vale la pena resaltar que es erróneo suponer que los mensajes que transmiten los libros escolares ingresan sin ningún tipo de mediación en la mente infantil. De hecho, ya hace unos cuantos años Umberto Eco cuestionó la hipótesis de la "jeringa hipodérmica" adjudicada a los medios de comunicación e información. La idea de que los productos culturales y en especial los mediáticos poseen una capacidad omnipotente de afectar las voluntades, los deseos y las representaciones de la realidad de los sujetos supone la existencia de un receptor totalmente vacío y pasivo, una renovada versión de la tabla rasa roussoniana.

Por el contrario, la tendencia actual, dentro de los estudios culturales y del análisis de los discursos, es diferenciar el campo de la emisión del de la recepción y analizar este último con instrumentos conceptuales y metodológicos refinados. De ahí que se sepa que en la relación que establecen los receptores o consumidores con los mismos productos culturales incide su edad, su género, su condición social, el marco cultural de referencia, entre otros aspectos.

Además, los estímulos que proporciona un producto particular, como en este caso el libro, compiten con una multiplicidad de mensajes que transmiten otros ámbitos, proporcionando a los receptores representaciones y valoraciones de la realidad que pueden ser muy disímiles. Es decir, los sujetos no se vinculan con todos los emisores de mensajes de igual manera, no les asignan la misma credibilidad y significación, ni son interpretados por ellos en las mismas dimensiones de su subjetividad.

Todo esto no implica negarle a los mensajes que transmiten los libros escolares alguna influencia en el universo de representaciones y valores que los niños/as conforman; sin embargo, no es objetivo de este trabajo poder precisar cómo cada uno/a se relaciona con ellos, cuáles resultan fundamentales, cómo los resignifican.

El estudio de los textos escolares se ha realizado desde diferentes líneas y con perspectivas muy variadas, las que van desde el interés por analizar la relación entre la cantidad de libros por estudiante y los progresos escolares, hasta trabajos centrados netamente en la calidad del texto considerado como recurso para la adquisición y transmisión de conocimientos (estudios sobre la transposición didáctica en los textos escolares, sobre los valores implícitos que transmiten los libros, entre otros). Otros estudios han tomado los aportes principales de la lingüística. En este sentido, se han llevado a cabo estudios sobre la coherencia textual que contemplan, por ejemplo, los indicadores de la estructura organizativa de los textos escolares (títulos, índices, introducciones, anexos, etc.), las estructuras textuales (comparativas, secuenciales, causales, descriptivas) y su importancia en la comprensión, y las señalizaciones (evaluativas, opiniones del autor, frases introductorias, metafóricas, numéricas, que ayudan al lector a identificar y a organizar las ideas relevantes, entre otras).

Más allá de los valiosos aportes que todos estos estudios han proporcionado, nuestro propósito, sin embargo, es permitirnos analizar las paradojas entre los propósitos señalados en los textos escolares de historia, el modelo explicativo desarrollado y el uso de determinadas expresiones en los enunciados. Desde una hermenéutica de la sospecha, consideramos que se producen importantes contradicciones que nos harían compartir la conclusión de Catalina Wainerman, que en su estudio ya clásico realizado en 1984 de los libros de lectura a lo largo de 100 años, afirmaba contundentemente que eran “un caso de inmutabilidad secular”.

### **Un marco de referencia**

Para poder dar cuenta de las contradicciones (paradojas) entre lo que se expresa como pretensión y los modelos explicativos desarrollados que encontramos en algunos de los actuales textos de historia<sup>1</sup>, principalmente en los más usados en las instituciones escolares, necesitamos precisar qué entendemos por modelo explicativo. Ello nos permitirá

definir lo paradójico o no de la propuesta historiográfica. No es nuestra intención hacer un despliegue teórico en torno de los modelos explicativos, sino señalar algunas características generales que nos puedan servir de marco de referencia para el análisis.

Un modelo explicativo es una propuesta lógica de penetración y comprensión de la complejidad de la dinámica social. Todo modelo explicativo se construye a partir de las respuestas dadas a preguntas tales como: ¿qué es una sociedad?, ¿cómo se produce el cambio en una sociedad?, ¿quién genera ese cambio? y ¿qué sentido tiene? A partir de las respuestas que se den a esas preguntas se organizan campos de observación y de preocupación, además de campos de análisis y de interpretación.

En líneas generales, se nos presentan dos posibles modelos explicativos: uno que responde a la teoría del orden y otro, a la teoría del conflicto. Insistimos: cada uno de ellos, con respuestas diferentes a los interrogantes anteriores.

Para el modelo explicativo que se inscribe en la teoría del orden, la sociedad constituye una *unidad funcional*. La función es la manifestación externa de un objeto en un sistema dado de relaciones. Es un concepto que expresa el carácter de la dependencia de las relaciones que existen entre los elementos de un conjunto o de una sociedad. Pretende la interpretación de los fenómenos en términos de sus interconexiones como si fuesen entidades en funcionamiento. Su modelo teórico proviene de la biología: cada órgano cumple una o más funciones destinadas a la conservación del organismo.

De todo esto deriva la idea central de estudiar la sociedad como un sistema y analizar la función que cada parte desempeña en el mantenimiento del todo. En su variante más habitual, su preocupación se centra en el análisis de las necesidades que cada sociedad debe satisfacer para sobrevivir o mantenerse en equilibrio, y atiende a las estructuras y a los procesos que contribuyen a lograrlo. Según esta teoría se considera a la sociedad como un conjunto de partes (normalmente, instituciones) que funcionan para mantener el todo y en la que el mal funcionamiento de una parte obliga al reajuste de las otras. La idea central es que la sociedad consiste en instituciones relacionadas que trabajan en favor del sistema en su conjunto.

Para quienes adhieren a este modelo explicativo, la función de mantener el sistema tiene prioridad sobre todos los demás aspectos, pues, parafraseando a Malinowski, uno de sus representantes, la vida

social de una comunidad es el funcionamiento de su estructura. O sea, un sistema social no sería un agregado de partes sino una unidad funcional. Por lo tanto, todo conflicto social (pocas veces considerado) procede de alguna tirantez entre las partes, de alguna disfuncionalidad; es decir, de quienes no están cumpliendo con la función que les corresponde.

El concepto de anomia es clave en el análisis de los problemas del sistema. La anomia se refiere al desequilibrio del sistema o a la desorganización social, la carencia o el fracaso en la organización social que se refleja en el debilitamiento del control social, en la inadecuada institucionalización de objetivos, en los medios inadecuados para alcanzar los objetivos del sistema, en la inadecuada socialización (inculcación).

En el nivel del análisis sociopsicológico, la anomia termina siendo el fracaso de los individuos para satisfacer las necesidades de conservación del sistema social. Desde esta perspectiva, los estándares para definir la "salud" de un sistema son los valores legítimos<sup>2</sup> del sistema social que, entre otros aspectos, establecen un tipo diferencial de roles (o función) con relación a la edad, el nivel educativo alcanzado, la nacionalidad, el origen socioeconómico, etc. Desde la teoría del orden, los "desviados" (piqueteros, huelguistas, etc.) son considerados desadaptados. Por este motivo, muchos de los que la critican consideran que la teoría del orden desarrolla visiones tendientes a la adaptación.

Por lo tanto, explicar desde la teoría del orden implica leer las sociedades como conjuntos o sistemas sociales integrados, armoniosos y cohesivos, en los que todas las partes funcionan idealmente para mantener el equilibrio, el consenso y el orden social. Las sociedades se analizan como un organismo o un cuerpo, cuyas partes constitutivas o subsistemas deben funcionar de manera eficiente para que se conserve su salud y el bienestar general. Esta perspectiva, al analizar cada rasgo de una sociedad o de un grupo, se pregunta ante todo qué función cumple ese rasgo en beneficio del conjunto social.

La realidad social en general, y la sociedad en particular, se leen como un conjunto de relaciones entre partes, constitutivas de una totalidad integrada. La estructura social es concebida como la trama de posiciones y de interrelaciones mutuas mediante las cuales se pueden explicar las interdependencias de las partes que componen la sociedad. La función de cada parte es la forma en que esa parte opera para man-

tener el sistema total (sistema de roles preexistentes al hombre) "con buena salud".

Varias son las limitaciones de esta teoría. Entre las más importantes podríamos señalar: la dificultad para dar cuenta del cambio social, puesto que pone un énfasis excesivo en el consenso valorativo como medio para mantener el orden y, como consecuencia de esto, descuida el papel del poder y del conflicto en el funcionamiento de la sociedad. Debido a su insistencia en el mantenimiento del sistema, este modo de leer la realidad social ha sido, a veces, criticado por parecer una ideología reaccionaria. Desde luego, en el estudio de sociedades complejas es difícil aplicar este modelo explicativo, especialmente en sociedades de clases en donde el conflicto posee una gran importancia.

En cambio, el modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto se diferencia del anterior. Inicialmente, porque responde a una perspectiva de pensamiento crítico. Creemos, como Pierre Bourdieu, que uno de los retos más importantes del pensamiento crítico consiste en revelar los mecanismos de censura invisible que se ejercen para impedir que se construyan los análisis de las estrategias colectivas. Denunciar esos mecanismos, en una explicación seria que permita a un gran número de personas convertirse en una verdadera fuerza social, ha sido y es el objetivo unificador de quienes recurren a la teoría del conflicto como modelo explicativo.

Asimismo, es crítico no porque busca señalar fallas del mundo o porque busca proferir juicios de valor, sino porque busca, desde las apariencias que se engendran socialmente, los rasgos de constitución interna y del modo de funcionamiento de la sociedad. Dicho en otros términos, es crítico puesto que busca analizar y explicar, tras las apariencias, los mecanismos políticos, económicos e ideológicos que hacen posible la producción y reproducción de las relaciones de poder y de las desigualdades.

El tronco central de este modelo explicativo es el materialismo dialéctico. Llámase materialismo dialéctico porque su modo de abordar los fenómenos, su método para estudiar estos fenómenos y para concebirlos, exige la contradicción como lógica de articulación y la consideración de las mediaciones entre los elementos reales, y porque su interpretación de los fenómenos, su modo de enfocarlos, su teoría, es materialista. Esto significa que los fenómenos son concebidos como procesos, es decir, la materia se desarrolla dialécticamente y produce



modificaciones cualitativas.

El materialismo histórico es la extensión de los principios del materialismo dialéctico al estudio de la vida social, la aplicación de los principios del materialismo dialéctico a los fenómenos de la vida de la sociedad, al estudio de ésta y de su historia. De esta manera, los teóricos del conflicto coinciden en su rechazo del modelo de orden de la sociedad. Interpretan el orden como la estrategia de un grupo dirigente o dominante, como una reificación de sus valores y motivaciones, una racionalización para lograr un control social más efectivo.

El orden no es entendido como un orden natural de la sociedad que asigna a cada cual un papel objetivo para la reproducción del conjunto, sino como la objetivación del interés dominante. Esto implica que la realidad social se concibe como una realidad "ordenada"<sup>3</sup> por el poder, lo que no significa la desaparición del interés de los dominados. Las relaciones de poder se concretan como orden. El gran logro del poder es la constitución de un ordenamiento social. La realidad del poder es la realidad del ordenamiento social, de modo que el ordenamiento de la sociedad es la expresión del poder en un momento del devenir social. Para el analista del orden, la sociedad es un sistema natural; para el teórico del conflicto, una batalla política continuamente librada entre grupos con objetivos y puntos de vista opuestos. Como dice Norberto Lechner (1986, p.38): "No se trata de tematizar la unidad en tanto resolución de la pluralidad de los hombres, sino de problematizar esa pluralidad como construcción de un orden colectivo".

Un concepto clave en el análisis del cambio histórico y social (como nueva conducta más que como conducta desviada) es el de "alineación", generalmente considerado como enajenación. El cambio es la respuesta progresiva a la alienación. Los conceptos de "desorganización" y "desviación" carecen de significado real dentro del vocabulario de la teoría del conflicto.

Los problemas sociales y el cambio social surgen a partir de prácticas explotadoras y alienantes de los grupos dominantes; son respuestas y no desviaciones. En consecuencia, los problemas sociales no reflejan los problemas administrativos del sistema social ni el fracaso de los individuos para desempeñar sus roles dentro del sistema, sino que constituyen el fracaso de la sociedad para satisfacer las cambiantes necesidades. El teórico del conflicto cuestiona invariablemente la legitimidad de las costumbres y los valores existentes, mientras que el teórico del

orden los acepta como estándar de salud.

En síntesis, para la teoría del conflicto, las sociedades, parafraseando a Michel Mann (1991, pp.13-57), están constituidas por múltiples redes socioespaciales de poder que se superponen y se intersectan. Desde esta perspectiva, la mejor forma de explicar las sociedades, su estructura y su historia es abordando las interrelaciones de lo que Mann denomina "las cuatro fuentes del poder social": las relaciones ideológicas, económicas, militares y políticas. Estas fuentes deben considerarse a sí mismas como redes superpuestas de interacción social y no como dimensiones, niveles o factores de una sola totalidad social. Al mismo tiempo, deben entenderse como generadoras de organizaciones (medios de organización concretos) que se suelen convertir en instituciones para alcanzar objetivos humanos.

Por lo tanto, tener en cuenta las cuatro fuentes de poder social ayuda a explicar el desarrollo de las formas de organización del control social necesarias para alcanzar aquella capacidad. El problema central a abordar se referirá a la capacidad que tienen diversos grupos para organizar y controlar a personas, materiales y territorios, y el desarrollo de esa capacidad a lo largo de la historia. Por lo tanto, la historia del poder debe apuntar a explicar la capacidad socioespacial de organización social de algunos grupos y el desarrollo de esa capacidad. Ello exige una relación dialógica entre el orden, el desorden y la organización.

De este modo, el modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto es el que permite el desarrollo del pensamiento complejo<sup>4</sup>. Como dice Edgar Morin (1996, pp.10-14), el principio de simplicidad impone separar y reducir. El conocimiento del todo se reduce al conocimiento de las partes que lo componen (como si la organización de un todo no produjera cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado). Se trata de la aplicación de la lógica mecánica de la máquina artificial a los problemas del mundo de la sociedad. Siguiendo con Edgar Morin, el principio de complejidad preconiza reunir, sin dejar de distinguir.

El pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente; por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en algunos pensamientos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con

el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento.

### **Paradojas de las propuestas historiográficas**

Las líneas anteriores nos permiten montar un lugar desde donde poder establecer o no la existencia de propuestas paradójicas en las versiones historiográficas. No pretendemos aventurar un análisis sobre antinomias ficticias, sino tomar aquellos modelos explicativos e interpretativos que han hecho historia en y a través de los manuales de los estudiantes. Para tal efecto, hemos seleccionado textos escolares de dos editoriales<sup>5</sup> de uso frecuente en las instituciones. Este uso es justificado por los docentes, en muchos casos, por tratarse de obras actualizadas y/o debido a que la editorial les ofrece cierta garantía de objetividad o científicidad<sup>6</sup>.

Si, como dijimos, nuestro propósito es explorar las paradojas de algunas propuestas historiográficas actuales, necesitaremos, para dar cuenta de la contradicción o la incoherencia, establecer una relación entre, como mínimo, dos componentes. En nuestro caso, intentaremos entrever la relación paradójica entre la noción de historia y el sentido de la misma que se expresa en los manuales y el modelo explicativo que se despliega. Para tal efecto, tomaremos como variables de análisis nociones que hacen a un modelo explicativo, a saber: las nociones de sociedad, de sujeto y de tiempo.

Respecto de la posición historiográfica y del sentido de la historia, en general, los textos seleccionados coinciden en dejar atrás —en tanto la rechazan— la noción de historia como “narración”, como “cuento a narrar”. También coinciden en otorgarle a la historia un carácter explicativo, y se afirma, por ello, como un acto incuestionable, aunque no demasiado claro en cuanto a su alcance, la relación entre el pasado y el presente, qué es lo que puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea. Sabemos que cuando el presente es poco gratificante, el pasado suele proporcionar el modelo para reconstruirlo de un modo satisfactorio; cuando son totalmente distintas las sociedades contemporáneas y entonces carecen de precedentes, el pasado carece de sentido.

Por consiguiente, ¿qué se quiere expresar cuando se señala que la historia busca explicar y comprender el pasado para interpretar y conocer el presente? Además, ¿qué se intenta explicar? Algunas respuestas son: hechos, acciones y relaciones sociales. Nos preguntamos: si los hechos son irrepetibles y las acciones responden a circunstancias parti-

culares ¿cómo es posible que el pasado sirva para entender el presente? Otro punto en el que coinciden es en señalar que la explicación del pasado debe ayudar al desarrollo de un pensamiento crítico. ¿Qué quiere decir eso?, ¿qué es y cómo debe ser una explicación?, ¿cuándo un pensamiento es crítico y no “crítico”? Las respuestas, al menos en un estado explícito, no son fáciles de hallar en los textos. Creemos que las encontramos implícitamente detrás de las propuestas explicativas de los temas. Y es precisamente allí donde hallamos algunas paradojas.

Creemos que la implicación o la connivencia “explicación-pensamiento crítico” presupone una serie de condiciones. En primer lugar, posicionarse en un modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto y, en segundo lugar, tener en claro que explicar no implica narrar o, al menos, no implica sólo eso. Esto último se limita a contar o describir una historia construida por una serie de hechos que se suceden uno después del otro, en un lugar y en un tiempo y en la que participan sujetos que deben resolver uno o más inconvenientes. Si bien es cierto que comparten algunos puntos (consideración de un lugar, de un tiempo, de sujetos en acción), ello no nos autoriza a equiparar la explicación con la narración.

Tampoco la explicación debe ser equiparada con la descripción. La descripción puede compararse con una fotografía, mientras que la explicación podría asociarse con una película. Mientras que una pone el peso en lo estático, la otra apunta a dar cuenta del movimiento y, por ello, de los procesos. En el primer caso, predominan los verbos que indican estado: ser, estar, parecer, tener, hallarse, ubicarse, encontrarse, etc.; en el segundo caso, los verbos de acción. Por otro lado la descripción parte, generalmente, de la observación (busca que el lector vea a través de las palabras), mientras que la explicación, si bien no la niega, la trasciende. Un recurso que se suele utilizar para describir es la enumeración, que consiste en expresar en forma sucesiva y ordenada los rasgos de una persona, los elementos de un paisaje y los objetos presentes en un lugar; sin embargo, la explicación siempre se construye a partir de una pregunta o de un problema que requiere argumentación. Es decir, cuando uno explica tiene, o al menos debería tener, claridad acerca de qué cuestión o problema desea explicar.

