

Educación, lenguaje y sociedad

■ Lenguaje, discurso y educación

Placer en la lectura

Comprensión de textos expositivos

■ Representaciones en la educación

Discursos escolares sobre indígenas

La Música y la Educación Física

Escenarios de trabajo

El significado de la evaluación

Lengua y Literatura en EGB

■ Impactos de la reforma educativa

Desigualdad social en la escuela

La autonomía forzada

■ Escriben:

Díaz Súnico / Irrazábal /

Saux / Artieda / Alzamora /

Franco / Pechín / Ardiles /

Borioli / Azcona / Quipildor /

Gerbaudo / Gessaghi / Freytes Frey



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



Educación, lenguaje y sociedad

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 inserción 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/as autores/as.

© 2006-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

© 2006-Miño y Dávila srl

© 2006-Pedro Miño

Universidad Nacional de La Pampa

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

Impreso en Argentina

ISSN 1668-4753

Registro de la propiedad intelectual en trámite



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 Nélida Salto

Secretaria Académica: Prof. María Lis Montero

Secretaria Administrativa: CPN Alejandra Galán

Secretaria del Consejo Directivo: Prof. Mónica Morales

Consejo Editorial EdUNLPam

Presidente: Dr. Edgardo Cerqueira

Jefe Editorial: Rodolfo David Rodríguez

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

URL: www.fchst.unlpam.edu.ar



www.minoydavila.com.ar

En Madrid:

Miño y Dávila editores

Arroyo Fontarrón 113, 2º A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid · España

En Buenos Aires:

Miño y Dávila srl

Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)

tel-fax: (54 11) 4361-6743

e-mail producción: produccion@minoydavila.com.ar

e-mail administración: administracion@minoydavila.com.ar

Buenos Aires · Argentina

Vol. III, Nº 3
Diciembre 2005

General Pico

ISSN 1668-4753

Educación, lenguaje y sociedad

Publicación del
Instituto para el Estudio de la
Educación, el Lenguaje y la Sociedad

(UNLPam, Argentina)



MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

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 Martin (*UNLPam*)

Consejo Asesor

Narvaja de Arnoux, Elvira

Universidad de Buenos Aires

Castorina, José Antonio

Universidad de Buenos Aires

Conicet

Colomer, Teresa

Universidad Autónoma de Barcelona

Cuczza, 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

Universidades 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

IIFE/UNESCO

En este volumen, colaboraron con la evaluación de artículos: Pablo Daniel Vain (UNAM), José Tamarit (UNLu), Susana Ortega de Hocevar (UNCu), Constanza Padilla (UNT) y Silvia Barco (UNComa).

Consejo de Redacción

Marta Benito (UNLPam)

Silvia Libia Castillo (UNLPam)

Alicia Norma Giménez (UNLPam)

Elba Moreno (UNLPam)

Silvia Spinelli (UNLPam)

Editora de reseñas

Laura Azcona (UNLPam)

Suscripción, distribución y canje

Cecilia Testa

Índice



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

Vol. III N° 3 – Diciembre 2005

PRESENTACIÓN	
Salto, Graciela Nélda _____	15
ARTÍCULOS	
Lenguaje, discurso y educación _____	19
El concepto de placer en la lectura	
Díaz Súnico, Mora _____	21
Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras	
Irrazábal, Natalia y Gastón Saux _____	33
Representaciones en la educación _____	57
Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX	
Artieda, Laura Teresa _____	59

Instancias de re-producción y producción de representaciones sociales sobre la Música y la Educación Física Alzamora, Sonia, Silvana Franco y Claudia Pechín _____	75
Aprendizajes de los profesores de Media en escenarios de trabajo. Enlazando voces sobre los adolescentes Ardiles, Martha y Gloria Borioli _____	93
El significado que le otorgan a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica Azcona, Laura y Cristina Quipildor _____	113
La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual Gerbaudo, Analía _____	125
Impactos de la reforma educativa _____	153
Procesos de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar: diferenciaciones entre y dentro de las escuelas articuladas Gessaghi, Victoria _____	155
La autonomía forzada: paradojas en la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Conurbano bonaerense y Gran La Plata Freytes Frey, Ada Cora _____	173

NOTAS _____	195
Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? Castillo, Silvia Libia y Adriana Allori _____	197
Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad Carlino, Paula _____	207
RESEÑAS _____	231
Aizencang, Noemí <i>Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares</i> Morán, María Iris _____	233
Carlino, Paula <i>Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica</i> Moro, Diana Irma _____	234
Dubrovsky, Silvia (comp.) <i>La integración escolar como problemática profesional</i> Campanari, Patricia Rubí _____	236
López Casanova, Martina y Adriana Fernández <i>Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica</i> Sad, Nancy Edith _____	240
Zamudio de Molina, Bertha y otros <i>Vigencia de la argumentación</i> Bossié, Virginia Luisa _____	243

ABSTRACTS _____	245
Notas para colaboradores _____	252
Colaboradores _____	253

Presentación





Presentación

A partir de este tercer volumen, la versión impresa de *Educación, Lenguaje y Sociedad* se coedita con Miño y Dávila editores, una prestigiosa editorial especializada en Ciencias Humanas y Sociales, y la versión digital se incorpora en la base de datos Fuente Académica de EBSCOhost. Los dos logros tienden a adecuar la revista a los estándares internacionales que rigen las publicaciones académicas y a aumentar su visibilidad y legibilidad en el campo científico y universitario.

Este número reúne trabajos que enfocan la interrelación del lenguaje y el discurso en representaciones socio-culturales específicas del ámbito educativo así como el impacto producido por la última reforma en algunas prácticas institucionales. Entre los artículos publicados, el análisis de las representaciones sociales emerge como uno de los temas más convocantes y esto es sólo la consecuencia más explícita e inmediata de la visita de Denise Jodelet, investigadora del Laboratorio de Psicología Social de la Sorbonne, a la ciudad de General Pico en junio de 2005. Su estadía de docencia e investigación en nuestro Instituto fue una instancia de aprendizaje con una enorme densidad simbólica para quienes trabajamos en los márgenes del campo científico.

En el apartado *Lenguaje, Discurso y Educación*, se presenta el análisis de Mora Díaz Súnico, de la Universidad de La Plata, sobre los cambios producidos en las prácticas didácticas con textos literarios. El trabajo cuestiona la máxima generalizada “hoy los chicos no leen” y propone revisar, en cambio, las consecuencias de la pedagogía del placer que invadió muchos espacios escolares en las últimas décadas a partir de una lectura errónea de los postulados de Roland Barthes. Desde otro punto de vista, el trabajo de Natalia Irrazábal, becaria doctoral de Conicet, y Gastón Saux, ambos docentes de la Universidad de Buenos Aires, expone las dificultades inherentes a la comprensión de textos no ya literarios,

sino expositivos. Desde una perspectiva cognitiva, los autores revisan los últimos aportes teóricos sobre la complejidad del proceso de comprensión lectora y proponen un enfoque multidimensional que incorpore perspectivas tales como la histórica, la social y la evolutiva. Ambos estudios comparten la convicción sobre la necesidad de generar estrategias de lectura que mejoren la apropiación y producción del conocimiento en el ámbito educativo.

El segundo apartado reúne cinco artículos sobre representaciones sociales y discursivas en la educación. Teresa Laura Artieda, de la Universidad del Nordeste, analiza las representaciones sobre los pueblos indígenas en libros de lectura para la escuela primaria editados en la Argentina entre 1980 y 2000. Sonia Alzamora, Silvana Franco y Claudia Pechín, docentes de la Universidad Nacional de La Pampa, presentan los resultados de un estudio sobre las representaciones de estudiantes universitarios en torno de la Música y de la Educación Física, dos áreas consideradas especiales dentro del *currículum*. Martha Ardiles y Gloria Borioli, de la Universidad de Córdoba, analizan las representaciones de algunos docentes sobre sus experiencias laborales en escuelas medias de Córdoba y las contrastan con el discurso de sus propios estudiantes. En esta confrontación se pone en evidencia la necesidad de revisar algunos de los postulados actuales sobre la socialización profesional para contemplar la emergencia de un nuevo mapa social y cultural. Laura Azcona y Cristina Quipildor, de la Universidad de La Pampa, analizan las representaciones docentes sobre la evaluación en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica a partir de la vinculación entre la propuesta curricular, la gestión institucional y la práctica educativa. Y, en una línea de análisis que confluye con las anteriores, Analía Gerbaudo, de la Universidad del Litoral, aborda las representaciones sobre la Lengua y la Literatura, esta vez como “obstáculos epistemológicos” que dificultan el proceso de su enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

En el último apartado, se presentan dos trabajos que analizan el impacto de las políticas educativas de la década de 1990 en la Provincia de Buenos Aires. El artículo de Victoria Gessaghi estudia, desde la antropología, las consecuencias sociales de la articulación institucional. El trabajo de Ada Freytes Frey, de la Universidad del Salvador, contrasta la

autonomía declamada con la experiencia de los equipos de gestión del Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

En la sección *Notas*, Silvia Castillo y Adriana Allori, de la Universidad de La Pampa, reflexionan sobre los sentidos actuales de los actos escolares y Paula Carlino, de la Universidad de Buenos Aires, cuestiona la configuración de la enseñanza universitaria centrada en la transmisión de conocimientos y expone un proyecto didáctico alternativo para trabajar en Ciencias Sociales.

En síntesis, aunque con miradas y enfoques diversos, todos los artículos y notas comparten el interés por investigar las dificultades inherentes a las prácticas educativas en el múltiple entrecruzamiento de sujetos, lenguajes, representaciones y políticas. Este interés ha permitido que *Educación, Lenguaje y Sociedad* logre en pocos años de existencia incorporarse a uno de los catálogos editoriales más prestigiosos del país y a una de las bases de datos con mayor proyección internacional. Esto fue posible por la colaboración de los autores y las autoras que confiaron sus manuscritos a una revista que se iniciaba y a los asesores y evaluadores, siempre dispuestos a un trabajo de alto compromiso profesional. A todos ellos, un especial agradecimiento por la nueva etapa editorial que se abre con este volumen.

Graciela Nélide Salto

UNLPam-Conicet

Artículos

Lenguaje, discurso y educación





El concepto de placer en la lectura¹

Mora Díaz Súnico

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
mdiazsunico@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 22/02/05

Fecha de aceptación: 05/10/05

Palabras clave:

enseñanza,
literatura,
lectura,
placer,
goce.

Keywords:

teaching,
literature,
reading,
pleasure,
enjoyment.

Resumen

El presente trabajo plantea una reflexión sobre la práctica del placer como posición dominante en la Didáctica de la Literatura, instalada actualmente entre los docentes y difundida desde la Ley Federal de Educación, los cursos de capacitación y la industria editorial.

Esta reflexión parte de una indagación del origen de la idea de placer (una lectura fallida o incompleta de *El placer del texto* de Roland Barthes) que circula en el ámbito educativo como aparente acercamiento democrático a la literatura. Asimismo, plantea una redefinición del término erigida en oposición a la noción de goce o deseo, que surge de una lectura más profunda del mismo trabajo. Una vez clarificado el sentido barthesiano de esta práctica del goce como camino de acceso a la literatura, se realiza una crítica a la posición elitista que se desprende de la concepción de Barthes proponiendo, desde Pierre Bourdieu, una Didáctica de la Literatura que garantice una real democratización del goce de la lectura.

Leer es una práctica social cuyo valor no preexiste, sino que se va conformando en la conciencia de los distintos grupos sociales en relación con una heterogeneidad de situaciones, entre las que se encuentra la posibilidad de acceso, no sólo material, sino también simbólico, a la literatura. Planteado así, la frase “Hoy los chicos no leen”, que fue vedette en los años 1990 en el ámbito de la cultura y

*No es la simpatía
lo que lleva
a la comprensión verdadera
sino la comprensión verdadera
lo que lleva
a la simpatía*
Bourdieu (1995, p. 444).

hoy ha pasado a formar parte del sentido común², estaría demandando nuevas propuestas a la Didáctica de la Literatura, en tanto encargada de garantizar ese acceso simbólico a los textos literarios.

En principio, vemos que esa apocalíptica frase ha suscitado diversas explicaciones y ha merecido múltiples soluciones a fin de revertir la tendencia que parecía iniciarse. La última responsabilidad, después de pasar por los medios masivos de comunicación, las familias, la posmodernidad..., recayó en la institución escolar. Así, se culpó a los paradigmas historicista y estructuralista, y a sus respectivas configuraciones didácticas (enciclopedista y descriptivista), del alejamiento de los chicos de la literatura. “La literatura está tan escolarizada” –se dijo– “que los chicos se aburren con ella porque la recorren esperando la tarea que se les encomendará a continuación”³. Y la solución –rápida e impulsiva– fue “desescolarizar la literatura”. Solución desesperada y extremadamente peligrosa que tiró el primer dominó de una cadena que podría terminar en la erradicación de la literatura de la escuela. Si bien todavía cabe el “podría”, ya que algunas piezas aún resisten, una línea de trabajo alternativa urge, ya que esa búsqueda de desescolarización funcionó magníficamente como excusa de una posición que se ha ido imponiendo en los últimos años y que se contenta con lograr un acercamiento de los chicos a la literatura a través de un manoseado y poco claro concepto de “placer” que tranquiliza a más de uno, pero que dista mucho de ser la solución a dicha queja generalizada.

Por lo tanto, cuando nos referimos a la demanda de nuevas propuestas en el campo de la Didáctica de la Literatura, no hablamos de desplazar los paradigmas antedichos para instaurar una práctica que se sostiene sólo en sí misma y para sí misma y que no tiene ninguna justificación didáctica. Lo que hace falta en el campo es redefinir el propio objeto de estudio, algo que las luchas entre los paradigmas dominantes y las pedagogías aspirantes a paradigmas nunca hacen. De la lucha interna no pueden surgir más que revoluciones parciales, capaces de destruir la jerarquía, pero no de cuestionar los principios del juego tal como se viene jugando desde hace décadas. De ahí que intentar instaurar el paradigma del placer para hacer frente a los otros mencionados sea una solución que consiste sólo en tomar el bastón por el otro extremo, ya que –como

decimos— didácticamente tiene las mismas consecuencias nulas. Y, si bien cada vez son menos los sujetos y las instituciones que sustentan que el historicismo y el estructuralismo deben seguir dominando en el campo, posición que cae por su propio peso, estos paradigmas coexisten actualmente con la nueva pedagogía del placer (Bombini, 1997) (basta revisar unos cuantos manuales para comprobarlo), con la única ventaja de mostrar la naturaleza endeble y contradictoria de esta nueva práctica. Plantear el placer como objetivo a alcanzar a través de la lectura de textos literarios y luego presentar una periodización de la Historia de la Literatura desde la Edad Media hasta nuestros días como forma de abordar la Literatura Española revela una contradicción didáctica que deja al descubierto la falta de consistencia de esta nueva pedagogía que intenta erigirse en nueva dominante en el campo.

El problema radica en el hecho de que esta pedagogía del placer ha sido difundida y enquistada en los docentes desde diversos sectores y por múltiples instancias, como la Ley Federal de Educación, los cursos de capacitación engendrados por ella, la producción masiva de literatura infantil y juvenil y las instituciones de formación docente, especialmente la Universidad. Grandes y poderosas instancias de legitimación que proveen inteligentes estrategias de subversión y que, por intereses comerciales y políticos, en unos casos, o por mera indiferencia, en otros, legitiman el advenimiento de esta nueva pedagogía por sobre las concepciones arraigadas en el ámbito escolar.

Por ejemplo, la Ley Federal de Educación presenta el placer de la lectura como único objetivo a la hora de leer literatura. El placer se justifica en sí mismo (Dirección General de Cultura y Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1995) y el “leer por leer” aparece como propósito diferenciado de otros como “leer para obtener una información de carácter general o precisa”, “leer para aprender”, “leer para escribir” y “leer para comunicar”, simplificando así el mecanismo lector a un recorrido por el texto en busca de un placer que se da, aparentemente, por el mero contacto con el libro. Lo que llama la atención es que, cuando se habla de géneros no literarios, el mecanismo lector sí aparece problematizado, con operaciones que exigen la identificación del contexto de enunciación a partir del reconocimiento de marcas textuales, de portadores de texto y

de las funciones de lectura, el reconocimiento de microproposiciones, de la estructura textual y de elementos nucleares y periféricos, entre otros.

Cuando pasamos a los cursos de capacitación docente que la ley mencionada engendró, cursos que intentan calmar las ansiedades provocadas en los docentes por la nueva ley y los nuevos contenidos, el panorama es el mismo. La capacitación que recibe el docente, muy cargada de teoría en lo que a lingüística se refiere, se reduce, en el campo de la literatura, a la recomendación de textos que serían en sí mismos portadores de placer: la literatura infantil y juvenil (opuesta a la literatura clásica que es incapaz de producir placer y que ya no debe ser llevada al aula, pues “los tiempos han cambiado”⁴). Es decir, el problema de la Didáctica de la Literatura es subsanado por estos cursos con el mero ingreso de textos en el aula y el contacto directo (no obstaculizado por la teoría ni por la mediación docente) de los mismos con los alumnos. Estas ideas se instauran en el imaginario escolar como verdades absolutas que no deben ser cuestionadas ni revisadas, dejando a un lado el hecho de que la capacitación debería basarse, en principio, en un conocimiento del propio objeto de estudio.

La industria editorial, como era de esperar, no hizo oídos sordos a esta situación y respondió con una producción masiva de textos de literatura infantil y juvenil que encuentra su razón de ser en el famoso placer. Este campo, relativamente nuevo y desgajado de la tradición literaria (pues así se autoconcibe), parecería ser el remedio “milagroso” a la tan escuchada queja a que hacíamos referencia. Según esta posición, el ingreso de la realidad de los alumnos a los textos permite su identificación con los personajes y con las problemáticas por las que atraviesan y garantiza un pacto emocional de lectura que bastaría para lograr su acercamiento a la literatura.

Por otro lado, los Institutos de Formación Docente no hacen demasiado para revertir este panorama. Los Institutos Terciarios, por carecer de un área de teoría literaria consistente, y la Universidad, por una gran indiferencia hacia el área didáctica; el hecho es que los docentes terminan su formación específica sin los conocimientos necesarios para llevar adelante una enseñanza de la literatura que vaya más allá del mero contacto físico de los chicos con los libros.

Ante esta situación, nos parece urgente indagar sobre los orígenes de la concepción de placer con que se manejan los sujetos y las instituciones relacionados, de un modo u otro, con el ámbito educativo y esbozar una línea de trabajo que conduzca hacia una redefinición de esa noción en la que se ponga de manifiesto sus vinculaciones reales con la literatura.

Esta práctica del placer, que ingresa en el aula con la nueva ley federal y los cursos de capacitación docente aludidos, y con un fuerte avasallamiento desde la industria editorial, tiene su origen –y aquí seguimos a Gustavo Bombini (1996)– en una lectura simplificadora, y hasta paratextual, de *El placer del texto* de Roland Barthes (1989) que ha venido a proponer una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación “ingenua” con ella. Para ir a un ejemplo concreto, podemos constatar esa apropiación del trabajo de Barthes en los libros de texto, en los que se presenta este efecto placentero como objetivo a alcanzar por medio de la literatura. Alicia Susana Montes de Faisal (1993) elige para su *Manual de Literatura Española*, subtítulo “El texto como fuente de goce y apertura” y publicado en la editorial Kapelusz, un breve fragmento descontextualizado para colocar como epígrafe general: “[...] Todo el esfuerzo consiste en materializar el placer del texto, en hacer del texto un objeto de placer como cualquier otro” (p. 1). Lo que aquí podemos apreciar es de qué manera se han focalizado sólo las zonas donde Barthes vincula texto con placer, en un evidente desconocimiento del sentido general del trabajo que, entre otras cosas, diferencia claramente “placer” de “gocce” y presenta una definición de ambos términos que dista mucho de lo que esta pedagogía innovadora leyó en él.

Intentaremos repasar brevemente el texto de Barthes con hincapié en esa diferencia entre placer y goce que determina totalmente su lectura. Si leemos exhaustivamente *El placer del texto*, lectura caótica pero posible, encontramos que, en sus primeras páginas, placer y goce son utilizados indistintamente, casi como sinónimos, algo que el propio Barthes (1989, p. 10) reconoce: “*Placer/gocce*: en realidad, tropiezo, me confundo, terminológicamente esto vacila todavía”. En consecuencia, el punto de partida de la teoría de la lectura que él propone es, en principio, la relación entre texto-individuo-lector surcada por las ideas de placer y de goce (que no

han sido diferenciadas todavía). En esta teoría, el texto debe ser producido para otorgar placer al sujeto lector. Éste debe ser buscado, y es en esa búsqueda que se crea el “espacio de goce”. El texto debe demostrarle a su lector que lo desea y de allí se desprenderá el goce de la lectura. Sin embargo, si nos adentramos en el texto, descubrimos que esta indistinción comienza a caer página a página y termina conformando una dicotomía absoluta hacia el final del trabajo. Así, en determinado momento, Barthes plantea que, si bien todo texto busca que su lector disfrute leyéndolo, para él existen dos regímenes de lectura: uno, que se fija en la extensión del texto y no respeta su integridad, sobrevolando o encabalgando ciertos pasajes que se presentan como “aburridos” para reencontrar lo más rápido posible los lugares quemantes de la anécdota, lo que lleva a ignorar las descripciones, las consideraciones, las explicaciones y todos los juegos del lenguaje que el texto presenta, haciendo de este régimen una barrera que no permite alcanzar el goce de la lectura, aunque sí su placer⁵. Y otro, que atrapa cada uno de los juegos del lenguaje del texto, que no deja nada librado al azar, “pesa el texto” –dice Barthes (1989, p. 22)– y ligado a él lee, con aplicación y ardentemente, “atrapa en cada punto el asíndeton que corta los lenguajes y no la anécdota”, se activa con la superposición de los niveles de significancia, etc. Este régimen es el que posibilita acceder al goce, que se produce en la enunciación y no en la continuación de los enunciados, en la captación de la línea semántica que permite hacer funcionar las significaciones del texto: “no devorar, no tragar sino masticar”, dice Barthes (1989, p. 21), “desmenuzar minuciosamente”. Un ejemplo claro que grafica ambos regímenes de lectura: ante el fragmento de un texto de Stendhal⁶ en el que se suceden los siguientes alimentos: leche, tartas, queso a la crema de Chantilly, confituras de Bar, naranjas de Malta, fresas con almíbar, sólo un lector capaz de leer la enumeración como una representación de un aspecto de la vida eclesiástica que busca un efecto de realidad, propio de la literatura de Stendhal, puede experimentar el goce de su lectura; mientras que para experimentar el placer de la misma sólo se necesita ser un lector goloso. Así, el artículo determina dos formas de leer circunscriptas en los regímenes de lectura que, a su vez, poseen sus textos correspondientes: el texto de placer, que contenta, proviene de la cultura reproduciéndola, incorpora los temas, las proble-

máticas, los personajes y la realidad de sus lectores (como la mayor parte de la literatura infantil y juvenil); y el texto de goce, que provoca, desacomoda y desafía al lector, valiéndose de una representación que no está ligada a su objeto. En palabras de Barthes (1989, p. 71): “En términos zoológicos se dirá que el lugar del goce textual no es la relación de la copia y del modelo (relación de imitación), sino solamente la del engaño y la copia (relación de deseo, de producción)”.

En resumen, el eje conductor del texto es la diferenciación entre dos formas de leer literatura que se basa en la distinción entre placer y goce. Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante. Entonces, como el placer se puede verbalizar se vincula con la cultura de masas, con sujetos que no reconocen el goce de la lectura, es decir, con la gente común que sólo disfruta de placeres gregarios (léase no intelectuales, no especialistas). En cambio, como el goce no puede ser verbalizado, queda restringido al ámbito intelectual, a los sujetos capaces de gustar de cierta cultura literaria porque tienen alguna formación específica, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de las masas.

Resulta clara entonces la paradoja que se desprende de la lectura fallida de *El placer del texto* que hizo esta nueva pedagogía: fue en el planteo más elitista de Barthes donde se leyó un camino asegurado a la democratización de la literatura. Si lo que se busca es contactar a los chicos con los textos literarios para que obtengan placer con ellos, todos tendrán las mismas posibilidades de alcanzar el objetivo propuesto.

Sin embargo, esta posición no hace más que ahondar los abismos entre los intelectuales y los no especialistas, en tanto su propia naturaleza impide que se los provea de las herramientas necesarias para desarrollar las competencias que le garanticen el goce de leer literatura. Parafraseando a Barthes: en tanto se sujete el texto literario al nombre mismo del placer, la operación de lectura será siempre una introducción a aquello que no se leerá jamás, en forma similar a aquellas formas de mirar la pintura que agotan su necesidad inmediatamente después de haberla contemplado.

En lugar de fomentar, en una actitud pretendidamente democrática pero claramente demagógica, una ilusión de lectura, la escuela debería constituirse en el acceso a una democratización del régimen de lectura que borre las barreras entre aquéllos capaces de acceder a la literatura como valor cultural y aquéllos “anclados” que no alcanzan tal valor.

Ahora bien, si desde Barthes surge que la desaparición de esas barreras no es factible, desde los estudios culturales del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) es posible construir una línea de acción que, llevada a cabo por la institución educativa, conduzca lentamente a la erradicación de tales desigualdades de acceso. Sin embargo, para ello es indispensable que en la escuela se produzca la redefinición del objeto de estudio que la lucha entre paradigmas nunca hace. Y “¿qué es la literatura?” es una pregunta que circula menos de lo que debería en el ámbito educativo y que ha sido respondida de diversas maneras, pero nunca de una que demostrara su especificidad. Así, pocas veces se asume que la literatura es un arte y que su percepción, como la de todo objeto artístico, necesita de una formación específica. Así como para gozar realmente de una pintura, como bien señala Barthes, no alcanza con su mera contemplación, para gozar de un texto literario no basta con recorrer sus páginas decodificando grafemas para extraer la anécdota que encierra.

Bourdieu subraya en el capítulo 5 de *Las reglas del arte* (1995) que las categorías de percepción y de apreciación específicas de cada objeto artístico, en tanto disposiciones objetivamente exigidas por el campo, son irreductibles a las que tienen lugar en la experiencia común. De ahí que para que un mero espectador excluido del campo artístico pueda convertirse en un agente *conocedor* sea necesario un aprendizaje específico, ya que –en palabras de Bourdieu– “nada es menos natural que la actitud estética para abordar una obra de arte” (p. 438). La mirada pura (que es la del especialista y no la del ingenuo) es el resultado de un proceso de internalización de las disposiciones y competencias objetivamente exigidas por el campo, competencias que permiten hablar del objeto artístico de una manera que ponga de manifiesto su especificidad⁷.