Entonces, desde la teoría del conflicto, la explicación presupone una estructura narrativa que, partiendo de una problemática, construye argumentaciones. Es decir, cuando alguien pretende explicar no basta

con que parta de un tema, sino que debe definir qué problema en torno a ese tema intenta explicar. Esto contribuirá a hacer de la explicación una forma discursiva cuyo propósito sea romper el sentido común<sup>7</sup>, es decir, quebrar la sedimentación de concepciones naturalizadoras del mundo que llegan a la conciencia en forma fragmentaria y dispersa y sin fundamentos. Entonces, la explicación desde la teoría del conflicto es una forma de razonamiento que contribuye a “desenvolver lo envuelto”. ¿Qué queremos decir con ello? Toda explicación se compromete a desnaturalizar, a desmitificar, es decir, a romper el cascarón (la apariencia) de la realidad social. Quedarse en y con la apariencia, ver lo anestesiante propio de todo planteo descriptivo, es contribuir a la construcción de un saber aparente. La explicación, contrariamente, tiene por objeto que el mundo pierda pie, que su orden tambalee y que la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelva a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y sobre el manso y aparente equilibrio de lo ya configurado.

Es decir, la explicación, siempre argumentativa, abre la posibilidad de reflexión y oposición a lo establecido en tanto, al desenvolver lo que la apariencia envuelve, dilucida los mecanismos políticos, económicos, sociales e ideológicos que hacen posible la construcción y reproducción de las relaciones de poder, o sea, de las desigualdades. Sólo así la explicación puede dar cuenta, como ya señalamos, de que la realidad del poder es la realidad del ordenamiento social, que el ordenamiento de la sociedad en un momento es la expresión del poder.

Por lo tanto, desde una perspectiva crítica, la explicación es la que permite una comprensión de los mecanismos más profundos de la dinámica social. Así, no hay posibilidad de explicación sin comprensión, una reclama a la otra. Es la comprensión de lo íntimo, no de lo superficial, lo que destruirá la peligrosa seguridad del realismo ingenuo<sup>8</sup>. El esfuerzo de comprensión que toda explicación supone implica la construcción de significados acerca de las motivaciones de los hombres comprometidos en la acción y las tensiones, las luchas y las negociaciones que esas acciones guardan. De modo que la comprensión conlleva la construcción de una matriz interpretativa acerca del mundo y su dinámica. Ello colaborará en la empresa de lograr una conciencia histórica, que es muy distinta del puro saber histórico. Merced a esa conciencia, “el papel del hombre en el mundo adquiere consistencia y sentido, y una voz secreta parece decirle que su obra se engarza en la obra univer-

sal" (Romero, 1988, p.43). Creemos que en esta línea podemos entender, ante todo, la relación entre la explicación del pasado y la comprensión del presente.

Desde el marco dado por la propuesta historiográfica de los textos acerca de lo que es la historia y el sentido de la misma (explicar el pasado para comprender el presente) y desde el alcance dado por nosotros a algunos términos o expresiones, analizamos un mismo tema en los textos seleccionados. Azarosamente (y/o peligrosamente) elegimos como objeto de análisis la propuesta explicativa que los textos desarrollan del modelo agroexportador de la segunda mitad del siglo XIX.

Lo que observamos como frecuente es que la explicación que hacen los textos del período de auge del modelo agroexportador (1880-1930) se caracteriza por la enumeración de sus rasgos más sobresalientes (dependencia económica del mercado externo, latifundio como unidad de producción agropecuaria, intervención del Estado, participación de capitales extranjeros, inmigración extranjera, desequilibrios regionales). Desde esta perspectiva, el registro de los rasgos como hechos posibles de comprobar deja de lado la consideración o el tratamiento de la lógica interna de la sociedad argentina. Es decir, la supuesta explicación sólo hace hincapié en fijar los aspectos externos y no da cuenta de la dinámica a partir de las contradicciones y tensiones internas del sistema. Por este motivo, se abandona la posibilidad de considerar el modelo como un modelo social de acumulación triunfante que ha podido convertirse en dominante debido a la capacidad socioespacial de organización de algunos grupos. En la propuesta, el modelo se presenta como una realidad inevitable y como si fuese parte del destino.

El uso de una serie de expresiones vinculadas con el sujeto y el tiempo refuerzan la idea de que se trató de un modelo de todos y para todos.

En los textos encontramos enunciados del siguiente tipo:

La economía argentina se transformó (...) profundamente en la misma medida en que se integraba en plenitud a la economía mundial. (*Historia* 3. 1992, González Jáuregui, Fradkin y Bestene, Santillana, p. 137)

... desde fines de siglo en Buenos Aires comenzó a extenderse un nuevo sistema de cultivo combinado: se sembraba un año lino, otro trigo y el tercero, alfalfa. (*Historia. Argentina y el mundo*)

contemporáneo. 1994, Alonso, Elisalde, Vásquez. Aique, p. 156)<sup>9</sup>

Como se observa, se emplea el uso de expresiones tales como “se transformó”, “se sembraba”. Ellas no colaboran para el desarrollo de una explicación al estilo de lo que hemos definido como tal. La ausencia del sujeto de la acción contribuye a desarrollar una percepción de la sociedad como homogénea, pues transmite la idea de que todos acordaban con esas acciones, que presuponen decisiones entre diferentes opciones. Además, constituye una estrategia lingüística para la justificación, ya que la exclusión del sujeto sirve para instituir la necesidad e inevitabilidad de lo hecho o sucedido. Esta necesidad también se refuerza cuando se incluyen enunciados en los que se atribuye a los factores físicos el poder explicativo de las acciones o decisiones humanas. Un ejemplo: “La posibilidad de transformar el país en un gran exportador se concretó dada la fertilidad natural de las tierras pampeanas, que permitieron mediante su casi constante incorporación sostener la expansión” (*Historia 3*. 1992, González et. al. Santillana, p. 137).

Si la explicación debe tender a desenvolver lo envuelto para romper con el cascarón de la apariencia, muy lejos de ello nos dejan estos casos de omisión del sujeto y/o de consideración de lo físico como explicativo de lo humano. Como decíamos en líneas anteriores, si la realidad de un momento es la objetivación del interés dominante, la consideración de los diferentes sectores sociales disputando propuestas de ordenamiento u organización social es inevitable. Dicho de otra manera y retomando los aportes hechos anteriormente, la omisión del sujeto en la pretendida explicación impide una lectura crítica, pues no contribuye a comprender e interpretar el orden como la estrategia de un grupo dirigente o dominante, como una reificación de sus valores y motivaciones. Estas expresiones colaboran para desarrollar representaciones en las que el orden social es entendido más como un orden natural de la sociedad que asigna a cada cual un papel objetivo para la reproducción del conjunto que como la objetivación del interés dominante. El uso de expresiones de este tipo en las explicaciones dificultan entender que la realidad social es una realidad ordenada por el poder y que las relaciones de poder se concretan como orden.

Siguiendo la misma línea de razonamiento, podríamos agregar otros ejemplos en los que veremos cómo el uso de determinadas expre-

siones lleva a desdibujar al sujeto de la acción. Son expresiones que no permiten considerar la idea de poder o de relaciones de poder, cuando ello es fundamental al tratar de hacer una lectura crítica de la realidad social. Son expresiones que al generalizar hacen que los intereses particulares se transformen en intereses generales. Una situación de este tipo hace posible que las explicaciones (o pseudoexplicaciones) colaboren en la organización del consentimiento hacia los objetivos de una minoría. Es decir, colaboran en la construcción de hegemonía, al hacer pasar los intereses particulares como intereses generales. Obviamente, el logro de las expresiones es conseguir que pase desapercibido este acto de violencia simbólica. Para demostrar y aclarar lo antedicho, daremos un ejemplo: "La Argentina exportadora de cueros se había convertido en uno de los grandes proveedores mundiales de carne y cereales y, con ello, había cambiado por completo su propia fisonomía" (*Historia 3*. 1992, González et. al. Santillana, p. 136).

La pregunta es: en Argentina ¿todos eran exportadores?, ¿todos eran grandes proveedores mundiales de carne y cereales?, ¿a todos les cambia la fisonomía por igual? Evidentemente, no. Si de las múltiples razones atendemos por ventura a una —la propiedad de la tierra—, rápidamente reparamos en que el modelo agroexportador no fue un modelo de acumulación para toda la Argentina ni para todos los argentinos. Sin embargo, cuando el sujeto pasa a ser "la Argentina"<sup>10</sup> queda instituido como un modelo de todos y para todos.

Otras expresiones que refuerzan lo expresado son las que colocan como sujeto de la acción a aquello que no lo es. Esto también se convierte en una forma de omisión y de generalización que impide abordar en una explicación las múltiples redes socioespaciales que hacen factible un determinado ordenamiento socio-político-económico e ideológico. En el ejemplo que citaremos aparece el ovino modificando las relaciones con el mercado mundial. Empero, nos preguntamos: ¿es posible que las ovejas tomen decisiones respecto del tipo de relación que se va a establecer con el mercado mundial y logren imponerlas? Hasta ahora nos parece absurdo pensar esto. Veamos el ejemplo: "El ovino modificó las relaciones con el mercado mundial: el *boom* de las exportaciones de lana transformó a la Argentina en un destacado proveedor de una materia prima decisiva para la industrialización europea" (*Historia 3*. 1992, González et. al., Santillana, p. 137).

Otro ejemplo de otra propuesta editorial pero del mismo tenor es



el siguiente: “Después de 1890, rápidamente el trigo desplazó al maíz y se convirtió en la producción agrícola más importante de nuestro país” (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. 1994, Alonso et. al., Aique, p. 155).

Nuevamente nos preguntamos: ¿el trigo desplazó al maíz o hubo quienes decidieron, atendiendo a determinadas circunstancias y a los beneficios que ello les traería, reemplazar el trigo por el maíz?

Así como detectamos expresiones vinculadas al sujeto que se insituyen en obstáculos para una explicación desde una perspectiva crítica, también observamos en las propuestas de las editoriales elegidas expresiones que dificultan el tratamiento del cambio desde la teoría del conflicto. Respecto del cambio, en las explicaciones de los textos se prioriza como testimonio del mismo el comportamiento en lugar de la acción<sup>11</sup>. Se da primacía a la actividad o factor externo en relación con el ambiente o el contexto por sobre la dimensión de la intencionalidad de los actores, de la elección, de la elaboración de sentido y dirección de parte de actores con capacidad de decisión y de coerción; posición inevitable a partir del tratamiento que se hace del sujeto, punto tratado anteriormente. “La condición de Argentina como país periférico de la economía-mundo capitalista dio lugar a que los centros industrializados europeos tuvieran poder de decisión sobre la organización de la producción argentina” (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. 1994, Alonso et. al., Aique, p 152).

El tratamiento que se hace respecto del tiempo también contribuye a obstruir la posibilidad de la construcción de una verdadera explicación, a pesar de que, paradójicamente, es el objetivo y sentido que se le da a la enseñanza de la historia en los textos escolares. El modelo explicativo con relación al tratamiento del tiempo como factor de cambio poco ayuda a entender la dinámica social en su aspecto sincrónico.

Empezaremos con los ejemplos para luego analizarlos.

A partir de 1895, comenzó la exportación de vacunos en pie hacia Inglaterra. Y ya en los primeros años del siglo XX, ésta fue reemplazada por exportaciones de carnes congeladas (...). En los primeros años del siglo XX, los mercados europeos no aceptaron más exportaciones de ganado en pie. Desde entonces, los frigoríficos fueron la única posibilidad de exportación de carne vacuna ... (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. 1994, Alonso et. al., Aique, p. 159)

A mediados del siglo XIX la economía argentina estaba todavía poco integrada al mercado mundial (...). Sin embargo, ya en los últimos años de la época rosista comenzaba a desplegarse —en Buenos Aires y en Entre Ríos principalmente— una nueva producción que habría de transformar la nacional: el ovino. Durante las décadas de 1850 y 1860 las mejores tierras de la Pampa se fueron destinando a la cría de ovejas. (*Historia* 3, González et.al, Santillana 1992, p. 137)

Ambas citas nos permiten hacer algunas observaciones. La sucesión de fechas o referencias temporales sin demasiada mención de los sujetos expresa un modelo explicativo del cambio que sugiere un proceso lineal con una dirección única. En este marco, el cambio podría definirse como una evolución gradual, irreversible y acumulativa, tendiente, necesariamente, a la modernización. Con la generalización se reconoce que los distintos sectores de la sociedad (que no aparecen) cambian al mismo ritmo. Esto hace que el cambio aparezca como parte de una secuencia regular, uniforme y virtualmente automática de fases. No se incluye en la explicación la posibilidad de la multilinealidad del cambio, sólo la unilinealidad, en tanto representa el desarrollo de un potencial.

Por otra parte, las fechas o las referencias temporales se convierten en un “tiempo-recipiente” en donde se van depositando cronológicamente los hechos, pero esto no explica el proceso. Por otra parte, anteponer la fecha sin dar cuenta de las causas otorga a las mismas un carácter explicativo; es decir, pareciera que debido a que era esa fecha sucedieron determinados acontecimientos.

Para esbozar una primera conclusión, creemos que los ejemplos anteriores demuestran que a pesar de que todas las propuestas editoriales coinciden en la necesidad de que la historia como ciencia explique, las estrategias discursivas poco colaboran para el desarrollo de modelos explicativos que hagan posible esa explicación. Esto se convierte en una importante paradoja cuyos efectos no dejan de ser preocupantes.

### **Algunas últimas reflexiones**

Si el sociólogo (nosotros decimos ‘socente’) tiene un papel, éste consiste más bien en dar armas que en dar lecciones. (Pierre Bourdieu, 2000, p.95)

Si lo que pretendemos como docentes es poner el acento en ayudar a nuestros alumnos a leer críticamente el mundo y no sólo a dominar los instrumentos de lectura, nos interesaría concluir haciendo referencia al valor político-pedagógico que le otorgamos a un ejercicio de vigilancia epistemológica de los textos escolares como el que pretendimos hacer a través de este trabajo.

Consideramos que los modelos explicativos que subyacen en las propuestas historiográficas de los textos escolares no sólo expresan una forma de ver el mundo, sino también una pretensión de ser en el mundo. De este modo, problematizar el discurso de los textos constituye el examen de las intenciones en un contexto de formulación y es adentrarnos en las “secretas aventuras” de los mecanismos de construcción de un orden social.

Por otra parte, es ir al encuentro de cimientos epistemológicos que permitan romper con acostumbramientos mentales (a veces, cultos ideologizantes) vinculados con la lectura de la realidad social. Es iniciar con nuestros alumnos un recorrido de aproximación y de acceso diferente al proceso de reconstrucción interpretativa de la dinámica social, con el objeto de ayudar a desmitificar o desmontar los conocimientos espontáneos apoyados en el sentido común (teorías implícitas).

Analizar los modelos explicativos de los textos es poner en perspectiva el objeto de la historia y revisar estilos cognitivos (formas de pensar la sociedad y de organizar la información sobre ella) para poder examinar y resignificar las teorías sociales que subyacen como teorías implícitas en cada uno de nosotros. Si entendemos la sociedad como una invención del sujeto social que está inscripto en un espacio imaginario que se fronteriza con ciertos soportes materiales, y no como un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores externos a sus miembros, debemos darnos el trabajo de examinar las estructuras intrínsecamente significativas, constituidas y sostenidas por las actividades interpretativas rutinarias. De modo que un enfoque interpretativo de la naturaleza de los modelos explicativos de los textos escolares no sólo buscaría dar cuenta de los sistemas interpretativos desde los cuales se le otorga sentido y significados a la sociedad, sino también contribuir a la explicación de cómo se ha producido un orden social y cómo el mismo se reafirma continuamente por medio de las

interpretaciones cotidianas de los actores sociales. La complejidad de lo existente reclama mejores y más efectivos medios de conocimiento que los que reducen la realidad a un elemento simple. No se trata de construir fórmulas generales y esquemáticas para leer la realidad social, sino de facilitar elementos que ayuden a pensar o a leer la realidad social más allá de la apariencia y el sentido común. Efectivamente, se apunta a articular mecanismos que permitan un acercamiento racional, si bien jamás racionalizador, a los sistemas culturales y naturales que hacen al mundo de los sujetos sociales. Nuestra atención como docentes debiera estar colocada en la disposición para la ruptura de límites en las posibles lecturas de la realidad, para ubicar la mirada en horizontes más amplios con los que pueda ser posible superar el problema de los contextos no teorizados y se pueda transformar el conocimiento en conciencia.

Conocer los supuestos básicos que subyacen en las propuestas de los modelos explicativos de los textos nos permite romper con el abordaje canónico, es decir, con el consenso ortodoxo que tiende a ver la conducta como resultado de fuerzas que los autores ni gobiernan ni comprenden, y, fundamentalmente, revisar algunas tradiciones del pensamiento que funcionan como matrices epistemológicas o estilos cognitivos a la hora de explicar la sociedad y su dinámica en los alumnos.

Objetivar como materia de análisis algunos de nuestros estilos de pensamiento en relación con la sociedad, el Estado, el poder, los sujetos, etc. significaría otorgar un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Permitiría entender que el lenguaje no es transparente, que es un espacio de lucha y un terreno de disputa, cargado de ideología. Es decir, permitiría ubicar el lenguaje (o el discurso) como una manifestación ideológica que representa un conjunto de ideas, mitos y valores que, ordenados más o menos sistemáticamente, representan una cierta interpretación de la realidad históricosocial y constituyen una orientación para la acción. En este sentido, colaboraría a que nos percatemos que la nominación es una forma de participar en la construcción del mundo (acto de institucionalización) y, por ello, el lenguaje traduce sistemas de dominación.

De esta manera, no debemos desconocer que en las lecturas que proponemos a través de los modelos explicativos que desplegamos en las aulas o por medio de los textos escolares, interactúan pensamiento

y lenguaje, y en esta interacción se construyen sentidos y significados. Así, la lectura de la realidad social, proceso activo de reconstrucción interpretativa, no es un proceso automático, sino que se convierte en un proceso estratégico.

### NOTAS

<sup>1</sup> Para este trabajo seleccionamos textos de 1º año y 3º año de las editoriales Santillana y Aique.

<sup>2</sup> No se pregunta quiénes lo han legitimado y cómo, ni a quiénes realmente beneficia.