Esta exigencia de una mirada conocedora tiene que ver, además de con esa especificidad a que nos referimos, con la legitimidad social que detentan las artes frente a otras prácticas como la televisión y la fotogra-

fia, por ejemplo. Dice Bourdieu (1995) que en una sociedad dada se puede observar que todas las significaciones culturales, desde la literatura hasta la televisión, no son equivalentes en dignidad y valor y no exigen la misma aproximación. En esa jerarquía, que define la legitimidad cultural, se encuentran: la música, la literatura, la pintura, la escultura y el teatro, dentro de la esfera de la legitimidad; el cine, la fotografía y el jazz, dentro de la esfera de lo legítimo; y la cocina, la decoración, los cosméticos y otras elecciones estéticas cotidianas, dentro de la esfera de lo arbitrario. Así, ante las significaciones situadas fuera de la primera esfera, la de la cultura legítima, los consumidores se sienten autorizados a seguir siendo simples espectadores y a juzgar a partir de la mera contemplación. Por el contrario, en el campo de la cultura legítima, los consumidores –en los casos en que no se atreven a aplicar a las obras de arte los esquemas prácticos que emplean en la existencia cotidiana– se sienten sujetos a normas objetivas que, entre otras cosas, exigen un proceso de formación del ojo conocedor que tiene que ver no sólo con el conocimiento de la historia de esas artes, sino también con las reglas y principios teóricos que las caracterizan. Lo paradójico de esta situación vista en el ámbito educativo es que, siendo la escuela una de las instancias sociales consagradoras de dicha legitimidad, no contribuye a la formación de la mirada pura capaz de acceder a la esfera de la cultura legítima. Ese ojo conocedor, dice Bourdieu (1995), sólo se encuentra en los especialistas porque no existe todavía la disposición por parte de la gente (los no especialistas) para realizar el esfuerzo que requiere la adquisición de esas competencias que forman parte de los requisitos previos de acceso a esa cultura. Y esto, como decíamos, por la falta de una institución (léase la escuela) encargada de enseñarlas y de consagrarlas como partes constitutivas de tales artes, lo que hace que la mayoría de las personas las vivan como completamente inaccesibles, algo que se traduce muchas veces en una total indiferencia. En palabras de Bourdieu (1995, p. 443):

La distancia entre la construcción necesitante y la comprensión participante nunca es tan manifiesta como cuando el intérprete se ve impulsado por su trabajo a percibir como necesarias las prácticas de agentes que ocupan en el campo intelectual o en el espacio social posiciones absolutamente alejadas de las suyas,

por lo tanto propias para parecerle por lo demás profundamente antipáticas.

El hecho es que la institución escolar tiene en sus manos la posibilidad de revertir esa situación de inaccesibilidad/exclusión y la indiferencia/antipatía que acarrea hacia los valores culturales consagrados socialmente como legítimos. Y entre éstos, la literatura ofrece una gran ventaja: la existencia de un campo especializado en su estudio que puede describir la mayor parte de los problemas que este objeto presenta. La teoría literaria puede convertirse así en un marco de referencia para el docente que provea de las categorías necesarias para el desarrollo de las competencias específicas que permitan borrar la barrera que separa actualmente a los conocedores de los meros espectadores, incapaces de acceder a la complejidad de este valor cultural.

El punto está, creemos, no en la transmisión sistemática de estas categorías tal como circulan en el ámbito académico, sino en desarrollar las disposiciones específicas necesarias para la percepción de la literatura. Este sistema de disposiciones que funcionan como esquemas de percepción y apreciación de prácticas es el *habitus*, según Bourdieu (1991-1995). El *habitus* de un individuo sería su esquema de conocimiento y acción determinado por las condiciones de existencia por las que ha atravesado, entre las que la educación familiar y escolar ocupa un lugar primordial. De ahí que, desde la escuela habría que mejorar las condiciones de existencia por las que el individuo atraviesa para que su *habitus* funcione a partir de un mayor capital específico que le permita acceder al goce de los valores culturales y para que incorpore las categorías básicas que brinda la teoría a fin de abordar los textos literarios con las herramientas necesarias para gozar con su lectura en el sentido que Barthes le da al goce. Creemos que recién entonces podríamos hablar de una verdadera democratización de la literatura, entendiendo democratización como igualdad en las posibilidades de acceso a la esfera de la cultura legítima, ya que –si seguimos a Bourdieu– si bien no elegimos nuestro *habitus*, es nuestro *habitus* el que nos permite elegir.

Notas

1. Díaz Súnico, Mora (1997). *Un mano-seado y poco claro concepto de placer*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
2. Utilizamos la noción de "sentido común" en el sentido en que la define Clifford Geertz, quien sostiene que el sentido común es un conjunto relativamente organizado de pensamiento especulativo, cuyos principios son reflexiones deliberadas sobre la experiencia y que es producto de pautas de juicio definidas históricamente; es decir, que lo presenta como un sistema cultural (Geertz, C. (1994). El sentido común como sistema cultural. En C. Geertz, *Conocimiento local* (pp. 93-116). Barcelona: Paidós).
3. Ver, por ejemplo, Suplemento de Educación. *Clarín*, (1997, agosto 17) Entre otros, Ester Queirolo, una coordinadora de talleres de lectura, sostiene: "En el colegio se suele leer para subrayar artículos o marcar los sustantivos. Es difícil que los chicos disfruten con eso" (p. 2).
4. Citamos la idea de la Prof. Lidia Blanco al respecto: "¿Cómo leer a Bécquer en minifalda o comprender la esencia de Don Quijote y su eterno amor por Dulcinea? Las historias de amor de ciertos clásicos huelen a vejez, a tristeza, y lo que es peor, a frustración. Las omisiones moralizantes propias de códigos comunicacionales de hace dos siglos le impiden una relación verdadera con el autor, con los personajes. No se pueden identificar, no pueden leer en el sentido profundo de esta palabra..." (Los adolescentes y la lectura. En G. Bombini y López, C. (1992). Literatura "juvenil" o el malentendido adolescente. *Versiones*, 8, p. 29).
5. R. Barthes denomina *tnesis* a este régimen de lectura (*El placer del texto*, 1989, pp. 18-20).
6. R. Barthes no especifica a qué texto se refiere, pero podría tratarse de *La vida de Henry Brulard* (1890), una suerte de autobiografía novelada en la que Stendhal hace una profunda descripción del tiempo que vivió, pleno siglo XIX, en Francia.
7. Esa especificidad, el hacer del objeto artístico, de la que da cuenta un lenguaje también específico, es denominada *manifattura* por P. Bourdieu (1995, p. 429).

Bibliografía

- BARTHES, R. (1989). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- BOMBINI, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. En *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, 2 y 3, 213.
- BOMBINI, G. (1995). Literatura en Polimodal. En *La Obra*, 888, 62-66.
- (1997). La enseñanza de la literatura puesta al día. En *Versiones*, 7-8, 65-70.

BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

—— (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En AA.VV. (1967). *Problemas del estructuralismo* (pp. 135-182). México: Siglo XXI.

DE MAN, P. (1980). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995). *Módulo 4. Capacitación docente*, La Plata: s/d.

MONTES DE FAISAL, A. S. (1993). *Manual de Literatura Española. El texto como fuente de goce y apertura*. Buenos Aires: Kapelusz.

SOLÉ, I. y GALLART, I. (1995). El placer de leer. En *Lectura y vida*, 17, 25-30.



Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras

* Becaria Doctoral CONICET.

Natalia Irrazábal*
Gastón I. Saux

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología

nirrazabal@psi.uba.ar

Fecha de recepción: 07/03/05
Fecha de aceptación: 05/09/05

Palabras clave:

comprensión lectora,
texto expositivo,
memoria,
estrategias,
inferencias.

Keywords:

*reading comprehension,
expository text,
memory,
strategies,
inferences.*

Resumen

La comprensión es un proceso complejo del que participan, por lo menos, cuatro componentes interactivos: las características del lector, el texto, las actividades de comprensión y el contexto sociocultural. Estos factores casi nunca operan de manera aislada, por lo cual es necesario considerar las posibles interacciones entre ellos para poder entender de manera más completa los procesos de comprensión (Snow, 2002). Investigaciones psicológicas han mostrado la influencia del tipo de texto, los procesos mnémicos y las estrategias del lector en la comprensión de textos (Meyer, 1984; Mc Namara, 2004). En este trabajo se plantearán los efectos de la estructura textual expositiva y su relación con la actividad de la memoria; se revisará el uso de estrategias en la lectura, en tanto recurso de optimización de la comprensión.

Introducción

El estudio de la comprensión lingüística se divide en áreas relacionadas con los distintos niveles de análisis del material lingüístico: comprensión de fonemas y/o grafemas, de palabras, de oraciones y de texto o discurso. Considerando los niveles de estructura del lenguaje: unidades subléxicas, palabras, oraciones y texto, la psicolingüística postula que existen procesos cognitivos específicos en cada uno de dichos niveles. Para comprender un texto, el lector construye la representación del mismo, sucesivamente, mediante el procesamiento de las unidades menores (Haberlandt y Graesser, 1985). Impone a los estímulos transformaciones

que conducen de una forma de representación a otra, cada vez más abarcativa. Este proceso involucra no sólo la información proveniente del mundo externo (procesamiento abajo-arriba), sino también aquélla proveniente de la memoria a largo plazo, que abarca desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y de las creencias (procesamiento arriba-abajo).

Situados en el nivel textual, entendemos que la comprensión no se encuentra en el texto, sino que surge de la mente del lector, quien usa su conocimiento para interpretar e integrar lo que lee. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos presentes en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y los objetivos específicos que guían la lectura. Considerando tanto el texto como los procesos que realiza el lector para comprender, en este artículo desarrollaremos los conceptos fundamentales de la comprensión y las relaciones que se establecen entre la memoria y la lectura. Luego nos centraremos específicamente en los textos expositivos, los cuales serán abordados desde dos líneas. En primer lugar, se plantearán los efectos de la estructura textual expositiva y su relación con la actividad de la memoria. El tipo de texto ha sido una variable ampliamente estudiada en los últimos años; la mayoría de los estudios se centraron en el género narrativo, por considerarse que es el tipo de discurso más habitual para el lector. Sin embargo, los textos expositivos son una fuente importante de transmisión de información científica en nuestra sociedad, ampliamente usados en el ámbito escolar y académico. Por lo tanto, por razones teóricas y prácticas, es importante entender cómo la gente comprende este tipo de textos. A su vez, en el estudio de la comprensión, la memoria ocupa un lugar central, puesto que es una estructura y un proceso cognitivo cosustancial a la comprensión, tanto en su función de almacenamiento temporario y permanente como en la de administración de los recursos cognitivos del lector. En segundo lugar, se revisará el uso de estrategias en la lectura, en tanto recurso de optimización de la comprensión. Las teorías más recientes en psicología del discurso hacen hincapié en el carácter activo del proceso de lectura. De esta manera, se asume que el lector debe realizar actividades estratégicas, tales como construir la macroestructura identificando las ideas principales, generar inferencias tanto para llenar los vacíos conceptuales como para enlazar

las referencias anafóricas o solucionar oraciones ambiguas, basándose para esto en sus conocimientos previos (Singer y Ritchot, 1996; Magliano, Wiemer-Hastings, Millis, 2002).

Comprensión de textos

Cohesión, coherencia e inferencias

La comprensión de textos es una de las más complejas actividades cognitivas humanas. Comprender un texto implica extraer el significado del mismo; para lograrlo el lector debe construir en la memoria una representación mental de dicho texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente (Lorch y van den Broek, 1997; Molinari Marotto, 1998). El lector debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y relacionarlas con su propio conocimiento general.

Dos conceptos fundamentales en la comprensión del texto son los de cohesión y coherencia, relacionados pero distintos. La distinción entre ambos términos puede asociarse a la diferencia entre forma y contenido (Halliday y Hassan, 1976; Lyons, 1997; Slatka, 1975). La cohesión se define como el conjunto de indicadores lingüísticos que expresan la relación entre las diversas oraciones, permitiendo mantener la continuidad referencial del texto. La coherencia da cuenta de cómo las partes del texto se interrelacionan y se organizan significativamente como un todo (Cain, 2000; Shapiro y Hudson, 1997). Coherencia y cohesión describen diferentes aspectos de la organización textual. Mientras que la cohesión refiere a elementos estructurales del texto que permiten establecer el grado de integración lingüística de la información en un nivel local, la coherencia requiere un proceso activo del lector para captar la estructura global (Shapiro y Hudson, 1991). De esta manera, la coherencia presume procesos psicológicos relativamente independientes de la estructuración propiamente lingüística del texto. Supone la formación de representaciones mentales que se derivan del procesamiento que realiza el lector al establecer vínculos semánticos, tanto entre las distintas partes del texto como entre el texto y el conocimiento previo.

Ahora bien, no toda la información se plantea de manera explícita; muchas relaciones implícitas en el texto deben ser inferidas. Cualquier información que se extrae del texto y que no está explicitada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1990). Las inferencias son la base de la actividad comprensora, ya que permiten integrar, a medida que la lectura avanza, los factores intratextuales y contextuales que intervienen en el armado de la coherencia.

Construyendo la representación del texto: los modelos mentales

Cuando las personas comprenden una historia, no sólo construyen una representación mental de las palabras y de las oraciones que la componen, sino también de las situaciones que éstas denotan (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 1990). Muchas teorías postulan que la comprensión de un texto requiere la construcción de un modelo mental (Johnson-Laird, 1983; De Vega, Rodrigo y Zimmer, 1996) o modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983). La asunción básica de los teóricos de los modelos mentales es que la comprensión del lenguaje resulta una representación de aquello a lo que el lenguaje refiere y no del lenguaje en sí mismo. Johnson-Laird (1983) plantea que cuando la gente comprende un discurso construye un modelo esquemático de la situación descrita y tal representación se aleja de la estructura sintáctica de las oraciones, tanto en un lenguaje natural como mental. Van Dijk y Kintsch (1983; Kintsch, 1998) distinguen dos niveles de comprensión del texto. La primera dimensión implica la construcción de una representación textual llamada base de texto. Dentro de esta representación se generan la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura supone identificar las ideas elementales del texto y establecer la continuidad temática en términos causales, motivacionales o descriptivos. En la macroestructura el lector da un sentido unitario y global a las ideas contenidas en el texto. Por último, en la superestructura se establecen vínculos entre dichas ideas globales, refiriéndolas a un género textual determinado. La segunda dimensión en la comprensión supone la construcción de un modelo del mundo o de la situación descrita. En este nivel, la información provista por el texto es elaborada a partir del conocimiento previo e integrada a él. El modelo mental es personal y contextual. Desde el momento en

que se comienza a aplicar un modelo, empieza a aparecer información adicional, por lo tanto, se producirán variaciones individuales en las interpretaciones resultantes.

La comprensión es un trabajo interactivo entre el texto y el sujeto. El proceso que se llevaría adelante cada vez que un lector se enfrenta a un texto sería el siguiente: en primer lugar, las palabras ingresan al sistema cognitivo a través del procesamiento de los sistemas perceptuales. Luego, las representaciones de las palabras se traducen a estructuras sintácticas y proposiciones semánticas. Estas últimas se combinan para formar una representación integrada del texto generada por ciclos de procesamiento, en los cuales paulatinamente se suma al modelo representacional la información derivada de las oraciones entrantes. El producto final será, entonces, un modelo mental o modelo de situación. Si todo este trabajo es realizado con éxito, la representación mental construida permitirá comprender y recordar el texto.

La comprensión del modelo de situación es la comprensión más profunda que resulta de integrar la base del texto al conocimiento. Una buena base de texto se apoya en una representación cohesiva y bien estructurada del mismo. En cambio, un buen modelo de situación se basa en procesos diferentes, fundamentalmente, en el uso activo de la memoria durante la lectura.

Memoria y Comprensión

La comprensión de textos es un proceso dependiente de las capacidades del sistema cognitivo humano, entre ellas la capacidad de memoria. Tanto la memoria de trabajo [MT] como la memoria a largo plazo [MLP] resultan esenciales en el proceso de comprensión, no sólo para almacenar la información parcial de un texto mientras se está leyendo, sino también para construir un significado coherente del mismo.

Por un lado, ciertas investigaciones indagan los vínculos entre comprensión y MT, centrándose en aquellas limitaciones de la memoria que afectan al proceso de comprensión (por ejemplo, Kintsch y van Dijk, 1978; Just y Carpenter, 1992). Por otro lado, los estudios sobre la recuperación de información desde la MLP (Lorch y van den Broek, 1997)

analizan el modo en que el conocimiento de este almacén incide en el modelo mental en construcción.

Memoria de trabajo

La comprensión lectora requiere, entre otros recursos, un espacio de trabajo en el cual se vayan manteniendo los productos parciales y totales del procesamiento de cada frase y donde se coordinen las restricciones simultáneas que cada tarea impone al sistema cognitivo. Distintas teorías sugieren que dicho espacio sería la MT. La MT es la capacidad de almacenamiento temporario y procesamiento concurrente que permite sostener e integrar la información del texto durante la lectura. Este sistema cognitivo está compuesto por tres subsistemas: dos almacenes de modalidad específica y capacidad limitada cuya principal función es la retención del material y un sistema de control, del cual dependen los dos anteriores. El bucle fonológico es el almacén encargado de la información verbal y la agenda viso-espacial tiene a su cargo la información viso-espacial. El ejecutivo central, sin modalidad específica y sin capacidad de almacenamiento, se ocupa del monitoreo y control del funcionamiento de los dos anteriores y de la asignación de los recursos atencionales (Baddeley, 1986).

Muchos estudiosos del tema coinciden en señalar que todas las operaciones de almacenamiento y procesamiento de la información compiten por unos recursos limitados (por ejemplo, Daneman y Carpenter, 1980; Just y Carpenter, 1992; Whitney, Ritchie y Clark, 1991). Como resultado de esta limitación, el lector no puede activar al mismo tiempo toda la información relacionada con el texto. La duración de almacenamiento de este sistema oscila entre 8 y 20 segundos, por lo cual cualquier porción del texto externo que quiera sobrevivir en la MLP debe ser rápidamente traducido en alguna forma de representación mental episódica. Según Givon (1995), la información de superficie de las indicaciones gramaticales no sobrevive más allá del límite de la MT y por eso es probable que no llegue a la memoria episódica. Considera, entonces, las señales gramaticales como instrucciones para el tratamiento mental que guía la construcción de una representación estructurada y coherente del texto.

Memoria a largo plazo

Debido a las capacidades limitadas del sistema cognitivo, la MLP participa como espacio de almacenamiento durante la construcción de una representación del texto. Según Tulving (1972), los sistemas de MLP son: memoria episódica y memoria semántica. La memoria episódica consiste en el recuerdo de los acontecimientos pasados de la vida de una persona, contextualizados témporo-espacialmente; la memoria semántica, en la organización del conocimiento del mundo (hechos, conceptos y vocabulario). Van den Broek, Virtue y Gaddy Everson (2002) postulan que a medida que se avanza en la lectura, la información entrante es añadida en forma de nodos a la representación que se está construyendo en memoria episódica. De esta manera, la representación en la MLP es generada, modificada y/o fortalecida en cada ciclo de lectura. Además, durante el proceso se recupera conocimiento previo almacenado en la memoria semántica; este conocimiento es incorporado a través de inferencias elaborativas, que agregan más información a la ya dada por el texto (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Singer, 1994). Cuando la representación episódica no contiene la información requerida para generar coherencia, el lector necesita acceder a su memoria semántica para incorporar el conocimiento faltante. En suma, vemos que, como parte del proceso de dotar de coherencia a lo leído, el lector recupera información de la MLP, ya sea de la representación textual disponible o del conocimiento previo.

La psicología del discurso ha debido afrontar el problema de cómo hacer compatible esta compleja actividad mnémica con la limitación estructural que la MT impone a la comprensión. En otras palabras, dadas las restricciones de capacidad de la MT, ¿cómo explicar que personas con alto conocimiento específico de dominio realicen tareas en las cuales la demanda de memoria excede estas restricciones? Al respecto, Ericsson y Kintsch (1995) han propuesto que, para comprender el rendimiento de un lector experto o hábil, es necesario plantear un tipo de estructura de memoria que integre la MT y la MLP, y de esta manera actúe como un anexo que amplíe la capacidad limitada para trabajar con el texto. Este componente ha sido llamado memoria de trabajo a largo plazo [MTLP] y es concebido como un subcomponente de la MLP que se caracteriza por

permitir acceder a la información, de manera automática y rápida, a partir del envío de pequeñas señales desde la MT (Kintsch, Patel y Ericsson, 1999). Esta recuperación demanda pocos recursos cognitivos, a diferencia de una recuperación intencional y consciente de la MLP. Así pues, un lector experto amplía su capacidad de comprensión porque necesita activar menos información en la MT, en otras palabras, porque su MT se encuentra más liberada.

Comprensión de textos expositivos

La comprensión lingüística es el resultado de un proceso que depende no sólo de las características y estructura del propio texto, sino también de los conocimientos y estrategias necesarios a los que recurre el sujeto para comprender, retener y aplicar la información que extrae del material escrito. Conocer más acerca del procesamiento llevado a cabo durante la comprensión y acerca de los elementos textuales que activan este procesamiento proporciona herramientas para potenciar uno de los objetivos básicos de la transmisión lingüística: comprender de la forma más exacta posible el mensaje del autor (emisor). Esta doble perspectiva permite agrupar las diversas aproximaciones sobre la intervención en la mejora de la comprensión del texto expositivo en dos bloques: realizando modificaciones sobre el propio texto, o realizándolas en las estrategias utilizadas por los sujetos. Ambas aproximaciones no deben ser evaluadas como una dicotomía, sino más bien como relacionadas y complementarias. Así, la optimización de una facilita la tarea de la otra. Uno de los objetivos directrices que ha guiado la investigación del texto expositivo en general ha sido responder por qué este tipo de texto resulta más difícil de comprender que otros géneros textuales (como el narrativo o el descriptivo).

Estructura y procesamiento de textos expositivos

Un supuesto generalmente aceptado en la psicología del discurso es que el tipo o género textual determina patrones de activación diferenciados en los procesos mentales del lector. Una de las clasificaciones de tipos textuales más usadas en el campo de la investigación del discurso ha sido la de Brewer (1980), compuesta por textos narrativos, expositivos

y descriptivos. Los textos narrativos relatan hechos que se desarrollan en el tiempo e incluyen protagonistas que ejecutan acciones y sortean obstáculos para la prosecución de ciertos objetivos, reaccionando emocionalmente ante el alcance o no de las metas (Revaz y Adam, 1996). Los textos expositivos buscan explicar y describir contenidos generalmente nuevos que se fundamentan en evidencia empírica (Graesser, León y Otero, 2002). Se puede definir la exposición como el tipo de discurso que intenta hacer comprensible cierta información a partir del establecimiento de la cadena causal que explica qué, cómo, por qué y cuándo ocurre el fenómeno en estudio (Salmon, 1998; León y Peñalba, 2002; Ohlsson, 2002). Finalmente, los textos descriptivos informan sobre situaciones estáticas en términos de características físicas y perceptibles (Molinari Marotto, 1998).

En esta tipología textual, han sido más estudiados los procesos cognitivos involucrados en la comprensión del género narrativo y, en menor medida, los del género expositivo. El texto expositivo presenta más dificultades que el narrativo para ser comprendido (por ejemplo, Bowen, 1999; Snow, 2002; McNamara, 2004). Algunos autores consideran que esta dificultad radica en que los textos narrativos contienen una estructura causal-temporal que, por lo general, resulta más familiar que la estructura lógica de los textos expositivos (Coté, Goldman y Saul, 1998). Otros piensan que, además, el contenido de los textos narrativos versa, generalmente, sobre tópicos más cercanos a los lectores, como relaciones humanas o experiencias cotidianas, mientras que los textos expositivos abordan tópicos novedosos e incluso poco familiares (van den Broek, Virtue, Gaddy Everson, Tzeng y Sung, 2002).

Características textuales y generación de inferencias

Debido a la mayor complejidad de los textos expositivos, se plantearon dos líneas de investigación que estudian dicho género: la primera, centrada en las características de la estructura del texto que aumentan la comprensibilidad; la segunda, en indagar si los textos expositivos producen una singular configuración en la activación de los procesos cognitivos involucrados.

De manera general, las investigaciones centradas en la estructura textual comparan diferentes versiones de un mismo texto con el fin de observar mejorías en la comprensión y el recuerdo de alguna de dichas versiones. Dentro de este grupo se encuentran los estudios de revisión de texto (por ejemplo, Beck, McKeown, Sinatra y Loxterman, 1991; Britton y Gögölz, 1991; McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996; Vidal-Abarca, Gilabert y Abad, 2002). En estos estudios, para mejorar la comprensibilidad se busca disminuir los cortes en la cohesión, creando versiones “mejoradas” o más cohesionadas del texto. Los resultados de estos estudios permiten establecer ciertos principios que influyen en el aumento de la comprensibilidad de los textos expositivos, tales como generar abundantes conexiones semánticas entre las ideas del texto, repetir términos para aumentar el recuerdo de ideas y no explicitarlo todo para generar mayor actividad inferencial (Vidal-Abarca y Gilabert, 2003). Otros recursos que aumentan la comprensibilidad del texto son el abundante uso de señalizaciones, las paráfrasis, las definiciones o secuencias textuales explicativas, también el uso de analogías, tales como ejemplos, metáforas o comparaciones (León, 1999).

La segunda línea de investigación consiste en los estudios basados en la activación de los procesos cognitivos durante la comprensión. Fundamentalmente, han comparado la producción de inferencias en los textos expositivos y narrativos. Si bien no se ha propuesto aún un patrón de activación específico según la tipología textual, sí se cuenta en la actualidad con un número de estudios que permiten afirmar que el género del texto influye en la realización de inferencias y en la actitud del lector (Graesser, León y Otero, 2002; León, van den Broek y Escudero, 1998 y 2003; Millis, Morgan y Graesser, 1990; Zwaan, 1994; van Dijk, 1987). Estos estudios, en primer lugar, han demostrado que los textos expositivos provocan menor actividad inferencial en comparación con las narraciones (Graesser, 1981; Graesser, León y Otero, 2002; Kucan y Beck, 1996). En segundo lugar, comparativamente, los textos expositivos conllevan una mayor cantidad de inferencias explicativas y menor cantidad de inferencias predictivas (León, van den Broek y Escudero, 1998; León y Peñalba, 2002; León, Escudero y van den Broek, 2002). Según Graesser, León y Otero (2002), las inferencias explicativas producen explicaciones causales sobre el evento actual del texto a partir de sucesos previos. El mante-

nimiento de la información leída es fundamental, ya que la búsqueda de coherencia al rastrear las causas se realiza “hacia atrás”. Las inferencias predictivas, por su parte, son pronósticos del lector derivados a partir de lo leído. En este tipo de inferencias, la información generada es “hacia adelante” y se basa en expectativas causadas por el conocimiento previo del lector. La recuperación de información de los almacenes a largo plazo es el proceso mnémico interviniente en estas predicciones (León, Escudero y van den Broek, 2002).

Como hemos visto, los textos expositivos se diferencian por la cantidad y el tipo de inferencias que generan. Con respecto a la cantidad, el hecho de que los textos narrativos generen más inferencias que los expositivos ha sido atribuido a que estos últimos presentan más información nueva al lector. Si se entiende que las inferencias son procesos psicológicos que integran lo que se lee al conocimiento proveniente de diversas fuentes, en el caso de los textos expositivos resultaría más difícil realizar esta integración porque se dispone de menos conocimientos sobre el tema. En otras palabras, no se cumple con el requisito de familiaridad con el tema, necesario para garantizar una buena comprensibilidad del texto (Chambliss, 2002). Con respecto al tipo de inferencia, al producirse más inferencias explicativas durante el procesamiento del texto expositivo se utilizará fundamentalmente la información mantenida en la MT. Para buscar un antecedente causal (la explicación “hacia atrás”) el lector recurre a la información aparecida antes en el texto y no al conocimiento previo. Por lo tanto, el procesamiento de un texto expositivo demandará gran esfuerzo de la MT tanto en sus funciones retentivas como operativas, quedando la recuperación de conocimiento de la MLP en un segundo plano. En resumen, el trabajo inferencial se vería reducido en la lectura de textos expositivos, no sólo porque hay menos conocimiento para generar inferencias, sino también porque las inferencias que se producen suponen una mayor exigencia de la MT.