<sup>3</sup> Lo correcto es hablar de “ordenamiento de la sociedad” y no de “sociedad ordenada”. Si uno recurre al diccionario podrá leer:

Ordenamiento: acción y efecto de ordenar

Ordenado: colocación de las cosas en el lugar que les corresponde.

El primer caso contiene la idea, implícitamente, de sujetos sociales actuando, decidiendo y construyendo; en cambio, la segunda, sólo presupone el acomodamiento a una realidad preexistente (la realidad se presenta como naturalmente dada).

<sup>4</sup> *Complexus* significa “que está tejido junto”.

<sup>5</sup> Seleccionamos textos de 1º año y 3º año de las editoriales Santillana y Aique.

<sup>6</sup> La “objetividad” y la “cientificidad” son temas que merecerían un tratamiento especial. Por el momento, es un objetivo que supera este trabajo. Al respecto, véase. García, Norma B (2003, octubre). “Práctica docente y objetividad. ¿Método o teoría? ¿Una relación posible? Un falso dualismo”. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro.

<sup>7</sup> El sentido común produce un efecto político-social conservador, porque, al “naturalizar” lo social —“el mundo es como es”—, justifica las condiciones presentes.

<sup>8</sup> El realismo ingenuo tiene que ver con creer que lo que es no podrá ser de otra manera. Así, se deja al mundo entregado a una suerte de fatalidad cuya última consecuencia no podemos prever.

<sup>9</sup> Por una cuestión de espacio disponible, sólo citamos y vamos a seguir citando uno o dos ejemplos.

<sup>10</sup> Lo señalado pasa a ser válido no sólo cuando se usa “la Argentina”, sino también para otras expresiones semejantes, como por ejemplo: “La región X mejoró sus ingresos” (¿es la región o algunos de sus sectores?).

<sup>11</sup> Para profundizar la diferencia entre “comportamiento” y “acción”, véase Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social* ( pp. 7-92) Buenos Aires: Nueva Visión.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- CRESPI, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1984). *Arqueología del saber*. México: S XXI.
- LECHNER, Norberto (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Madrid, C.I.S.
- MANN, M. (1991). Las sociedades como redes organizadas de poder. En *Las fuentes del poder social, I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.c.*, Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (1996). Por una reforma del pensamiento. En *Correo de la Unesco, Febrero, XLIX*, pp. 10-14.
- ROMERO, J. L. (1988). *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana

## **Textos escolares consultados**

- ALONSO, M., ELISALDE, R. Y VÁZQUEZ, E. (2001). *Historia. La Antigüedad y la sociedad feudal*. Madrid: Aique.
- ALONSO, M., ELISALDE, R. Y VÁZQUEZ, E. (1994). *Historia. Argentina y el Mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique
- GONZÁLEZ, A., JÁUREGUI, A. Y RODRÍGUEZ, I. (1992). *Historia*. Santiago de Chile: Santillana.
- GONZÁLEZ, A., JÁUREGUI, A., FRADKIN, R. Y BESTENE, J. (1992). *Historia 3*. Buenos Aires: Santillana.







## **Artículos**

### ***Impactos regionales de la reforma educativa***





## AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL. SENTIDOS Y CONFLICTOS

SUSANA CELMAN



Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
scelman@arnet.com.ar

### RESUMEN

En este artículo se analiza una experiencia colectiva que, con la forma de un Proyecto de Extensión, se está realizando desde agosto de 2003 bajo la coordinación de la cátedra de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, conjuntamente con AGMER, sindicato base de CTERA, en más de veinte escuelas de esta provincia.

El desafío inicial fue intentar construir conjuntamente con los docentes un proceso dentro de la perspectiva de la Evaluación Educativa, participativa, democrática, tendiente a la comprensión, orientado a la formación de sujetos críticos en las instituciones del sistema educativo, como opción ideológica dentro del campo.

En el texto se plantean los interrogantes formulados en torno a la problemática de la formación de equipos para la Autoevaluación Institucional, los procesos de apropiación y reconstrucción del proyecto en el curso de su desarrollo, los núcleos principales del marco teórico e ideológico y el encuadre metodológico adoptado, sus herramientas e instrumentos.

Finalmente, se explicitan una serie de problemáticas que se identificaron bajo la forma de tensiones presentes en el itinerario recorrido como sujetos sociales, en el intento de construcción de prácticas democratizadoras en la escuela pública.

**Palabras claves:** Autoevaluación- formación profesional- proyecto- institución- enseñanza secundaria

**Keywords:** *Self-assessment – professional training – project – institution – secondary school teaching*

Fecha de recepción: 30-03-04

Fecha de aprobación: 30-11-2004

## Introducción

A partir de la presentación de algunos rasgos de una experiencia que se está realizando desde mediados del año pasado, en esta exposición intentaré reflexionar sobre el sentido educativo y ético-político de la construcción de proyectos orientados a consolidar procesos de autonomía en las instituciones educativas. Analizaré las condiciones que demandan estas prácticas en instituciones concretas de nuestro medio y los procesos que caracterizan a estos itinerarios.

Este relato intenta anudar algunos cabos no para evitar que se desaten, sino para exponer una posible línea interpretativa que permita sostener lo que vendrá, esperando que el tiempo que nos resta de trabajo los vuelva a desatar en nuevas direcciones. Además, quiero explicitar que se trata de un proyecto colectivo en el que coparticipan las colegas Milagros Rafaghelli, Gloria Galarraga, Nora Grinóvero, Marta Martínez, Agustina Gerard, Julia Osella y estudiantes universitarios integrantes de la cátedra de Evaluación, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, docentes de escuelas de nuestra provincia y miembros de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) sindicato base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

El Proyecto que dio origen a la experiencia se denomina "Formación de Equipos para el Diseño e Implementación de Procesos de Autoevaluación Institucional en el Tercer Ciclo de EGB en Escuelas Secundarias de la Provincia de Entre Ríos" y es una triangulación en la que se encuentran interrelacionados la formación docente, el trabajo en la universidad y la autoevaluación institucional.

La cátedra de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos, la AGMER y los docentes del Tercer Ciclo de Educación General Básica (EGB) de 23 escuelas pertenecientes a tres departamentos de la provincia (Gualeguaychú, Paraná y Villaguay) son los soportes que sostienen esta iniciativa.

En la mencionada cátedra venimos trabajando desde hace más de una década en la construcción de marcos teóricos referenciales y encuadres metodológicos, dentro de la perspectiva de la Evaluación Educativa, participativa, democrática, tendiente a la comprensión. Este enfoque propende al desarrollo de sujetos docentes críticos en las instituciones del Sistema Educativo, como opción ideológica dentro del campo; postura que requiere la interacción con los actores, promoviendo

acciones de formación-acción-reflexión que permitan la elaboración de propuestas alternativas.

Los procesos de formación teórico metodológicos y la elaboración del diseño de autoevaluación institucional constituyen el foco/eje de la primera etapa de ejecución del proyecto, que se desarrolla en este primer año de trabajo. Para la segunda etapa se prevé la puesta en práctica de los diseños de autoevaluación elaborados a cargo de los equipos de escuela, la circulación de la información inter-escuelas y la elaboración de un informe final participativo.

La decisión de evaluar el 3er. Ciclo en escuelas secundarias tuvo que ver con las particularidades que adquiere este tramo de EGB en la Provincia de Entre Ríos. Desde lo estructural, entendemos que es el lugar donde más se evidenció la Reforma Educativa de los años 1990, marcando un cambio abrupto en relación con la *organización tradicional del sistema educativo argentino*.

Las líneas de acción que formaron parte del proceso de transformación iniciado a mediados de la década de 1990 pueden ser estudiadas como un dispositivo regulador de las políticas neoliberales que introdujo, entre otros cambios, la implementación del Tercer Ciclo. Como era de esperar, el diseño inicial ha sufrido múltiples avatares como punto de confluencia de factores sociales, políticos, económicos y educativos, connotando así las características especiales que surgen del encuentro entre las normativas y las instituciones concretas y sus actores.

A pesar de los años que lleva ya la implementación de esta reforma no existen en la Provincia de Entre Ríos trabajos sistemáticos de seguimiento sobre este tramo de escolaridad, cuya importancia se destaca especialmente por ser el último tramo de la "educación obligatoria", prescripta por ley para todos los niños y adolescentes del país.

Por esta razón, nuestras preguntas iniciales surgieron en torno a:

- ¿Qué está pasando con el Tercer Ciclo incorporado a las Escuelas Medias en distintos departamentos de la Provincia de Entre Ríos?;
- ¿cómo impactó en las instituciones secundarias la implementación de EGB 3?;
- ¿es un nuevo proyecto?, ¿de quién?, ¿implica una nueva identidad?, ¿una refundación?, ¿nuevos objetivos?;
- ¿cuáles son los nuevos mandatos y demandas?, ¿cómo se asumen las nuevas obligaciones y derechos (extensión/escolaridad obligatoria)?;

- ¿qué cambió con el 3er. Ciclo respecto al trabajo docente y apropiación del espacio escolar?;
- ¿quién es el sujeto alumno de EGB 3?

### **Procesos de apropiación y reconstrucción en terreno**

En el proyecto inicial, estaban previstas tres líneas de trabajo para el primer año, que se realizaron desde el mes de julio de 2003:

- Los procesos de formación del equipo que adoptaron la forma de Seminarios y Talleres (ocho hasta julio de 2004) con lectura de material bibliográfico, realización de trabajos colectivos, y construcción grupal horizontal a partir de las producciones por escuela. La coordinación docente está bajo la responsabilidad de nuestro equipo de la cátedra de la Facultad de Ciencias de la Educación, con la participación del Secretario de Educación del Sindicato y la organización administrativa, comunicaciones, impresión de material, traslados, etc. a cargo de AGMER;

- la sistematización de documentos y normativas referidos a la implementación provincial del 3er. ciclo en las escuelas medias, así como la categorización de esta información, realizadas acorde con el enfoque de investigación documental (Valles, 1999);

- la construcción del diseño de evaluación específico que se está trabajando en forma conjunta con los participantes del proyecto, bajo la coordinación de los docentes de la cátedra, dentro de una propuesta de "diseño emergente" (Kushnner, 2002; Valles, 1999).

A medida que los Seminarios y Talleres se fueron sucediendo, como momentos de análisis y construcción teórica y confrontación con las historias institucionales, empezaron a vislumbrarse notas propias de la complejidad<sup>1</sup> de, al menos, tres procesos: el macro, originado en las políticas educativas y en las normas de su implementación; el institucional, construido en el interior de cada una de las 23 escuelas y el más íntimo, surgido desde nosotros mismos, como sujetos de determinación y transformación del propio proyecto inicial.

Además, se comenzó la puesta en práctica de mecanismos de evaluación de procesos destinados a los diferentes actores e instituciones a través de grupos de reflexión, encuentros y entrevistas, con la finalidad de retroalimentar la marcha del proyecto desde las valoraciones y juicios de diferentes actores, brindar información para la toma de decisiones y posibilitar la implementación de mejoras. Durante los meses de

noviembre y diciembre de 2003 estudiantes universitarios alumnos de la cátedra realizaron la primera ronda de entrevistas a los docentes participantes, a nosotros, como coordinadores del proyecto, y a sus compañeros de curso, con el fin de elaborar el Primer Informe referido a las apreciaciones recabadas sobre el proceso vivido en el primer semestre de su implementación. Asimismo, otros grupos de alumnos tuvieron a su cargo el registro y reconstrucción reflexiva de los Seminarios y el resto se dedicó al análisis de las normativas y a su interpretación. En los meses de junio y julio de 2004, la siguiente cohorte de estudiantes de la cátedra realizó la segunda ronda de entrevistas: a miembros de la CD del sindicato, a integrantes del equipo de gestión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y Consejeros Directivos, a docentes de tres escuelas que se desvincularon del proyecto y a personal superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos, para recabar sus puntos de vista sobre las políticas de evaluación implementadas en los últimos años, y, en especial, su mirada evaluativa sobre este proyecto.

### **Algunas certezas que marcaron la gestación del proyecto**

La decisión de presentarnos a la convocatoria que en febrero de 2003 abrió la Universidad Nacional de Entre Ríos nos llevó a fuertes intercambios en el interior del equipo, que significaron una interpelación a nuestros marcos referenciales como grupo. Finalmente, acordamos en razones y argumentos que sustentaron el diseño inicial.

Desde lo ideológico, porque estamos convencidos que al mismo tiempo que aumentan los efectos sociales de la evaluación, parece decrecer la credibilidad de las instituciones públicas en general y de las educativas en particular, en razón de las complejas demandas de las nuevas realidades mundiales y de las nuevas prácticas de los gobiernos para lograr efectos de modernización y regulación del Estado. En esta lógica, la evaluación aparece subsumida por la regulación y asume prioritariamente un sentido de control. Desde este proyecto la intención es trabajar en otro sentido, "nadando contra corriente" como decía Freyre, a partir de entender que la evaluación está penetrada de valores y puede ser una herramienta de construcción de prácticas democráticas.

Desde lo teórico, por entender que la opción por una definición y una práctica en el campo de la evaluación va más allá de una problemática conceptual. Una revisión de las definiciones de Evaluación como

las que sistematizó el Joint Committee on Standards for Evaluation, de 1981, Crombach, Stake, Scriven, Tyler, Stufflebeam, Guba e Lincoln, Scriven del mundo anglosajón, los trabajos de Hadjy y Barbier desde Francia, así como los de Álvarez Méndez, Angulo Rasco, Díaz Barriga, Denise Leite, Días Sobrinho, Alicia Bertoni en España y América Latina, por citar algunos reconocidos estudiosos del tema, nos muestra que se trata de una cuestión epistemológica fuertemente relacionada con concepciones de mundo, sujetos, valores e ideologías.

Desde los integrantes del equipo de cátedra, porque creemos que el trabajo conjunto entre grupos de la universidad y de las escuelas públicas del país, nucleados alrededor de problemáticas propias del sistema educativo, es un deber y una responsabilidad conjunta, especialmente ineludible en épocas de fuerte exclusión social. Pensamos que los procesos de autoevaluación permiten aunar la formación docente y las experiencias en terreno, posibilitando construir principios que puedan sostener enfoques desde concepciones político-educativas coherentes.

Además, como docentes de la carrera de Educación sabemos que los estudiantes en su formación de grado reclaman espacios que se construyan alrededor de problemáticas concretas, así como una perspectiva de experiencias educativas más amplias que las organizadas para realizar en el interior de la propia institución universitaria. Estamos convencidos de que su inclusión en proyectos de esta naturaleza puede brindar la posibilidad de creación de experiencias altamente educativas.

Finalmente, porque la cátedra ha sido receptora, en no pocas oportunidades, de demandas de los graduados de educación que trabajan en instituciones educativas en cargos docentes, de gestión y/o de asesoramiento pedagógico, relacionadas con sus necesidades de formación en la línea de la evaluación de proyectos desde una concepción alternativa. Los procesos y productos derivados de este trabajo pueden no sólo involucrar a egresados que pertenezcan a las escuelas medias, sino, en una dimensión mayor, contribuir a la conformación de saberes de base empírica en esta perspectiva.

Desde el Sindicato, porque hace unos años viene incorporando a sus actividades gremiales tradicionales una línea de trabajo en capacitación, formación e investigación educativa destinada a los docentes de los diversos niveles del sistema. Además, conoce, a través de sus afiliados, las problemáticas que afectan el trabajo docente en las institucio-



nes educativas de la provincia y comparte los objetivos planteados para este proyecto.

### **Lo que se cifra en el nombre. Deseos, tensiones e incertidumbres**

Decir *formación* es sostener que no hay evaluación para el cambio que sea posible sin un proceso que implique un tiempo de estudio, reflexión, investigación teórico-práctica; es pensar en la construcción y reconstrucción crítica de saberes. También es entender las prácticas como tramas complejas, que requieren para su elucidación procesos de indagación reflexiva por parte de sus actores.

1ª tensión:

Entre los viejos y nuevos conceptos de evaluación.

Los docentes, durante los últimos años, han vivido fuertes demandas de evaluación institucional originadas fuera de sus escuelas, dentro de las cuales se les solicitaba una actividad propia de la "rendición de cuentas" en sentido estricto (Mc Cormick y James, 1996). Este enfoque supone la constitución de una especial relación con el objeto a evaluar, desde un lugar de emisión del juicio externo al colectivo institucional. Esta idea y estas prácticas tensionaron en el grupo docente la asimilación de la propuesta de Autoevaluación.

2ª tensión:

Entre el tiempo escolar y el sentido del estudio.

Las luchas por el reconocimiento de los derechos como trabajadores, frente a las injustas retribuciones salariales, se incorporaron fuertemente al modo de vivir la docencia en la Argentina. Las demandas de incluir en el horario escolar los llamados procesos de formación y capacitación obligatorios se hicieron carne en muchos colegas como forma de resistencia. Puede observarse que esta toma de postura se generaliza, convirtiéndose en un modo de relación con el estudio y el conocimiento, aun ante propuestas de formación de otra naturaleza teórica e ideológica. Si todo el tiempo pago está formalmente destinado a la enseñanza y a las tareas administrativas propias del cargo, y considero que es un derecho preservar el otro tiempo por fuera de mi trabajo, surge entonces una fuerte tensión entre adherir a la propuesta de aprender este camino de la autonomía, que requiere tiempo, y resguardar mis derechos como trabajador.

Decir equipos es sostener que no es posible la evaluación institucional como trabajo individual. Es apuntar a la responsabilidad

compartida, lo que no significa restringir la autonomía institucional, sino asumir la responsabilidad de los procesos y resultados, lo que garantiza la posibilidad del cambio en la escuela. En otras palabras, es la reivindicación del derecho de los docentes a pensar, a focalizar, a optar, a reconocer problemas, situaciones, características de sus instituciones y sus prácticas institucionales en un diálogo con marcos teóricos que aportan a la interpretación de los mismos. Es recuperar el derecho de los sujetos a trabajar juntos (*co-laborare*) en la construcción del objeto de la evaluación.

3ª tensión:

Entre la orientación a trabajar con un sujeto social colectivo y las prácticas individualistas.

La propuesta de abrir un espacio para la conformación de un sujeto colectivo constituido horizontalmente y por propia decisión, como está explícitamente planteado en el proyecto, fue una apuesta fuerte no fácil de sostener. A lo largo de estos meses, algunas ausencias de los delegados por escuela y ciertas expresiones vertidas en el interior de los seminarios y talleres dan cuenta de ello. Estas pistas nos llevaron a tomar conciencia de otro punto de tensión, marcado por el cruce entre la orientación del proyecto (constitución de un sujeto colectivo) y la realidad de instituciones habitadas por sujetos portadores de prácticas individualistas, producto, quizá, de las historias que se fueron construyendo en estos últimos años.

4ª tensión:

Entre un objeto de evaluación centrado en lo institucional y el sentido atribuido por los profesores a su trabajo docente.

Entre las preguntas propias del proyecto sobre el sentido de un ciclo de la escolaridad y las significaciones atribuidas por los profesores a su práctica docente, el proyecto propone una mirada evaluativa sobre el 3er. Ciclo tomado holísticamente, como una totalidad, sin perder de vista la institución preexistente donde se ubica. La tensión, en este caso, se dibuja entre esta intención de construcción del objeto y el sentido que los profesores reconocen como el eje central de su tarea: la enseñanza de unos contenidos disciplinares específicos en un horario de trabajo fragmentado entre distintas instituciones.

Optar porque los mismos actores diseñen e implementen los procesos y herramientas para la evaluación de sus instituciones es sostener que la evaluación no debe ser ajena o extraña, sino que el equipo do-

cente es quien decide qué, por qué y para qué evaluar. Es revalorizar al docente poniéndolo en el lugar del pensar, criticar y decidir. Pero al mismo tiempo, es apoyar el esfuerzo de enfocar la mirada sobre las construcciones culturales e ideológicas del colectivo institucional. Es intentar mostrar y mostrarnos que otra evaluación es posible y necesaria (Días Sobrinho y Ristoff, 2003) para trabajar educativamente con sectores de exclusión social.

5ª tensión:

Entre la tendencia a identificar problemáticas externas a la escuela y el reconocimiento de procesos internos de la propia institución.

Durante el primer año de trabajo, hemos podido detectar la trama de problemáticas teóricas y concretas que desata el objetivo que reinstala en el interior del equipo docente la toma de decisiones acerca de la evaluación. Se evidencian tendencias a identificar las problemáticas escolares con relación al contexto (factores socioeconómicos y culturales asociados a la pobreza y exclusión social de las familias de sus alumnos) junto a obstáculos para re-conocer las tramas internas que marcan, desde las diferencias culturales de historias y sujetos escolares, los complejos procesos que se construyen en las escuelas en la tensión inclusión-exclusión.

Hablar de Autoevaluación Institucional es ubicar al sujeto de la evaluación en el mismo lugar del sujeto que aprende, se forma y se apropia del potencial del cambio en el proceso mismo de la evaluación. Se trata de que los docentes y las instituciones puedan producir conocimiento antes y durante el desarrollo del mismo. El que evalúa siempre tiene un poder ya que adquiere elementos para producir el cambio. En el caso de este proyecto, ser sujetos de la evaluación es formarse para ser docentes y ciudadanos autónomos. La evaluación formativa y democrática es un instrumento de compromiso con una educación consciente de sus responsabilidades públicas.

6ª tensión:

Entre el intento de construir prácticas institucionales democráticas en instituciones caracterizadas por una organización jerárquica.

Un emergente reiterado en el discurso de los docentes es la referencia a la figura del director como posibilitador u obstaculizador de la comunicación y participación del colectivo docente en el proyecto. Pareciera, como en un juego de paradojas al estilo de *Alicia en el País de las Maravillas*, que el docente requiere la autorización y apoyo de su

directivo para constituir su autonomía.

### **Evaluación de las instituciones educativas y el caso paradójico de la autonomía impuesta**

A partir de las denominadas Reformas Educativas de los años 1990 se ha instalado una contradicción entre la “autonomía deseada”, saludable, reclamada y peleada y una “autonomía impuesta”, sancionada y decretada desde los organismos de gestión educativa centralizados. El conflicto asume así una forma paradójica donde lo que debería ser el eje de un proceso generado en el interior de las instituciones educativas en función del propio deseo de pensar y pensarse como instituciones y sujetos plenos, se establece prescriptivamente (las escuelas deben ser unidades de gestión autónomas) a partir de la sanción de ciertas normas y reglamentaciones.

Entendemos que para acercarnos a la problemática del Tercer Ciclo debemos partir de un análisis de las líneas de las políticas educativas, que empezaron en los años 1980 y se consolidaron en la década de 1990; desde allí, es posible indagar el lugar de la evaluación que se constituyó en uno de los dispositivos primordiales de su implementación (Celman, 2002). Rosa María Torres, apelando al humor, escribió acerca del fenómeno que denominó “Evaluatitis”, aludiendo a esta exacerbada tendencia a evaluarlo todo, sin detenerse, a veces, a preguntarse por qué y para qué. Otros autores, como Días Sobrinho (2003), señalan este mismo fenómeno y lo someten a agudas críticas desde el marco teórico, ideológico y político que sustenta.

La tendencia del modelo fue adquiriendo características propias de lo que MacDonald (1985) denominó “Evaluación Burocrática”, centrada en cumplimentar una serie de requisitos de información acerca de la realización de los proyectos, sus actividades, el costo de cada uno de sus insumos, el cumplimiento de los tiempos previstos para cada etapa, etc. Esto significó para las escuelas un aumento considerable de tareas y de esfuerzos, destinados fundamentalmente al llenado de formularios complejos que debían presentarse a la superioridad. La forma que adoptaron las prácticas evaluativas en el interior de las instituciones educativas encarnó el concepto de que la evaluación “es para otros, se hace para otros” que están afuera de las escuelas para que ellos decidan sobre la continuidad o no de los proyectos en marcha. Por eso, quizá, estas evaluaciones no se consideraron un lugar de conocimiento, de

aprendizaje para los actores institucionales. Su sentido se agotó en sí misma: lo importante es cumplir, hacerla, que esté de acuerdo con la norma.

Se impone la orientación de la evaluación como “rendición de cuentas” (McCormick, 1996). Hay que rendir cuentas de las escuelas, hay que rendir cuentas de los aprendizajes de los alumnos, hay que rendir cuentas de los proyectos para poder acceder a la certificación que permita y justifique la existencia institucional.

Se trata de un control ajeno, externo, legitimador y sancionador de premios y castigos, jerarquías, acreditaciones y ranking de escuelas. Un control de tipo político sobre el cumplimiento de las líneas establecidas; en general, un control de carácter conservador de las decisiones que habían sido tomadas. Una evaluación, en suma, que desde su forma y su orientación, deslegitima a los docentes como destinatarios del conocimiento que se genera en y desde la evaluación.

### **Algunos marcos, algunos principios, algunas herramientas**

Enunciaremos algunos marcos y principios de tipo teórico ideológico que sostienen los procesos de autoevaluación en el interior del proyecto:

- Control ético: consiste en vigilar la coherencia entre los principios (participación, tolerancia, etc.) y las prácticas en el interior del propio grupo de trabajo (equipo coordinador, docentes, estudiantes, integrantes del sindicato);

- participación democrática: no significa negar los procesos de construcción y lucha por el poder; se trata de actuar conscientemente para leer estos procesos y trabajar para su mejor distribución y control en las escuelas públicas;

- los procesos de comunicación entre los diferentes actores del proyecto y los grupos entre

- sí. Atender a estos procesos de comunicación es el resguardo de la participación democrática;

- la transparencia: es requisito del trabajo de personas y grupos en el ámbito de lo público. Esto implica cuidar la circulación de información, la publicidad y participación en la toma de decisiones, el acceso y discusión de marcos teóricos y la construcción interpretativa de los datos.

Desde lo metodológico, la propuesta se caracteriza por propender a la construcción de un enfoque que priorice:

- la elaboración grupal del diseño flexible;
- la recuperación colectiva de la historia del 3er. Ciclo;
- la construcción participativa del objeto;
- elección y/o construcción de los instrumentos pertinentes para obtener información válida sobre las facetas del objeto;
- reflexión crítica respecto del tipo de información que permite captar cada modalidad de instrumentos y las consecuencias epistemológicas y políticas de su utilización;
- procesos grupales de triangulación y validación.

### **Sujetos sociales y prácticas democratizadoras**

La construcción significativa de la realidad implica la objetivación (y materialización) a través de procesos simbólicos. Ni en los procesos de efectivización del significado en objetos culturales ni en los procesos en los que estos sentidos se 'comprenden', puede prescindirse de la praxis. (Candioti, 2001)

Deseo concluir con estas palabras por entender que, en cierta manera, hablan sobre este proyecto, en cuanto a su concepción y sus itinerarios. Tanto una como otros: previstos, inconclusos, abiertos a diferentes miradas y significaciones.

Como sujeto involucrado en esta red que vamos tejiendo en conjunto, quiero advertir que esta praxis no sólo se sostiene en mis convicciones y juicios presentes en el inicio, sino que tiene implicancias en mis propias certidumbres académicas, mis prácticas cotidianas como docente e investigadora y mis particulares formas de pensar las condiciones de mi producción intelectual.

### **NOTAS**

<sup>1</sup> Uso el concepto "complejidad" como lo plantea Morin, E., en términos de la existencia de fenómenos aleatorios que no se pueden determinar y agregan incertidumbre al pensamiento.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para*

- excluir*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLIONI, A. CELMAN, S., LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CANDIOTI, M.E. (2001). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- CHAIKLIN, S Y LAVE, J (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DÍAS SOBRINHO, J. Y RISTOFF, S. (2004). *Avaliacao e Compromisso Público. A Educacao Superior em Debate*. Florianópolis: Insular, RAIES.
- FULLAN, M y HARGREAVES, A (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HADJI, CH. (1999). *L'évaluation démystifiée*. France: ESF éditeur.
- KUSHNNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- MC CORMICK Y JAMES (1996). *Evaluación curricular en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- MORIN, E. (2002). *Epistemología de la complejidad*. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas de cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- TORRES, R.S., BERTONI, A. Y CELMAN, S (2000). *La evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.





# EL DISCURSO DE LA REFORMA: ESTRATEGIAS EN LA BÚSQUEDA DE ADHESIÓN. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA (1984-1996)

DOMÍNGUEZ, MARCELA Y MARÍA ELENA ZANDRINO  
Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional de La Pampa



maestros@fchst.unlpam.edu.ar

## Resumen

Este trabajo procura develar, en el discurso oficial, las concepciones político-ideológicas que sustentan las políticas públicas educativas en la provincia de La Pampa, entre 1984 y 1996. El recorte temporal abarca el período comprendido desde la recuperación democrática hasta la sanción de la Ley Provincial de Educación.

La década de 1980 se caracterizó por el restablecimiento del orden institucional y el intento de diseñar e instrumentar políticas inspiradas en la concepción del Estado de Bienestar. Durante este período, la búsqueda de consenso entre el gobierno provincial y los agentes educativos estuvo mediada por el sindicato docente, el cual obtuvo conquistas y derechos laborales reclamados históricamente.

A partir de los años 1990 la adscripción a políticas neoliberales e imposiciones de los organismos internacionales provocan profundas transformaciones en el sistema educativo pampeano. Las tendencias hacia la descentralización y las políticas de reforma del Estado dan cuenta del cambio estructural que supone una nueva relación entre Estado y sociedad. Aparecen nuevas estrategias en búsqueda de adhesión: las organizaciones sindicales dejan de ser los interlocutores privilegiados al ser desplazadas por el eufemismo de la "participación de la comunidad".

El análisis se orienta a rastrear en el discurso político oficial, por un lado, evidencias del giro señalado en la concepción del rol del Estado en materia educativa y, por otro, del cambio en las estrategias de búsqueda de adhesión.

**Palabras clave:** Educación - Ideología - Discurso - Reforma Educativa - Participación

**Keywords:** *Education- ideology – discourse- educational reform -*

*participation*

## **Presentación**

Este trabajo procura develar, en el discurso oficial, las concepciones político-ideológicas que sustentan las políticas públicas educativas en la provincia de La Pampa, entre 1984 y 1996. El recorte temporal abarca el período comprendido desde la recuperación democrática hasta la sanción de la Ley Provincial de Educación.

La década de 1980 se caracterizó por el restablecimiento del orden institucional y el intento de diseñar e instrumentar políticas inspiradas en la concepción del Estado de Bienestar. Durante este período, la búsqueda de consenso entre el gobierno provincial y los agentes educativos estuvo mediada por el sindicato docente, el cual obtuvo conquistas y derechos laborales reclamados históricamente.

A partir de 1990 la adscripción a políticas neoliberales e imposiciones de los organismos internacionales provocan profundas transformaciones en el sistema educativo pampeano. Las tendencias hacia la descentralización y las políticas de reforma del Estado dan cuenta del cambio estructural que supone una nueva relación entre Estado y sociedad. Aparecen nuevas estrategias en búsqueda de adhesión: las organizaciones sindicales dejan de ser los interlocutores privilegiados al ser desplazadas por el eufemismo de la "participación de la comunidad".

El análisis se orienta a rastrear en el discurso político oficial, por un lado, evidencias del giro señalado en la concepción del rol del Estado en materia educativa y, por otro, del cambio en las estrategias de búsqueda de adhesión. En este sentido sostenemos que el discurso oficial despliega una serie de recursos discursivos que operan como un enmascaramiento de los conflictos y evitan su explicitación.

Se han tomado como fuentes los discursos emitidos por el gobernador de la provincia en las sesiones inaugurales de los períodos legislativos, los pronunciados por funcionarios del Poder Ejecutivo provincial en las ceremonias de inauguración del ciclo lectivo, las actas de los Congresos de Políticas Culturales y Educativas —organizados por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia—, documentos oficiales y normativa para el sector.

El análisis de las fuentes recurre a herramientas conceptuales provenientes del análisis del discurso, entendiendo que el discurso es una

práctica social de producción de significados que, bajo su apariencia de describir y enunciar, presenta también un carácter claramente prescriptivo y productor de prácticas sociales.

Es en el discurso oficial donde el poder político explicita las políticas para el sector educativo. Aun cuando los destinatarios de estos mensajes son diferentes —los diputados y sus representados, los maestros, los padres, los alumnos, el gremio—, el discurso oficial cumple la función de fijar las estrategias para el sector, expresar un compromiso público y asumir una posición (Bravo, 1996, p.165).

### **Una referencia al contexto histórico**

En el año 1983, superada la dictadura militar implantada desde 1976, la Unión Cívica Radical triunfa en las elecciones y asume como Presidente de la Nación el Dr. Raúl Alfonsín.

En un contexto regional marcado por la ilusión de democratizar la sociedad civil desde el Estado (Gentili, 1995), la recuperación democrática en nuestro país se caracterizó por acciones orientadas a la recomposición del Estado de derecho, al restablecimiento de las relaciones entre los agentes sociales y el Estado, y hubo una voluntad política de restituir el modelo del Estado Benefactor.

Las medidas de política educativa promovían la modernización del sistema y la participación de la comunidad —Congreso Pedagógico Nacional, Plan Nacional de Alfabetización, revisión de *curricula*, fin de restricciones al ingreso al nivel medio y a la universidad, respeto del derecho de huelga—. La política para el sector está impregnada por lo que Narodowski (1996, p. 39) llama “mirada distributivista”, que parte de la concepción de la educación como un bien social; su objetivo es la distribución igualitaria de este bien, entendiendo que ello es posible si se atienden las desigualdades de origen, que se superarán a partir de una acción asistencial que limite las diferencias.

Si bien las cifras señalan para todo el país, entre los años 1983 y 1987 (Puiggrós, 1996, p.138), un incremento de la matrícula en todos los niveles del sistema, no se produjeron —en el nivel nacional ni provincial— reformas fundamentales al sistema tradicional.

La democratización política se desarrolla en el marco de una grave crisis económica y social, la deuda externa se convirtió en la determinante fundamental de las economías latinoamericanas. La crisis se instala sobre profundos problemas estructurales, históricamente no resueltos, generando alarmantes retrocesos sociales y económicos (Tiramonti,

1991).

Hacia fines de la década, las expectativas que había generado la recuperación democrática se ahogan ante la agudización de la crisis de la deuda y la creciente influencia de los grupos económicos. La combinación de procesos de hiperinflación con recesión da lugar a innumerables conflictos sociales. En ese marco se produce el traspaso de gobierno y asume como presidente de la Nación, en una entrega anticipada, el Dr. Carlos Menem quien, en un claro contraste con la tradición justicialista, se alía al *establishment* en busca de confiabilidad.

A partir de 1990 se produce el giro de las políticas que dan cuenta de la crisis del Estado de Bienestar. Crisis que venía gestándose desde mediados de la década de 1970 y que trastoca la relación entre el Estado y la sociedad, originada en parte como reflejo del ocaso del keynesianismo de los países centrales y que, en nuestros países reconoce, entre otros factores: la inflación con recesión, el alto endeudamiento externo, juntamente con un proceso de globalización de la producción y las finanzas (García Delgado, 1994). Se restituye la política neoconservadora que caracterizó a la dictadura militar, el Estado se va retirando como mediador de la conflictividad social, regulador o interventor de las desigualdades sociales.

En el ámbito educativo, la década de los noventa está caracterizada por el retiro del financiamiento del sistema educativo por parte del Estado nacional y el proceso de descentralización de la gestión —mediante la transferencia a las provincias de los servicios de nivel medio y los institutos de formación docente— que coloca a los gobiernos provinciales ante la difícil situación de sostener sus propios sistemas en el marco de graves restricciones presupuestarias. Todas estas acciones son impulsadas por organismos técnicos internacionales vinculados a la promoción de la educación, que recomiendan la aplicación de políticas de descentralización para la superación de los problemas que aquejan al sector y condicionan el otorgamiento de líneas de financiamiento según criterios y pautas establecidos de un modo, cuando menos, arbitrario.

Coincidiendo con Puiggrós (1996, p.142), asistimos a una reforma profunda. Su signo es opuesto tanto al proyecto de la generación de 1980 como al del peronismo tradicional. Sus efectos no se reducen a programas experimentales o a transformaciones inconsistentes, sino que llegan a la modificación de las leyes fundamentales de la Nación. Es válido mencionar, a modo de ejemplo, la reforma de la Constitución

Nacional (1994), la Ley de Transferencia de los Establecimientos Educativos (Ley 24049, 1992), la Ley Federal de Educación (Ley 24195, 1993), la Ley de Educación Superior (Ley 24521, 1995) y, en el ámbito de nuestra provincia, la Ley Provincial de Educación (Ley 1682, 1996) en coherencia con la Ley Federal de Educación.

En La Pampa, el 10 de Diciembre de 1983 asume como Gobernador el Dr. Rubén Marín, en virtud del triunfo del justicialismo —partido que se mantendrá en el gobierno durante todo el período analizado—. Marín reivindica el legado histórico de su partido y se reconoce como continuador de las políticas distributivas y sociales que lo caracterizaron.