Estrategias lectoras

Por lo expuesto, podemos deducir que el proceso de comprensión de textos se realiza de modo estratégico. El lector, en un proceso constructivo y activo, debe decidir, a medida que va leyendo, qué procesos

cognitivos (por ejemplo, actualización de conocimientos de la MLP y mantenimiento de contenidos de proposiciones anteriores en MT) debe realizar para comprender el texto. Estas actividades que realiza el sujeto, en psicología del discurso, se denominan estrategias; son ellas las que facilitan la construcción de una adecuada representación de la macroestructura del texto, a partir de la cual se genera el modelo mental que contiene las ideas fundamentales del mismo.

Las estrategias utilizadas durante la lectura pueden clasificarse en estrategias orientadas a la comprensión y estrategias orientadas al aprendizaje (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Las primeras son las estrategias tendientes a identificar las ideas principales y llegan a ser automatizadas por la práctica. Las segundas son las destinadas a elaborar esquemas a partir de esas ideas principales y son utilizadas de manera consciente y controlada para el recuerdo y el aprendizaje; llegan en momentos evolutivos posteriores y se basan en una ejecución apropiada y eficaz de las primeras.

Como sucede con otras habilidades cognitivas, en la comprensión lectora se observan diferencias individuales. La utilización de estrategias distintas permite explicar cómo los lectores hábiles logran un mejor recuerdo y comprensión de lo leído. Según Pressley (1986), el buen usuario de estrategias se define por el conocimiento acerca de cómo emplearlas eficazmente, así como por saber cómo acceder a más y mejor información. A su vez, es capaz de emplearlas secuencialmente durante la lectura y de automatizar aquellas referidas a la comprensión.

Procesamiento estratégico

García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999) organizan el estudio del procesamiento estratégico del texto en procesos de construcción semántica y procesos metacognitivos. Los primeros incluyen el desarrollo de las macroestrategias, de los procesos inferenciales y del conocimiento previo. Los segundos abarcan los procesos de evaluación y regulación de la comprensión, base para el aprendizaje a partir del texto.

Uno de los procesos involucrados en la construcción semántica es el desarrollo de las macroestrategias. Las macroestrategias son la capacidad para establecer el grado de importancia de la información. Los su-

jetos más inexpertos siguen un criterio de coherencia superficial, toman elemento tras elemento y no realizan operaciones para construir macroproposiciones o conectar el texto con sus esquemas de conocimientos. Meyer (1984, 1985) señala que la diferencia entre buenos y malos lectores radica en el grado de conocimiento y utilización de las estrategias. Los buenos lectores utilizan una estrategia estructural mediante la cual construyen la macroestructura apoyándose en su conocimiento sobre la organización retórica del texto (la superestructura). Los sujetos de baja comprensión lectora utilizan la estrategia de listado, por la cual seleccionan y recuerdan algunas partes del texto sin activar la información retórica acerca del mismo. Las macroestrategias forman un conjunto abierto que se va incrementando a medida que el lector adquiere experiencia. La mayoría de las estrategias de comprensión de textos son aprendidas y practicadas frecuentemente, convirtiéndose así en automáticas. Aunque el sujeto pueda aplicar estrategias y realizar operaciones más complejas, su procesamiento parece estar anclado en las adquisiciones automatizadas y practicadas anteriormente. De esta forma, sólo la demanda externa y la práctica continuada (en la escuela, por ejemplo) permite la consolidación de las habilidades recién adquiridas.

La aplicación de macrorreglas para la construcción de la macroestructura se basa en procesos inferenciales que ponen en juego los conocimientos previos del sujeto. Estos procesos de inferencia son los que garantizan la incorporación de los conocimientos previos durante la comprensión y, por consiguiente, son imprescindibles para alcanzar la integración del texto. Los lectores más maduros dedican mayores esfuerzos a la construcción activa del significado del texto que los lectores menos hábiles (Oakhill, 1982, 1983, 1984; Oakhill, Yuill y Parkin, 1986). Estudios sobre diferencias individuales en la comprensión han demostrado que lectores buenos y malos se distinguen en los procesos inferenciales que realizan, como por ejemplo la solución de anáforas y el procesamiento de oraciones ambiguas (Long y Golding, 1993; Long, Oppy y Seely, 1994; Oakhill, 1983, 1984). Los lectores hábiles generan inferencias que llenan los vacíos conceptuales entre cláusulas, oraciones y párrafos. Los lectores menos hábiles ignoran los vacíos y no realizan las inferencias necesarias para llenarlos (Garnham, Oakhill y Johnson-Laird, 1982).

El control de estos procesos de inferencia permite a los buenos lectores usar más eficientemente distintos tipos de conocimiento para construir la macroestructura, como conocimientos generales, específicos de dominio y conocimientos retóricos. Un buen acceso al conocimiento específico de dominio potencia el procesamiento estratégico y, por ende, influye en el resultado final de la comprensión (Chiesi, Spilich y Voss, 1979). Con respecto al conocimiento retórico, Meyer (1984, 1985) sostiene que las nociones que poseen los lectores maduros sobre las distintas estructuras retóricas les permite aplicar la estrategia estructural o la identificación de la estructura de alto nivel del texto, para luego poder formar la macroestructura. Esta identificación se produce por las señalizaciones que el autor introduce en el texto, las cuales actúan como estímulos que activan esquemas retóricos de nivel superior. Los buenos lectores reconocen estas señalizaciones y activan esquemas de conocimientos retóricos que guían estratégicamente la lectura, generando esquemas de hipótesis y comprobación que van más allá de los dominios específicos. Los conocimientos retóricos son conocimientos expertos para el proceso de texto que permiten abstraer las regularidades presentes en los distintos tipos de textos.

Otros procesos activados en la comprensión son los metacognitivos. Éstos encierran un componente autorregulatorio dedicado a una continua supervisión de la comprensión (Baker, 1979; Glenberg y Epstein, 1987). Dentro de dicho componente se llevan a cabo dos actividades: la evaluación, que consiste en la capacidad de decidir durante la lectura si se ha comprendido o no correctamente lo leído y la regulación, que es la habilidad para corregir los problemas detectados en función de los objetivos particulares de la lectura. Para evaluar la comprensión en curso se utilizan distintos criterios, desde un criterio léxico a un criterio de consistencia interna (Baker, 1985). Los lectores no los emplean en forma espontánea, sólo cuando reciben instrucción pueden llegar a utilizar estos criterios de evaluación adecuadamente (Baker, 1984, 1985; Baker y Zimlin, 1989).

Todos estos componentes del proceso de comprensión operan de modo interdependiente, ya que la dinámica del sistema cognitivo es compleja e interactiva. Por ejemplo, la macroestrategia de identificación de

ideas principales puede considerarse, a la vez, una estrategia de construcción semántica y una estrategia metacognitiva.

Conclusión

En este artículo hemos tratado de abordar desde una perspectiva cognitiva el proceso de la comprensión teniendo presente la aplicación a un contexto educativo, referido tanto al ámbito académico como a la formación laboral. Como hemos visto, la comprensión es un proceso interactivo entre texto y lector. Por lo tanto, una comprensión pobre puede originarse tanto por la escasez de conocimientos específicos o ausencia de estrategias adecuadas en el lector, como por la pobreza lingüística con la que se expresa el contenido del texto (León, 1999). Estas dos formas de acceder a la comprensión del texto (conocimiento de dominio específico y/o retórico y estructura del texto) coexisten y producen efectos conjuntos sobre la comprensión. Diversos estudios han demostrado que los textos bien estructurados ayudan a formar una buena base de texto, pero no permiten por sí solos la construcción de un buen modelo de situación, para lo cual es indispensable el conocimiento previo (Mannes y Kintsch, 1987). En este sentido, el conocimiento es un factor clave en el proceso de comprensión. Es a partir de la utilización del conocimiento que el lector genera inferencias para enriquecer la representación del texto, deriva la macroestructura e identifica la organización retórica, libera las demandas de MT generando fuertes conexiones con la MLP, al mismo tiempo que usa productivamente las estrategias adecuadas. Para un aprovechamiento óptimo del conocimiento previo del lector, el escritor debe suponer a los potenciales lectores, para así hacer más accesible el texto que está produciendo. De esta manera, tener en cuenta el nivel de conocimiento de dominio específico de los lectores permite organizar tanto los contenidos del texto, como la utilización de los recursos estructurales que facilitan la comprensión.

En síntesis, comprender, en tanto proceso cognitivo, es una actividad compleja, ya que involucra, entre otros, la actualización de conocimientos previos, demandas de memoria y atención, selección de estrategias pertinentes y actividades evaluativas autorregulatorias de carácter meta-

cognitivo. La lectura, entonces, no debe ser entendida como un proceso automático que se adquiere de modo acabado en los comienzos de la escuela primaria, sino como una actividad constructiva y continua, que debe ser abordada no sólo desde la perspectiva cognitiva, sino también desde las perspectivas histórica, social y evolutiva. Entendiendo que una de las metas actuales de la *curricula* escolar es mejorar la comprensión de los textos expositivos, generando programas específicos para el desarrollo de la lectura (Snow, 2002; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, 2003), la profundización e integración de los aportes de estos diferentes abordajes se convierte en una necesidad prioritaria.

Bibliografía

- BADDELEY, A. D. (1986). *Working memory*. London: Oxford University Press.
- BAKER, L. (1979). Comprehension Monitoring: Identifying and copying with text confusions. *Journal of Reading Behavior*, 4, 365-374.
- (1984). Spontaneous vs. instructive use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 289-311.
- y ZIMLIN, L. (1989). Instructional effects in children's use of two levels of standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 81, 340-346.
- BALOTA, D.A., FLORES D'ARCAIS, G. B. y RAYNER, K. (Eds.) (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M. G., SINATRA, G.M. y LOXTERMAN, J.A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, 251-276.
- BOWEN, B. A. (1999). Four puzzles in adult literacy: Reflections on the national adult literacy survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 314-323.
- BREWER, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, and stylistics: implications for Psychology. En R. J. Spiro, B. S. Bruce y W. F. Brewer (comps.)

- Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRITTON, B. K. y BLACK, J. (Comps.) (1985). *Understanding Expository Text. A theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- y GULGOZ, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- BROWN, A. L., DAY, J. D. y JONES, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 1076-1088.
- CAIN, K. (2000). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Development*, 21, 335-351.
- CASTEEL, M. A. (1993). Effects of inference necessity and reading goal on children's inferential generation. *Developmental Psychology*, 29, 346-357.
- CHAMBLISS, J. M. (2002). The Characteristics of Well-Designed Science Textbooks. En J. C. OTERO, J. A. LEON y A. C. GRAESSER (eds.). *The Psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHIESI, H. I., SPILICH, G. J. y VOSS, J. F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- COSTERMANS, J. y FAYOL, M. (Eds.) (1997). *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COTÉ, N., GOLDMAN, S. R. y SAUL, E. U. (1998). Students making sense of information text: relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- DANEMAN, M. y CARPENTER, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

- DE VEGA, M., RODRIGO, M. y ZIMMER, H. (1996). Pointing and labeling directions in egocentric frameworks. *Journal of Memory and Language*, 35, 821-839.
- ERICSSON, K. y KINTSCH, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- FORREST-PRESSLEY, D. L., MACKINNON, G. E. y WALLER, T. G. (Comps.) (1985). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Vol. 1. *Theoretical Perspectives*. Orlando: Academic Press.
- GARCÍA MADRUGA, J., ELOSÚA, M. R., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J. L. y GÁRATE, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- GARNHAM, A., OAKHILL, J. V. y JOHNSON-LAIRD, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- GERNSBACHER, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (Ed.) (1994). *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- GIVON, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- GLENBERG, A. M. y EPSTEIN, W. (1987). Inexpert calibration of comprehension. *Memory and Cognition*, 1, 84-93.
- GRAESSER, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. New York: Springer-Verlag.
- y BOWER, G. H. (Eds.) (1990). *Inferences and text comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- , SINGER, M. y TRABASSO T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- HABERLANDT, K. y GRAESSER, A. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 357-374.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longmans.
- HOROWITZ, R. y SAMUELS, S. J. (Eds.) (1987). *Comprehending and written language*. New York: Academic Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1983). *Mental models*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- JUST, M. A. y CARPENTER, P. A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- y VAN DIJK, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- , PATEL, V. y ERICSSON, K. (1999). The role of long-term working memory in text comprehension. *Psychologia*, 42, 186-198.
- KUCAN, L. y BECK, I. L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research*, 28 (2), 259-287.
- LEÓN, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J. I. Pozo y Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.
- (Coord.) (2002). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- , VAN DEN BROEK, P. y ESCUDERO, I. (1998, diciembre). *Influence of type of text on the activation of elaborative inferences: A cross-cultural study based on a think-aloud task*. Comunicación presentada en 1st Workshop on Psychology of Science Text Comprehension. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Cuenca, España.
- , ESCUDERO, I. y VAN DEN BROEK, P. (2002). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- y PEÑALBA, G. (2002). Casuality in Scientific Discourse. En J. C. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (eds.). *The Psychology of science text comprensión*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LONG, D. L., OPPY, B. J. y SEELY, M. R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1456-1470.
- LONG, D. y GOLDING, J. (1993). Superordinate goal inferences: Are they automatically generated during comprehension? *Discourse Processes*, 16, 55-74.

- LORCH, R. F. y VANDENBROEK, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of Cognitive Science. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 213-246.
- LYONS, J. (1997). *Linguistic semantics. An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MAGLIANO, J. P., WIEMER-HASTINGS, K., MILLIS, K. K., MUNOZ, B. D. y MCNAMARA, D. (2002). Using Latent Semantic Analysis to Assess Reader Strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34, 181-188.
- MANDL, H., STEIN, M. L., y TRABASSO, T. (Comps.) (1984). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- MANNES, S. y KINTSCH, W. Knowledge Organization and Text Organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91- 115.
- MC NAMARA, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y de las estrategias del lector. *Signos*, 37, 55, 19-30.
- , KINTSCH, E., SONGER, N. y KINTSCH, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- MEYER, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos (comps.) *Learning and comprehension of text*. En Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1985). Prose Analysis Purposes, Procedures and Problems. En B. K. BRITTON y J. BLACK (comps.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp. 11-64, 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLIS, K. K., MORGAN D. y GRAESSER, A. C. (1990). The influence of knowledge-based inferences on the reading time of expository text. En A. C. GRAESSER y G. H. BOWER (eds.). *Inferences and text comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, ARGENTINA. (2003). *Objetivos de la gestión educativa 2003-2007. Por una educación de calidad para todos*. Eextraído el 3 de marzo, 2005 de http://www.me.gov.ar/pe_objetivos.html

- MOLINARI MAROTTO, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- OAKHILL, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- OAKHILL, J. (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54, 31-39.
- (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Psychology*, 54, 31-39.
- , YUILL, N. y PARKIN, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.
- OHLSSON, S. (2002). Generating and understanding qualitative explanations. En Otero, J. C., León, J. A. y Graesser, A. C. (Eds.) (2002). *The Psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- PRESSLEY, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21, 139-161.
- REVAZ, F. y ADAM, J. M. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Le Seuil.
- SALMON, W. C. (1998). *Causality and Explanation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- SHAPIRO, L. R. y HUDSON, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- y HUDSON, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans y M. Fayol (eds.). *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SINGER, M. (1994). Inference generation during reading. En M. A. Gernbacher (ed.) *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.

- y RITCHOT, K. F. M. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing. *Memory and Cognition*, 24, 733-743.
- SLATKA, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de linguistique appliquée*, 19, 39-40.
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corp.
- SPIRO, R. J., BRUCE, B. C. y BREWER, W. F. (Comps.). (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SUH, S. Y. y TRABASSO, T. (1993). Inferences during reading: converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols and recognition priming. *Journal of Memory and Language*, 32, 279-300.
- TAPIERO, I. y OTERO, J. (2002). Situation Models as Retrieval Structures: Effects on the Global Coherence of Science Texts. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (eds.). *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRABASSO, T. y MAGLIANO, J. P. (1996). Conscious understanding during text comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- y SUH, S. Y. (1993). Using talk-aloud protocols to reveal inferences during comprehension of text. *Discourse Processes*, 16, 283-298.
- TULVING, E. y DONALDSON, W. (Eds.) (1972). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- VAN DEN BROEK, P., VIRTUE, S., GADDY EVERSON, M., TZENG y Y., SUNG, Y. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. En J. OTERO, J. A. LEÓN y A. C. GRAESSER (eds.). *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp.131-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. (1987). Episodic models in discourse processing. En R. HOROWITZ y S. J. SAMUELS (eds.). *Comprehending and written language* (pp. 161-196). New York: Academic Press.
- (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Buenos Aires: Paidós.

- y KINSTCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E., GILABERT, R. y ABAD, N. (2002). Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: Hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje* 25 (4), 499-514.
- , GILABERT, R. (2003). Revisión de textos: cómo hacer mejores textos expositivos para el aprendizaje. En J. A León. *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 185-204). Madrid: Pirámide.
- WHITNEY, P., RITCHIE, B. G. y CLARK, M. B. (1991). Working memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension. *Discourse Processes*, 14, 133-145.
- ZWAAN, R. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20, 920-933.

Artículos

Representaciones en la educación





Los discursos escolares sobre los indígenas.

Continuidades y rupturas a fines del siglo XX¹

Teresa Laura Artieda

Universidad Nacional del Nordeste
Facultad de Humanidades
tartieda@hum.unne.edu.ar

Fecha de recepción: 30/03/05
Fecha de aceptación: 20/07/05

Palabras claves:

relaciones interétnicas,
pueblos indígenas,
conflictos,
análisis del discurso,
textos escolares.

Keywords:

*interethnic relationships,
aboriginal people,
conflicts,
discourse analysis,
school textbooks.*

Resumen

Este trabajo examina las versiones discursivas sobre los pueblos indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina editados entre 1980 y 2000 en la Argentina. Se considera que este abordaje es un modo de entender los conflictos interétnicos a partir de la lucha que se desarrolla en el interior de los discursos, en este caso, escolares y escritos. Asimismo, tiene en cuenta los actuales escenarios políticos, sociales y culturales en que se desenvuelven las relaciones interétnicas, que difieren de la homogeneidad de fines del siglo XIX y ponen de relieve la diversidad sociocultural y la multiculturalidad de nuestras sociedades. Se busca comprender en qué medida los discursos de los textos escolares desarrollaron variantes discursivas reveladoras del impacto del cambio de escenarios.

Es un trabajo sustentado en una investigación en curso que se propone el estudio de las transformaciones de tales discursos sobre los pueblos indígenas en dos momentos: el período fundacional del sistema de educación pública argentina (1880-1916 aproximadamente) y el período de cuestionamiento y surgimiento del discurso de la diversidad sociocultural (1980-2000).

Introducción

Este trabajo analiza las versiones discursivas sobre los pueblos indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina editados

entre 1980 y 2000 en la Argentina². Considera los actuales escenarios en que se desarrollan las relaciones interétnicas, que difieren de la homogeneidad de fines del siglo XIX. En las últimas décadas del siglo XX se asiste a nuevas retóricas sobre la diversidad y la alteridad, a movimientos de afirmación étnica, a modificaciones en las relaciones entre Estados y pueblos indígenas con el reconocimiento de la multiculturalidad y de los derechos de los “pueblos originarios”, y la interculturalidad se instala como tema importante en la agenda educativa de países que, como el argentino, la han negado sistemáticamente. Se busca comprender en qué medida los discursos de los textos escolares desarrollaron variantes discursivas reveladoras del impacto del cambio de escenarios.

La perspectiva interpretativa

La producción de discursos escolares sobre los indígenas en la Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur (Fuscaldo, 1985; Iñigo Carrera, 1984; Trincheró, 2000). En las décadas recientes (1980 y 1990), las transformaciones que advertimos están vinculadas con el debilitamiento de los Estados nacionales, los discursos sobre la diversidad, la emergencia de fuertes movimientos de reivindicación de la identidad étnica de los indígenas (Juliano, 1992) y una nueva fase en la historia de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas por la que la normativa reconoce a la Argentina como un Estado multiétnico y pluricultural (Slavsky, 1992).

Se entiende, entonces, que los discursos escolares sobre los indígenas (y los libros de lectura como discurso concreto) participan de las configuraciones discursivas que han ido constituyendo las posiciones de los sujetos indígenas y blancos dentro del espacio de relaciones que conforman (Laclau, 1993). Se trata, más allá de analizar el contenido de los libros de lectura, de entender el conflicto inherente a los contactos étnicos (Juliano, 1992) desde la lucha que se desarrolla en el interior de

los discursos, escolares y escritos. Asimismo, se tiene en cuenta un hecho que condiciona de entrada su producción: son concebidos en y por la cultura no indígena dominante.

La cuestión del poder es inherente a las relaciones interétnicas, a las que Bechis (1992, p. 99) define como:

[...] interacción entre culturas distintas dentro de un sistema social dado. Sus actores culturales son categorías étnicas (colectividad) o 'grupos étnicos' organizados, por lo regular, en una estructura superordinada. En la manipulación política de los símbolos, los 'étnicos' son los integrantes de los grupos subordinados mientras que las expresiones 'grupo nacional' o 'cultura nacional' refieren a la cultura dominante.

Esta perspectiva interpretativa es particularmente importante para entender la lógica con la que se abordó el análisis del material discursivo seleccionado. La aparente dispersión y variedad de sentidos sobre los indígenas que se encuentran en los textos escolares se ordena según dichos textos oculten o develen la memoria de los actos originarios de poder. Por ende, la presencia del relato histórico y la perspectiva en la que dicho relato se presenta es una clave relevante, aunque no exclusiva, en la interpretación.

Se seleccionaron libros de lectura³ para la enseñanza en la escuela primaria, editados, reeditados o reimpresos entre los años 1980 y 2000 por diferentes editoriales (Kapelusz, Aique, Santillana, Magisterio del Río de la Plata, Estrada, A-Z), con lecturas sobre las distintas etapas de la historia de relaciones interétnicas (descubrimiento, conquista, evangelización, tiempo presente, otros). Del total de libros consultados (41), para el análisis se seleccionaron 17 textos que reunían 174 lecturas.

Las versiones discursivas

1. Sacudiendo el polvo del olvido

Refiriéndose a la dinámica de los procesos culturales, Williams (1997, p. 144) identifica elementos que se relacionan de diverso modo con la cultura dominante, lo arcaico, lo residual y lo emergente. Deno-

mina “[...] ‘arcaico’ a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente para ser conscientemente ‘revivido’ de un modo deliberadamente especializado”.

Señala que, a diferencia de lo “residual”, lo arcaico no es un “efectivo elemento del presente”, un elemento del pasado que “todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural” (Williams, 1997, p. 144).

Los libros de texto que estructuran las lecturas sobre los indígenas a partir de la metáfora de lo arcaico constituyen un importante conjunto discursivo. Pertenecen a diversas editoriales (Santillana, Kapelusz, A-Z Editora, Magisterio del Río de la Plata), autores y años de edición (1983, 1986, 1992, 1999). Asimismo, nos permiten aprehender una interesante variedad discursiva, ya que dicha metáfora aparece articulada con diferentes significados sobre la alteridad.

El libro *A jugar con las palabras* (de Gay, 1986) tiene veintiuna lecturas dedicadas al tema. La que introduce la serie nos resuena como una puesta en acción escolar de la citada definición de Williams (1997).

Los indios. Las coplas que enviara Miguel pusieron en movimiento a los chicos del campamento. Llevaron copias a cada grado, convencieron a los maestros para que se las enseñaran, y levantaron un verdadero alboroto con sus preguntas.

¿Por qué hablaba así el vendedor de cacharros? ¿Vivían indios en su provincia? ¿Qué nombre llevaban? ¿Quién los había civilizado? ¿Quién había fundado las nuevas ciudades?

Y, poco a poco, una gran curiosidad invadió a los movedizos estudiantes, quienes decidieron sacudir el polvo del olvido e invitar a sus aulas a ese extraño y misterioso personaje: el indio.

Pero... la señorita había dicho que los modos de vida variaban mucho de uno a otro grupo indígena... ¿Cómo conocerlos bien? Llovieron cartas... ¡Cada niño del campamento debía investigar a los indios de su región! (de Gay, 1986, p. 35).

“Sacudirles el polvo del olvido” e “investigarlos” los instala en el pasado. ¿Entre los objetos inadvertidos que se guardan en el baúl de los recuerdos de la familia argentina, quizás?

Aun cuando se “descubra” su existencia en la actualidad, siguen siendo parte del pasado. Las evidencias son variadas y frecuentes como los

verbos en pasado para narraciones o descripciones de su vida cotidiana, el recurso de iniciarlas como en los cuentos de antaño: “Hace muchos, muchos años, vivían por aquí un indio diaguita llamado Ñorqui y su familia” (de Gay, 1986, p. 36), o el énfasis puesto en marcar el asombro porque “aún” viven.

Aún hay tobas. De todas las noticias que llegaron sobre los indios, las que más excitación produjeron fueron las que envió Lucía, porque Lucía... ¡había visto indios! (de Gay, 1986, p. 43).

El trabajador

Las costumbres de los aborígenes de esta región han ido cambiando en algunos detalles, principalmente por la presencia del blanco. Hoy en día suelen trabajar en los obrajes e ingenios de la zona (Durán, 1983, pp. 10-11).

Los procesos de ocupación del espacio y de proletarización de los indígenas del norte, que tuvieron lugar entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, los privaron del dominio de ríos y campos de caza y los condicionaron a vender su fuerza de trabajo en ingenios, obrajes y cultivos estacionales (Iñigo Carrera, 1984). El fragmento transcrito anula el sentido profundo de esa estrategia de quiebre de los modos de vida y de producción de los pueblos del Chaco, al caracterizarla como “costumbres que cambian en algunos detalles”. En términos de Laclau (1993, p. 51), constituye una operación discursiva que obtura la posibilidad de “mostrar el terreno de la violencia originaria”, y con ello comprender el carácter “contingente” del lugar subordinado que ocupan los indígenas en la estructura productiva actual de la región norte chaqueña.

El niño

(Los ‘patagones’) Tratan bien al que se les acerca, pero no hay que hacerles esperar lo que se les promete... son impacientes como niños (Durán, 1983, p. 71).

El discurso activa el significado del estado de minoría que, herencia de la ilustración europea, los incapacitaba legalmente para disponer de

sus propiedades y los colocaba bajo la tutela del Estado nacional (Clavero, 1994).

Asimilación dulce...