La política educativa de los primeros años promueve la expansión del sistema educativo, no sólo en procura de ampliar su alcance a los sectores más postergados, sino también como instrumento de integración territorial.

En toda esta primera etapa hay una búsqueda de consenso con los diferentes sectores del quehacer educativo, principalmente con el gremio docente que es convocado para redactar el Estatuto del Trabajador de la Educación. Paralelamente a la revisión curricular promovida desde el Estado Nacional, se propicia una transformación de los planes de estudios de todos los niveles con la participación de los docentes y representantes gremiales.

A partir del año 1990 es evidente el quiebre con las políticas de la primera etapa. El discurso del gobierno provincial acusa los cambios en el nivel nacional e internacional, y el viraje de la gestión gubernamental pone de manifiesto la crisis del Estado de Bienestar que modifica la relación Estado-sociedad.

Esto se traduce en algunas de las medidas adoptadas en el ámbito educativo provincial: el cierre de escuelas y divisiones; la ampliación del número de alumnos por grado, con la consecuente intensificación del trabajo docente; el congelamiento salarial; la restricción de licencias y cargos en “comisión de servicio”; el aumento de edad para jubilarse; la incorporación de un adicional no remunerativo por presentismo; la imposición de cursos de reconversión docente en coherencia con los nuevos lineamientos para la implementación de la Ley Federal de Educación. Estos son algunos de los indicadores que señalan la presencia de una situación de crisis en cuanto a la ruptura de los patrones tradicionales del ejercicio profesional.

### **Entrados los años ochenta... los “coletazos” del Estado de Bienestar**

Los primeros mensajes del gobernador Marín expresan una voluntad política de restaurar algunas de las estrategias propias del Estado Benefactor<sup>1</sup>.

Los discursos de los primeros años se articulan en la oposición autoritarismo o democracia, liberación o dependencia. Son expresiones críticas que señalan la ruptura con el régimen dictatorial; se habla desde un absoluto: el pueblo; se instaura un nuevo orden: el de la democracia; recupera para sí una historia: la del justicialismo; y una filosofía: la nacional y popular.

Sirva como ejemplo de lo que afirmamos el siguiente párrafo del mensaje inaugural de las sesiones de la Cámara de Diputados de la provincia en el que el Gobernador Marín expresa:

El gobierno que conformamos se organizará de manera tal que a la vez que realice la conducción política administrativa del Estado, efectúe los cambios necesarios para hacer realidad las banderas de la soberanía política, la independencia económica y la justicia social que hoy han sido levantadas por la mayoría del pueblo. (Diciembre, 1983)

Como señala Gentili (1995), la democracia naciente constituye una ruptura profunda respecto del “período o proyecto autoritario”, de forma tal que las políticas educativas debían reflejar este nuevo carácter político que se difundía en la región.

Los primeros discursos post dictatoriales aparecen como fundantes, explicitan un marco ideológico doctrinario legitimado con invocaciones frecuentes al fundador del movimiento justicialista, el Gral. Perón, y con fuerte contenido programático, el orden del “poder hacer” (Verón citado en Mangone y Warley, 1996).

El eje de la política educativa será el de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, asentado en una concepción del Estado como garante de los derechos sociales, y se expresa de la siguiente manera en el discurso del Gobernador:

Albergamos la serena y prudente esperanza de encontrarnos próximos al día en que la igualdad de oportunidades para el ac-

ceso al sistema educativo se haya asegurado para todos los pampeanos, y especialmente para nuestros niños, que como dijera el Gral. Perón, son los únicos privilegiados. (Discurso de inauguración del ciclo lectivo, Marzo, 1984)

Sentadas las bases doctrinarias durante el primer gobierno peronista, la gobernación del Dr. Néstor Ahuad (1987-1991), sucesor de Marín, se caracteriza por una política de expansión del sistema, fenómeno cíclicamente asociado a coyunturas post dictatoriales. Esto se manifiesta en acciones concretas de ampliación y construcción de aulas y escuelas; la creación de establecimientos, particularmente de nivel medio; planes de alfabetización; la organización de servicios especiales —gabinetes psicopedagógicos, escuelas especiales, organismos de asistencia y apoyo escolar—; la reapertura de escuelas rurales; y la creación de institutos terciarios de formación docente en localidades del interior de la provincia.

Esta expansión, notoria en el nivel medio, se traduce en un incremento del 40% en el número de establecimientos (de 68 a 95 escuelas, localizadas gran parte de ellas en el interior de la provincia). En ese mismo período la matrícula del nivel creció alrededor del 25%, y el número de docentes se incrementó en un 35%. En el nivel primario los números no son tan contundentes: el aumento fue de un 4% de las escuelas, un 9% de docentes y 5% de alumnos. La discrepancia se entiende en tanto los servicios educativos en el primer nivel del sistema ya estaban cubiertos y el incremento acompañó al crecimiento vegetativo de la población.

La localización en el interior de la provincia de establecimientos de nivel medio responde a la necesidad de integración territorial, a una fuerte demanda político social y al cumplimiento de promesas electorales.

Hacia fines de la década, la gestión de Jorge Rodríguez <sup>2</sup> como Ministro de Educación de la provincia opera como bisagra que cierra la etapa que estamos describiendo y bosqueja, desde el discurso, algunas de las concepciones que sustentarán las políticas educativas de los años 1990.

Por una parte, se sanciona el Estatuto del Trabajador de la Educación (Ley 1124, 1989) que consagra todas las aspiraciones del gremio en materia de derechos laborales docentes e impulsa una reforma

curricular para el nivel medio —Proyecto de Cambio— con amplia participación gremial.

Por la otra, incorpora como contenidos de su discurso algunos conceptos importados del campo de las teorías económicas tales como el de racionalidad y eficiencia. A modo de ejemplo: “Estamos trabajando en la *racionalización* del sistema. Para mejorar la *eficiencia* administrativa. Para incrementar el poder de decisión de las *unidades escolares...*” (Discurso de inauguración del ciclo lectivo, Marzo, 1988) (El destacado es nuestro).

Este discurso es coincidente con la profundización de la crisis económica, que no sólo modifica los patrones de acumulación y distribución de la riqueza, sino que implica profundas reestructuraciones en las relaciones sociales que afectan al conjunto de América Latina.

En medio de esta crisis se produce, en el ámbito nacional, el cambio de gobierno; asume como Presidente de la República el Dr. Carlos Menem quien rompe con la tradición de su partido, el Justicialista, y establece una alianza con sectores del *establishment* al designar como Ministro de Economía a un representante del gran empresariado y aplicar a rajatabla las recetas neoliberales. Parafraseando a Hobsbawn (1998) afirmamos que en 1989 termina la “década corta” iniciada en 1983.

### **Los noventa... Versace y las corbatas amarillas**

Los noventa están fuertemente marcados por la estabilidad económica y la transformación del Estado, y en el ámbito educativo por la transferencia de los servicios educativos a las provincias, la sanción de la Ley Federal de Educación y la adecuación del sistema a la nueva estructura propuesta por tal norma.

La oposición planteada en los discursos de la primera etapa: autoritarismo o democracia; liberación o dependencia, es reemplazada por transformación o decadencia, integración o aislamiento. En esta línea el período puede ser analizado como una etapa fundante.

En el primer mensaje a la Cámara, luego de reasumir como gobernador, el Dr. Marín proclama el nuevo rumbo. Si no se autorreferenciara permanentemente parecería emitido por otro gobernador distinto al del año 1983:

Profundos cambios, enérgicas modificaciones han conmovido el mundo en los últimos años. Especiales, determinadas trans-



formaciones han sido tomadas por los observadores, a veces como causa y a veces como efecto, de los distintos reacomodamientos sociales, económicos, pero por sobre todo políticos, operados en el planeta (...). Aquel mundo que veíamos dividido en dos exclusivos polos hegemónicos ha devenido, por imperio de las circunstancias, en un nuevo orden de preeminencia política, generadora de una economía multipolar, donde los centros son, evidentemente, América del Norte, Europa y Oriente. (Abril, 1992)

Esta introducción le permite al Gobernador justificar un cambio de banderas políticas caras al justicialismo como son las de independencia económica y soberanía política:

... los problemas de dependencia o independencia económica — que se veían en otro tiempo tan ligados al concepto de soberanía— ahora pasan a ligarse más estrechamente al concepto de interdependencia, hasta el punto que la disyuntiva política y económica de nuestros pueblos quizá sea ahora por cómo y de qué manera podemos privilegiar nuestra autonomía, o de cómo debemos relacionar, en un esquema mundial de creciente y dinámica interdependencia. (op.cit.)

El discurso del Dr. Marín acusa los cambios producidos en el nivel nacional e internacional que modifican la relación entre la sociedad y el Estado. Deja de percibirse lo “foráneo” como peligroso y se torna necesario despertar la confianza internacional.

Al referirse a las políticas educativas, en el mismo mensaje, se evidencia un desplazamiento del eje de las mismas, la democratización del sistema es reemplazada por el binomio calidad-equidad: “El objetivo es una educación que *promueva el desarrollo del conocimiento para la transformación productiva con equidad*” (op. cit.; el destacado es nuestro).

El Gobernador cita así textualmente el título del documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (1992). Se sustituye de este modo la lógica de la política que primó en los primeros años post dictatoriales por una lógica economicista, a la vez que subordina la acción gubernamental a las propuestas de los organismos internacionales. En ese mismo discurso el Gobernador hace

referencia a la obtención de un crédito del Banco Mundial para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria.

Días antes el Ministro de Educación provincial, al inaugurar el ciclo lectivo señalaba: “Nos encontramos en la era del conocimiento (...). El eje de la política es la descentralización de la *gestión del sistema* para el mejoramiento de la *calidad de la educación* (...). Queremos un sistema educativo que atienda *equitativamente* las demandas sociales por acceso al conocimiento” (Marzo, 1992) (El destacado es nuestro).

Los párrafos extraídos son representativos de numerosos discursos de esta etapa en cuyo contenido abundan términos importados del campo empresarial. Tanto Paviglianitti (1991) como Gentili (1995) señalan este proceso como un fenómeno de transposición. Forma parte de una nueva estrategia “competitiva” incorporada luego de la crisis de acumulación fordista y acorde a un mercado cada vez más diferenciado y diversificado.

En los noventa ya no se habla de igualdad sino de equidad, las tradicionales medidas o acciones de política educativa son ahora cuestiones de gestión del sistema, los saberes son reemplazados por las competencias y a la escuela se la llama unidad educativa.

Durante el período se acentúa la dualización de la sociedad, la concentración de la riqueza en manos de unos pocos que despliegan una frivolidad inusitada, los “nuevos ricos” que crecen al amparo de las privatizaciones y las concesiones del poder político. La clase media, aquella que veía en la educación una vía de acceso a mejores condiciones de vida, no tiene espacio en la distribución de la riqueza: sus miembros se han convertido en los “nuevos pobres” que miran por TV y en las revistas de actualidad la fiesta interminable de Punta del Este y Pinamar<sup>3</sup>, en la que políticos, *yuppies* y modelos adolescentes exhiben de modo obscuro los privilegios obtenidos. Los trajes oscuros y austeros, azules o grises, son reemplazados por los rutilantes brillos de los modelos de Versace y las corbatas amarillas.

### **De la comunidad organizada a la participación de la familia pampeana**

Como se señalara en páginas anteriores, los primeros años de recuperación democrática están marcados por la intención política de restablecer las relaciones entre los agentes sociales y el Estado.

En el mensaje inaugural ante la Cámara de Diputados de la provincia el Gobernador Marín expresa una clara intención de recompo-

ner el pacto social: "... queremos una democracia que implique una forma de vida y que permita, *por medio de las organizaciones políticas y sociales, la participación del pueblo...*" (Diciembre, 1983) (El destacado es nuestro).

En los discursos de la etapa post dictatorial el interlocutor privilegiado es el gremio docente, el que es convocado para integrar —junto con delegados del Poder Ejecutivo provincial— diversas comisiones: la redactora del Estatuto del Docente, la de reforma curricular en el nivel primario, la de reforma curricular en el nivel medio. En el discurso inaugural del ciclo lectivo 1985 el Gobernador Marín afirma: "Es importante recalcar el diálogo permanente mantenido con los gremios, de los cuales destacamos su dedicada y especial colaboración" (Marzo, 1985).

Durante la gestión de Rodríguez como Ministro de Educación provincial se sanciona el Estatuto del Trabajador de la Educación. Esta ley consagra todas las aspiraciones del gremio en materia de derechos laborales docente: jubilación con 25 años de servicio sin límite de edad, un amplio régimen de licencias, participación gremial en las juntas de clasificación, etc. El Estatuto es rápidamente modificado por sucesivas leyes que limitan las conquistas enunciadas, entre ellas: la disminución de 120% a 80% del adicional por antigüedad; en el año 1991 incorpora un adicional por presentismo que alcanza el 30% del salario básico. Este incentivo va a tener un efecto negativo en las medidas de fuerza propuestas posteriormente por el sindicato docente.

Hirsch (1992, p.13) señala que la estrategia impuesta por la derecha para superar la crisis del Estado Benefactor plantea una transformación profunda en las estructuras del sistema socio político. Esa transformación podría conducir a una desformalización de la política, es decir, a una pérdida de importancia de las instituciones colectivas y de las organizaciones de intereses. Los gremios pierden el poder de negociación característico de la etapa anterior.

Los discursos de los noventa utilizan como función de apoyo "el bien común", con lo cual todo discurso que registre otra relación con lo que constituye el apoyo del discurso oficial puede ser descalificado como expresión de intereses particulares, puesto que pone al descubierto a un enunciador incapaz de situarse "fuera de sí mismo" (Ciriza, Fernández, Prieto y Gutiérrez, 1992). Por este mecanismo es posible mantener oculto el conflicto y no hacer lugar a las críticas. En este sentido es sumamente ilustrativo el siguiente fragmento en el contexto de

una convocatoria gremial al no inicio del ciclo lectivo: “El inicio de las clases ha sido posible porque ha primado el interés del bien de la comunidad, del bien común, por encima de los intereses personales y de los intereses sectoriales” (Subsecretario de Educación de la provincia, 19 de Marzo de 1990).

Este cambio de estrategia se despliega en la fundamentación del Decreto 1451, del 29 de Julio de 1992, la norma aprueba el Programa Transformación de la Educación a través de la Descentralización del Sistema Educativo<sup>4</sup>.

La justificación del programa invoca la necesidad de desburocratizar el modelo administrativo, compartir la toma de decisiones, recuperar el protagonismo de las instituciones locales y regionales para contrarrestar los efectos del acentuado centralismo. Se argumenta, en este último sentido, la acción protagonizada por distintos sectores de la sociedad para dar respuesta a la creciente demanda de servicios educativos: “llevando a cabo, junto con el Estado, gestiones de apertura, ampliación o mantenimiento de establecimientos educativos” (Decreto 1451), en obvia referencia a la creación de colegios privados en el interior de la provincia y a la actividad desplegada por las cooperadoras escolares en el sostenimiento de las escuelas —sostenimiento que se realiza en un contexto de empobrecimiento cada vez más agudizado—.

En el mismo Decreto se expresa que el Estado se reserva para sí la atribución de “establecer líneas políticas generales y de *coordinar* programas y/o proyectos tendientes a dar respuesta a las necesidades de cobertura, a la articulación de niveles y al mejoramiento de la calidad, cumpliendo un papel *equilibrador* entre las demandas del sistema educativo y los aportes que la sociedad realiza para su funcionamiento (El destacado es nuestro).

Esta larga transcripción ilustra el papel subsidiario que en materia educativa define la nueva política del gobierno, explicita el nuevo rol del Estado como coordinador y controlador de las demandas sociales.

En la misma norma se argumenta la necesidad de promover una dinámica que dé lugar a la participación en las escuelas de los miembros del sistema y de los agentes comunitarios, en tanto constituye una “alternativa válida para el fortalecimiento de la institución, su funcionamiento eficaz y el mejoramiento de la calidad educativa en pos de la efectividad y la relevancia de la escuela en el medio social”.

Incluye entre los agentes sociales a las municipalidades, cooperadoras, familias, juntas vecinales, asociaciones sindicales; quienes compartirán el esfuerzo educativo.

Esta propuesta de participación, que coloca en el mismo plano — en términos de la responsabilidad que les cabe en el sostenimiento del sistema— a sectores ubicados de modo asimétrico en el espacio social, oculta las diferentes relaciones de poder y contribuye a desplazar al gremio como interlocutor privilegiado, al ponerlo en igualdad de condiciones a las de otros agentes sociales con menor capacidad de acción e influencia en la política educativa.

La estrategia en la búsqueda de adhesión deja de estar mediada por el gremio y se orienta directamente hacia los docentes. En este sentido el gobierno elabora dos líneas de acción simultáneas: por un lado las Jornadas de Capacitación, obligatorias, en las escuelas; y, por otro, los Congresos de Políticas Educativas y Culturales que se inician en 1993. Para este trabajo privilegiamos el análisis de la segunda de las mencionadas<sup>5</sup>, en tanto aparece como una táctica novedosa para lograr su objetivo.

En los Congresos de Políticas Educativas y Culturales "... los directivos reciben las pautas de trabajo que llevarán a cabo las escuelas" (Gobernador Marín, Marzo, 1995). Se adopta una inusual manera de transmitir los lineamientos políticos sustentados por el gobierno provincial. Los congresos se realizan en Santa Rosa y la concurrencia de los directores y un docente por escuela es obligatoria; se organizan previendo dos instancias: por un lado las conferencias, dictadas por funcionarios provinciales y nacionales junto con especialistas e intelectuales de la educación; por otro, los talleres, donde se trabaja sobre los ejes propuestos en las disertaciones.

En el primer Congreso (1993) la temática central gira alrededor del nuevo papel del Estado, la necesidad de descentralización administrativa y la crisis educativa. En el segundo (1994) los temas abordados son los cambios en los escenarios mundiales, la revolución tecnológica y la necesidad de adecuar la educación a los nuevos contextos, la Ley Federal de Educación y la fundamentación del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. El tercer Congreso (1995) propone conferencias que fundamentan los cambios de frentes en la política educativa y justifican la necesidad de la transformación educativa, los nuevos modos de la organización industrial post fordista y la adecuación de la es-

cuela para la preparación para el mundo del trabajo.

El relevamiento de los temarios propuestos en los primeros congresos sirve para dar cuenta del modo a través del cual el gobierno provincial instala los temas de la agenda de debate. Este mecanismo, articulado con las acciones de capacitación en servicio —que fueron progresivamente aumentado su duración a lo largo de cada año y en las que los docentes realizan, en cada escuela, lecturas, análisis y propuestas de paquetes elaborados en los organismos centrales— y las modificaciones del Estatuto del Trabajador de la Educación operan como una estrategia orientada a la desarticulación de toda acción colectiva de resistencia.

### **Conclusiones**

Los cambios discursivos de fines de los años 1980 y principios de los 1990, en términos de sustitución o incorporación de los conceptos señalados, pueden ser analizados, recurriendo a Bernstein (1993), a partir de la idea de recontextualización de otros discursos que la pedagogía realiza para la creación de uno nuevo. La pedagogía toma préstamos de otros ámbitos, los reubica, los desplaza, les da otra jerarquía; en función de ello es posible pensar la pedagogía como un discurso que, en tanto emerge de ciertas condiciones históricas de producción, realiza apropiaciones que no son irrelevantes ni neutras. Así es como muchas palabras de uso corriente en el marco de la reforma (equidad, eficiencia, calidad, participación, profesionalismo, competencias) no son palabras sueltas que tienen un significado fijo a través del tiempo, por el contrario, asumen una vinculación particular y específicas relaciones, jerarquía y valor.

Los cambios en el discurso implican, aunque no de manera exclusiva, la sustitución de algunos conceptos por incorporación de otros; o la utilización de conceptos que suelen presentarse con el académico término de “resignificados”, mecanismo por el cual es posible, en algunos casos, reemplazar el contenido original del término hasta hacerlo irreconocible.

El análisis e interpretación propuestos recupera la idea de Bourdieu (citado en Popkewitz, 1995) de considerar al lenguaje como una forma de poder simbólico, por el cual se establecen los intereses de los grupos particulares más bien a través de intercambios simbólicos que a través de la imposición de la dominación por la fuerza bruta.

Los Congresos son el marco ceremonial legitimado donde las nuevas concepciones son transmitidas a docentes y directivos en la palabra autorizada de funcionarios, especialistas e intelectuales. Esta estrategia de inculcación es reforzada en las jornadas institucionales obligatorias de capacitación en servicio. Ambas son organizadas desde la concepción de un receptor pasivo; el espacio de participación de los docentes es el de la escucha y la pregunta.

Las acciones desarrolladas por el gobierno provincial lograron el propósito de llevar adelante la reforma sin oposición manifiesta. Si bien el gremio se manifestó en contra de la política oficial no pudo concretar medidas de fuerza por la falta de respaldo del colectivo docente que no acompañó las diversas convocatorias planteadas desde la dirigencia sindical. Otras manifestaciones de resistencia fueron protagonizadas por directoras de dos escuelas del Nivel Polimodal —que se negaron a elegir la modalidad de las instituciones del modo como lo prescribió el Ministerio de Educación provincial—, las docentes fueron sumariadas y se les iniciaron acciones judiciales, convirtiéndose en “casos ejemplares” para aquellos que se opusieran a la propuesta oficial.

La estrategia del Poder Ejecutivo provincial fue exitosa debido, en primer lugar, a la inculcación política e ideológica llevada a cabo por la propaganda oficial, que presentó a la reforma como una transformación necesaria e ineludible; en segundo término, a la incorporación del presentismo que representa un treinta por ciento de los disminuidos salarios docentes y que obtura la posibilidad de medidas de fuerza como paros o huelgas; y, por último, a la coacción ejercida a partir de los casos ejemplares.

La transformación educativa llevada a cabo en la provincia de La Pampa fue presentada en ámbitos nacionales como un modelo de calidad y eficiencia, al tiempo que la ausencia de una oposición activa fue mostrada como consenso.

## **NOTAS**

<sup>1</sup> El peronismo se había caracterizado por asimilar en su doctrina económica y social algunos de los rasgos que caracterizan al Estado de Bienestar y que se generalizaron en las democracias capitalistas avanzadas de la segunda posguerra. Isuani, Lo Vuolo y Tenti Fanfani (1991, p.10) señalan que “el Estado de Bienestar consiste en el conjunto de instituciones públicas supuestamente destinadas a elevar la calidad de vida de la población y reducir las diferencias socia-

les ocasionadas por el funcionamiento del mercado”. La educación es concebida como un derecho social, el Estado garantiza un mínimo de instrucción y posibilita el acceso a los niveles superiores, y se arroga para sí la responsabilidad imprescriptible e inalienable de sostener la educación.

<sup>2</sup> Es interesante señalar el “derrotero” del Ingeniero Agrónomo Jorge Rodríguez: diputado provincial hasta 1987; Ministro de Educación de La Pampa entre fines de 1987 y mediados de 1989; diputado nacional y presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados Nacional —durante su mandato se gestó y sancionó la Ley Federal de Educación (1993)—; entre 1993 y 1996 fue Ministro de Educación de la Nación y desde entonces hasta la finalización del mandato presidencial del Dr. Menem ocupó el cargo de Ministro Coordinador del Gabinete Nacional.

<sup>3</sup> Centros turísticos de la costa atlántica, frecuentados por miembros de las clases acomodadas, artistas y deportistas. A partir de los años 1990 se convierten en lugares elegidos por los políticos, estilo que se dio en llamar “farandulización” de la política.

<sup>4</sup> Aún cuando no constituye tema de análisis en este trabajo, es pertinente aclarar que las acciones de descentralización implementadas en la provincia de La Pampa no van más allá de una mera desconcentración de funciones, sin incidencia sustancial en el poder de decisión y sin operar una neta superación de ordenamiento jerárquico. Para ampliar ver Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1991.

<sup>5</sup> Se consideran las actas de los tres primeros Congresos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BERNSTEIN, B (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G. (1991). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.
- BRAVO, M. T. (1996). El discurso político, una posibilidad de investigación de la educación como fenómeno social. En Alicia de Alba (Coord.). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, México: Universidad Autónoma de México.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile.
- CIRIZA, A. FERNÁNDEZ, E., PRIETO, D. y GUTIÉRREZ, F. (1992). *El discurso pedagógico*. San José de Costa Rica: Radio Netherland Training Centre [RRNTC].



- GARCÍA DELGADO, D. (1994). *Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO- Tesis Norma.
- GENTILI, P. (1995). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- HIRSCH, J. (1992). Fordismo y Posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias. En Joaquim Hirsch, *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires: Cuadernos del Sur.
- HOBBSAWN, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- ISUANI, E. (1991). Bismarck o Keynes ¿Quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación fordista. En Ernesto Isuani, Rubén Lo Vuolo y Emilio Tenti Fanfani, *El estado benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NARODOWSKI, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PAVIGLIANITTI, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: El Quirquincho.
- POPKEWITZ, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Revista Propuesta Educativa*, 13.
- PUIGGRÓS, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TIRAMONTI, G. (1991). *Los nuevos modelos de gestión educativa: el impacto sobre la calidad de la educación y las estructuras de representación social*. Manuscrito no publicado, FLACSO, Buenos Aires.
- VERÓN, E. (1996). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En Carlos Mangone y Jorge Warley, *El discurso político. Del foro a la televisión*. Buenos Aires: Biblos.



## ***Reseñas***







Aprender en aulas heterogéneas, tal como lo presenta el libro y señala el prólogo escrito por Alicia Camilloni, no sólo se orienta a respetar las diferencias sino a desarrollar el potencial de las mismas.

El libro es el producto del trabajo en equipo de las autoras y de muchos docentes y directores que se propusieron cambiar el enfoque de la propia actividad docente para dar mejores respuestas a la diversidad de sus alumnos. Es un proyecto pedagógico llevado a cabo en escuelas de educación básica y media de la Argentina y otros países de América latina.

La lectura, de fácil acceso, pone al servicio del lector no sólo los aspectos teóricos que fundamentan sus dichos, sino que recurren al ejemplo de situaciones y sugerencias prácticas. Un libro que es recomendable sea leído por todos aquellos a los que les interesa la educación y que aceptan que el trabajo con la diversidad del alumnado no es sólo una teoría.

Ofrece un análisis fundamentalmente pedagógico y didáctico, donde desde las diversas teorías se manifiesta el carácter altamente significativo que presentan las diferencias existentes entre los alumnos de una misma clase, en términos de obstáculos y posibilidades para el aprendizaje y la oportunidad que presenta la idea de que la heterogeneidad de los alumnos debe ser entendida para facilitar el mejor desarrollo de sus potencialidades.

La diversidad en la educación es un tema de interés que plantea cuestiones muy interesantes para todos los actores, pero particularmente para los docentes por su relación estrecha en los resultados de aprendizaje escolar.

Se redescubre y acepta en los nuevos planteos educativos que los seres humanos se caracterizan por la diversidad existente entre ellos y esa diversidad es positiva y enriquecedora.

Es necesario que en el seno de los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común a todos.

La implementación del nuevo paradigma de la diversidad es el aula heterogénea, que no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias a la hora de abordar la enseñanza. En estas aulas todos los alumnos pueden progresar y obtener resultados en la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social.

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica generar debates y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los alumnos deben aprender y utilizar estrategias diferenciadoras para que todos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable.

El conocimiento es una construcción social, la función del docente es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los alumnos.

El libro además presenta un desarrollo extensivo del concepto de aprendizaje autónomo. Entendiendo a éste como aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites acerca de su propio proceso de aprendizaje y cómo orientarlo. El aprendiz autónomo es capaz de aprender a aprender a partir de lo cual el docente desempeña una variedad de roles en el trabajo en el aula.

Esta propuesta de trabajo con la diversidad de alumno es llevada a la práctica mediante el trabajo por proyectos. Para planificar por proyectos hay tres aspectos que se intentan asociar: los intereses individuales con los colectivos, los saberes generales con los particulares y los conocimientos y prácticas anteriores con los nuevos.

El proceso de elaboración de un proyecto desde el enfoque de la diversidad, implica profundizar aquellas etapas del proceso que se consideran innovadoras y que responden al enfoque de la diversidad.

Un punto significativo refiere exclusivamente a las consignas de trabajo para los alumnos. Presentada como una propuesta de construcción conjunta entre el docente y los alumnos, explicitando y compartiendo las actividades a desarrollar y los pasos a seguir, tanto en una clase como en un proyecto. A modo de ejemplo, diseñar una consigna como auténtica es plantear cuestiones cercanas a la realidad del alumno, en tanto incluyan situaciones que lo impliquen.

El desarrollo de aspectos relacionados con la atención de la diversidad de los alumnos lleva naturalmente a hablar de la evaluación alternativa, para conocer no sólo lo que el alumno sabe, sino lo que es capaz de hacer, resolver o producir.

Esta propuesta de atención a la diversidad del alumnado incluye también la necesidad de ofrecer a los alumnos, tal como lo expresan las autoras: "entornos educativos desafiantes, flexibles con multiplicidad de estímulos, recursos y variedad de formas organizativas de trabajo".

Se presentan, también, las características del centro de aprendizaje como propuesta para favorecer el trabajo autónomo del alumno buscando, a su vez, una nueva forma de que él mismo se responsabilice de sus aprendizajes. Las autoras presentan en el último capítulo, un ejemplo de desarrollo de un centro de aprendizaje puesto en práctica en un aula de 5º año de la EGB. En el desarrollo del mismo aportan gráficos, cuadros y sugerencias atractivas y novedosas.

Finalmente, a modo de epílogo las autoras recogen las voces de las docentes que llevaron a cabo este proyecto de trabajo. Es aquí donde se advierte toda la riqueza de este libro, porque ya no se trata de hablar del trabajo con la diversidad, sino de recoger el fruto de ese trabajo.

Esther Saucedo  
Universidad Nacional de La Pampa





GUSTAVO BOMBINI

*Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*

Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004



*Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* constituye un aporte inédito al campo de la didáctica de la lengua y la literatura en Argentina. Esta mirada histórica de la enseñanza de la literatura a lo largo de un siglo —a partir de los inicios del sistema secundario— permite visualizar, con amplitud, las líneas de debate que operaron como fundantes respecto del lugar de la literatura en los planes de estudios y, como consecuencia, inferir ese lugar en el pensamiento de quienes ocupaban espacios de decisión en la superestructura del estado y en el campo intelectual del momento.

Este libro de Gustavo Bombini, resultado de su tesis doctoral, se configura en dos partes: la primera, "Currículum, saberes y textos" y la segunda, "Sujetos y prácticas". Ambas se interrelacionan en tanto discurso y práctica: constituyen un todo complejo y, a veces, contradictorio. Esa interrelación evidencia la propia posición del autor dentro del campo intelectual y académico: consolidar la literatura como objeto de estudio en el currículum de la escuela básica y, en especial, dentro del período escolar, hasta hace poco denominado secundario. Esa defensa no se agota en la inclusión de la literatura como asignatura, cuya tradición se demuestra incontestable; convoca también a reforzar un perfil de enseñanza que incorpore a los jóvenes, a la cultura letrada, como productores de sentido:

en literatura este pasaje [del conocimiento académico al conocimiento escolar] reconoce una lógica más compleja que está atravesada por aquello que se relaciona con la literatura como práctica cultural: la literatura no es un mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (las prácticas de lectura y escritura) que ocurre ahora en el escenario de la escuela, sujeta a la doble lógica de la práctica escolar como ex-

perencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro. (350)

Esta perspectiva encuentra sustentación en el recorrido histórico recuperado en la investigación —expuesto en la primera parte del libro. La tensión enciclopedismo vs. jerarquización de las prácticas de lectura y escritura se reconoce como un debate fundacional, cuyos hitos se sintetizan en la propuesta de 1884 de Calixto Oyuela, hispanista y preceptivo, que establece el perfil de la asignatura hasta los inicios del siglo XX; y el ministerio de Joaquín B. González en 1905, quien, a pesar de representar a la oligarquía, en su accionar se percibe “un gesto inclusivo, asimilativo [...] para la construcción de un sujeto pedagógico diferente del sujeto enciclopedista de Oyuela” (56).

El capítulo II profundiza la mirada sobre los debates cuyos ejes se mantienen: el hispanismo —disciplinamiento lingüístico—, combinado con el nacionalismo —proceso de inclusión a un proyecto nacional— y enciclopedismo vs. “conocimiento directo de los textos”, por un lado, y, por otro, enumera las propuestas didácticas resultantes de esos debates.

Arrabales de la literatura, título del libro, encuentra su fundamento en el capítulo III: “Eduardo Gómez de Baquero Ila-mó, en su Conferencia titulada ‘La enseñanza de la literatura’ (1924), ‘arrabales de la literatura’ a todo aquello que se usa en la clase de literatura y que no son los textos literarios mismos” (133-4). Este capítulo se dedica, entonces, a “estos arrabales [...] libros de textos, manuales de historia literaria, antologías, colecciones para público escolar, libros para profesores, etc.” (134). El análisis abarca las transformaciones, a lo largo de la historia, de estos instrumentos, los procesos de recepción y las tensiones entre estos objetos culturales y la institución escolar.

La segunda parte, el capítulo IV, reconstruye el horizonte histórico de la práctica: el proceso de configuración de un campo profesional autónomo, conformado por quienes se dedican a la tarea de enseñar literatura y su cruce con los avatares de la autonomización del campo literario, los debates referidos al problema de la formación de profesores. En los capítulos siguientes, ese horizonte histórico se complejiza porque se ocupa de reseñar “las prácticas alternativas” al enciclopedismo: la matriz fundante de uno de los proyectos en pugna, tanto dentro de las instituciones escolares y de formación de profesores como “fue-

ra de la escuela”, es decir, “las prácticas no formales e informales (propuestas editoriales, talleres de lectura, de escritura, de reflexión, clubes de lectura y otros eventos realizados en bibliotecas públicas, sociedades de fomento y otras asociaciones de base, etc.)” (290). El último capítulo indaga en fuentes orales: entrevistas a trece profesores de prolongada trayectoria en la enseñanza de la literatura en el secundario, cuyas edades oscilan entre los 65 y los 85 años. Sus voces se incluyen con el objeto de “descubrir la puesta en práctica de otra lógica que opera en simultaneidad y más allá de la prescripción oficial o de cualquier explicitación pedagógica activista o enciclopedista” (321)

El libro, en tanto se ocupa de historizar la práctica, produce un efecto de reconocimiento, pues nos atañe como profesionales interactuantes en el campo. La búsqueda de matrices ideológicas que le dan sentido a esa práctica, tanto en el pasado como en el presente, permite el anclaje en una tradición. Y, a partir de ello, repensar la tarea, aún en la conflictiva cotidianeidad.

Diana Irma Moro  
Universidad Nacional de La Pampa





La elucidación de una polémica que se reitera desde el siglo XIX hasta el actual XXI en el plano de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura es el propósito de este libro. Es decir que el lector puede recorrer las distintas concepciones de un término plurisémico: la alfabetización. Asimismo, están planteadas las diversas concepciones, que, a través del tiempo, dieron sustento teórico a la didáctica del área disciplinar mencionada: teorías asociacionistas, psicogenéticas, socio-históricas. No falta en este material una recorrida histórica sobre los modos de leer: la autora menciona cómo evolucionó el acto lectural desde los antiguos silabarios hasta el actual hipertexto.

En el primer capítulo, Braslavsky desarrolla los principios de la teoría socio-histórica de Vigotsky y destaca la importancia que este autor asignó a la lengua en la formación de conceptos científicos y al desarrollo de los *procesos psicológicos superiores* enraizados en la cultura y viabilizados por signos. Presenta el contexto de producción de Vigotsky enmarcado en el predominio de teorías biologicistas y su disidencia tanto con éstas, como con algunos postulados de las psicogenéticas, por el tipo de relación que proponen entre instrucción y desarrollo o por no ponderar la importancia de la instrucción en el proceso de desarrollo. Por el contrario, Vigotsky, sostiene que los aprendizajes espontáneos no pueden ser definidos por el niño, son conceptos cotidianos o “conglomerados”. En cambio, los aprendizajes de conceptos científicos de carácter simbólico son analíticos y se adquieren en la escuela mediante la enseñanza. A partir de estas enunciaciones, Braslavsky explica el concepto más conocido de esta teoría, el de *zona de desarrollo próximo*, que consiste en aquello que el niño puede hacer sólo y lo que debe resolver con la ayuda del adulto. La última parte de este capítulo aborda la prehistoria de la lengua escrita a través del proceso sociogenético que, en el desarrollo del niño, puede considerarse la prehistoria del lenguaje escrito: el garabato, gestos y juegos. Después de ello deviene la escritura propiamente dicha a través de dos formas de simbolismo: el de primer orden que designa

las cosas o acciones y el de segundo orden en el que el niño usa signos para representar el lenguaje hablado. En el cierre del capítulo se concluye recomendando la enseñanza de aspectos comprensivos a partir de la lectura y, desechando, en consecuencia, el aprendizaje graduado a partir de grafemas o sílabas.