Las lecturas contenidas en *Lengua 6 EGB* (Mérega (dir.), 1999) presentan un sujeto indígena que necesita la inscripción cristiana para completarse (Todorov, 1991), acepta “dulces” formas de asimilación (Varela, 1983, p. 15) y se transforma por medio de la intervención del misionero y del empleo de dos estrategias combinadas: evangelización y trabajo. Las formas habituales de producción y reproducción de los pueblos de la región, caza, pesca y recolección, asociadas a un estilo de vida nómada, a formas colectivas de propiedad y a familias extensas, no tenían lugar en los proyectos de colonización y de explotación económica propios de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldó, 1985 citado en Lischetti, 1998). Era necesario erradicar estos rasgos de modo de convertirlos en trabajadores rurales sedentarios. Tales sentidos parecieran recrearse en esta lectura de 1999, “Leyenda guaraní de la laguna Iberá”.

Una vez, Co-embiyú entró al toldo de su padre (el cacique) y lo halló serio y pensativo. Se interesó por el motivo que preocupaba al cacique, y entonces oyó, sobresaltada, la respuesta: ‘Los extranjeros llegados a tierras vecinas han traído adelanto y bienestar a nuestros hermanos, les enseñan a cambiar su vida. Yo desearía lo mismo para mi pueblo [...]’.

Finalmente, llegaron los jesuitas, dispuestos a civilizar a los indígenas de la tribu del cacique Mondori, quien se alegró con la esperanza de que su deseo se cumpliría, y les ofreció su colaboración y la de sus súbditos. [...]. Pronto fueron construidos en la aldea una iglesia, un cementerio, la casa de los jesuitas, talleres, graneros y una escuela. Los toldos se reemplazaron por chozas ubicadas en tierras divididas en lotes. Cada familia debía cuidar y cultivar la suya. También los misioneros enseñaron a los aborígenes a cortar la madera de los bosques y emplearla en las construcciones, a criar ganado y a cultivar azúcar. Comenzaron a realizarse, además, procesiones, dan-

zas, juegos y entretenimientos para atraer a los habitantes indígenas hacia la misión y religión cristianas (Mérega, 1999, pp. 243-244).

... *O destino eterno de naturaleza salvaje*

El discurso construye una dicotomía irreductible entre los indígenas que aceptan de buen grado la asimilación y quienes se oponen. La vida en comunidad para los primeros, la imbricación indígena-naturaleza salvaje para los segundos.

Mientras todos obedecían y realizaban las tareas de la misión, Co-embiyú sentía la angustia de vivir entre quienes habían olvidado a sus dioses y a sus antepasados. Y una noche serena y brillante, [...], decidió abandonar la tribu. Llevó con ella, en su cuello, a la culebra curiyú, la más adorada, mientras las otras la seguían en su recorrido hacia la laguna Iberá. Pensaba vivir en una de sus islas. Se cree que, desde entonces, la hermosa doncella –que se había negado a perder sus tierras y sus costumbres– vive con los yacarés, víboras, culebras, serpientes, tigres y los demás animales que pueblan las islas de la laguna Iberá (Mérega, 1999, pp. 243-244).

2. *Las “leves pluralidades”*

Nuevos discursos, formas particulares de procesar los cuestionamientos a la homogeneidad centenaria. Lecturas en las cuales los indígenas son “iguales a nosotros”, en un escenario de diversidad efectivamente reconocida pero también de asimetría silenciada. Indígenas incluidos dentro de un *continuum* indiferenciado formado por niños con capacidades especiales, niños ingleses, alemanes, estadounidenses.

En dos idiomas. Durante mucho tiempo, las escuelas de nuestro país daban clase sólo en castellano. Los chicos que hablaban otras lenguas indígenas lo hacían en sus casas. Llegó un momento en que dejaron de ir a la escuela porque no entendían casi nada y sentían vergüenza del idioma que hablaban. Esto puso muy tristes a estos chicos y a sus familias.

Hoy existen algunas escuelas bilingües, en donde se habla el guaraní y el castellano o el mapuche y el castellano. Es decir: respetan las maneras de hablar distintas del castellano que tienen algunos grupos. Y los chicos que van a estas escuelas aprenden nuevas cosas sin ocultar lo que aprendieron en sus casas. En las ciudades también hay escuelas bilingües, que enseñan dos idiomas: el castellano y el inglés, el castellano y el alemán, el castellano y el italiano, el castellano y el hebreo, el castellano y el francés. Muchos de los chicos que van a estas escuelas tienen abuelos o papás que hablan estos idiomas porque sus familias son judías, nacieron o vivieron en Inglaterra o Estados Unidos, en Alemania, en Italia o en Francia (Bogomolny y Cristóforis, 1994, p. 68).

Con la comparación se equiparan problemáticas respecto del uso de la lengua propia de pueblos sometidos a una relación de dominación, con la de aquellos que (como el británico o el estadounidense) parten de posiciones diferentes sostenidas en el reconocimiento étnico y social.

Durante muchos años los indios dominaron casi todo el sur del país. Pero poco a poco fueron perdiendo sus tierras, poco a poco fueron ‘combatidos cruelmente por los conquistadores’. En respuesta, organizaban ataques a los pueblos ‘más alejados e indefensos’, se llevaban prisioneros ‘mujeres y chicos y robaban todo lo que encontraban’: eran los llamados ‘malones, también crueles, también terribles’ [Malones destacado en el original. El resto del destacado es nuestro] (Arias y Forero, 1993, p. 41).

Hay simetría entre los ataques de los conquistadores y los ataques de los indios. La crueldad de los primeros tiene como respuesta la misma crueldad de los segundos. Sin embargo, desentrañar la forma en que se encadenan los argumentos y señalar los silencios (¿qué significa crueldad de los conquistadores considerando que se nos explica su sentido entre los indígenas?) permite entrever un tipo de discurso propenso a provocar, cuanto menos, una justificación del sometimiento de sujetos ladrones y poco valerosos como los indios, quienes se aprovechan de la indefensión para atacar (poblados alejados, mujeres y niños).

El encuentro entre el “buen europeo” y el “buen salvaje”

Son mundos que se diferencian por el color de la piel, las formas distintas de registrar tradiciones y cultura (oralidad *versus* escritura), y el conocimiento de la Biblia. Pero se acercan porque son mundos habitados por el bondadoso, audaz y valiente español que espera descubrir y el buen salvaje, primitivo habitante de una isla paradisíaca, que espera ansiosamente ser descubierto.

[...] ‘Muy pronto, muchacho, llegarán hasta nosotros hombres de lengua extraña y ojos color mar [...]. Vendrán desde allá, donde se levanta el sol’, decía (el abuelo Mizli) [...]. Y Tuli corría entonces a la playa y sus ojos oscuros se encandilaban con el azul del horizonte. ‘¿Cómo será la otra orilla de este mar tan inmenso? ¿Quiénes vivirán allí? ¿Podrán unirse nuestros mundos?’, se preguntaba. Y con su trompeta de caracol lanzaba al aire dulces sonidos.

Una tibia mañana en que recorría la playa con su cesta repleta de dulces ananáes, sintió que todo cambiaba. Tres extraños navíos, con cruces moradas estampadas en sus velas, parecieron brotar del horizonte. [...], manos que se agitaban, gritos y voces comunicaban alegría y amistad. Tulli corrió hacia aquellos hombres esperados. Sabía que había llegado el encuentro entre dos mundos (Skilton y D’Alessandria, 1987, p. 137).

El grupo de lecturas del libro citado (Skilton y D’Alessandria, 1987), particularmente la que relata la conquista en clave de encuentro alegre, amistoso y esperanzado entre seres diversos y al mismo tiempo iguales, nos permite aprehender la interpretación de Geertz (1996) respecto de las formas de relación interétnica que buscan diluir las diferencias y convertir las distancias en “llanuras uniformes, seguras y sin fisuras” (Geertz, 1996, p. 87). Así también, el ocultamiento de las jerarquías y de la violencia de la conquista posiblemente nos coloca frente a nuevas ficciones discursivas de tolerancia multiculturalista que no cuestionan la hegemonía de la homogeneidad (Dutchastky y Skliar, 2001; Zizek, 1998).

3. *Reactivando la memoria de los actos originarios de poder*

Nos es útil parafrasear a Laclau (1993) para agrupar textos en los que se reconoce una historia de relaciones conflictivas, con intereses económicos y políticos contrapuestos entre los pueblos indígenas de la Argentina y grupos de poder de la sociedad nacional dominante. Se trata de una versión discursiva en la cual no necesariamente se aprecia una interpelación a un nosotros aglutinante y diferenciado por contraste del indígena. Más bien, en algunos casos, pareciera plantearse una división en el otrora homogéneo nosotros y, simultáneamente, un acercamiento al antes contrapuesto otro.

La historia

[...] creció tanto el negocio de los cereales y la cría de ovejas y vacas finas, para exportar a Europa, que muchos quisieron las tierras de las tribus, miles de hectáreas buenas para el ganado y la agricultura.

En 1878 el general Julio Argentino Roca, ministro de Guerra, armó una expedición muy bien pensada, con plata que aportaron el gobierno y la Sociedad Rural, que agrupa a propietarios de grandes estancias. Roca tuvo éxito y eso lo llevó enseguida a la presidencia de la Nación. Las tierras ganadas a las tribus se repartieron, pero no a colonos y chacareros, como se había dicho; una parte importante quedó para grandes terratenientes. La mayoría de los indígenas fueron confinados en reservas (generalmente en tierras pobres) o repartidos para servir en casas de familias ricas o en campos (Palermo y Califa, 1994, pp. 25-32).

Se caracteriza al malón alejado de la versión delictiva habitual.

[...] por los rebaños salvajes solían pelearse indígenas y criollos, y cuando había guerra los aborígenes lanzaban sus malones o ataques sobre estancias y pueblos, llevándose vacas, caballos y prisioneros, mientras que los criollos caían sobre las tolderías y hacían lo mismo (Palermo y Califa, 1994, pp. 25-32).

Se describen las complejas formas de contacto interétnico en las regiones de frontera, de violencia, así como de intercambios económicos y culturales (Palermo y Califa, 1994, p. 184).

Los indígenas son sujetos activos, seres humanos que recorrieron una larga historia de sufrimiento y fueron objeto de una también larga operación de invisibilidad que debe develarse.

Una versión de la conquista de los territorios del sur, contada a través de una historia de amor entre un blanco y una indígena, facilita otra versión del encuentro y la comprensión de la tragedia humana que generó la guerra.

Ella se llama Ayelén. Él se llama Martín.

Él nació cerca del Río de la Plata. Ella, mucho más al sur.

No se conocen. Y esto no tiene nada de extraño, porque eso es lo que le pasa a la mayor parte de la gente que hay en el mundo. No se conoce entre sí.

[...] En algunos aspectos Ayelén y Martín se parecen. En otros, son muy diferentes. Y no solamente en el color de la piel o del cabello.

[...] Un objeto duro que él llama ‘piedra’, para ella es ‘cura’. Para él, en cambio, ‘cura’ tiene que ver con alejarse de una enfermedad.

Una vez estuvo enfermo y se curó. Casi hubiera preferido no curarse, porque enseguida lo mandaron a un lugar lejano a pelear. Él no estaba seguro de que tuviera ganas de pelear, menos contra gente a la que ni conocía.

Lo que ella llama ‘mapu’, él llama ‘tierra’ y también ‘pueblo’. Para él, durante mucho tiempo ‘mapu’ no quiso decir nada. Pero le parecía que llegar a una tierra desconocida para matar al primero que se le pusiera adelante no era la mejor manera de llegar.

Lo que Ayelén llama ‘peñi’, Martín llama ‘hermano’. Y el frío los estaba hermanando a todos, el frío que salía de las armas de fuego les estaba abriendo a todos una sombría herida helada [El destacado corresponde al original] (Basch y Reboursin, 1992, p. 26).

Volviendo a Geertz (1996), es un discurso que no trata de borrar las distancias; en todo caso “saca a luz sus grietas y contornos” (Geertz, 1996, p. 87), y admite una relación conflictiva, interpelante (Reyes Mate, en Noufour, 1999).

El presente

Los textos quiebran la remisión a lo arcaico e interpelan a la redefinición de nuestra identidad.

¿Dónde están los aborígenes? [...]. Rescatar la cultura aborigen es redescubrir esa parte de nuestro pasado que ha sido desvalorizada. Es recuperar nuestra total identidad como pueblo. Muchos piensan que los aborígenes pertenecen al pasado. Que sólo forman parte de una historia lejana. Pero no es así. Los descendientes de aquellos pueblos valerosos viven hoy en nuestro país. [...]. El censo realizado en el año 1982 nos cuenta cómo se hallan distribuidos: [...] (Basch y Reboursin, 1992, p. 19).

Hoy, los indígenas se encuentran despojados de sus tierras, pero son sujetos movilizados que ratifican su adscripción étnica: pequeños productores agrupados en cooperativas (D'Alessandria, 1993), abogados que intervienen en la elaboración de legislación específica, personas con capacidad de conservación y recreación de la cultura (Palermo y Califa, 1994).

[...]. Con todas las de la ley. La ley nacional que lleva el número 23.302 está, en su mayor parte, basada en el proyecto elaborado por un grupo de abogados aborígenes. Ellos representaron a sus hermanos para reclamar por sus derechos. [...]. Esta ley ampara y reconoce a los indios argentinos. [...] su derecho a recibir tierras y trabajarlas. A aprender a leer y a escribir en su propia lengua. [...]. En suma, la ley es la justicia que, durante años y años, esperaron las comunidades indígenas (Pucci, 1993, pp. 42-43).

Conclusiones

El análisis de los textos escolares permitió captar, desde la dimensión discursiva y escolar en la que intervienen, la dinámica conflictiva y la actualidad del proceso de etnicidad en la Argentina. Posibilitó comprender, a partir de indicios concretos, cómo el discurso obtura y simplifica o activa y complejiza la historia de relaciones interétnicas. Las lecturas ofrecieron evidencias de continuidades, así como de quiebres de sentidos “fundantes”.

Sedimentación y reactivación, develamiento de la contingencia, de la dimensión originaria de poder y, en el mismo espacio discursivo (el de los textos que pretenden circular en el espacio escolar), ocultamiento, negación de dicha dimensión originaria, formas entumecidas que permiten olvidar los orígenes. Esta coexistencia, que en nuestro marco se entiende como disputa por la fijación de sentidos diferentes sobre lo social y como expresión del continuo proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las representaciones sobre el nosotros y el otro, se registra en un momento particular de la historia de las relaciones interétnicas de la Argentina.

Se interpreta que los cambios de escenario de las últimas décadas constituyen condiciones que posibilitan que el conflicto recupere su visibilidad también en este ámbito de los discursos escolares.

Notas

1. Una versión anterior de este trabajo fue presentada por Artieda (2004, noviembre) en las XIII Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
2. Se presentan resultados parciales de una investigación en curso: “Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas del Chaco”. El equipo de investigación está asociado al Proyecto Historia de los Manuales Escolares (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y tiene sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
3. Por razones de estilo se emplean indistintamente las denominaciones libro de lectura, texto escolar y similares. Sin embargo, el libro en general y el libro escolar en particular son producciones sociohistóricas y, como tales, ofrecen cierto grado de complejidad para su conceptualización y su clasificación. Véase, entre otros, Escolano, A. (2000, pp. 439-449); E. B. Johnsen (1996).

Libros de lectura citados

- ARIAS, A. y FORERO, M. T. (1993). *El trébol azul 4. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- BASCH, A. y REBOURSIN, B. F. (1992). *Lectura 6. Lectores en su tinta*. Buenos Aires: Santillana.
- BOGOMOLNY, M. I. y CRISTÓFORIS, M. de (1994). *El trébol azul 3. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- D'ALESSANDRIA, R. (1993). *Mensajero 5°. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1987.
- DURÁN, C. J. (1983). *Cuentos del Carancho*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GAY, H. L. R. de (1986). *A jugar con las palabras. 4* (3.ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MÉREGA, H. (Dir.) (1999). *Lengua 6 EGB*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- PALERMO, M. A. y CALIFA, O. (1994). *El trébol azul 7*. (2.ª ed.) Buenos Aires: Aique.
- PUCCI, J. M. (1993). *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1987.
- SKILTON, G. y D'ALESSANDRÍA, R. (1987). *Cordones sueltos 5.º. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz (c1985).
- SKILTON, G. (1993). *Mensajero 6. Libro de lectura para sexto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bibliografía

- BECHIS, M. (1992). "Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de estados nacionales". En HIDALGO, C. y TAMANGO, L (comp.) *Etnicidad e identidad* (pp. 82-108). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores/UBA.
- CLAVERO, B. (1994). *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México-España: Siglo XXI.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- ESCOLANO, A. (2000). “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”. En TIANA FERRER, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: UNED.
- FUSCALDO, L. (1985). “El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco”. En LISCHETTI, M. (1998). *Antropología* (2.^a ed.) (pp.337-359). Buenos Aires: Eudeba.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- IÑIGO CARRERA, N. (1984). *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*. Buenos Aires: CEAL.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JULIANO, D. (1992). Estrategias de elaboración de identidad. En HIDALGO, C. y TAMANGO, L (comp.) *Etnicidad e identidad* (pp. 50-63). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LACLAU, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NOUFOURI, H., FEIERSTEIN, D., RIVAS, R. y PRADO, J. J. (1999). *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del “otro” en Argentina*. Buenos Aires: Cálamo.
- SLAVSKY, L. (1992). Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina. En RADOVICH, J. C. y BAZALOTE, A.

- O. (1992). *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- TODOROV, T. (1991). *La conquista de América. El problema del otro*. (3.ª). México/España/Colombia: Siglo XXI editores.
- TRINCHERO, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- VARELA, J. (1983). *Los modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- ZIZEK, S. (1998). "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En JAMESON, F. y ZIZEK, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.



Instancias de re-producción y producción de representaciones sociales sobre la Música y la Educación Física

Sonia Alzamora, Silvana Franco y Claudia Pechín

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
francosilvana@hotmail.com
claudiapechin@hotmail.com
musical@infovia.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05

Fecha de aceptación: 31/12/05

Palabras clave:

formación de docentes,
educación musical,
educación física,
proceso de
interacción educativa,
educación formal.

Keywords:

*teacher training,
music education,
physical education,
educational
interaction process,
formal education.*

Resumen

El análisis del saber de referencia construido por los estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa sobre Música y Educación Física permite conocer sus formas de relacionarse con estas áreas de conocimiento y es revelador de representaciones acerca de fenómenos de la expresión no verbal.

En la construcción de las representaciones sociales de Educación Física y de Música interviene el carácter socio-cultural del conocimiento sobre ellas tanto como las experiencias vividas en el trayecto escolar, las experiencias extraescolares y familiares.

En este artículo se presentará el contenido representacional sobre estas áreas especiales construido por estos/as estudiantes; en particular se abordarán las imágenes que se han ido construyendo en la historia personal, la significación que –a su criterio– les es asignada por la sociedad, en las instituciones escolares y en la formación docente. Finalmente, se presentan propuestas para el abordaje del cambio representacional, porque si bien el *habitus* producido por las experiencias previas tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto permitiría reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Presentación

La escuela vivida constituye una fuente importante de experiencia personal; las condiciones en las que se desarrollan los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales se aprende a organizar y a significar las experiencias.

El maestro aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro en la escuela (Alliaud, 1998, p. 3).

La forma de enseñar del docente está basada en su biografía, en su experiencia personal, la cual sirve como fuente de conocimientos. Las matrices de aprendizaje (personal y socialmente determinadas) incluyen también un sistema de representaciones acerca del proceso de aprendizaje, de la relación personal con el mismo y con los diferentes objetos a conocer.

Este trabajo parte del análisis del saber de referencia construido por los estudiantes¹ de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa sobre la música y la educación física en la escuela. En los futuros docentes aparecen formas de relacionarse con las áreas de conocimiento, tales como las citadas, que pueden ser reveladoras de representaciones acerca de fenómenos de la expresión no verbal (la música y el movimiento).

A través de la manipulación de objetos y, especialmente, de la actividad corporal y perceptual promovida en la escuela se va constituyendo y construyendo un vínculo con las áreas mencionadas; siempre en interacción con otros sujetos, el espacio y el tiempo. Esto va generando un contenido representacional que es puesto en acción posteriormente, tanto en los momentos de formación como en el trabajo pedagógico.

Música y Educación Física fueron históricamente consideradas áreas especiales en el *currículum* y, por lo tanto, en la escuela. Esta condición señala una forma de relación diferente de los educandos con estos conocimientos.

Las áreas especiales en las escuelas se visualizan, generalmente, como el quehacer de un profesor especial que se inserta una o dos veces

por semana en un grupo de alumnos (Carossio, 2001). Este calificativo del docente hace referencia a la formación diferente que tiene con respecto al maestro común; así, son especiales los maestros de Música, de Arte, de Inglés y de Educación Física.

Especialistas en el campo de la Didáctica de la Educación Física (Carossio, 2001) y de la Música (Akoschky, 1998) argumentan la necesidad de este cuerpo de conocimientos especiales por las diferencias sustanciales que se observan entre la enseñanza y el aprendizaje que se producen comúnmente en el aula y los que se producen en el patio/sala de música.

Entre las argumentaciones posibles de considerar acerca de la importancia de estas áreas especiales se puede mencionar el gran valor educativo que conllevan, en tanto las actividades y experiencias que propician son valiosas debido a sus contenidos y objetivos, como asimismo contribuyen al logro de metas educativas a lo largo de las diferentes etapas escolares. En ellas se parte de una perspectiva ampliada de la cognición humana por lo cual juegan un papel relevante en la formación de conceptos, no sólo en el modo de representación convencional (identificado con el lenguaje discursivo), sino también en el expresivo y en el corporal.

Hasta el presente, si bien las propuestas esbozadas en los diseños curriculares valorizan estas áreas para la formación integral del educando, en la asignación de tiempos, lugares, siguen estando colocadas en un lugar subsidiario que, como señala Terigi (1998, p. 54), “ve confirmada su menor jerarquía por años de tradición escolar”.

Educación Física y Música, tal como se perciben en la actualidad, tienen en las escuelas una ubicación y un sentido construidos históricamente, donde convergen atribuciones, significaciones y valoraciones generadas, por un lado, por el carácter social-cultural del conocimiento sobre estas áreas (que determina su grado de relevancia) y, por otro, por los factores que desde la institución escolar contribuyen a estructurar las representaciones sociales acerca de ellas.

Descripción metodológica de las investigaciones

En este artículo se presentarán resultados comunes de los trabajos de investigación realizados sobre las representaciones de los estudiantes

sobre la música y sobre la educación física durante su formación docente, en las carreras Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Educación General Básica –Primer Ciclo y Segundo Ciclo–.

Las investigaciones son de carácter interpretativas; los conceptos y explicaciones se elaboraron a partir de los datos recogidos de la realidad, sin la intención de contrastar teorías o validar hipótesis. Se trabajó con interrogantes abiertos y el principal objetivo científico fue la comprensión de los fenómenos mediante el análisis exhaustivo de las distintas percepciones e intenciones de los estudiantes participantes en las investigaciones.

Para el estudio de las representaciones se recurrió a métodos interrogativos, con el propósito de conocer las expresiones verbales o figurativas de los estudiantes concernientes al objeto de la representación; y a métodos asociativos, los cuales reposan sobre una expresión verbal más espontánea, menos controlada.

Dada la complejidad del objeto de estudio, para su abordaje se acudió a una triangulación de las técnicas citadas a continuación:

- a) Encuesta masiva a la totalidad de los estudiantes de las dos carreras que empezaban a cursar las asignaturas cuyo objeto de estudio son las áreas especiales².
- b) En un segundo momento, realización de una selección de estudiantes de cada carrera, efectuada al azar, para una entrevista grupal a seis personas, recurriéndose a voluntarios dentro del estudiantado.

En las investigaciones se tuvieron en cuenta aspectos centrales para el análisis de las representaciones sociales sobre un determinado objeto, en este caso, las áreas especiales en las escuelas, según la línea de análisis sociológico de Pierre Bourdieu y psico-sociológico de la escuela francesa de Serge Moscovici.

El contenido representacional sobre las áreas especiales en los estudiantes

1. Imágenes construidas en la historia personal

Las imágenes predominantes con las cuales se asocia a la música y a la educación física dentro de la escuela permiten analizar las funciones asignadas a estas áreas. La principal función es de diversión, cuando se la relaciona con recreación, entretenimiento, juego; función que se concibe como una distracción equiparable a un recreo, o como una actividad que no merece la pena ser aprendida. De tal manera, estas disciplinas se entenderían como generadoras, en su interior, de una “actividad dirigida que los alumnos realizan cuando no están aprendiendo en el aula” (Aisenstein, 1995, p. 12). Así la expresión del sentido común circulante en la sociedad surge como imagen predominante en los entrevistados³.

Ambas áreas estarían asumiendo la tarea de descarga, recreo o tiempo libre; ubicadas entre las demás al final de la jornada escolar y convertidas en una suerte de tiempo de juego robado al estudio, se llega a decir que “deberían limitarse al recreo improductivo” (Giraldes, 1994, p. 55).

Las áreas especiales están caracterizadas por el desprestigio del aspecto teórico y la preeminencia de aspectos ejecutables, prácticos, que no alcanzarían para constituir las materias escolares.

Estas imágenes forman parte del contenido representacional que se va configurando durante el desarrollo de la trayectoria personal (Bourdieu, 1980, 1997, 1999), en la cual intervienen las experiencias escolares previas, extra-escolares, familiares (Moscovici, 1986) que constituyen un saber de referencia que se pone en acción en la práctica concreta actuando como filtro o mediador de aquello que explícitamente se enseñó.

Las concepciones vigentes sobre las áreas especiales en los momentos en que estos estudiantes transitaban su escolaridad⁴ han propulsado prácticas de enseñanza en aquellos docentes que compartieron con sus alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Los estudiantes se refieren básicamente al *habitus*⁵ de quienes fueron sus docentes (en tanto “otros significantes” dentro de la socialización secundaria), los cuales produjeron huellas en su historia incorporada. Los estudiantes construyeron su historia con aquellos docentes, quienes propusieron experiencias con la música y la educación física diferentes según el paso por los distintos niveles educativos; de este modo, contribuyeron a la constitución del *habitus* de estos estudiantes dentro de las distintas instituciones por las que pasaron en su trayectoria personal.

Al analizar las experiencias escolares, son reconocidas como más agradables las vividas en los niveles primario y preescolar. Estas apreciaciones coinciden con aquellas vivencias relacionadas con un importante vínculo con el docente a cargo de la materia y un clima agradable durante el desarrollo de las clases. Se observa como una constante la decisiva incidencia que tiene el docente en el aprendizaje corporal-musical del niño en los primeros años de escolaridad.

En la escuela, las clases especiales de Música y de Educación Física son consideradas como propicias para preparar los actos escolares y desfiles; actividades que serían una responsabilidad de los docentes⁶ a cargo de las mismas.

La educación física y la música son indisociables de las experiencias vividas con ellas. En este sentido, las vivencias que han tenido los estudiantes han dejado huellas significativas, en tanto se han percibido, en el nivel inicial y primario, como espacios de juego y esparcimiento, pero no de aprendizajes.

Las experiencias en el nivel secundario son vistas en función del entrenamiento, la competición, el rendimiento (función agonística, relacionada con el rendimiento), para el área de Educación Física; para el área de Música no aparece una función clara, las actividades son repetitivas y monótonas y no es percibida como un espacio de aprendizaje.

Se observa un corte significativo en la característica de las experiencias en los primeros años de la escolaridad y en el nivel medio; asimismo, aparece otra diferencia sustancial al comparar instituciones que imparten actividades en relación con el cuerpo y los aprendizajes musicales: la escuela y otros ámbitos externos.

Si bien dentro y fuera de la escuela estas áreas están relacionadas con sentimientos placenteros, dentro de la escuela –como materia escolar– se

viven como una obligación y, fuera de ella, se practican por elección. De esta manera, aparece una separación bien marcada entre las mismas como materias escolares y las impartidas en otros ámbitos.

La diferencia de apreciación de la música y de la educación física dentro de la escuela y fuera de la ella puede tener su interpretación en los distintos *habitus* actuantes en estos ámbitos de formación, así como en las experiencias disímiles dentro del mismo sistema educativo.

El conocimiento construido en la vida cotidiana de los estudiantes ha actuado marcando límites y diferencias internas acerca de este objeto de conocimiento: las áreas especiales. Puede analizarse la disposición de distintos contenidos, valoraciones, significaciones sobre un mismo objeto. Esto acontece porque el conocimiento no es un bloque homogéneo, acabado; es el producto de un proceso de reconstrucción, reelaboración y resignificación que del mismo hacen estos sujetos pertenecientes a una clase social semejante (Bourdieu, 1980) y a una similar trayectoria escolar, esto es, condiciones socio-económicas y culturales similares de los estudiantes involucrados en la investigación. Lo anterior estaría influyendo en la posibilidad de compartir un mismo contenido representacional con respecto a la educación física y a la música⁷.

2. *La significación social de las áreas especiales*

En la construcción del contenido de las representaciones sociales sobre las áreas especiales, el vínculo establecido con el contenido escolarizado de las mismas tiene relevancia. Los estudiantes consideran que la música y la educación física no son conocimientos significativos, entendiendo por éstos aquellos contenidos que resultan necesarios por la preparación que ofrecen para la comprensión de la realidad y el desempeño social, presente y futuro, en respuesta a la estructura económica actual.

Según Aisenstein (1995), los contenidos significativos están considerados como aquellos conocimientos adecuados a las posibilidades, intereses y necesidades del alumno e instrumentales para la adquisición de aprendizajes futuros; son percibidos por los distintos miembros de la sociedad como útiles o necesarios para el desempeño en la vida cotidiana o, en términos de los entrevistados, “los que tiene que saber un alumno/a al terminar su escolaridad”.

Desde esta perspectiva de análisis, las áreas son vistas como asignaturas subvaloradas en el interior de la escuela al compararlas con otras como Lengua y Matemática; son espacios donde “no se enseña ni se aprende nada” (según los datos de entrevistas), con escasa posibilidad de aportar conocimientos significativos a la formación del alumno. Este diagnóstico, según los estudiantes, es compartido también por padres, directivos y docentes.

Según Aisenstein (1995), la significatividad de los conocimientos está mediada por diversos factores: a) las representaciones que los sujetos y sus familias, por pertenecer a las diferentes clases sociales (y aun a diversos estratos), tienen de su propio lugar en la sociedad; b) el valor otorgado a la escuela y a los aprendizajes escolares en sus estrategias de supervivencia; c) sus posibilidades de progreso real o cambio de vida.

A partir de lo anterior, podría pensarse en la existencia de cierta distancia entre los contenidos culturales existentes y la percepción de su validez o necesidad por parte de los distintos miembros de la sociedad. Los contenidos de Música y de Educación Física no son considerados posibilitadores de aprendizajes escolares relevantes, ya que no se evalúan en el mercado laboral, sosteniendo –los estudiantes– que son conocimientos que sólo sirven para el gusto personal, privado.

En la familia de estos estudiantes, las áreas especiales no eran visualizadas como disciplinas escolares que ocupasen las conversaciones como tema de interés, de ahí se deduce la significación ínfima respecto del valor asignado a dichas áreas. Esta valoración se atribuye a que no son decisivas en las acreditaciones escolares, aunque sí pueden convertirse en un tema de interés para los padres cuando los hijos realizan una actividad extraescolar.

Las imágenes que llegan y se imprimen en los estudiantes en el seno familiar (en tanto socializadores primarios) con respecto a estas disciplinas dentro de la escuela son compartidas en el ámbito escolar y conforman un pensamiento colectivo que guiaría la actuación y el comportamiento de estos sujetos.

Las encuestas aportaron elementos para pensar que el grupo familiar asigna a la educación física y a la música una concepción diferente dentro de la escuela y fuera de la misma (otros ámbitos). En la institu-

ción escolar es el momento de recreo, compensación del sedentarismo académico, válvula de escape, un apoyo para el rendimiento intelectual; permite a los niños sobrellevar el inmovilismo al que están sometidos por sus obligaciones escolares. Fuera de ella, es el momento de trabajo para mejorar la salud, para el consumo del tiempo libre y la estética (Educación Física), así como el gusto personal (Música); en este sentido, le otorgan una valoración positiva a las actividades extraescolares realizadas por propia elección.

Desde esta interpretación, al reconocer los estudiantes los límites y posibilidades establecidos para la música y la educación física como objetos escolarizados, están informando de los límites y posibilidades de su socialización respecto de estos objetos y de otros con características similares.

3. *Las áreas especiales en la institución escolar*

Los estudiantes refieren a las áreas aludidas como aquéllas en las cuales “no se enseña ni se aprende nada”, no obstante, hacen una apreciación de las mismas con sentido positivo al considerarlas como materias especiales. El término “especial” es asociado al patio/sala de música como el lugar donde se pueden expresar libremente, donde los contenidos se trabajan en forma vivenciada; en cambio el aula es un lugar estructurado, donde se impone la cultura del estar quieto; aquella cultura incorporada e internalizada de tal manera que ha marcado en ellos, desde su niñez, los límites de lo permitido y de lo no permitido en relación con el movimiento corporal y la expresión artístico-musical.

Surge como separación tajante la imagen del patio/sala de música en contraposición con la del aula. Los primeros son los lugares en los que se desarrollan las clases especiales, las cuales son vistas como espacios donde se desenvuelven actividades poco serias o poco valiosas: descanso, placer, juego; aquellas en las que es poco frecuente ver a maestros y a directivos y, ocasionalmente, son lugar de paso de personas ajenas a la situación (porteros/as, padres, secretarías, etc.); constituyen el ámbito propicio para ejecutar actividades que ayuden a soportar el trabajo del aula. En cambio, el aula es el lugar “serio”, donde se realiza el trabajo intelectual, espacio de aprendizajes significativos.

Así, las áreas especiales pasan a ser complementarias de las demás disciplinas, utilizadas como compensación de las mismas y ubicadas rígidamente en las últimas horas de la jornada escolar, corriendo la suerte de ser las primeras en retirarse ante las contingencias institucionales.

El contexto escolar se presentaría como inhibidor de otras formas de trabajo con la educación física y la música y, lejos de apoyar y diversificar lo proclamado por el *curriculum* prescripto, estaría contribuyendo al empobrecimiento de las áreas y a reforzar la desvalorización de las mismas como campos de conocimiento escolarizado.

Desde los datos aportados por los estudiantes, pareciese que en la escuela persiste una concepción dualista de la persona (dicotomía cuerpo/físico-mente/intelecto, pensamiento-afectos, aprendizaje-juego, placer-trabajo), con la consiguiente escisión del alumno y la valoración unilateral de la sensibilidad y de su mente (Aisenstein, 1995).

Los estudiantes, futuros docentes, se van apropiando de estas valoraciones, significados, imágenes presentes en la sociedad respecto de que en el aula se desarrollan las cualidades intelectuales o académicas y en el patio/sala de música las cualidades físicas y expresivas; vale decir, no son ajenos a las representaciones sociales más generales relacionadas con las distintas áreas impartidas dentro de la escuela.

Según Milstein-Mendes (1999, p. 127), estos espacios –aula-patio/sala de música– están cargados de significados construidos socialmente, los cuales fueron experimentados por los estudiantes desde el comienzo de su escolaridad, en la que aprendieron, mediante distintos tipos de variantes, que “cada uno tiene su lugar, así como cada cosa tiene su lugar”.

Las clasificaciones de los docentes sobre estos espacios (aula-patio/sala de música), como así también de los tiempos y lugares asignados a las diversas áreas en cuestión, expresan un acto de distinción. Estos actos se presentan a los maestros y a los estudiantes como naturales, evidentes, obvios; son relativos a los esquemas perceptivos y valorativos que los mismos, en forma individual y grupal, han incorporado en su historia y en un espacio socialmente determinado, como es en este caso el contexto escolar. Si son durables en el tiempo, es porque todo el orden social (valoraciones, creencias, representaciones sociales, normas, instituciones) los refuerza (Bourdieu, 1980).

De esta manera, los estudiantes, futuros docentes, internalizan los distintos tiempos, espacios y modos de actuar (con relación a las diferentes áreas en este caso) vividos dentro de la institución escolar. Este *habitus*, inculcado desde los primeros años de escolaridad, es el que luego, quizás, pondrán a disposición de los demás compañeros de tareas y alumnos, en el momento de desempeñar la profesión elegida (Kaplan-Kaplan, 1996).

4. *Las áreas especiales como objeto de estudio en la formación docente*

En el paso por la formación en el nivel superior, estos estudiantes perciben las áreas especiales con fines didácticos; esto es, que permiten enseñar contenidos e inciden en el aprendizaje del niño, argumentando la relación de la música y de la educación física con descarga de energía, diversión, libre expresión.

En este caso investigado, en las representaciones sobre un objeto abordado como objeto de estudio por las estudiantes de formación docente se encuentran concepciones de las áreas que no se sostienen actualmente desde las asignaturas de las carreras en estudio. Aún después del estudio sistemático de otras posiciones sobre el aprendizaje escolar en las áreas especiales, se mantienen sesgos o errores. De este modo, quizás la teoría estaría generando una altísima incertidumbre no pudiéndose resolver desde la misma, lo cual puede ser un motivo para el afianzamiento y actuación desde el contenido experiencial de las representaciones ya presentes en la biografía de los estudiantes.

En las entrevistas, aparecen cuestionamientos a la preparación teórica en la formación docente por su nivel de generalidad, de amplitud en el momento de dar respuestas concretas al grupo de alumnos con el cual interactúan; por ello es posible hipotetizar que las representaciones de los estudiantes son de una naturaleza distinta a la de los especialistas, y éstos suelen dar explicaciones generales desprovistas de aclaraciones particulares sobre el objeto (Moscovici, 1997, p. 29).

Por otra parte, las afirmaciones mencionadas sobre el valor educativo asignado a las áreas podrían estar mostrando elementos generadores de

un nuevo sentido sobre ellas, que si bien no las posiciona en el mismo nivel de las demás asignaturas –deseo expresado por los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, aunque no se encuentra con la misma precisión y claridad en el contenido representacional analizado– comienza a incorporarse en opiniones y propuestas.

Es importante rescatar que, a pesar de las experiencias con la música y la educación física, en cierto modo limitadas, los estudiantes consideran necesario incluir estas áreas en la escuela; si bien no tienen claridad sobre cómo podría realizarse tal empresa, apuestan a la posibilidad de lograr cambios en beneficio de los educandos y de su propia práctica docente.

Ante la situación de reproducción de sistemas simbólicos ya presentes en la historia del sujeto, el análisis de los datos muestra elementos que permiten pensar en posibles modificaciones parciales de las representaciones.

En el análisis del contenido representacional de los estudiantes se encuentran percepciones y sentidos contradictorios y/o diferentes entre sí que, si bien no necesariamente pueden llevar a la modificación del núcleo duro de la representación (Abric, 1997), pueden comenzar a generar rupturas en los elementos que hegemonizan al mismo.

La formación docente, por una parte, recoge mandatos y significados sociales con relación a las prácticas típicas del campo, tales como los estilos didácticos vivenciados por estos estudiantes y generadores de imágenes sobre las áreas especiales diferentes y hasta contradictorias en los distintos niveles educativos; por otra parte, la presión de la formación docente –que se puede vivir coercitivamente en una primera instancia– puede lograr que aquellos elementos nuevos, disímiles, sean integrados en los elementos centrales previos, pasando a ser una instancia de creación de significados.

A la visión poco optimista expuesta sobre las posibilidades de modificación de la baja valoración de estas áreas en el aprendizaje del educando, puede contraponerse el hecho de que es un pensamiento social y, por lo tanto, no es infalible. Las representaciones pueden tener una vida bastante prolongada, pero es imposible que se abstraigan de las interacciones con otras modalidades de pensamiento, ante las cuales se pueden

transformar y crear las condiciones para el surgimiento de formas de pensamiento nuevas y distintas.

La formación docente es una fase con un potencial crucial y “descuidarla es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos” (Sacristán, 1992, p. 128).

El *habitus*, producido por las experiencias previas, tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, pero un nuevo contexto (en este caso dentro de la formación docente), permitiría reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras (Bourdieu, 1980). Éste es uno de los desafíos dentro de la formación docente, ya que la misma puede ser un terreno propicio para provocar una modificación en la representación de los estudiantes en formación.

5. *Propuestas para el abordaje del cambio representacional*

A continuación se presentan cuestionamientos sobre las áreas especiales dentro de la formación docente.

¿Cómo ayudar a develar el sentido de las representaciones acerca de la música y de la educación física que poseen los estudiantes y mostrarles otras concepciones –positivas– de las mismas?

¿Cómo recuperar el sentido de la experiencia musical y corporal, no solamente como campo de conocimiento posible de enseñarse y aprenderse en sí mismo, sino con el estatuto que las habilita para dialogar con otras áreas de conocimiento?

¿Cómo abrir una vía de entrada para que las estudiantes se relacionen con los aspectos corporales y expresivos musicales, los cuales aparecen empobrecidos y producen inhibiciones en la práctica?

Se debe aceptar un doble desafío en la educación musical y corporal: por un lado, reconstruir un lugar y no sólo estar presente en el *currículum* y, por otro, hacer visible una pedagogía que sostenga, a través de operaciones concretas, aquello declarado en el *currículum* prescripto.

La formación teórica específica recibida actualmente no les permite a estos estudiantes pensar en alternativas ante una situación sostenida en las escuelas. Si bien la instancia de formación superior puede considerarse “[...] tan poco operativa porque incide muy poco en proporcionar esquemas prácticos alternativos, y en facilitar una crítica y análisis de

los esquemas vigentes” (Gimeno Sacristán 1988, p.139), la preparación teórica puede contribuir a una modificación de esta situación, en tanto provoque un diálogo entre las creencias pedagógicas que se sustentan y proyectan en las acciones educativas y los conocimientos formalizados, los cuales pueden ayudar a diferenciar y a encontrar nuevas relaciones e interacciones de las estudiantes con la música y la educación física.

En pos de una propuesta pedagógica en la instancia de formación docente capaz de colaborar en una línea de producción de alternativas de trabajo docente, las investigaciones realizadas pueden permitir la revisión y el análisis para contribuir a la modificación del contenido representacional, a partir de aquellas representaciones que los futuros docentes fueron forjando en su época como estudiantes en relación con estas áreas, y avanzar en la construcción de propuestas didácticas innovadoras para ayudar a resignificar las experiencias pasadas (como estudiantes) desde las demandas y características del presente.

Para esa tarea se proponen dos instancias de trabajo. Una de ellas consiste en centrarse en los aspectos positivos encontrados en la indagación acerca de las representaciones sociales de la música y de la educación física. La inclusión de aspectos sobre estas áreas especiales, diferentes a los predominantes en sus experiencias previas, puede ayudar en la construcción de un contenido representacional con otra valoración de la música y de la educación física como objeto escolarizado.

La otra instancia de trabajo es el análisis con los futuros docentes de sus imágenes, valoraciones, expectativas, informaciones sobre la música y la educación física a fin de reconocer (y comenzar a des-ocultar), desde su historia, los lugares otorgados, los cuales pueden re-crearse sobre la base de la propia experiencia.

Este proceso de deconstrucción de la realidad permitiría reinterpretar los hechos considerados familiares por los participantes (Rivas Flores, 1999). Ello consiste, según Packwood y Sikes (1996), en hacer una lectura distinta de los acontecimientos situándolos en sus contextos sociales, políticos, económicos y morales, para poder acceder a las condiciones en que estos procesos aparecen. Los acontecimientos cotidianos, considerados normales por los participantes, pasan a ser vistos de una manera distinta, profundizando en las razones de los mismos.

La formación docente debería, entonces, orientarse a presentar conocimientos de manera significativa a los estudiantes, tal como se encuentran en su cultura y en la de la escuela, para que puedan incorporarlos a los esquemas ya elaborados a lo largo del tiempo, de acuerdo con sus experiencias previas en los distintos niveles educativos y fuera de ellos, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimientos acerca de la enseñanza y del aprendizaje en las áreas especiales.

Notas

1. Cuando se consigna "los estudiantes" no se hace distinción de género, debe entenderse "los estudiantes" y "las estudiantes".
2. Las asignaturas mencionadas son: "Música y Expresión Corporal y su Didáctica", "Educación Artística y su Didáctica" (denominación que varía según el profesorado) y "Didáctica de la Educación Física", para ambos profesorados.
3. Cuando se consigna "los entrevistados" no se hace distinción de género, debe entenderse "los entrevistados" y "las entrevistadas".
4. Para analizar las experiencias previas escolares se tiene en cuenta que alrededor del 70% del alumnado tiene una edad promedio de 22 años, por lo cual ha realizado su paso por la primera etapa de la escolaridad alrededor de los años 1985-1986 a 1992 para el nivel primario y 1993 a 1998 para el nivel secundario (Alzamora, Pechín y Ursino, 2003).
5. Aquellos sujetos que están sometidos a las mismas condiciones objetivas de existencia, es decir, que ocupan la misma posición en las relaciones de producción, además de compartir otras características auxiliares, forman una clase o fracción de clase, en este caso tienen similar *habitus*, el cual funciona a modo de inconsciente de clase. Estos *habitus* se generan por la Acción Pedagógica que impone significaciones como legítimas, a través del Trabajo Pedagógico, el cual toma la forma de socialización cuando se realiza en el ámbito familiar o de trabajo pedagógico racional cuando se realiza explícita y sistemáticamente en la escuela u otra institución educativa (Bourdieu y Passeron, 1971).
6. Cuando se consigna "los docentes" no se hace distinción de género, debe entenderse "los docentes" y "las docentes".
7. En estas investigaciones, si bien fue una intencionalidad manifestada desde el inicio analizar la relación entre clase social y representaciones, al no poder acceder a la información sobre las condiciones socio-económico y culturales de la totalidad de los estudiantes involucrados en la investigación, no se pudo avanzar en la misma. Ante esto, queda sin analizar esta incidencia de la clase social y su lugar dentro del campo en la configuración del contenido representacional sobre Música y Educación Física.

Bibliografía

- ABRIC, J. C. (1994). *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- AISENSTEIN, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente*. (Tomo IV). Buenos Aires: FLACSO- Miño y Dávila editores.
- AKOSCHKY, J., BRANDT, E., CALVO, M., CHAPATO, M. E., HARF, R. y KALMAN, D. et al. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLIAUD, A. (1998). “El maestro que aprende”. *Revista Ensayos y Experiencias*, 23, 3-6.
- ALLIAUD, A. y DUCHATZKY, S. (comp.) (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- ALZAMORA, S., PECHÍN, C. y URSINO, M. C. (2003). *El área especial de Música: curriculum prescripto y representaciones de las estudiantes de formación docente*. Ponencia presentada en XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina; noviembre.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1971). *La reproducción*. Paris: Laia.
- (1980). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XX.
- (1999). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CAROSIO, C. (2001, mayo). “La didáctica de la Educación Física: cuando el conocimiento se trata de ‘especial’ ¿Una didáctica especial para un profesor especial?” *Revista digital EFDeportes*. Extraído el 20 de diciembre, 2004, de [http:// www.efdeportes.com.ar](http://www.efdeportes.com.ar)
- GIRALDES, M. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: Edición del autor.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

—, ROUQUETTE, M. L., RODRÍGUEZ, O., ACOSTA, T., JUÁREZ, J. y SILVA, I. et al. (1997). *Los referentes ocultos de la psicología política*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

RIVAS FLORES, J. I. (1999). *Una reflexión sobre el método*. Manuscrito no publicado. Universidad de Málaga, Málaga, España.



Aprendizajes de los profesores de Media en escenarios de trabajo.

Enlazando voces sobre los adolescentes

Martha Ardiles y Gloria Borioli

Universidad Nacional de Córdoba

mardiles@arnet.com.ar

borioli@sinectis.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05

Fecha de aceptación: 03/10/05

Palabras clave:

desarrollo profesional,
aprendizaje institucional,
adolescencia.

Keywords:

*professional development,
institutional learning,
adolescence.*

Resumen

En las últimas décadas, la escuela media argentina ha sufrido varios procesos de cambio vinculados con los alumnos –tales como la expansión de la matrícula y la permanencia en el sistema– y con los profesores –por su formación de grado, conocimiento disciplinar y capacitación en servicio. En este último punto, y en lo que hace a la *cultura profesional*, Birgin (1999), de acuerdo con Brennan (1996), cuestiona la eficacia del “progresismo” de ciertas políticas educativas, ya que –señala– las escuelas funcionarían con fuerte incidencia de su propia cultura institucional y la biografía escolar de los docentes.

A partir de estos asuntos, nos preguntamos qué aprenden los profesores en escenarios de trabajo; estas preocupaciones orientan nuestra indagación en una escuela media de Córdoba, de la que hoy seleccionamos algunos avances provisorios relacionados con rastreos de investigaciones sobre la socialización profesional en diversos contextos y con la mirada que los docentes de secundario tienen sobre los alumnos.

Introducción

Los recientes cambios sociales y culturales vienen impactando en las últimas décadas en las concepciones tradicionales sobre formación docente, de manera tal que se ha girado de la tendencia modelizadora y disciplinante y de los discursos prescriptivos al análisis sobre cómo se moldean maestros y profesores en sus prácticas. En tal sentido, y a los fines de este trabajo, entenderemos con Davini (1994) que la formación docente es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo; también que esta noción lleva a identificar “momentos” en el proceso de formación –básicamente inicial y laboral–, incluyendo una fase previa que, de acuerdo con investigaciones realizadas, tendría una influencia significativa: la “biografía escolar” de los ingresantes a las carreras docentes.

Ferry (1990, p. 83) habla de un “trayecto” por el que atraviesan profesores y maestros, configurado por diferentes experiencias y cuerpos de conocimientos. Por otra parte, Gimeno Sacristán, al abordar la socialización profesional, plantea que la primera de sus fases –la prolongada vivencia como alumnos– es la decisiva; y que la segunda –la formación inicial– es el proceso de socialización profesional propiamente dicho. Por otra parte, Alliaud (2004) refiere que lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y que ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos.

Desde estas y otras consideraciones, advertimos que se va diseñando una genealogía en la que se va construyendo y reconstruyendo la identidad de los profesores en los escenarios de trabajo por los que transcurre su historia.

En este marco y asumiendo como antecedente un estudio realizado en otra escuela¹, en el presente artículo abordamos el desarrollo de los profesores en la etapa de formación que se realiza en el ejercicio de su trabajo en una escuela media de Córdoba, todo ello entendido como

...un horizonte no desaparece: se desplaza. Tampoco en ese desplazamiento se aleja: se mueve junto con el que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada
Jameson y Zizek (2003, p. 25).

movilización y desarrollo de la experiencia que incluye también la “socialización laboral”, en tanto instancia provisional cuya idea directriz a mediano plazo es avanzar hacia las estrategias formales e informales que desarrollan los sujetos en sus escenarios de ejecución de tareas y en contextos determinados. El estudio sigue la línea descriptivo-interpretativa de las múltiples dimensiones que intervienen en la construcción del desarrollo de los profesores, con categorías que han sido ya un horizonte en la investigación mencionada, tales como biografía escolar, carrera profesional, cultura profesional de los profesores y capacitación formal e informal en el contexto del trabajo.

Debido a las condiciones de producción y al estado de avance de nuestra investigación, hemos recortado para el presente artículo dos cuestiones que consideramos axiales: una vinculada con “estudios sobre los profesores” y otra con los “alumnos vistos por los profesores”. Dicho de una manera más precisa, en las páginas siguientes nos abocaremos sólo a dos segmentos del trabajo en curso que dan cuenta de los aprendizajes de los docentes desde distintas perspectivas; en el primer bloque recorreremos las investigaciones que en diversos contextos barren el estado de la cuestión y, en el segundo, ofreceremos algunos avances provisionales de la mirada que sobre los adolescentes revelan algunas de las autobiografías escolares y profesionales tomadas en terreno.

El problema: modelar el pensamiento, reinventar las prácticas

Según investigaciones recientes (Hargreaves, 1998), los efectos de la formación inicial de los profesores parecen ser “débiles”. Se va de estudiante exitoso, a profesional conservador. “Lo que moldea a los docentes [...] son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente” (Hargreaves, 1998, p. 136). Otros estudios (Alliaud, 1999; Perrenaud, 1995) han mostrado que las acciones que realizan quienes enseñan dependen no sólo de esquemas racionales aprendidos en la formación inicial, sino también de esquemas menos conscientes, productos de la historia de vida y de la experiencia profesional, y que ambos se ponen en juego en situaciones particulares.

En tal sentido, retomamos los estudios de Zeichner (1993) –que explican que la inserción laboral lava (*wash out*) los aprendizajes obtenidos

en la formación preparatoria– y también los de Giddens (1995), que nos permiten afirmar que la estructura engendra otra estructura a través de las acciones de los sujetos y que entonces el lugar del trabajo no es el lugar donde se “procesa el olvido”, sino un lugar donde se estructuran y producen acciones y conocimientos, donde se resignifican viejos y nuevos modelos. Diversas investigaciones desde diferentes enfoques (Bolívar, 1999; Goodson, 2000; Huberman, 2000) han mostrado modalidades en que se inscribe la formación en el *continuum* del profesorado, explicitando que en la actividad docente la palabra “carrera” tiene una doble cara: objetiva y subjetiva. La primera acepción refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida, y la segunda, más objetiva, alude, en cambio, a las experiencias individuales, al modo en que la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y a sus estrategias y tácticas de reconstrucción de su pasado y su futuro con relación al presente (Bolívar, 1999). Por otra parte y en relación con la categoría experiencias formativas en el trabajo, entendemos que “la capacitación permanente de los profesores es una dimensión constitutiva y por ello insoslayable de su profesión” (Ezpeleta, 1998, p. 173). Es por ello que la problemática de la formación de los docentes en ejercicio –asociada a la formación de docentes sin titulación– es agenda desde los inicios de los sistemas educativos nacionales en todo el mundo hacia el siglo XIX. Con el correr del tiempo y la ampliación de esos sistemas, la formación de los docentes estuvo fuertemente centrada en la formación inicial. Recién en los años 1980 se empieza a sistematizar y organizar la formación docente continua, ligada a los aprendizajes permanentes a lo largo de la vida.