El capítulo dos se refiere a las distintas definiciones de los binomios analfabeto/ alfabetizado y letrado/ iletrado que figuran en el DRAE. A partir de la delimitación de estos conceptos explicita los niveles, según UNESCO, de alfabetización inicial, alfabetización mínima, funcional y avanzada. Plantea también distintas definiciones del término alfabetización, cuyas interpretaciones dieron lugar a diversas políticas educativas en variados países. Otra cuestión que aborda la autora está referida a las metáforas sobre la alfabetización. Se trata del uso de este sustantivo unido a adjetivos que remiten a otras áreas del conocimiento, distintas de la lectura. Diversos autores opinan que en todos los casos se refieren a actividades sociometales, por ejemplo "alfabetización tecnológica", "alfabetización musical", entre otros Y, otra vez la polémica, los organismos dedicados a la lengua escrita se oponen a la expansión de este término a otros campos de conocimiento. Estas elucubraciones desembocan en los diversos modelos para la enseñanza de la lectura. Braslavsky enumera y explica tres modelos: el autónomo, el ideológico y el constructivista. El primero ignora el contexto, el segundo se sustenta en las estructuras de poder a través de las instituciones, y el último se enclava en las transacciones entre factores individuales, culturales, e históricos. Este último se basa en la mirada socio-histórica de Vigotsky. Otros aspectos destacados son los de oralidad alfabetizada en los grupos urbanos puestos por Kleinman que consiste en emplear un lenguaje alfabetizado, a pesar del desconocimiento de la lengua escrita, como sucede en algunos líderes populares. En contraposición, menciona, siguiendo a Kleinman, la alfabetización crítica que se produce en la escuela mediante la separación entre alfabetizados y los analfabetos con lo cual se reproducen las diferencias de clases. El corolario en este capítulo es la problemática de la deserción y el fracaso escolar a partir del fracaso en el aprendizaje de la lengua escrita.

El capítulo tercero plantea una disputa más en torno a la alfabetización. La enseñanza de la letra escrita ¿es patrimonio de la escuela? Berta Braslavsky sostiene que hay dos posturas. Por un lado, la de los que sostienen que es la escuela, enmarcada

en estructuras sociales políticas y económicas, la que debe hacerse cargo de dicha tarea. El otro modelo, que se opone al anterior, considera que la alfabetización es una construcción compleja y socialmente construida. La autora propone una integración dialéctica entre ambos enfoques aunque reconoce que la institución escolar no suele satisfacer las expectativas que la sociedad tiene acerca de ella. La teoría sociogenética es la única que puede dar cuenta de la relación entre los procesos sociales y culturales —lo intersubjetivo— y los procesos mentales propios del individuo —lo intrapsíquico. Menciona el punto de vista coincidente de Dewey, el filósofo norteamericano que defendía la naturaleza social del individuo. Finaliza el capítulo con reflexiones acerca del fracaso escolar y las causas endógenas que lo producen

En el capítulo cuarto se menciona la discusión sobre los conceptos de alfabetización emergente y temprana frente a los llamados de alfabetización convencional. De las dos expresiones mencionadas en primer término, en la actualidad se prefiere la segunda, esto es, alfabetización temprana; perspectiva desde la cual se considera que la naturaleza de la escritura y de la lectura es un *continuum* en el desarrollo de niño y no un conjunto de habilidades que se adquieren o no. Esta propuesta se vincula con las edades en que los niños pueden apropiarse de la lengua escrita. Para Dewey en 1898 la edad adecuada era a los 8 años. María Montessori en Italia proponía los 4-5 años y Decroly en Bélgica sustentaba los 3 años. En relación con ello se presentan investigaciones realizadas en hogares que demuestran que, si los niños han tenido contacto con materiales escritos; a partir de los tres años se interesan por la lectura y la escritura y van realizando un aprendizaje espontáneo de la misma.

Finalmente, la autora se refiere a las características básicas del aprendizaje socio-cultural: diversidad, interacción social, participación activa en prácticas de lectura y de escritura, inclusión de niños con necesidades especiales, participación de los padres, conexión entre conocimientos previos y conocimientos nuevos, evaluación continua. Éstas son, según la autora, condiciones ineludibles para mejorar la calidad de la educación que se brinda en la escuela. Braslavsky, señala respecto de este tema que a partir de este marco teórico hubo, sucesivamente, dos formas de constructivismo: el constructivismo natural, que responde a la línea de Bruner y el constructivismo social que destaca el proceso intersubjetivo.

El capítulo 5 está destinado a elucidar un concepto y una práctica pedagógica asociados: madurez y aprestamiento. El primero, proveniente de Rousseau (siglo XVIII) y a través del *Emilio* se refiere a la adaptación de las enseñanzas a la etapa evolutiva del niño. A partir de ello nace la idea de graduar los aprendizajes de acuerdo con un arraigado concepto de maduración que se tradujo en un período de preparación para los aprendizajes sobre la lengua escrita. El aprestamiento como práctica educativa surge entre los años 1925 y 1940. Consiste en plantear el desarrollo de funciones kinésicas, motoras y visuales al servicio de la lengua escrita. En rigor de verdad, no guardaban ninguna correlación causal con la lengua escrita cuyo aprendizaje requiere complejas operaciones cognitivas. A partir de la década del cuarenta se diluye esta práctica, pero en 1960, emerge con fuerza en las prácticas de aula validadas, en ese entonces, mediante el test *ABC* de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de lectura y escritura del brasileño Louenco Filho que evaluaba memoria visual y auditiva y organización temporo-espacial en relación con el esquema corporal. El resultado de este test era una clasificación devastadora para muchos aprendices: los que van a aprender, los que aprenderán en un año, los que no van a aprender. En la Argentina se aplicó en la década de 1980, en el caso de Buenos Aires se expresó a través de *la didáctica del desarrollo* que se incorporó al Diseño curricular de 1981. En el año 1984, a través de la investigación realizada en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con asesoramiento de la Dra Braslavsky se comprobó que, al comenzar primer grado, los niños ya dominaban los llamados factores de maduración. En misma década, comienzan las críticas al aprestamiento como práctica y al concepto de madurez psicobiológica. Se advirtió que a partir de ellos los niños eran claramente rotulados y clasificados antes de comenzar el aprendizaje de la lengua escrita. Por añadidura, los desfavorecidos eran niños de clase baja es decir, no quedaban dudas, de que la escuela reproducía las diferencias sociales. Actualmente, ambas cuestiones pertenecen al pasado debido al cambio de paradigma que se opera con la teoría sociohistórica cultural de Vigotsky. A ello se suman las fundadas réplicas de Piaget a través del enfoque psicogenético y las razones de Chomsky mediante la lingüística transformacional.

En el capítulo 6, Braslavsky discurre sobre las viejas y las nuevas confrontaciones acerca de la enseñanza inicial de la len-



gua escrita. La primera confrontación fue la que se refirió a los métodos fónicos frente a los métodos globales. Los primeros, llamados de marcha sintética que abarcan los grafémicos, fonéticos y silábicos. Los segundos, llamados de marcha analítica, por el contrario propenden a la utilización de unidades mayores como la palabra método global, y posteriormente las oraciones, con lo que se empieza a tener en cuenta a la lengua escrita como sistema de significación. Braslavsky hace un repaso histórico, sobre este tema, y sitúa en el siglo XVIII, los métodos grafémicos, a partir de este mismo siglo los fonéticos, siguiéndoles a comienzos del XIX el método global, creado por el médico belga Ovide Decroli. A través del tiempo y de los distintos espacios geográficos la controversia entre las distintas líneas fue constante y se mantuvo, con diferentes matices durante el siglo XX. A pesar de contar con el descrédito de la comunidad académica, los métodos fónicos son los que más han perdurado en las aulas, aún en los comienzos del siglo XXI. A fines del siglo XX, en las décadas de 1980 y 90, surge una disputa similar con renovadas denominaciones sobre la enseñanza de la escritura y la lectura. Nuevamente la decodificación como camino hacia la comprensión y la producción escrita, a lo que se llama aprendizaje graduado se enfrenta a las propuestas de inmersión en la lengua escrita a través de abordajes complejos. Los defensores de esta última concepción proponen el empleo de textos auténticos desde Nivel Inicial y la comprensión de los significados textuales, para llegar a través de ellos a la metacognición de las unidades que conforman el lenguaje escrito. El exponente más destacado de la enseñanza de grafemas y su relación con fonemas, es Chall, autora inglesa, con sus investigaciones en 1983. En la línea contrapuesta, el norteamericano Kennet Goodman encabeza el "movimiento de lenguaje total" basado en corrientes sociolingüísticas y psicolingüísticas. Ese autor adhiere a la corriente de alfabetización temprana. Destaca luego, Berta Braslavsky que hacia 1997 la Asociación Internacional de Lectura propone una enseñanza equilibrada, por lo que se tiende a conformar programas ricos sobre la base de textos, sin descuidar lo fónico a partir de la lectura. Sobre el final de este capítulo, la autora enmarca en las reflexiones de Vigotsky, las controversias y consensos sobre la temática mencionada. Cita expresiones del psicólogo ruso en su libro denominado "La prehistoria de la lengua escrita" mediante las que éste enjuicia la enseñanza de la lectura a través de aspectos sensorio-motores. Retoma Braslavsky los dos postula-

dos del desarrollo humano y sitúa a la lengua escrita como función simbólica del complejo sistema de escritura. Menciona además la evolución del simbolismo según este autor. El simbolismo de primer orden en el que el sistema de signos representa directamente a las cosas (representado por los primeros grafismos), y el de segundo orden que las representa con la mediación del simbolismo intermedio (cuando el niño empieza a emplear signos para representar el lenguaje hablado). Por último, la autora presenta las diferencias entre el enfoque tradicional y el de lenguaje total en lo que concierne a dos modos de enseñar a leer diametralmente opuestos.

El capítulo 7, denominado “*Una revisión crítica de la querrela de los métodos...por su autora*”, escrito en 1962 contiene, tal como se anuncia en el título, comentarios de Braslavsky acerca de su obra. Respalda la actualidad de las polémicas planteadas en el mencionado texto refiriéndose a la defensa de los métodos fónicos que efectuó la pedagoga norteamericana Jeanne Chall en 1960, y que sustentó mediante diversas investigaciones llevadas a cabo en 1990. Braslavsky, por el contrario, reconoce que su pensamiento no se quedó estacionado en la década de 1960 sino, por el contrario, fue creciendo mediante su intensa actividad investigativa, docente y de capacitación. Posteriormente pueden recorrerse en este artículo el camino siempre sinuoso, controvertido y revulsivo de las antinomias entre letras, palabras, oraciones, textos, camino que también transitó nuestro país a través de los reinicios de los distintos gobiernos. Así es como en la década de 1960, durante el gobierno del Dr. Illia, se detecta a través de organismos como el Consejo Federal de Inversiones (CFI) y el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) el grave problema de la deserción. El método global surgido en 1930 fue la esponja que absorbió todas las recriminaciones. Además, juzgado culpable absoluto de los usos docentes, fue dejado de lado. Luego se refiere la autora a la división de “La querrela de los métodos” en dos partes: la primera, de clasificación de los métodos, que ya habían sido comentados en el capítulo 6, y la segunda, de carácter teórico, en el cual la autora se explora sobre la teoría gestáltica en relación con los postulados del método global. Añade, la autora que en el libro de 1960 ya advertía sobre la incidencia de factores sociales, culturales y emotivos que dificultan el aprendizaje de la lengua escrita. Se hace referencia al movimiento denominado Nueva escuela, propio de la década de 1930, movimiento asociado a los métodos globales,

con el cual se inicia la corriente denominada de pedagogía crítica que toma cuerpo a fines del siglo XX. Posteriormente, se alude a la Pedagogía Freinet de la libre expresión, admirablemente llevada a cabo en la Argentina por el pedagogo Luis Iglesias. Páginas más adelante la autora sitúa nuevas publicaciones de la década de 1980 en las que reconoce méritos a algunos autores leídos en la década de 1960 como Decroly. A su vez menciona los principales aportes de los autores Bruner, cuyos puntos de vista sobre "las regulaciones en el niño", constituyen un avance para comprender los procesos de aprendizaje y, Goodman, quien, con el análisis de predicciones y confirmación de respuestas en el proceso de lectura (*miscue analysis*), descubre una nueva perspectiva para la enseñanza de la lectura. Por último, Braslavsky, menciona su fructífero paso por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 1992 a través del Servicio de Innovaciones curriculares a distancia (SICaDis). Muchos docentes se nutrieron de una capacitación a distancia para la enseñanza y el aprendizaje de lectura a través de los siete módulos escritos producidos bajo su dirección.

En el capítulo 8, se trata sobre la importancia de la familia en el desarrollo del niño y en lo que atañe a la alfabetización emergente. Destaca, la autora que hasta el siglo XVIII eran los padres quienes enseñaban a sus hijos las primeras letras, posteriormente surge la escuela como entidad destinada a tal, fin. Posteriormente, el concepto de alfabetización familiar, resurge en la década de 1960 producto de estudios antropológicos. Definir este tipo de alfabetización es complejo, porque depende de muchos factores. Sin embargo asegura la autora que la interacción familiar tiene gran impacto en el aprendizaje de la lengua escrita. Menciona algunos prejuicios respecto de la enseñanza de la lengua escrita, por ejemplo en países de oriente en los cuales no se alfabetiza a las mujeres o, en occidente, la creencia de que la alfabetización familiar es perniciosa para la enseñanza escolar. Enumera luego investigaciones sobre esta temática, cuyos resultados son positivos para las familias que enseñan la lectura y la producción escrita a sus hijos. Menciona dos tipos de programas de alfabetización emergente: programas de participación directa de los padres y programas intergeneracionales dirigidos a alfabetizaciones de inmigrantes. Respecto de los contenidos curriculares producto de estos estudios, la lengua escrita se enseña desde Nivel Inicial, pero a través de textos como cuentos, canciones y rimas. Asevera la autora que desde 1989 y a partir

de los conceptos de alfabetización emergente, surgen críticas de diversos especialistas a la alfabetización tradicional, que se basa en las letras. Menciona los disensos de Harste y Woodward, y los de Halliday, quienes cuestionaban el desconocimiento de la escritura que los niños ya traen incorporado mediante la cultura. En 1998, Strickland elabora un nuevo currículo integrado. Al finalizar este capítulo, la autora se refiere a una problemática propia de las escuelas: la repetición y la promoción. Cuestiona algunos criterios antiguos de promoción basados en métodos como el llamado de palabra generadora. Por el contrario la autora propone enmarcar los criterios para la promoción en el enfoque socio-histórico. Se refiere luego a las acciones llevadas a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, donde se crea el programa denominado "Zona de acción prioritaria" en el año 1998, para combatir el fracaso y la deserción en los primeros grados. En este programa se trabajaba con criterios propios del enfoque socio-constructivo, privilegiando la conformación simbólica como forma de acceso a los significados propios de la escritura.

En el capítulo 9 se menciona la importancia de incluir en la enseñanza escolar a los modernos medios de comunicación, incluso se preconiza la necesidad de emplear las nuevas tecnologías en la alfabetización inicial. En lo que concierne a la lectura, Braslavsky menciona tres revoluciones: la lectura silenciosa con el cambio del modelo monástico por el escolástico; la lectura extensiva durante el siglo XVIII, con el auge de las novelas, y la lectura en computadora. Otro tema interesante está referido a los proyectos tecnológicos de alfabetización inicial, tales como el aprendizaje por indagación (*inquiry-based-learning*) ideado por Owens en el año 2000. La ponderación de los medios en relación con el aprendizaje de la lengua escrita es positiva. La autora menciona y valora las experiencias de enseñanza equilibrada realizadas en Jardín de infantes mediante soporte informático. Establece las diferencias entre texto e hipertexto y sostiene que este último es más atractivo porque proporciona información en forma dinámica y con menos esfuerzo. Por último recomienda a los maestros no alfabetizar a partir de unidades mínimas (fonemas, grafemas, letras) sino, por el contrario, emplear unidades complejas (textos).

En síntesis, la Dra. Braslavsky ha planteado un interesante recorrido histórico acerca de la lengua escrita. También ha producido una sistematización de los aportes de la teoría sociocultural lo que constituye un camino para remozar las prácticas referidas a la alfabetización a través de la tarea de docentes

e investigadores. Quedan pendientes otras miradas, la de los especialistas en lengua y literatura. Ellos podrán explicitar cuestiones referidas a la lengua como proceso y como producto con lo cual se pueden entender mejor los conceptos subyacentes en los distintos tipos de prácticas de alfabetización. También podrán aportar cuestiones referidas a las conformaciones de sentidos y significados textuales o sea, de cómo las palabras se alinean en la frase o cómo se sustituyen unas a otras en juegos lingüísticos constantes de creación y recreación de significados, un juego a través del cual se desliza la vida.

Alicia N. M. Giménez  
Universidad Nacional de La Pampa





Los medios de comunicación a diario nos brindan información referida al encuentro entre jefes de estados, reuniones de mandatarios, proyectos de integración económica o planes de cooperación entre las naciones del cono sur; de modo que, la actualidad Latino Americana parece asistir al inicio de un proceso de creciente integración regional.

Pero, como el presente es la cristalización de los procesos sociales del pasado, para alcanzar una cabal comprensión de los mismos, es indispensable una indagación profunda acerca de la trama de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que le dieron origen.

En efecto, la comprensión del presente demanda al sistema educativo un espacio para la enseñanza y discusión de la problemática Latinoamericana. La enseñanza de la historia de América Latina es una asignatura pendiente en las aulas de nuestro país, pues ha quedado minimizada en la currícula escolar frente a los contenidos de la historia contemporánea mundial o nacional y, sumado a ello, debe agregarse la ausencia de propuestas didácticas que permitan a los jóvenes aprehender el pasado americano de modo significativo.

El diseño de estrategias didácticas que permitan la comprensión cabal de los problemas sociales e históricos es, tal vez, una de las aristas más vulnerable de la educación escolar. Estas carencias demandan de la realización de trabajos que ofrezcan los docentes la posibilidad de abreviar en los debates actuales que presenta la disciplina y en la posibilidad de didactizar de modo seductor la enseñanza del pasado.