La escuela es una construcción cultural que en tiempos de reforma necesita analizar y discutir sus metas y estrategias. En este paisaje y en el proceso de su trabajo, el profesor tiene un espacio de poder y de responsabilidad, un lugar de construcción y afirmación de su identidad y de su profesionalización. Hoy, dentro de este marco y en contextos de reformas, se tiende a incluir “innovaciones” en simultáneo en el centro de cambios fragmentarios, descoordinados y a veces efímeros; ello hace que sea necesario repensar la capacitación formal e informal de los profesores. De ahí que podemos hablar de una cultura profesional de los profesores y, siguiendo a Carlos Marcelo (1994), decir que la cultura

profesional de los profesores ocupa un lugar axial en el análisis de la enseñanza y que en ella resulta operativo para nuestro sondeo asumir el binomio forma/contenido. En este sentido, Marcelo (1994) dice que el contenido “consiste en las actitudes sustantivas, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas que se comparten por un grupo particular de profesores o por una colectividad más amplia de docentes”. Esto puede verse en lo que los profesores piensan, dicen y hacen, y que “la forma de las culturas de los profesores consiste en los patrones de relación característicos y en las formas de asociación entre los miembros de esas culturas” (Marcelo, 1994, p. 155). En esta línea nos hacemos, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Qué características asume el desarrollo profesional de estos profesores?
- ¿Qué aprenden los docentes mientras trabajan?

Entendiendo también que estos aprendizajes se dan en un determinado contexto social e histórico y en el marco de determinadas lógicas institucionales, hemos tomado, entre otros, los siguientes ejes de indagación:

- Formas de acceso al puesto de trabajo.
- Requerimiento para su desempeño profesional.
- Participación en las decisiones institucionales, departamentales, sobre la enseñanza, la producción de materiales y saberes, y su circulación.
- Participación de los docentes en otras escuelas.

Un estado del arte. Revisión de investigaciones

En América Latina la investigación educacional ha sido caracterizada como discontinua, poco frecuente y disociada de los procesos educativos. Esta ruptura entre investigación educacional y práctica educacional ha sido reiterada en varios estados del arte (Messina, 1999). En este caso hemos tomado de la autora las investigaciones sobre formación de los docentes producidas a partir de 1990 y también algunas de los años 1980, especialmente las que aluden a la formación continua, llamada en distintos países *capacitación* o *perfeccionamiento*. Por otra parte, los sondeos

sobre formación docente generalmente lindan con otros relacionados con el quehacer docente, los saberes pedagógicos y el currículo, por lo que, cuando se considere pertinente, se retomarán algunos de los resultados de tales indagaciones. No obstante la disociación entre las investigaciones y las prácticas educativas, se pueden advertir avances en estas últimas décadas y un hacer investigativo de “otra” manera. Por ejemplo, observamos la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, la existencia de investigaciones que se nutren de referentes teóricos múltiples, y la atención a los “residuos”, con la recuperación de voces no oficiales, como así también el interés por los sujetos y la aspiración a que éstos se reconozcan en los estudios, a la vez que, como diría Guinsburg (1994), percibimos la mirada sobre los “indicios” en tanto formas de saber tendencialmente mudas, en el sentido de que sus reglas no se prestan a ser formalizadas, ni siquiera expresadas.

En cuanto a la presente investigación y sobre el estudio de los profesores y la constitución del sujeto profesor, a través de su vida y su trabajo en los propios lugares donde ejercen las prácticas, se han revisado algunas investigaciones en América Latina que nos han brindado un lugar de partida. Entre ellas, el trabajo de María Luisa Talavera en La Paz, Bolivia (1994), quien estudia la formación continua de los docentes principiantes y concluye:

1. el trabajo compartido en las escuelas permite la circulación del apoyo mutuo;
2. las propuestas se articulan desde sus historias de vida y profesionales;
3. los maestros se forman en el trabajo colectivo.

Por otra parte, Elena Achilli (1996) en Rosario, recuperando las tareas de los Talleres de Educadores en torno a la resignificación de sus prácticas, concluye con una reflexión sobre la importancia de esas instancias de encuentro para romper el aislamiento y la marginación de los docentes. Asimismo, Gloria Inostroza de Celis, en la Universidad de Temuco (Chile, 1997), cierra su investigación planteando que la práctica reflexiva es el eje de la formación, el espacio donde investigan formadores, estudiantes y profesores en servicio. En la misma línea, Rodrigo Vera, en la Argentina y en Colombia (1986, 1988), afirma que estos talleres permiten observar las creencias de los profesores y, desde ahí, consi-

derar la posibilidad de inducir en los profesores cambios correlativos a los que acontecen en la estructura de la escuela. Por otra parte, Elsie Rockwell (1995) refiere que pese a una planificación homogénea de los cursos, cada profesor adjudica luego un sentido propio a ese aprendizaje; también abre interrogantes sobre la validez de los cursos de perfeccionamiento y actualización, al señalar que tales cursos parten del supuesto de que hay carencias de formación y, en este orden de cosas, no son parte de las necesidades reales de los docentes en tanto no participan de la elaboración de ese proyecto.

Otras investigaciones –vinculadas indirectamente con la formación de los docentes, pero relacionadas con núcleos básicos, tales como *currículum* y saberes de los docentes– apuntan cuestiones importantes a la hora de recuperar los antecedentes del tema que nos ocupa. Así, Jacqueline Gyslin (FLACSO, Chile, 1992), quien trabaja sobre la tesis de Carlos Marcelo acerca del pensamiento del profesor, postula el lugar central que éste tiene a la hora de definir los contenidos del *currículum* y afirma que el profesor es clave en tal selección, en tanto dirime temas y actividades para los diferentes sectores de población, asociados al porvenir que advierte para sus alumnos.

También María Cecilia Núñez Oviedo (Chile, 1995) analiza el saber pedagógico de los docentes, coligiendo que para los docentes en estudio, el saber pedagógico es un saber tecnológico, de métodos y técnicas que se presentan independientemente de las instituciones formadoras y del tipo y cantidad de cursos de perfeccionamiento realizados. En la Argentina, en el marco de los sistemas de formación docente de la década de 1990, Juan Carlos Serra (2004, p. 186) trabaja sobre la capacitación de los docentes, sobre las políticas y tensiones de desarrollo profesional y considera las líneas de formación docente continua planteadas; en este sentido, dice que “no es la discusión fragmentada acerca de la oferta de capacitación, de sus temas, de los dispositivos, de su acreditación o de su evaluación, la dificultad principal de estas políticas. Por el contrario, la cuestión es la estrategia general en la que estas discusiones se insertan”. Aclara que resulta necesario el desarrollo de planeamientos integrales que atiendan las políticas laborales, salariales, organizativas. La capacitación está incorporada en los docentes por lo que hay que generar condiciones para que esta identidad pueda actualizarse efectivamente.

En el contexto angloamericano, Terry Atkinson y Guy Claxton (2002) investigan sobre el profesor intuitivo y desarrollan la tesis de que en la enseñanza los profesores viven tres procesos principales: el pensamiento intuitivo que subyace bajo la acción y la toma de decisiones rápidas, el pensamiento analítico y objetivo que permite a los profesores planificar el aprendizaje y el pensamiento reflexivo que es crucial para aprender de la experiencia y poder valorarla. Estas categorías se interconectan, ya que por sí solas son insuficientes en la complejidad dinámica de las prácticas.

Otra investigación sobre los profesores y las innovaciones de Judi Randi y Lyn Corno (2000), en la Universidad de Columbia, estudia las innovaciones en el marco de las reformas educativas. Los autores, retomando la investigación de Louis Cuban (1993), estudian años de reforma educativa en EE.UU., concluyen que en relación con las reformas, los profesores, en algunos casos, son tratados como transmisores de ideas de los demás y, en otras ocasiones, juegan un papel activo en la implementación curricular como promotores del cambio comprometidos con la transformación de las materias y en la invención de nuevas alternativas.

Por último, Perrenoud (2004) –en Francia– aporta, en una de sus últimas investigaciones referidas a las prácticas de los docentes, datos interesantes con los que intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se pretende conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

En estas indagaciones queda un vacío que nos resulta inquietante. Se trata de la mirada que el profesor tiene del alumno, es decir, del sujeto “desde” y “hacia” el cual el docente construye su hacer profesional. ¿Cómo se configura, en la mirada del enseñante, el paisaje del estudiantado?, ¿cuáles son las regularidades? y, siguiendo a Ginsburg (1994), ¿cuáles los indicios o las “notas a pie de página” en esas representaciones que se construyen en la práctica laboral? A continuación, luego de una brevísimas consideración metodológica vinculada con nuestra tarea investigativa, esbozaremos algunos avances en ese análisis.

Estrategias de trabajo. Enlazando voces

Los relatos de vida han sido tomados como insumos para la investigación, en la fase de análisis, con el objeto de descubrir los significados que transmiten los profesores en contextos de trabajo, ya que el desocultamiento de los sentidos implícitos constituye una de las tareas del equipo responsable de esta investigación. Para ello, seguimos de cerca conceptualizaciones de Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores (2000) cuando hablan del sentido de las biografías:

De una forma sucinta se puede decir que las biografías son una estrategia para dar voz a los propios docentes, como participantes de la realidad educativa a partir de los cuales es posible reconocer los diferentes contextos en que estos se han desarrollado, mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Voces que no representan sino el conjunto de sentimientos, puntos de vista, modos de interpretación de la realidad en la que viven, de percibirse a sí mismos como partícipes de esta realidad, de sus relaciones con los otros participantes, etc. En definitiva, voces que ponen de manifiesto la propia vida de los profesores y sus condiciones (Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores, 2000, p. 3).

Dicho de otro modo: partimos del supuesto de que la palabra no es transparente, de que hay que atender a lo que se dice, lo que se calla, las taxatividades y las incertidumbres, los tonos, los volúmenes, los timbres de las voces, las fluctuaciones de la materialidad sonora y lo que los cuerpos dicen mientras los sujetos nos hablan. En suma, tenemos que jugar con los relatos, con las oposiciones, con los argumentos, con los opuestos, para desde ahí atrevernos a aventurar algunas líneas interpretativas.

De cómo los docentes dicen a los alumnos

Inserto en la “espantosa complejidad” (Geertz, 1990, p. 58) con que se nos presenta el paisaje escolar, el profesor de nivel medio, que constituye hoy y aquí nuestro objeto de conocimiento, encuentra su contraparte

y complemento en el otro sujeto de la pareja didáctica: el adolescente, quien, a la vez, lo ayuda a construir su identidad como tal.

De las numerosas preguntas que surgen en este cuadro de situación, seleccionamos dos: ¿quiénes son esos alumnos que refieren las entrevistas?, ¿de qué manera se posicionan frente al profesor y cómo tejen estos dos sujetos sus historias de enseñanza y aprendizaje? Las nuevas formas sociales de la comunicación y del saber, la avanzada de la internacionalización de la cultura y el creciente interés por la microsociología y la micropolítica en la escuela nos instalan hoy en un juego de fuerzas en el que, según nuestro primer relevamiento provisional, el docente, en tanto mediador cultural, procura nuevos encuadres. En tal sentido, con aportes de distintos campos disciplinares y articulando la propia biografía escolar (Davini, 1994), la capacitación permanente (Ezpeleta, 1998) y la cultura profesional (Marcelo, 1994), entre otros componentes, estos profesores parecen reconocer ciertas marcas identitarias del adolescente posmoderno que condicionan fuertemente los aprendizajes en escenarios de trabajo y el diseño de estrategias de enseñanza; marcas que permiten pensar al alumno como sujeto de deseo habitado por una dinámica propia, condicionado por un modelo político-económico que legitima ciertos saberes, ciertos haceres y ciertos decires y dotado de conocimientos tecnológicos y experiencias particulares.

... estamos hipercomunicados desde lo tecnológico, pero la comunicación a nivel interpersonal es bastante pobre, porque también hay una pobreza comunicacional a nivel intrapersonal (caso n.º 1).

Esto nos lleva a poner en “suspenso” como investigadores las cuestiones explícitas e implícitas en lo que dicen y en lo que callan los docentes, en sus énfasis y en sus dudas, debido a la importancia de repensar al sujeto estudiante en sus dimensiones psicológica, sociológica y hasta antropológica en esta época de entrega del pensamiento. En efecto, en los diálogos hemos relevado pistas de sus intentos por disminuir la brecha entre escuela y sociedad, superando así las limitaciones del aprendizaje circunscrito al contexto.

Es simplemente ese momento de escucha atenta, de saber que hay otro detrás de ellos o delante de ellos que los está apoyando y eso los estimula y los hace sentirse bien, más allá de la respuesta concreta que uno pueda darles, que a veces uno la tiene y otras no la tiene (caso n.º 1).

El lugar de la escuela

Al incorporar a la práctica en el aula la cultura callejera, los textos mediáticos y las nuevas tecnologías, los docentes posibilitan el tendido de puentes entre la enseñanza formal y el contexto, y el acercamiento a gramáticas de generación de sentidos que dan cuenta del interés por propiciar desde la escuela nuevas reflexiones sobre la realidad. En este marco, los entrevistados coinciden en algunas problematizaciones que esbozaremos brevemente. La primera remite a la mirada crítica y autocrítica sobre el rol y sobre el discurso pedagógico para adjudicar nuevos cauces a los interrogantes de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, desde el conocimiento del horizonte de expectativas de los estudiantes.

Uno se plantea la situación de muchos chicos a veces, que si... bueno, tiene que reconocer, pero... no está tanto, está tan..., este chico nadie lo acompaña, este chico nadie..., les mandás notas a los padres, los padres ni vienen o cosas... digo, que antes no ocurrían. O que antes me parece que nosotros íbamos a la escuela 'también' (y digo 'nosotros' yo terminé el colegio en el año 70 o 71) también queriendo zafar, también siendo atorrantes, también queriendo copiar, etc., etc. Pero al menos sabíamos que eso estaba mal y que la escuela algo nos daba. Es decir, 'valorábamos' que la escuela... 'algo' sacábamos de la escuela (caso n.º 3).

Además, en un terreno que obliga a la constante redefinición de papeles, los profesores reflejan cuestiones ideológicas y políticas que aparecen en el colectivo social, tales como la desmovilización institucional que ha puesto en cuestión valores antes indiscutibles –el desarrollo de la tecnociencia, la fe en un futuro promisorio y el prestigio de los grandes relatos– y que en el interior de la escuela se manifiesta como un corri-

miento de la familia de su función formadora, ligado, en algunos casos, a la trasgresión al otro, la anomia, el desinterés, la indiferencia. Ajenos a los discursos sacrificiales y a la entronización del esfuerzo y del ahorro, estas “tribus urbanas” adolescentes (Maffessoli, 1990, 2004) vehiculizan desafíos antes no experimentados, que colocan al docente en la necesidad de reinstaurar una axiología y una teleología para otorgar significatividad al aprendizaje, a partir de la aceptación de la diversidad de tendencias, equipamientos y trayectos. Privados de agentividad y permeados por discursos que legitiman el multiculturalismo y el derecho a la diferencia, los docentes relatan episodios signados por la violencia macrocontextual que irrumpe en las aulas y por el mandato autoimpuesto de ofrecer un menú de conocimientos actualizados y operativos compatibles con un modelo en crisis. Por otra parte, algunos señalan un giro de la relación poder-saber, con otros circuitos y otras direcciones de transmisión de la cultura, en un mapa que valoriza las minorías –de edad, de género, de dialecto– con voces multilocadas (De Certeau, 1999) que, partiendo de la periferia, discuten los valores hegemónicos. Instalación de los discursos acráticos y subalternización de la escuela como oferente del saber.

... los chicos... los veo así como con la impresión... ellos tienen la impresión de que la escuela es un lugar de reunión solamente y que no va a haber nada positivo más que la reunión de amigos. Es decir: ¿no es positivo ni el aprender Historia, ni el aprender Física, ni el aprender Matemática, no? No le ven el valor agregado que tiene la escuela (caso n.º 5).

Quiénes éramos, quiénes son (o de la resignificación del “ser adolescente”)

Decía Violeta Parra (1962) que “volver a los diecisiete después de vivir un siglo, es como descifrar signos sin ser sabio competente”. Y hoy recuperamos un fragmento de esta canción porque nos invita a pensar quiénes éramos y quiénes son; y en ese proceso de cotejos y memorias, de resabios y voces, es preciso recorrer algunas recientes reformulaciones de las que ha sido objeto la franja etaria que aquí nos ocupa. Hace ya tiempo, Dolto (1990) relevaba, en lugar de la tradicional rebeldía

adolescente, la incomunicación, la indiferencia, la neutralidad: descreimiento de la palabra, percepción del divorcio entre el decir y el hacer, desinterés por la comprensión y la racionalidad; pero, sobre todo, pasividad silenciosa causada, tal vez, por la falta de estructuración del mundo adulto que, al aplanar los sentimientos, anula la vieja brecha generacional. Debilitamiento de la familia como factor de contención emocional; preeminencia de ídolos colectivos que suscitan adscripciones identitarias homogeneizantes; construcción de subjetividades nómades signadas por un “arraigo dinámico” (Maffessoli, 2004, p. 30).

... el problema es qué les brindamos nosotros en el secundario. Yo pienso que el secundario, hace rato que está caduco, re-pasado de moda y hay que aggiornar, y la reforma que hicieron, se nota el fracaso, entonces hay que sincerar la educación, y nadie se anima a sincerar (caso n.º 2).

Los clásicos duelos han cambiado su conformación y su intensidad. En primer término, aquel consabido luto por el cuerpo infantil perdido ya no es tal: la adolescentización de la sociedad, la entronización de la juventud, la apuesta al capital corporal –con su doble lógica de inversión y privación– ubican al físico del “divino tesoro” en un sitio deseable, acariciado desde la infancia y cuya eterna conservación genera desvelos del mundo de los mayores. Ayer, la representación moderna de la niñez como etapa de latencia y de la adultez como punto de llegada y objeto de deseo preñado de concreciones relegaba la adolescencia a un espacio de tránsito doloroso, signado por duelos y búsquedas. Hoy, en un mundo adulto devaluado, la posmodernidad deifica la juvenilización (Margulis-Urresti, 1998, p. 15) y a esa adolescencia idealizada y extendida le adjudica un lugar central en el mercado de bienes y servicios.

...pero digamos los chicos, igual que mis hijos, no es que sean éstos iguales, son muy indisciplinados... Como tienen mucha confianza con los padres, tienen mucha confianza por el profesor, no hay límites, viste?, bueno: todo lo que pasa ahora con la juventud, con... Yo no me siento tan alejada y yo tengo ‘muy buena’ relación con los chicos, pero eso de estar ahí, por ahí poniéndolos en el lugar, poniéndolos... es una cosa así... (caso n.º 2).

... me gusta... porque trabajo con personas, es más, con adolescentes, que eso es como que te renueva a uno las ganas..., no sé, de ver..., porque ellos te actualizan en todo, digamos, no solamente... O sea uno los actualiza a ellos por ahí en los conocimientos, con ellos también aprendés un montón de cosas..., pero te actualizan en lo que es la vida cotidiana, te dan mucha energía (caso n.º 3).

Aquí aparece otra cuestión que permite cotejar el “quiénes éramos/ quiénes son”, binomio oposicional configurado como una miríada de factores de presión que producen un potente impacto en el sujeto que aprende. En otras palabras, se trata del influjo (ayer débil, hoy vigoroso) del consumismo del mercado, de la racionalidad utilitarista descendida de los países centrales, de la incidencia de los procesos culturales en las políticas identitarias y en las prácticas sociales.

...hagamos que la familia... La familia participe, sea parte de la escuela. Ahora..., vos antes... No sé. Ahora... Digo... Iban los chicos solos a rendir. Ahora va toda la familia; es decir: en los exámenes están los padres... Los... Antes, bueno, el examen era el chico y uno. Y se examinaba, y no era la cantidad... ¡Cantidad que hay de chicos ahora!, que obviamente no es porque los docentes sean más... o que los chicos no le interesen porque desde la casa no se hace un seguimiento. Si el chico tiene una mala nota el padre viene a decirte: ‘Oiga, ¿por qué mi hijo tiene una mala nota?’. No te viene preocupado por la educación del hijo (caso n.º 1).

Y todo ello aparece a tal punto como sobredeterminante y más allá de los consumos directos que los sujetos hagan de los medios, que se ha hablado de la mediatización de la cultura. En efecto, el impacto de los medios –que fuera pensado hace ya tiempo en términos de homogeneización, serialización y despersonalización y más recientemente en tanto creación de nuevas formas sociales en relación con nuevas formas simbólicas– ocupa hoy un lugar fundante no sólo para trabajadores de la comunicación y de la semiótica, sino también para sociólogos, antropólogos y psicólogos. Es que las tecnologías de la información no son vehículos desideologizados ni meros canales vacíos que transmiten:

antes bien, matrizan redes de intelección, orientan prácticas y discursos, construyendo “matrices de significación que construirán el futuro” (Margulis, 2002, p. 14).

Entre aquel adolescente que fuimos y el adolescente que hoy está siendo, hay diferencias y convergencias. Las primeras ya han sido brevemente bocetadas en este artículo. En cuanto a los rasgos comunes, cabe señalar la representación de esta etapa como lugar de tránsito y como instancia de duelos donde se produce el “complejo de la langosta”, o sea el cambio de caparazón que da lugar a un reposicionamiento identificador: período marcado por la intensidad del conflicto y de las pérdidas, por la inauguración del futuro personal y por el ingreso en la contemporaneidad desde lo históricosocial. Estos rasgos recurrentes no instalan, sin embargo, una sola adolescencia; antes bien, engloban a los adolescentes en un mega-segmento constituido por zonas y tribus diversas, encuadrables en distintas tipologías según su biografía social, el entramado personal y comunitario de cada uno y también según sus consumos culturales.

... yo te decía la vez pasada, que falta levantar la mirada... Y yo diría hoy, 2004, ¿qué es lo que va a ocurrir en 2010? Dentro de lo posible, ¿qué escenario nos va..., va a plantearse la Argentina, el resto del mundo para el 2010? Entonces, bueno ¿qué chicos tenemos que tener?, ¿los chicos tienen que seguir estudiando los oxhidrilos...? A lo mejor tengamos que tener chicos ‘oxhidrilos’ y otra clase de chicos (caso n.º 2).

Cierto dibujo emergente (o del camino hasta ahora transitado)

Decía Deleuze (1996, p. 87) que “desenmarañar las líneas de un dispositivo será [...] levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”. A la luz de este fragmento y según un primer vuelo sobre los discursos, los sujetos y las prácticas que constituyen nuestro recorte a observar, podemos avanzar provisionalmente en nuestra indagación señalando que:

- En el momento de pensar la *socialización profesional*, en escenarios de trabajo, advertimos en el estudio varias recurrencias que nos

permiten, como dice Alliaud (2004, p. 102), re-pensar, re-hacer, re-contar historias, entre las cuales destacamos: la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, la consideración del sistema escolar como moldeador del hacer docente, la existencia –en la práctica áulica– de esquemas poco conscientes que remiten a las biografías escolares y profesionales, el impacto del trabajo colectivo en la adquisición de patrones de comportamiento y la confluencia de un pensamiento intuitivo, analítico y reflexivo.

- En cuanto a la cuestión de las adscripciones identitarias de los adolescentes, se trata de una situación que interroga a los profesores, impeliéndolos a un reposicionamiento, en su doble condición de sujetos empíricos y agentes sociales y en términos de estrategias didácticas, de cultura profesional y de construcción de dispositivos de trabajo áulico e institucional. Jameson y Zizek (2003) metaforizan la situación al plantear que el horizonte no desaparece: se desplaza. Dicho de otro modo, los docentes se sienten desfasados por la emergencia de un mapa de “nuevas sensibilidades” y “nuevos consumos” que, en cierta medida, fabrican “nuevos sujetos”, verdaderas nuevas ideologías de ser en sociedad o ser socialmente legitimado.

En instancias posteriores de nuestro trabajo, procuraremos desocultar otras cuestiones vinculadas con algunas pistas ya detectadas y con otras que por el momento consignamos como incipientes, menores, como sub-alternas. Para ello nos orientarán nuevamente las palabras de Jameson y Zizek (2004), cuando dice que el horizonte se mueve junto al que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada.

Nota

1. Ardiles Martha: *Los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. s/f.

Bibliografía

- AA.VV. “La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental”. *Anthropos: Monografías temáticas*, 29.
- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación docente*. Buenos Aires: Labor.
- ALLIAUD, A. y DUSTCHASKY, S. (1989). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (1994). “¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar. El caso Argentina”. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 117, 63-74.
- (1995). “Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino”. *Revista del IIICE*, 7, 2-9. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila editores.
- (2000). “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”. *Propuesta Educativa*, 23, 44-52.
- (2004). “La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante?” *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91- 106.
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires: Paidós.
- ARNAUS, R. (1999). “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”. En J. F. ANGULO RASCO (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida*. (Trad. M. Moons). Nathan París.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- BIDDLE, B., GOOD, T., y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona: Paidós.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DE CERTEAU, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Madrid: Editorial IUA.

- DELEUZE, G. (1996). *Crítica y Clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- EZPELETA, J. y WEIS, E. (1998). "Lecciones de campo sobre la capacitación docente". En A., BIRGIN, I.; DUSSEL, S.; DUTCHASTKY, G.; TIRAMONTI, G.; (Comp.). *La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel, 173-182.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Laborde Editorial.
- GINSBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Alertes.
- GOFFMANN, E. (1993). *Control de información e identidad personal. En Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- JAMESON, F. y ZIZEK, S. (2003). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- MAFFESOLI, M. (1997). *El tiempo de las tribus: el declive del individuo en la sociedad de masas*. Barcelona: Icaria.
- (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- MARGULIS, M. (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos.
- MEIRIEU, P. (2002). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- (2002). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- MINUJÍN, A. (Comp.) (1992). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.

- y ANGUIA, E. (2004). *La clase media. Seducida y abandonada*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.
- OBIOLS, G., y DI SEGNI, M. (1995). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PÉREZ GÓMEZ, A., ÁNGULO RASCO, F. y BARQUÍN RUIZ, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal Universitaria.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M. y RIVAS FLORES, J. (2000). *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional. Manuscrito no publicado*. Universidad de Málaga. Málaga, España.
- SERRA, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO. Miño y Dávila editores.
- URRESTI, M. (1999). *Mi vida es mi vida*. En *Encrucijadas*, 16, 36-43.



El significado que le otorgan a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica

Laura Azcona y Cristina Quipildor

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
azonalauran@yahoo.com.ar
crisquipildor@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05
Fecha de aceptación: 25/07/05

Palabras clave:

evaluación,
práctica pedagógica,
Ciencias Sociales,
Tercer Ciclo.

Keywords:

*evaluation,
pedagogical practice,
Social Sciences,
Tercer Ciclo.*

Resumen

Este artículo surge en el marco de un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2001 y 2004 y orientado al estudio del trabajo docente en las instituciones educativas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, en el área de las Ciencias Sociales.

Su objetivo es presentar el análisis de las prácticas evaluativas generadas por los docentes en este ciclo, teniendo en cuenta las variables implícitas subyacentes en toda práctica evaluativa para interpretar los múltiples factores y dimensiones que las integran.

En primer lugar, se aborda la evaluación desde diferentes perspectivas teóricas considerando la polisemia del término. A continuación, se explicitan los significados que le otorgan los docentes a los procesos evaluativos. Por último, se presentan los resultados parciales a partir del análisis de los datos empíricos.

Introducción

Este artículo surge en el marco de un proyecto de investigación orientado al estudio del trabajo docente en las instituciones educativas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB], en el área de las Ciencias Sociales, desarrollado entre los años 2001 y 2004, con el propósito de indagar la vinculación entre la propuesta curricular, la gestión

institucional y la práctica educativa, y construir conocimientos acerca del trabajo docente.

El objetivo de este trabajo es presentar el análisis de las prácticas evaluativas generadas por los docentes en dicho ciclo, teniendo en cuenta las variables implícitas subyacentes en todo proceso evaluativo, análisis que permitió interpretar los múltiples factores y dimensiones que las integran.

La estrategia metodológica desarrollada en el curso de la investigación fue la cualitativa, utilizándose, como instrumentos de recolección de datos, observaciones de clases de tipo etnográfico y técnicas de análisis de contenido que permitieron la categorización de los datos y su interpretación desde una mirada multirreferencial. El análisis de los datos se basó en el registro de 15 observaciones de clases del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la EGB, realizadas en la ciudad de General Pico (La Pampa).

Analizar la evaluación como factor obstaculizador o facilitador del trabajo docente requiere conceptualizarlo, dado que el mismo posee distintas connotaciones en respuesta a posturas teóricas y marcos contextuales diferentes. El trabajo docente se construye a partir del entrecruzamiento de diferentes variables: la concepción que la sociedad posee respecto de su rol; el compromiso que cada docente toma ante su función dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje; el contexto institucional que regula su desempeño; la institución en que se formó, entre otras. Se encuentra condicionado por factores externos, aunque los docentes “desarrollan estrategias que no se inscriben necesariamente en el uso institucional previsto para los objetos y bienes simbólicos...” (Birgin, 2001, p. 11), haciendo uso de intersticios que les permiten promover propuestas para mejorar su trabajo y, en particular, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los condicionantes del trabajo del docente en el aula es la evaluación, en tanto y en cuanto constituye un proceso que implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje, otorgarle valor a los actos y a las prácticas de los alumnos y de los docentes. La evaluación no es un fenómeno únicamente técnico, sino que se contextualiza en lo político y en lo social, cumpliendo funciones que interesan a unos y perjudican a otros. Ocultar y, en el peor de los casos, negar la existencia de la naturaleza política y

ética de la misma constituye un obstáculo para la reflexión educativa de las prácticas pedagógicas (Palamidessi y Gvirtz, 2001).

En primer lugar, abordaremos la evaluación desde diferentes perspectivas teóricas considerando la polisemia del término. En segundo lugar, explicitaremos los significados que le otorgan los docentes a los procesos evaluativos. Por último, presentaremos los resultados parciales a los que arribamos a partir del análisis de los datos empíricos.

Diferentes perspectivas teóricas de la evaluación

La evaluación es una acción política, ética y moral que pone de manifiesto distintas concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, educación, que se inscriben en un contexto socio-histórico particular (Santos Guerra, 1993). Permite a los sujetos enfrentarse a un espacio conflictivo, de constantes encuentros y desencuentros entre la teoría y la empiria. Constituye una práctica que no puede dejar de ser analizada en el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que la misma se instala en el ámbito de la clase escolar como una problemática que supera a dichos procesos. “El enseñar y el aprender quedan subsumidos en ella, todo cae bajo la esfera de la evaluación, desde la posición central que asume el docente y la autoridad y el poder que se le asigna” (Campagno, 2002, p. 30).

Estudiar la evaluación como un asunto central en las prácticas educativas nos lleva a reconocerla como un espacio de conflictos, de articulaciones y fracturas entre planteos teóricos y prácticos. Este proceso aporta indicios sobre los diferentes aspectos vinculados con la institución educativa: proyectos institucionales, estilos de gestión, propuestas curriculares, editoriales y didácticas.

Las distintas formas de concebir y practicar la evaluación están relacionadas con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo, las posiciones que se adoptan sobre la validez del conocimiento que se transmite, las concepciones que se tienen de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la forma de entender la autoridad, el mantenimiento de la disciplina y la conducta de los alumnos en las escuelas y en las aulas. El concepto evaluar posee un doble sentido: desde una mirada filosófica se plantea el

problema del valor, sentido y significación de aquello que se evalúa (enfoque cualitativo); por otro lado, demuestra un perfil técnico, dado que constituye un dispositivo compuesto por métodos, instrumentos y técnicas utilizados para “dar cuenta y rendir cuenta” (enfoque cuantitativo) de los resultados de las evaluaciones.

La evaluación ha sido históricamente un término polisémico. De ser un instrumento de medición de la eficiencia y de la eficacia de los resultados de los aprendizajes, en la época de la pedagogía eficientista de Tyler (1949), ha pasado a ser considerada un componente didáctico que permite comprender y mejorar las prácticas educativas y las relaciones que se establecen entre los distintos actores pedagógicos, y entre éstos con el conocimiento.

La evaluación, como proceso que permite interpretar y comprender la vida del aula, la enseñanza y el aprendizaje, es analizada desde una perspectiva multirreferencial y multidimensional (Souto, 1993) en tanto y en cuanto la realidad a estudiar es interpretada desde su complejidad, es decir, desde una multiplicidad de perspectivas (social, cultural, política, económica, etc.); teniendo en cuenta las diferentes variables que intervienen y hacen posible caracterizarla en un momento socio-histórico determinado.

Álvarez Méndez (1996) plantea que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, ya que forma parte de ambos procesos. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, valora, discrimina, critica, emite opinión, razona, fundamenta, decide, enjuicia, acerca de lo que él considera que tiene valor en sí mismo y de aquello que carece de éste. Evaluar es una actitud que se aprende, que forma parte del proceso educativo y que, como tal, es continuamente formativa.

Litwin (1998, p. 13) sostiene que términos como “apreciar, atribuir valor o juzgar” son aquellos con los que comúnmente se ha denominado a la acción de evaluar.

Santos Guerra (1993) considera a la evaluación como un proceso de diálogo que implica la comprensión y la mejora del mismo, afirmando:

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los

que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente (Santos Guerra, 1993, p. 30).

Desde una perspectiva cualitativa, evaluar es un proceso complejo que va más allá de una nota, de una mera calificación (medición de resultados). Se interpreta la evaluación como un proceso de diálogo e interacción continua, en el cual el error es compartido y considerado el punto de partida para futuras mejoras en las prácticas pedagógicas. Se la concibe como un proceso complejo que atiende la multidimensionalidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, y que intenta comprender al individuo en su totalidad.

La evaluación es una práctica social y humana y, por lo tanto, posible de ser analizada y modificada en virtud de los efectos que genera (discriminación, temor, etiquetamientos). Enunciarla como tal nos obliga a considerarla como un espacio social y a comprometernos moralmente en el momento de llevarla a la práctica (Palou de Maté, 2001). Evaluar es un proceso que intenta comprender al individuo en su totalidad buscando analizar las características y factores que influyen en la situación presentada.

Evaluar supone una toma de decisiones. Decidir puede estar relacionado con la acreditación, es decir, con el acto de dar cuenta con seguridad a otros acerca de la autoridad, de las capacidades o cualidades de una persona, llevando a ésta a su promoción o ascenso a un nivel superior.

Dentro del ámbito educativo, el término evaluación se confunde con acreditación debido a que este último concepto se sobredimensiona, tomando el examen un rol importante dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El examen (indagación) arroja información con respecto a las cualidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y su resultado suele expresarse mediante la “calificación” que, además, le otorga al sujeto un lugar socialmente reconocido (Palamidessi y Gvirtz, 2002).

Las diferentes acepciones del término evaluar conviven y se entrecruzan en el interior de las prácticas educativas, generando distintas concepciones sobre el qué, para qué, el cómo, quién, a quiénes evaluar.

Los significados que los docentes le otorgan a la evaluación

Para analizar las prácticas evaluativas hay que tener en cuenta diversas problemáticas: para qué evaluar (sentido de la evaluación); el qué evaluar (contenidos); el cómo evaluar (instrumentos); quién; a quiénes evaluar (sujetos involucrados); como así también las distintas relaciones que se establecen entre los diversos componentes de la triada pedagógica.

A partir del análisis de los registros elaborados en las observaciones, interpretamos que los docentes utilizan la evaluación para recabar información sobre “lo que aprendieron los alumnos” y “el cumplimiento de la tarea”. Las actividades presentadas en las situaciones de evaluación tienden a rescatar los contenidos desarrollados durante las clases anteriores para confrontar los aprendizajes logrados por los alumnos con los objetivos propuestos. El siguiente fragmento representa un momento en el que la docente propone a los alumnos hacer un repaso de los temas abordados antes, ella guía la actividad utilizando interrogantes que tienen como objeto rescatar los contenidos conceptuales ya vistos:

- D: —¿De quién fue evolucionando el hombre?
A8: —Hominido.
D: —Muy bien!... ¿qué quiere decir evolucionar?
A7: —Ir cambiando para mejorar, para adelante.
D: —¿Cuál es la primera etapa de la prehistoria?
A2: —La paleolítica.
D: —¿Por qué paleolítico?
A16: —Por la edad de piedra (7.º año, 14/08/02).

Otro de los aspectos que los docentes evalúan y que surge en forma recurrente en las observaciones es el cumplimiento de la tarea propuesta. La evaluación es empleada como una herramienta de control fundamentada en la posición del conocimiento socialmente legitimado, y la nota es utilizada como castigo para los alumnos que no realizan las actividades:

El A 24 no trajo su trabajo, entonces la D le pide su carpeta y le pone una nota. El chico se queda muy serio. Dos compañeras –A23 y A21, una de ellas sentada a su lado y la otra, adelante– murmuran sobre la situación [...] (7.º año, 26/08/02).

Según expresa Litwin, (Litwin, Palou de Mate, Calvet, Herrera, Márquez, Pastor, et al, 2003, p. 30) los interrogantes presentados en las clases, los exámenes escritos, los repasos, los trabajos prácticos, las correcciones son prácticas evaluativas que pueden ser utilizadas “en términos de control o como datos empíricos para la mejora de la enseñanza”. Sin embargo, en la mayoría de los casos observados, estas prácticas se reconocen como evaluativas porque se las homologa con el control y la acreditación.

Para Santos Guerra (2003, p. 13), la evaluación posee dos componentes básicos, uno es la comprobación de los aprendizajes realizados, el otro es la explicación o atribución. El primero de ellos es problemático porque resulta difícil saber cuánto y cómo “ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos”. El segundo no es tenido en cuenta, aunque es muy importante porque a partir de él responsabilizamos implícitamente al alumno de los aprendizajes que no se produjeron. Tanto en el momento de las correcciones como en el de las devoluciones que realizan, los docentes hacen hincapié en la “cantidad” de contenidos que han adquirido o deben adquirir los alumnos, en el resultado que lograron, pero no en el modo que lo hicieron. Por lo tanto, no podemos hablar de una evaluación formativa que valore el proceso, sino de una evaluación sumativa, es decir, utilizada para ver los niveles de rendimiento que alcanzan los alumnos y que puntualiza el fin y el resultado del proceso para otorgarle una nota. La siguiente situación se ha reiterado en varias de las observaciones:

La D habla a los alumnos, haciendo referencia a una evaluación realizada en la clase anterior: “Había falta de estudio. Los que faltaron están perdonados porque llovía mucho. Algunos se... faltaba poquito así que preferí ponerles regular, así después los hacen y [...] (los alumnos no responden) (7.º año, 2/09/02).

A9 consulta sobre células convectivas ubicadas en el mapa.

P: —¿Se pensaron que sabían todo sobre biomas? ¡Poquito, poquito! (8.º año, 5/08/02).

Podríamos afirmar que en la mayoría de los casos subyace en las prácticas evaluativas una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación tiende a verificar los resultados obtenidos en relación con los objetivos prefijados. En todas las clases observadas las evaluaciones son desarrolladas al finalizar un tema o una unidad, y se utiliza el “repaso” para indagar qué recuerdan los alumnos de lo trabajado en la clase anterior:

[...] la preceptora copia un comunicado en el pizarrón. La P dice que lo copien después.

P: —El lunes tienen evaluación de todo lo que vimos (9.º año, 2/09/02).

[La docente] Luego pregunta: ‘¿Estuvieron leyendo?’

Los alumnos contestan que sí y la docente propone un repaso de lo que vienen viendo.

D: —¿Qué estuvimos viendo?

A8: —Historia, la prehistoria.

D: —Las etapas de la historia... (7.º año, 14/08/02).

En las clases observadas, los errores que cometen los alumnos surgen como un elemento censurable porque es un desvío; los docentes valoran “los aciertos que marcan o muestran que los resultados obtenidos conducen al logro de los objetivos prefijados [...]” (Palou de Maté, 2001, p. 94). En relación con esto, los docentes, tanto en el desarrollo de los repasos que se efectúan durante las clases como en las evaluaciones, suponen la existencia de una respuesta única ante las preguntas que formulan, descartando o corrigiendo aquellas intervenciones que no dan la respuesta exacta:

La docente pregunta si pusieron algún ejemplo sobre esta consigna y agrega: ‘¿Por qué problemas se constituyen organizaciones como por ejemplo fundaciones, comisiones?, ¿recuerdan lo de la clase pasada? [...], ¿qué problemas puede haber en General Pico para que un grupo se organice?’.

A10:—Por la alimentación.

D: —Puede ser, pero el otro día hablamos de más cosas...

Los alumnos tardan en contestar. Luego uno dice: ‘Los animales’.

A coro responden: ‘Se creó la Sociedad protectora de animales’ (7º año, 14/08/02).

D: —¿Qué es la cultura?

A8: —Es la forma que tienen de vivir.

D: —La cultura es el modo de vivir de cada pueblo. El hombre trae su modo de vivir, lo trae y lo pone acá, en el continente americano... (7º año, 14/08/02).

Los errores o las respuestas elaboradas por los alumnos no siempre son trabajados como emergentes a partir de los cuales analizar y modificar las estrategias docentes.

También cabe señalar que en las clases observadas predominan actividades de aprendizaje y de evaluación individuales, y aparece una concepción negativa de la colaboración entre los pares. Sólo en los llamados repasos se realiza un “recuento de contenidos” vistos con anterioridad con la participación de varios alumnos –aunque esto no constituye un trabajo grupal–.

La D controla continuamente que cada alumno haga su trabajo en forma individual, y dice: ‘¡Solos, solos!’; ‘chicos ¿qué les pasa?... ¡chicas no hablen tanto, A 12 y compañía!’.

D: —Chicos... ¿qué les pasa? (mirando al grupito del A4). Un ratito más y me entregan los cuadernos.

Continúa mirando el grupo anterior y luego dice: ‘Ustedes, les voy a poner trabajo en conjunto, de cuatro lo están haciendo’ (7º año, 26/08/02).

Ahora la docente retoma el práctico que los alumnos realizaron en la casa como tarea. Va haciendo preguntas y entre todos van respondiendo las consignas... (7º año, 14/08/02).

En los fragmentos anteriores puede verse que la evaluación posee un carácter individualista porque cada evaluador “la practica según sus peculiares criterios y [...] cada evaluado debe afrontar en forma individualista la comprobación de su aprendizaje”. Aunque se desarrolle la

actividad evaluativa en forma grupal, el docente se mostrará “inquisitivo para saber qué hizo cada uno de sus integrantes”. Esto se debe a que la práctica individualista pone de manifiesto la forma en que actúa el compañero (Santos Guerra, 2003, p. 16).

A modo de cierre

El análisis de las clases observadas nos permite afirmar que la evaluación cruza y determina la clase escolar, condicionando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se refleja en el discurso de los docentes que apelan continuamente a la evaluación vinculándola con la enseñanza. Como consecuencia, el enseñar y el aprender se resumen en el qué, cómo, cuándo y dónde se va a evaluar.

La clase está centrada en la evaluación de los contenidos que los docentes enseñan, por lo tanto se requiere una definición clara y precisa de este término tan amplio en sentido y significaciones. El contenido enseñado se transforma en el objeto a evaluar y la comunicación toma sentido en los intercambios mutuos entre lo que la docente enseñó y lo que el alumno demuestra que aprendió, situación que, generalmente, se traduce en una nota numérica. Se produce una “sustitución del eje enseñar-aprender por evaluar-ser evaluado” (Souto, 1993, p. 220).

La evaluación es utilizada como un instrumento de control y de poder que mide los resultados y condena los errores que cometen los alumnos, prevaleciendo una visión técnica de la misma. Existe una tendencia a verla como la única herramienta que posee el docente para medir los logros de los alumnos ya que, en general, se utilizan instrumentos que buscan conocer en qué medida ellos han alcanzado los objetivos previamente propuestos.

En las prácticas cotidianas se homologan evaluación y acreditación, se sigue considerando al alumno como único responsable de los resultados, utilizando la evaluación como instrumento de control de contenidos conceptuales y como mecanismo de control de la división de espacio, horarios y comportamientos de los alumnos.

Consideramos que explicitar las diferentes concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas docentes y las funciones que desempeñan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje permitirá

repensarlas y ello posibilitará entender el proceso evaluativo como un componente relevante del análisis de las prácticas cotidianas, pero no el único; además, concebirlo como un proceso reflexivo de las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes y de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Bibliografía

- APEL, J. (1996). *Evaluar e Informar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar: Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- CAMILLONI, A, CELMAN, S., LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPAGNO, L. (2002). “El Tercer Ciclo de la EGB. Su implementación en la ciudad de General Pico, La Pampa. Análisis desde el nivel político-organizacional de las prácticas en el área de Ciencias Sociales”. Tesis de Maestría para la obtención del título de Master en Didáctica. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la signatura*. Barcelona: Paidós.
- LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, C., CALVET, M., HERRERA, M., MÁRQUEZ, S., PASTOR, L. y SOBRINO, M. (2003). *Corregir: Sentidos y Significados de una Práctica Docente*. Colección Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- PALAMIDESSI, M. y GVIRTZ, S. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- PALOU DE MATÉ, M. C., DE PASCUALE, R., HERRERA, M. y PASTOR, L. (2001) *Enseñar y Evaluar: Reflexiones y Propuestas*. Comahue: Gema Grupo Editor Multimedial.
- RIVELIS, G. D. (2003). “Evaluación: aspectos a considerar”. *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 153, 30-32.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- (2003). “Prácticas de evaluación. Concepciones, actitudes y principios”. *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 153, 12-17.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.



La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual

Analia Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral
analiafhucunl@gigared.com

Fecha de recepción: 14/02/05
Fecha de aceptación: 22/09/05

Palabras clave:

enseñanza de la lengua materna, enseñanza de la literatura, educación formal, enseñanza secundaria, obstáculo epistemológico.

Keywords:

mother tongue teaching, teaching of literature, formal education, high school teaching, epistemological obstacle.

Resumen

A través del análisis del modo en que se interpretan las causas de los obstáculos epistemológicos detectados en la enseñanza de dos disciplinas en la educación media en la Argentina, en este ensayo ofrecemos una interpretación de los cercenamientos ideológicos que atraviesan los diagnósticos del estado de situación de la enseñanza en este país, en cruce con los obstáculos epistemológicos cuya existencia se pretende ocultar.

Este artículo se produce a partir de las síntesis de un conjunto de investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral desde hace diez años y constituye uno de los primeros avances de un proyecto en curso. Mediante su presentación intentamos discutir la representación más extendida de los éxitos y fracasos de nuestra comunidad educativa.

Introducción

Este artículo cruza los resultados de un conjunto de investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que han aportado resultados respecto del modo en que se construyen los contenidos de Lengua y de Literatura en el Ter-

cer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3] y en Nivel Polimodal. Constituye, también, uno de los primeros avances de un proyecto en curso: “Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3: notas para una agenda didáctica actualizada” (Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo –CAI+D–, Universidad Nacional del Litoral).

Las síntesis parciales que presentamos en este trabajo discuten el modo unidireccional que suele primar al vincular causas con consecuencias, responsables con afectados, entre otros, en los diagnósticos sobre el estado de situación de los saberes escolares de lengua y de literatura en la Argentina. Teniendo presente el riesgo de generalizar, especialmente cuando hablamos de la situación de la enseñanza de una disciplina (luego veremos que en realidad son dos) en un país tan vasto y regionalmente diverso como el nuestro, entendemos que pueden hacerse, no obstante, algunas observaciones con cierto grado de validez general, especialmente tomando en consideración los procedimientos metodológicos usados en esta investigación.

En primer lugar, precisamos las categorías de análisis empleadas en la investigación, así como los criterios metodológicos que orientaron la selección de los datos y su análisis. Luego, puntualizamos los obstáculos epistemológicos detectados en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3, los que se pueden ordenar en relación con diferentes emergentes de nuestra cultura que, en algunos casos, parecieran provocar su aparición y, en otros, impedir su des-instalación.

¿Qué entendemos por “obstáculo epistemológico”?

En su libro *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* Camilloni (1997) retoma la categoría de “obstáculo epistemológico” de Bachelard (1948) para analizar algunos problemas que se presentan en la enseñanza de las ciencias. En nuestro trabajo usamos esta categoría para discutir algunas representaciones circulantes en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3: representaciones sobre el objeto, sobre la didáctica, sobre el lugar de la lingüística y de la teoría literaria en las reflexiones didácticas, sobre la validez de algunas prescripciones y/o construcciones

emanadas desde los organismos oficiales. Tomamos la noción de obstáculo epistemológico provocando una tensión que, en realidad, es exigida por la naturaleza de los problemas relacionados con la enseñanza de la literatura y de la lengua: nuestro uso provoca ciertos desplazamientos sobre cuestiones tal vez no contenidas en la matriz del concepto, pensado más bien para la enseñanza de las ciencias y no del arte o de un objeto escurridizo como la lengua.

Camilloni (1997) entiende que el obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que bajo la forma de saber-cristalizado genera una suerte de inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo: alumnos y maestros pertenecemos a una cultura que suele compartir representaciones respecto de los objetos que la integran. Estas representaciones, muchas veces, van en detrimento de una mirada reflexiva sobre esos objetos: pareciera observarse cierta tendencia a confirmar los saberes mayormente extendidos respecto de los objetos de dicha cultura más que a observar lo que los contradice, lo que los interpela, lo que abre nuevas preguntas y que, a la vez, desestabiliza los modos de respuesta. Cuando en el marco de una cultura o, más precisamente, de una microsfera dentro de una cultura no aparecen preguntas, sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se cristaliza, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni, 1997, p. 13). En este punto nos interesa detenernos para reflexionar respecto de las incrustaciones detectadas en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura en EGB 3; incrustaciones que, en algunos casos, son promovidas por las mismas comunidades de formación de profesores y maestros y por los organismos de gestión.

Las Didácticas de la Lengua y de la Literatura como transdisciplinas

Seguimos la distinción que realiza Bombini (2001) entre los objetos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura y destacamos su modo de resolver la relación con la Didáctica General:

Es posible postular una didáctica que ya no sería ‘Especial en...’ como variable de un macrocampo; no se trata de una in-

flexión particular en relación con un campo general, sino que –sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario– podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto ‘lengua’ y la especificidad del objeto ‘literatura’ proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 26-27).

Desde este lugar, una mirada sobre las disciplinas que confluyen en la construcción de los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura nos ayudará a mostrar por qué es complejo producir conocimiento desde estos espacios; disciplinas que impactan cada vez que tratamos de responder preguntas tales como:

- ¿desde qué lugar pensamos la literatura o la lengua?;
- ¿qué representaciones tenemos respecto de cómo aprenden nuestros estudiantes?;
- ¿cómo leemos el contexto socio-cultural en el que desarrollamos nuestra tarea de enseñanza?;
- ¿qué entendemos por “buena enseñanza” o cuándo consideramos productivo un estilo de enseñanza, una forma de evaluación, etc.?

Intentar dar respuesta a cada una de estas preguntas involucra un entramado de disciplinas que dialogan, no siempre armónicamente, y que, además, presentan en su seno fuertes luchas por el modo de definir el objeto del que se ocupan. Por ejemplo, si en la posición respecto de la Literatura intervienen las formulaciones producidas por las distintas tradiciones que integran el campo de los estudios literarios (el estructuralismo, la sociocrítica, la psicocrítica, la semiótica, los estudios comparados, la deconstrucción, los estudios *queer*, los cabalísticos, etc.), tenemos allí una zona de conflicto, ya que cada tradición presenta su punto de vista. Encontramos, así, una variedad de puntos de vista que se superponen, se solapan, entran en lucha, ya que ninguno ocupa hoy un lugar de dominio hegemónico. Esta situación se comparte en el campo de los estudios del lenguaje, ocupado por un conjunto de tradiciones: estructuralismo, generativismo, lingüística sistémico-funcional, análisis crítico del discurso.

Así como en la posición sobre el “objeto disciplinar” no es posible encontrar una teoría dominante, las representaciones sobre el “sujeto” también varían en función de si nuestro punto de vista está informado por las teorías de Piaget (1952, 1964), de Vigotsky (1934, 1979), de Gardner (1991, 1993, 1999), de Maturana (1990), por los aportes del psicoanálisis o por el punto de vista planteado desde una perspectiva sociocultural en los términos de Bixio (2003).

De la misma manera, en la lectura del “contexto sociocultural” en el que las prácticas educativas se desarrollan, se produce un cruce de discursos cuya interpretación está marcada por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, por las teorías económicas que orientan nuestra lectura de la sociedad. El análisis de las políticas educativas y de la legislación existente, la mirada sobre los Contenidos Básicos Comunes [CBC] para la Educación General Básica y para el Polimodal (1995), así como sobre los diseños jurisdiccionales de cada provincia, la evaluación de los materiales paracurriculares¹ circulantes están fuertemente determinados por el rol que le atribuimos al Estado en términos de obligaciones y garantías, por el modo en que pensamos se produce y circula el poder, por las representaciones que tenemos de la participación del docente en las instituciones educativas.

Así, quien trabaja para pensar cómo mejorar la enseñanza de la lengua y de la literatura se ve interpelado por un cruce de discursos y de disciplinas sobre los que necesita tomar una posición para poder formular el conocimiento didáctico. Podríamos decir que el punto de vista que adopte respecto de las tensiones que se presentan en cada uno de los puntos que antes señalamos, y que podemos sintetizar como el objeto disciplinar, el sujeto, el contexto y la enseñanza, definen, en parte, el punto de partida desde el que construirá el “objeto de la Didáctica de la Literatura” y el “objeto de la Didáctica de la Lengua”.

Y decimos “en parte” porque en la construcción de las Didácticas de la Lengua y de la Literatura se cruzan también las propias representaciones respecto de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura. Representaciones teóricas pero también axiológicas, políticas, ideológicas y estéticas que abarcan problemas tales como: cuáles son los mejores modos de producir conocimiento en el campo, cuándo dicho conocimiento tiene validez o puede ser considerado aceptable, cómo se

formula dicho conocimiento en términos de protocolos, cómo debiera hacerse circular.

Lejos de pretender abrumar con esta suerte de meta-representación, el objetivo perseguido es procurar mostrar por qué es tan difícil producir “buen conocimiento” desde estos espacios, tratando de poner de manifiesto el modo parcial que a veces opera en nuestra propia representación respecto de lo que es un conocimiento en Didáctica de la Literatura o en Didáctica de la Lengua. Por ejemplo, no deja de ser asombroso cómo en la enseñanza de la literatura se reproduce, bajo diferentes formas, algo que también se advierte en el campo de la enseñanza de la lengua.