En tal sentido, Ema Cibotti en *Una Introducción a la Enseñanza de la Historia Latinoamericana*, nos propone una aproximación a las distintas problemáticas que se vinculan con la especificidad del estudio del pasado latinoamericano -tanto de índole epistemológicas como metodológicas- y pretende brindar herramientas para pensar el "saber hacer" de la historia Latinoamericana. La intención es ofrecer a los docentes una perspectiva didáctica de los temas y problemas que implica dicha

enseñanza.

En los dos primeros capítulos, E. Cibotti considera los problemas centrales del abordaje de la enseñanza de la historia Latinoamericana, a los que se aproxima a través de propuestas didácticas que facilitan la comprensión de la relación existente entre tiempo, espacio y sujetos sociales, de cuya compleja trama de intersecciones, se derivan en una serie de problemáticas específicas de Latinoamérica. Asimismo, se incorpora al análisis las distintas perspectivas con que los estudiosos de las ciencias sociales han interpretado dichas problemáticas.

La autora presenta una serie de cuestionamientos a la premisa que sostiene la supuesta unidad latinoamericana; para ello inicia su análisis valiéndose de los conceptos constitutivos de las ciencias sociales: espacio, tiempo y sujeto, mostrados desde la especificidad que adquieren en la historia latinoamericana y pensados desde un eje temático que es la unidad y diversidad de América Latina.

En líneas generales, sus argumentos inducen a pensar la diversidad como un rasgo esencial de Latinoamérica; por esta razón, la autora insta a reflexionar sobre la fragmentación espacial; para ello propone una reconstrucción histórica del pluralismo cultural, que permita pensar la historia desde parámetros americanos y, de este modo, abandonar las perspectivas eurocéntricas o hispanocéntricas que tanto eco encontraron en las aulas. Postula la narración de la historia al repensar las categorías temporales sin descuidar las instancias políticas y sociales particularidades y, además, desafía a los docentes a la difícil tarea de construir propuestas didácticas que expliquen el largo plazo sin dejar de lado lo coyuntural y las diferencias regionales para cada pueblo y período histórico determinado.

Esta mirada del pasado latinoamericano conduce a una obligada revisión de la periodización utilizada hasta ahora para intentar despojarla de la mirada eurocéntrica. E. Cibotti reivindica el uso de la cronología pero desde las intrincadas intersecciones entre sincronía y diacronía que son las que forman trama desde la cual se puede comprender la historia, considerando en consecuencia a la periodización como unidad de sentido. Por este motivo, no es posible la enseñanza de la historia si el docente no logra una comprensión de la realidad pasada que incluya una mirada totalizadora que combine acontecimientos, coyunturas y estructuras para crear, así, unidades de sentido temporo-espaciales.



Para ejemplificar este tema y para repensar este aspecto de la enseñanza de la realidad pasada, la autora analiza varias propuestas de periodización de diversos autores. Por último concluye en la importancia de que cada docente utilice o cree una periodización adecuada al eje analítico desde el cual pretende enseñar la historia Latinoamericana.

En el capítulo "Enseñar historia con los documentos o el uso de las fuentes históricas en clase", la autora nos acerca a la problemática que entraña el uso de documentos como insumo principal en la reconstrucción histórica de la realidad pasada. Plantea críticas a la enseñanza escolarizada de la historia y advierte sobre los riesgos del uso de fuentes como justificación de posturas predominantes, como así también, sobre la persistencia de la utilización de fuentes documentales en el sentido que le asignó en sus orígenes la práctica positivista del siglo XIX y que aún no ha sido desterrada completamente de las aulas.

Para tal fin propone un uso didáctico de fuentes históricas y establece una distinción entre el uso que hace el investigador del que debe hacer un docente en el aula. Alerta a los lectores sobre los condicionamientos de su uso, para ello se vale de abundantes ejemplos al presentar fuentes cualitativas, cuantitativas o un análisis combinado de ambas. También recurre al análisis de obras de arte, tanto pictográfico como filmografía para exponer de esta forma modos de abordajes didácticos más atractivos. El uso por parte del docente de fuentes primarias o secundarias tiene como intención evitar las explicaciones unilaterales o visiones simplificadas y reduccionistas del pasado.

Al finalizar el tercer capítulo, destaca la importancia del trabajo de investigación en la escuela, aclarando que no se trata de una investigación destinada a producir nuevos conocimientos, sino que es un ejercicio de reflexión pautado que les permitirá a los alumnos desarrollar sus aptitudes cognitivas.

En el capítulo cuarto, realiza una crítica a las novelas históricas – ante al "boom de librería de la novela histórica latinoamericana"- y a su uso en las aulas; para ello establece una clara distinción entre la narración producto de la investigación historiográfica y la narración como resultante de la imaginación. Como estrategia didáctica sugiere la confrontación de documentos: cartas, memorias, testimonios con relatos ficcionales. Pero, a pesar de tratarse de relatos que emanan de distintas fuentes, la autora sostiene que los docentes "deben hacer uso del magisterio de la palabra, y además hacerlo bien"; deberá utilizar for-

mas expresivas que inciten a los alumnos a transformarse en sujetos activos y no en “meros espectadores del mundo que los rodea”.

Por último, presenta una selección bibliográfica comentada de fundamental importancia y de gran utilidad para aquellos docentes que se interesen por la enseñanza de la historia de América Latina

La obra obliga a repensar las prácticas didácticas de la enseñanza de la historia y a no banalizarla e incentiva a los docentes a realizar una tarea rigurosa y profesional con el fin de hacer accesible la comprensión del pasado a los alumnos. E. Cibotti sugiere utilizar propuestas didácticas que permiten una mirada pluralista y multicausal del pasado para poder aprehender la complejidad del mismo. Esta aprehensión del pasado conformará la base sobre la cual se erigirá la construcción de una nueva ciudadanía latinoamericana, como resultante de la toma de conciencia de un proceso histórico en común.

María Esther Folco  
Universidad Nacional de La Pampa

## **ABSTRACTS**







**Barilá, María Inés.**  
SOME EXPERIENCES OF ADOLESCENT UNEASINESS AT SCHOOL

This work presents a provisional hypothesis in the framework of a broader investigation with respect to the experience of uneasiness of adolescents which obstruct the coexistence at schools. There is a synthesis of empirical material which was obtained through interviews made to students of all courses in a state secondary school in Viedma, Province of Río Negro. The analysis is carried out based on conceptual contributions.

The data obtained called for a process of fragmentation of the information in units or categories. Such categories arose from the repeated reading of the recordings of the interviews with the aim of putting into words (recover) what was not overtly stated by students, thus turning the material into a discourse.

A provisional classification was also devised, linking the empirical corpus with the conceptual frame, yet only a small part is presented here.

On the one hand, this analysis makes possible the opening of interrogation spaces in relation to the effect these experiences of uneasiness have on school, on teachers' roles and their job and on the coexistence in classrooms; and on the other hand, the opportunity of reflecting on the students who cannot be regarded as an homogenous whole but as a space with particular openings and nets with interweavings, knots and loose points.

**Benegas, María Alejandra y Stella Fornasero**  
SOCIAL REPRESENTATIONS AND PEDAGOGICAL MODELS OF UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS

In the pedagogic field, we understand teacher training as a continuous, permanent, systematic and organized process in which teaching and learning practices are articulated and oriented towards the teacher trainee.

This in-training subject internalizes, in the teacher training stages: school biography and initial preparation, pedagogic models that implicitly support her or his future teaching practices on the basis of the social representations that she or he individually or collectively constructs. Likewise, as regards the lecturer at the professional socialization phase, the social representations of teaching practices act implicitly as a referential framework that guides her or his thinking and behavior. These representations refer to pedagogic models that constitute particular forms of interrelations between pedagogic indicators which give a foundation to her or his teaching practices.

From this perspective, as social agents involved in this teaching process, we set up as this present paper objective the analysis the social representations of university students and lecturers in the teacher training program for Juridical, Political and Social Sciences and their correspondence to the diverse pedagogical models which are current in the teacher training process.

We consider this analysis important for the students who, supported by a metacognitive process of the didactic-pedagogic training offered in the teacher training university programs, could note which pedagogic perspective supports their theory and future teaching practice. Also, finding out how teachers give shape in their professional practices to pedagogic models which are build up along the learning process will be the initial approach to propose instances of reflection about this matter.

**Castedo, Mirta Luisa**

AS IF YOU WERE ANOTHER. THE PROBLEM OF THE DESCRIBER'S DISTANCING FOR CHILDREN OF 7 AND 9 YEARS OLD, UNDER SCHOOL CONDITIONS OF PRODUCTION FOR PHOTOGRAPH DESCRIPTIONS WHEN THEY ARE INVOLVED IN THE SCENE THEMSELVES.

This paper explores the problem of the describer's distancing from children between 7 and 9 years old in school context. The pupils produce descriptions for a photo where they are involved in the scene. Five hundred and fifty-two texts and forty records of classes were analyzed.

The categorization of the texts considered the grammatical marks left in the text. The presence of the author in the photographed scene does not seem to affect the way of solving the

problem whereas the age constitutes an important factor. Some specific interventions developed by the teachers would also have effect in the adjustments which were required, as well as the practice of revising the already produced text.

The micro-didactic analysis of the records allowed to notice that the way of presentation of these problems by the teachers can be different, even if it was planned in the same way. At the same time, the ways in which the children seem to understand the problems also differ, even when apparently they are dealing with the same thing. These different ways of presentation and different assimilations by the pupils are described.

**Celman, Susana**

**INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT. SENSE AND CONFLICTS.**

In this article a collective experience is analyzed. This experience has been carried out in more than 20 schools in Entre Ríos since August 2003 as a Community Project coordinated by the subject Assessment at the Faculty of Educational Science of the National University of Entre Ríos, along with AGMER, teachers' trade union belonging to CTERA .

The initial challenge was trying to build, together with teachers, a process within the participative, democratic perspective of Educational Assessment, tending to comprehension, oriented to the education of critical subjects in the institutions of the Education System, as an ideological option within the area.

In the text some questions are raised around the problem of the formation of teams for Institutional Self-evaluation, the processes of appropriation and reconstruction of the Project in the course of its development, the central cores of the theoretical and ideological framework and the methodological approach adopted, its tools and instruments.

Finally, a series of problems are stated that have been identified as 'tensions' present in the itinerary followed as social subjects, in the attempt to construct democratizing practices in the public education system.

**Da Silva, Nilce**

**THE PROCESS OF FORMATION OF YOUNGSTERS AND ADULTS WITH LITTLE SCHOOLING: THE CONCEPT OF A-FUNCTIONAL LITERACY.**

This article presents the theoretical part of the book "Social Exclusion: Space of Creation as Educational Alternative", by Nilce da Silva, who is a teacher, doctor, lecturer at the School of Education of the University of San Pablo. This work was presented at the International Congress: "Education, Language and Society" in General Pico, La Pampa, Argentina (July, 2004). It is constituted by a comparative investigation among three groups of subjects: Brazilians in situation of little schooling in the Swedish city of Gotemburgo, Brazilians in situation of supra-schooling in the city of Paris and besides, migrant Brazilians - mainly "nordestinos" - in the city of San Pablo.

The author carries out a series of comparisons about the hierarchy of the "social exclusion" when thinking about the mobility of the people on the planet today, that is to say, in the same time in which an individual can be included, integrated and even considered successful in the city of San Pablo, he will get to the limits of social exclusion if living in Paris.

Besides this, the work referred to presents "Space of Creation" as a theoretical-methodological possibility to understand the relationship between Man and the literate space around Him.

**Domínguez, Marcela y María Elena Zandrino**

THE REFORM DISCOURSE. STRATEGIES IN THE SEARCH FOR SUPPORT.  
THE EDUCATIONAL POLICY IN THE PROVINCE OF LA PAMPA (1984-1996)

This paper tries to show the political ideological conceptions held by the public education policies in the province of La Pampa between 1984-1996. This period of time is the one beginning with the restoration of democracy and ending with the sanction of the Provincial Law of Education.

The eighties were characterized by the reestablishment of institutional order and the attempt to design and establish policies based on the State of Welfare conception. During this period, the search for agreement with the provincial government and the teachers was mediated by the teacher's trade union which obtained historically claimed rights and labour achievements.

In the nineties, neoliberal policies and the demands from international organizations give origin to deep changes in the



educational system of La Pampa. The trend towards decentralization and the State reformpolicy account for the structural change implied by a new relationship between State and society. New strategies in the search for support appear; trade unions are no longer the privileged speakers; they have been shifted by the euphemism of «community participation»

This analysis tries to trace in the official political discourse evidence of the above mentioned change in the idea of the role of the State in educational matters on the one hand, and on the other, the change in the strategies searching for support.

**García, Norma Beatriz**

**PARADOXES OF SOME SCHOOL HISTORIOGRAPHIC PROPOSALS**

The study of textbooks has been carried out from various lines and perspectives, ranging from the interest in analyzing the relationship between the number of books per student and the progress at school to works specifically focused on the quality of the text considered as a resource in the acquisition and transmission of knowledge. Other studies have resorted to the main contributions of Linguistics. Over and above the valuable contributions of these studies, our aim is, however, to examine the paradoxes among the conception of History, the goals laid out in the textbooks and the underlying explanatory models, as well as the use of certain statements acting as epistemological obstacles.

**Miñones, Laura y María López García**

**REPRESENTATIONS OF COHESION ASSIGNMENT IN THE WRITING OF PREUNIVERSITY STUDENTS: THE CONCESSIVE CONNEXIONS**

This article presents the results of a research about the difficulties shown in the use of lexical-syntactic concessive strategies in the production of argumentative texts by pre-university students. The choice on the use of the concessive strategy as the object of analysis is made because of its semantic relation with the super-structure of the argumentative text. The corpus of the work is constituted by a hundred written latest productions of students from the Workshops on Reading and Writing, developed within the framework of the Semiotic Course of the Com-

mon Basic Cycle of the University of Buenos Aires. We suggest that the difficulties released are a symptom of specific representations that the students have about the nature of the academic genres with argumentative dominant, and also about the academic writing in general. At the same time, we put these representations in relation with the didactic materials which the students have during the learning process of the production of academic texts. This relation allows us to maintain that the proposed exercise reinforces the students' representations when displaying, among other activities, sequences of works on connectors that do not consider the specificity of operation of each one of them within the text.

**Marta Souto**

**TEACHER TRAINING IN THE MULTI-REFERENTIAL ANALYSIS OF CLASSES**

This article aims at introducing some of the results of the research on a training mechanism known as DIAMCLE, which was carried out within the framework of the program "The school class" by the IICE. Training in the multi-referential analysis of the classes constituted one of the implemented and assessed mechanism's targets and it is the object of analysis in this article.

Firstly, this text presents the research brief characterization and the theoretical notions that are central for the understanding of this kind of training. Then, new conceptualizations on the strategy in the pre-active thought are expounded, providing data that show how the research proceeded and emphasizing the training process for the analysis from the inter-active moment. It is for that purpose that categories are built from the data and conceptual and empirically developed from the coordinator's and members' interventions with data taken from the meetings' records of observation.





## Colaboradores

### **Barilá, María Inés**

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Master en Educación. Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica en la Universidad Nacional del Comahue. Directora de proyectos de investigación y de extensión universitaria, de becarios, de tesis de grado y de posgrado. Autora de diversos artículos publicados en revistas con referato, de ponencias en congresos, jornadas y simposios y responsable del dictado de conferencias, cursos y capacitaciones.

### **Benegas, María Alejandra**

Psicopedagoga y Especialista en Docencia Universitaria. Docente auxiliar de Pedagogía y de Psicología Educacional en el Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

### **Castedo, Mirta Luisa**

Maestra de grado, Profesora en Ciencias de la Ecuación (UNLP) y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, tesis dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro en el DIE del CINVESTAV, México. Líneas de trabajo: Didáctica de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial y Básica y formación permanente de docentes en el área. Actualmente se desempeña como Profesora Titular de Didáctica de la Lectura y la Escritura en la UNLP. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, libros y producción curricular.

### **Celman, Susana**

Profesora titular de Evaluación Educativa. Carrera de Ciencias de la Educación. UNER. Docente de maestrías y cursos de posgrado en universidades argentinas y en la Universidad de la República, Uruguay. Investigado en temas de Evaluación Educativa, Gestión escolar, Políticas Educativas y Educación Ciudadana. Ha publicado varios libros y artículos sobre evaluación, gestión y formación docente.

### **Da Silva, Nilce**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (USP) en las áreas de Psicología y Educación y Lenguaje y Educación. Coordinadora del Proyecto "Acolhendo" ([www.projetoacolhendo.ubbi.com.br](http://www.projetoacolhendo.ubbi.com.br)). Doctora en Educación por la USP, realizó un Pos-doctorado en Educación en la Universidad París Nord.

**Domínguez, Marcela**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos, regular, en la cátedra de Política y Legislación Escolar de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

**Fornasero, Stella**

Licenciada en Pedagogía. Profesora Adjunta de Pedagogía y de Problemática del Conocimiento en Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora de Sociedad y Sistema Educativo y Teoría del Conocimiento en el Profesorado de Psicología del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal de Río Cuarto, Córdoba.

**García, Susana**

Profesora de Historia. Integrante de la cátedra Metodología y técnicas de la investigación histórica en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue y de las cátedras Módulo disciplinar de las Ciencias Sociales y Módulo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén.

**López García, María**

Licenciada y Profesora en Letras, y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Universidad de Buenos Aires. Fue becaria de maestría de la misma universidad. Desarrolla tareas docentes en el IESLV "Juan Ramón Fernández", en la Carrera de Letras de la Universidad del Salvador y en el Ciclo Básico Común (UBA). Su trabajo de investigación se ocupa de las representaciones de la variedad rioplatense en los libros de texto escolares.

**Miñones, Laura**

Profesora Nacional en Francés, Licenciada en Letras y Magíster en Ciencias del Lenguaje, (Universidad "Nancy2"- Francia). Actualmente es becaria doctoral del CONICET. Su tema de investigación es la sintaxis del español, y más específicamente, las relaciones sintácticas y los conectores en el ámbito semántico de la concesividad. Desarrolla tareas docentes en el IESLV "Juan Ramón Fernández" y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran un libro en colaboración sobre conectores del francés y su uso en lengua escrita y artículos sobre problemáticas sintáctico-semánticas del español.

**Souto, Marta**

Profesora Titular Plenaria de Didáctica II, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investiga-

dora del IICE y Directora del Programa "La clase escolar". Ha publicado numerosos libros y artículos sobre didáctica y formación docente.

**Zandrino, María Elena**

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular de la cátedra de Problemática Pedagógica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.





## ***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.