Así como debemos soportar los engaños del mercado editorial que nos vende bajo el rótulo de “Didáctica de la Lengua” producciones que pertenecen a la lingüística aplicada, del mismo modo solemos encontrar lo que podríamos designar, tal vez de modo poco feliz y por extensión, como “teoría literaria aplicada” o “crítica literaria aplicada” bajo la etiqueta de “Didáctica de la Literatura”: producciones que, usando este cartel, presentan lecturas críticas sobre textos literarios específicos, resolviendo lo que suelen llamar “derivación didáctica” en unos pocos párrafos en los que se suele detallar una actividad tipo cuestionario-guía, en el mejor de los casos realizada en el contexto de una clase. Lo más curioso de estos análisis es que suelen dedicar muchas páginas al desarrollo de la lectura crítica y resuelven el problema de la derivación didáctica en no más de media página².

Breve caracterización del modo de recolección y de análisis de datos

El proyecto se circunscribe a un nivel del actual sistema educativo, pero no se restringe a la región del Litoral. Esto está directamente relacionado con el modo en que recortamos el análisis y también con el sistema pensado para la selección de los datos: decidimos analizar materiales curriculares y paracurriculares de circulación nacional para no circunscribir la mirada a lo que acontece en cada provincia. Cabe aclarar que en forma constante realizamos actualizaciones de las investigaciones que ponen de manifiesto lo que acontece en distintas regiones del país (Edelstein y Aguiar, 2004).

Para el relevamiento de los obstáculos epistemológicos existentes en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3 nos hemos basado en el trabajo de análisis de un conjunto de textos reales: las resoluciones de diferentes trabajos prácticos propuestos a docentes en ejercicio en EGB 3 que cursan la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral³ (prácticos que incluyen el análisis de planificaciones, la resolución de problemas que suponen poder mirar desde un orden “meta” su trabajo de enseñanza de la lengua y de la literatura) se cruzan con el análisis de entrevistas semi-estructuradas, así como con la interpretación de discusiones abiertas propuestas en foros de discusión a los mismos docentes.

Por otro lado, recuperamos también el análisis de los resultados de los trabajos prácticos propuestos a docentes de Lengua y de Literatura en dos cursos de extensión a distancia: “Literatura para niños y jóvenes: fundamentos y estrategias para su enseñanza” y “Lectura, escritura y gramática: hacia la construcción de una gramática pedagógica”⁴. Estos resultados fueron triangulados con el análisis de entrevistas semiestructuradas a los docentes que trabajan en el nivel mencionado y con el análisis de las discusiones generadas en el foro por parte de los equipos docentes.

El hecho de que el sistema de educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral llegue a catorce provincias argentinas (Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, San Luis, Tucumán y Santa Fe) nos posibilita trazar un panorama general del problema que estudiamos. La heterogeneidad de las zonas de proveniencia de los docentes de cada curso o seminario ayudan a dar representatividad a la muestra. Dicha muestra es interrogada desde el análisis de las recurrencias: observamos, fundamentalmente, cuáles son los obstáculos epistemológicos que es posible descubrir en las prácticas docentes en EGB 3 a partir de las reconstrucciones de prácticas, de los relatos docentes, del modo en que resuelven situaciones de simulación en los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Los datos se triangulan mediante las entrevistas en las que se recuperan dudas, credos teóricos, los obstáculos (no epistemológicos) que dificultan el trabajo. Desde estos mismos ejes se trabajan las preguntas en los foros.

Poner en diálogo estos materiales habilita una lectura del estado actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3 en la Argentina. Un panorama cuya complejidad requiere ser destacada a los efectos de evitar los análisis simplistas tendientes a responsabilizar a una institución en particular o, en última instancia, a docentes individuales o a los docentes en general, de la crisis que nadie pretende negar. En parte, éste es también el objetivo de esta investigación y de esta comunicación: ayudar a descristalizar ciertos supuestos de sentido común sobre la situación de la enseñanza de dos objetos complejos.

Los obstáculos epistemológicos y los malentendidos

Agrupamos, en primera instancia, los obstáculos epistemológicos que se generan a partir de un conjunto de malentendidos originados, en gran medida, en los CBC pensados para la Educación Básica (1995).

Tal vez podría acordarse en que una virtud de la propuesta curricular que desplazan los CBC radicaba en el modo en que se precisaba qué enseñar en cada “grado”. Por contraste, entendemos que los CBC realizan una propuesta demasiado flexible en este aspecto, pero, a la vez, y casi paradójicamente, demasiado acotada en otro (justamente el referido a las decisiones teóricas respecto de los marcos posibles desde los cuales pensar la lengua y la literatura).

Mientras que, por un lado, la propuesta no hace más que presentar un contenido que generalmente se itera con pocas variaciones entre, por ejemplo, octavo y noveno de EGB (provocando la sensación de estar volviendo sobre el mismo contenido), por el otro, se restringe la enseñanza de la lengua al llamado “enfoque comunicativo” y se circunscribe la enseñanza de la literatura al vago concepto del “placer”. Si bien se remarca el carácter orientativo de la propuesta, resulta llamativo el contraste entre la declarada libertad de decisión dada al docente y la fijación de los lugares teóricos desde donde debe pensar. Fijación que, además, no es coherente con el lugar teórico desde donde dicen escribirse los CBC: si estos textos se producen tomando en consideración las últimas producciones de la lingüística y de los estudios literarios, cabe preguntarse cómo se liga la diáspora de estos campos disciplinares con la monologización planteada desde estos documentos⁵.

Esta situación, unida a otras que luego explicitaremos, está en la base de los obstáculos epistemológicos que mencionamos y que, en líneas generales, caracterizamos como causados por malentendidos.

Al igual que Litwin (1996), creemos que una buena enseñanza está determinada, en principio, por la necesidad de que el docente pueda validar aquello que enseña; pueda justificar que lo que enseña es digno de que el estudiante “lo conozca, lo crea o lo entienda” (Litwin, 1996, p. 95). Encontramos fuertes dificultades en este punto, ya que verificamos un conjunto de representaciones que obstaculizan la toma de decisiones autónomas; representaciones que, en la mayor parte de los casos, han sido originadas por los documentos de referencia de la reforma educativa.

Describimos estas representaciones a partir de hipótesis:

- en la enseñanza de la literatura en EGB 3 es posible advertir dos tendencias predominantes: una impronta aplicacionista que evita el trabajo con el texto literario predominando la enseñanza de modelos teóricos fuertemente revisados desde el seno de la teoría literaria; una impronta placentera que deriva en autoritarismo toda vez que monologiza el concepto de placer desde las competencias culturales del docente, simplificando la actividad de leer literatura;
- la enseñanza de la literatura suele verse obstaculizada por el eclipse del texto dado su uso para la ilustración de reglas ortográficas, sintácticas, etc.;
- en la enseñanza de la lengua es posible advertir un conjunto de confusiones importantes, susceptibles de ser ubicadas en órdenes diferentes. Por ejemplo, en relación con la gramática, se verifican superposiciones de paradigmas distintos que no se descubren como tales: desorientación a la hora de determinar qué gramática enseñar; indecisión respecto de si “hay” o “no hay que enseñar gramática”. En el trabajo con la oralidad secundaria no se suele tener claridad respecto del “para qué” de los contenidos, ni tampoco se cuenta con las herramientas conceptuales que permitan decidir cómo enseñarlos;
- en la enseñanza de la lengua y de la literatura es posible observar una fuerte tendencia a delegar en diferentes editoriales el trabajo de configuración curricular, soslayando la posibilidad que el docente tiene de convertirse en autor del currículo.

Tal vez alguien podría estar pensando que el docente es el responsable principal de este estado de situación. Entendemos que cabe revisar este supuesto, especialmente si se tienen en cuenta algunos malentendidos generados por las propias instituciones que le han dado la habilitación profesional o por los organismos de gestión que trazan las políticas educativas de nuestro país y que formulan los documentos a partir de los cuales se ejecutan. En este sentido, cabe destacar ciertas cuestiones que despejan algunas de las causas de los malentendidos que leemos en este apartado como obstáculos epistemológicos.

Creemos importante poner de relieve que, en términos teóricos, la propuesta de delegar a cada institución la responsabilidad de construir un Proyecto Educativo Institucional [PEI], que posibilita ajustar aquellos puntos que el diseño flexible de los CBC deja deliberadamente abiertos para las opciones de cada establecimiento educativo, es interesante, ya que supone atender las particularidades del contexto local en el cual dicha institución se emplaza, dejando espacio a la decisión de la comunidad educativa. No obstante, tal vez no se hayan tenido en cuenta las condiciones de funcionamiento real de estas instituciones.

Del relevamiento realizado, que incluyó no solamente a docentes de EGB 3, sino de todos los niveles educativos (EGB 1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal –datos que iremos procesando en diferentes proyectos que tenemos pensado presentar–), observamos que solamente en EGB 1 y EGB 2 es posible contar con las condiciones mínimas para la construcción de un PEI real. Es decir, las condiciones laborales del maestro (su pertenencia a una sola institución –en la mayoría de los casos–, su responsabilidad frente a un solo grupo de alumnos o a grupos de dos o tres cursos –en menor número de casos–) facilitan un compromiso con la escuela que es difícil encontrar en un profesor que generalmente trabaja en tres o cuatro establecimientos educativos.

La imposibilidad de construir un PEI a partir de un trabajo reflexivo que centre lo que los CBC dejan librado a la decisión institucional o, incluso, de poder conocer a fondo dicho PEI (en el caso de que se haya construido a partir de este trabajo detenido y analítico) operan con fuerza en la generación de los obstáculos señalados en este apartado. A estas imposibilidades se suman otras que también contribuyen a su generación. Por ejemplo, es importante analizar qué pasa con las reuniones plenas

(instancias donde se piensan las decisiones claves de una institución) cuando un docente trabaja en cinco escuelas: ¿qué sabe ese docente de lo que pasa en cada institución?, ¿puede realmente sentir pertenencia institucional en cada caso?, ¿puede participar en la construcción de una planificación responsable por ciclo con sus compañeros de área de cada institución?, ¿puede planificar atendiendo un diagnóstico de cada situación institucional o se limita a repetir básicamente el mismo modelo armado para el nivel y “aplicado” a cursos diferentes, de escuelas diferentes, de características y necesidades también diferentes?

En relación con los obstáculos detectados en la enseñanza de la lengua, cabe subrayar la importancia de contar con diseños institucionales que ayuden a despejar las confusiones creadas por los propios CBC al dirigir toda la atención hacia una interpretación un tanto desordenada de la gramática textual y de la gramática sistémico-funcional bajo el nombre de “enfoque comunicativo”. Interpretación que ha llevado, en algunos casos, a un pragmatismo intuitivo extremo movido por la convicción de que “ya no hay que enseñar gramática”. En otros, ha conducido a recurrir a la versión manualizada de la gramática textual, eclipsándose los aportes interesantes que el análisis crítico del discurso y la gramática generativa podrían realizar en determinados niveles de la enseñanza (enfoques ausentes de las propuestas editoriales analizadas)⁶.

En las devoluciones a los docentes de los avances de nuestra investigación insistimos en la importancia de discutir la posibilidad de contar con maestros formados en el generativismo: esto llevaría a realizar, especialmente en EGB 1, un trabajo sobre el lenguaje que respete los tiempos naturales de adquisición, estimule los logros, evite adelantar conocimientos que los niños aún no están en condiciones de activar. Resaltamos la importancia de pensar en la enseñanza de los rudimentos básicos de la gramática estructural en EGB 2 con el objeto de incorporar los esquemas a partir de los cuales se organizan, por lo general, los metalenguajes que regulan la enseñanza de las segundas lenguas en la Argentina; disciplinas incluidas dentro de la formación básica obligatoria actual (disciplinas cuyo aprendizaje se dificulta sin este andamiaje, realizado desde el campo de la lengua materna). Por último, insistimos en los beneficios de construir esta secuencia de modo tal que en EGB 3 puedan enseñarse contenidos mínimos de la gramática sistémico-funcional para, finalmen-

te, en un Polimodal orientado, poder incorporar las reflexiones agudas del análisis crítico del discurso⁷.

Los docentes con los que interactuamos se muestran entusiasmados con la discusión de esta propuesta, no obstante, en la mayor parte de los casos se presenta el obstáculo, no justamente epistemológico, de las condiciones en las cuales se desarrolla su trabajo. La imposibilidad de reducir semejante proyecto a iniciativas individuales, dada la continuidad que requiere y los acuerdos institucionales que supone, vuelve una utopía su puesta en funcionamiento, ya que esto supondría acuerdos que necesitarían horas pagas disponibles para el diseño responsable, para la discusión y para la investigación de las propias prácticas. El no contar con el tiempo necesario para producir los materiales que estas propuestas requieren, así como para poder hacer evaluaciones que permitan construir devoluciones reales de los logros y problemas verificados en el aprendizaje (y no un mero control que habilite a poner una nota al finalizar el trimestre) constituye uno de los problemas que atraviesan y encorsetan la enseñanza actual.

En las devoluciones también subrayamos la importancia de trabajar explícitamente las marcas constitutivas de la oralidad secundaria, es decir, la que lleva la marca de los registros y protocolos seguidos en las formulaciones escritas (Melgar, 1999); protocolos que deben enseñarse y que distan de ser espontáneos. Queremos remarcar que, sobre este punto, es posible observar una fuerte desorientación y una gran sorpresa cuando llega la hora de discutir los criterios de una nueva “agenda didáctica” (Litwin, 1999) que incluya la oralidad secundaria desde este trabajo de volver transparente sus protocolos. Entendemos que esto está ligado al hecho de que los CBC introducen este contenido en su diseño, pero la mayor parte de los docentes en ejercicio no lo tenían incorporado en su formación. Si bien hoy se piensa la idea de la formación permanente, nuevamente cabe analizar qué hay de utopía y qué de posibilidad real de formación.

Pareciera importante no confundir *acreditación* de cursos para el “puntaje” con *formación*, así como no confiar demasiado en los resultados “milagrosos” de un curso breve ante un tema tan complejo como el de la oralidad secundaria, las propuestas didácticas para su enseñanza, su evaluación.

En el caso de la enseñanza de la literatura, queremos retomar algunos obstáculos epistemológicos que, a nuestro juicio, dificultan una buena enseñanza (Litwin, 1996). Para comenzar, queremos interrogar qué supuestos sostienen el gesto de centrar una propuesta de enseñanza de la literatura en el “placer de la lectura”: ¿hasta qué punto y/o en qué condiciones ese placer es posible?, ¿qué hacer para promoverlo (sobre todo si se piensa en las fronteras culturales que en muchas ocasiones dividen cuestiones tan básicas como las representaciones respecto de lo bello, de lo lindo, de lo feo, de lo agradable, de lo importante y de la cultura misma)? Sería bueno, como dice Montes, que las instituciones educativas (enfanzamos, del jardín de infantes a la educación superior) revisaran cuáles son las ilusiones que sostienen no sólo respecto de la enseñanza de la literatura, sino respecto de la cultura en general (Montes, 1999, p. 95). En relación con el placer de la lectura Montes afirma: “¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente porque no es fácil es que convertirse en lector resulta una conquista...” (Montes, 1999, p. 84).

En ese sentido, la convalidación de los saberes con los que los alumnos ingresan en la escuela pareciera ser la peor de las opciones posibles: si enseñar supone “dejar marcas” (Jackson, 1992, p. 42), si enseñar supone luchar por provocar una “disonancia cognitiva” (Wasserman, 1994, p. 128), vale revisar qué hacemos cuando preferimos no presentar nuevos objetos culturales para “negociar”, es decir, para terminar accediendo a trabajar con la canción del cantante que más les gusta o con el libro que más les interesa.

En el otro extremo, la otra cara del mismo problema, es decir, el secuestro del texto literario en nombre de la aplicación de un modelo teórico: el metalenguaje ocupando el lugar del objeto; la enseñanza centrada en la categoría “hipertextualidad”, no en el modo en que la categoría habilita a pensar, por ejemplo, “Si dulcemente” de Gelman (1980). Lo que debiera ser el punto de partida, se convierte en el punto de llegada (más que pensar el poema a partir de una teoría que creemos ayuda a leer de modo más fértil la literatura, el poema es el corpus sobre el que se aplica la teoría o la categoría y luego se evalúa el modo en que se aplica la teoría y la categoría y no el trabajo de lectura personal sobre el poema; la teoría se convierte así en instrumento que facilita el control, pero que no

garantiza la enseñanza). El fragmentarismo eclipsando toda posibilidad de recuperación de síntesis previas: de la hipertextualidad a la polifonía y de la letra de Fito al poema de Bernárdez sin otro argumento que el orden del diseño editorial.

¿Qué orienta estas acciones? ¿Por qué enseñar de este modo? O más bien: ¿qué enseñamos cuando “enseñamos literatura” de este modo?

En una “transposición” poco crítica, la mayor parte de las propuestas editoriales de circulación nacional generadas luego de la reforma educativa en la Argentina reproduce, bajo una nueva máscara, los peores problemas teórico-metodológicos del tipo “manual” producido en el período de la dictadura militar y en los primeros años de la democracia. Una investigación más o menos mediata (Gerbaudo, 2001) centrada en el análisis de cinco propuestas editoriales arroja algunas conclusiones no demasiado felices sobre este problema⁸. En su mayoría, las editoriales ponen en marcha rituales que eclipsan la lectura: el texto literario se subordina a la enseñanza de categorías de gramática o de retórica, se emplea como pretexto para re-trabajar contenidos de música o para generar espacios de discusión de predominante valoración moral.

Por ejemplo, en una propuesta editorial del año 1999 se retoma la historia que narra la novela y se propone trabajar con los estudiantes preguntas como las siguientes: “¿Hizo bien X en negarse a acompañar a Y en su fuga?” “¿Debió Y seguir los impulsos de su corazón y fugarse sola?” “¿Es correcto que X deba gastar todos sus ahorros para solventar el viaje?”⁹ (1999, p. 10).

Resulta llamativo que una propuesta editorial tenga colecciones orientadas por criterios teóricos, de diseño y de organización marcadamente diferentes: pareciera dirigirse a distintos públicos lectores o a tres estereotipos de profesor de Literatura. Por ejemplo, por un lado, aparece el típico manual con una propuesta lineal, acumulativa y fragmentaria que apunta básicamente a la incorporación de información, a la enseñanza del metalenguaje sobre la literatura; por otro, una colección que presenta textos generalmente traducidos cuya lectura es orientada desde guías con preguntas del tipo que consignamos más arriba; finalmente, la presentación de cuidadas antologías en las que se realiza una selección literaria que, en algunos puntos, se desajusta del canon clásico (se incorporan, por ejemplo, textos de Griselda Gambaro como *La Malansangre* (1982), textos de Rodolfo Walsh como “Esa mujer” (1965), entre otros),

explicitando el criterio desde el cual se realizó la traducción, en el caso de que se incluyan textos traducidos, transparentando el punto de vista desde el cual se producen las actividades, etc. Esta propuesta recupera textos completos y no fragmentos de fragmentos; textos legibles desde un formato similar a los que leemos fuera del espacio escolar, sin sobrecarga de dibujos que parecen pretender edulcorar el espacio de la letra impresa, acercándolo a los formatos audiovisuales.

Estos textos reproducen estereotipos. La oferta heterogénea que presentan busca capitalizar ganancias a partir de la explotación de representaciones circulantes respecto de las actividades desempeñadas por el profesor de Literatura en el aula: en el primer caso, parece dirigirse al docente preocupado por cumplir el programa con los contenidos, tal como lo formulan los CBC; la segunda oferta parece destinada al profesor que trabaja los conflictos personales de los estudiantes, dejando además una “enseñanza moral”¹⁰; la última parece pensada para el profesor que busca acercar un formato-libro similar al que orientó su propia formación pero que, además, trata de estar al tanto de las últimas corrientes de la teoría literaria.

Si consideramos que la mayor parte de los docentes en ejercicio no pueden ejercer su rol de autores del *currículum* por las condiciones laborales aludidas (podríamos agregar otros datos: generalmente los docentes trabajan en el límite de las 40 horas, tienen poco tiempo para el descanso, suelen usar el tiempo de descanso para su “formación continua” o para la preparación de clases o corrección de pruebas, debido a que no hay horas institucionales pagas para estas tareas), por lo cual delegan la planificación a las editoriales, cabe revisar quién es el responsable de esta situación. Especialmente es válido replantear la cuestión en función de los controles generados desde la gestión nacional. Pareciera no haberse escatimado recursos ni esfuerzos para llevar a cabo las “evaluaciones de la calidad educativa” en comprensión lectora mediante los operativos nacionales. En esa línea, vale preguntar por qué no se ha realizado ningún esfuerzo en efectuar un control epistemológico de las ofertas editoriales circulantes; no estamos hablando de censura, sino simplemente de una evaluación de calidad. Si el Estado nacional, desde parámetros cuestionables, ha medido, en varias ocasiones, la situación de la comprensión lectora en lengua, no parece descabellado preguntarse, entonces, dada la fuerte impronta que sabemos tiene el manual en las aulas de nuestras

escuelas, por qué no se han hecho los mismos esfuerzos para analizar los materiales que atraviesan las prácticas educativas del aula.

Los obstáculos epistemológicos silenciados

Compendiamos en este apartado algunos de los obstáculos epistemológicos silenciados en la lectura de la crisis actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina; silencio que leemos en fuerte relación con el modo en que el Estado ha delegado sus obligaciones en los ciudadanos, interpelados desde hilos éticos que tocan la “vocación”, la “buena voluntad” o la “solidaridad”. Encontramos que tanto en la enseñanza de la lengua como de la literatura en EGB 3 aparecen los siguientes obstáculos epistemológicos:

- se suele privilegiar el nivel de “información” más que la “resolución de problemas” (en términos de Perkins, 1998);
- no se suelen encontrar espacios pensados para el trabajo metacognitivo;
- no se piensa la evaluación como devolución que permita la recuperación productiva del error (Celman, 1998), sino como control;
- se registra un fuerte predominio de textos escolarizados (es decir, textos especialmente diseñados para el trabajo en las aulas: textos generalmente desactualizados, con poca o ninguna relación con problemas recientes o regionales);
- en algunas escuelas, especialmente en las llamadas de “enfoque alternativos”, es posible detectar un vaciamiento del contenido en función de los proyectos ideológicos institucionales.

Creemos importante volver sobre algunas hipótesis respecto de las causas que hacen que sean éstos, justamente, los obstáculos epistemológicos silenciados a la hora de reiterar el diagnóstico de la crisis en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina. Nos ha parecido interesante, en este punto, plantear algunas preguntas. Por ejemplo, cuáles serían las condiciones laborales necesarias para que un docente pueda construir una propuesta didáctica centrada en la resolución de problemas; una propuesta controlada epistemológicamente por la interacción entre lo enseñado-aprendido, a partir de evaluaciones que permitan no sólo tener presente las condiciones del aula para regular la enseñanza, sino también

orientar al alumno a través de una corrección que facilite una devolución tendiente a favorecer un trabajo metacognitivo, un trabajo que estimule la recuperación productiva del error (mediante producción de diversos borradores de escritos, devoluciones reiteradas hasta alcanzar el nivel de aprobación); cuáles serían las condiciones laborales necesarias para que un docente pueda elaborar sus propios materiales teniendo en cuenta las particularidades de cada institución educativa en la que trabaja. También cabe preguntarse cuáles son las condiciones en las que debe concurrir un alumno a la escuela para poder aprender y qué número de alumnos es adecuado para generar instancias en las que el docente pueda enseñar y en las que el alumno pueda aprender.

Dados estos entrecruzamientos, enfatizamos que sostener que en la enseñanza de Lengua y de Literatura en EGB 3 se suele privilegiar el nivel de información, ya es decir bastante: es dar un buen diagnóstico o, en cierta medida, construir uno demasiado alentador. Resta cuestionar si es posible la enseñanza y el aprendizaje o, en todo caso, qué se enseña o qué se aprende.

Sin desatender estos asuntos, suscribimos, junto con Perkins (1992), que una enseñanza comprensiva no apunta a decir el conocimiento, sino a poder resolver situaciones problemáticas gracias a ese conocimiento. No obstante, destacamos que para poder resolver problemas primero es importante poder contar con ese conocimiento, con la información. Desde este lugar, cuestionamos las apelaciones de los docentes a los alumnos para que éstos realicen tareas del tipo “investiguen”, “escriban un ensayo”, “preparen un tema” sin la enseñanza previa de los protocolos de dichos formatos, sin el suministro de las informaciones básicas que demandan estas tareas pero, fundamentalmente, sin el estudio a fondo del tema o problema sobre el que se va a trabajar. Nadie puede escribir o hablar sobre aquello que no conoce con cierto detalle: tener en cuenta estas cuestiones conduce a la corrección de los anticipados fracasos.

Ahora bien, no queremos dejar de resaltar que, además de las causas aludidas en párrafos anteriores, en la raíz de este obstáculo epistemológico que estamos analizando es posible encontrar otra de tipo teórico-epistemológica y también política (en el sentido de pugna disciplinar). Entendemos que este problema es también el síntoma de un malentendido causado por la exacerbación de un área de las que configuran los campos transdisciplinarios de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Los

datos que recogimos nos han permitido encontrar un caso de una institución en la que el privilegio a una concepción del aprendizaje basado en el enfoque “constructivista”, cruzado con las teorías de Gardner, deriva en el vaciamiento de contenidos, como así también en la banalización de tareas complejas como las ya mencionadas: investigar, producir un pensamiento crítico, etc.¹¹. Encontramos como un verdadero problema epistemológico el hecho de que las propuestas educativas se diseñen a partir de una excesiva consideración hacia los aspectos psicológicos, desatendiendo el tratamiento del contenido. Preservando la identidad de la institución, remarcamos lo problemática que resulta la propuesta educativa de esta escuela que, centrada en una “traducción” desdibujada de la teoría de Gardner, desbalancea el lugar de los contenidos y de la evaluación de los contenidos y, con ello, impide la construcción de un proyecto educativo institucional equilibrado y de un diseño didáctico que logre enseñar y analizar lo que los alumnos pueden aprender¹².

Finalmente, hacemos una rápida mención acerca de las distorsiones epistemológicas de los objetos disciplinares, puestas al servicio de la preservación de una ideología defendida por la institución. Recuperamos aquí el caso de una escuela de la ciudad que en el “plan de comprobación lectora” de textos literarios presenta el siguiente esquema¹³:

Autor: nacionalidad, *ubicación ideológica*.

Argumento: hechos relevantes por capítulo. Si no está dividido en capítulos, establecer los hechos que armen la estructura de la acción (que colaboren con el avance o retroceso dentro del conflicto principal).

Personajes: principales, secundarios. Caracterización breve.

Mensaje: *qué les enseña*. [la itálica es nuestra]

La misma institución incluye en la justificación del “Proyecto de lectura extensiva institucional” las siguientes recomendaciones:

La literatura, a la vez que aumenta nuestros conocimientos y nuestras experiencias, *nos enriquece moral, intelectual y estéticamente* siendo, además, la lectura una de las formas más activas del *ocio enriquecedor*.

Al mismo tiempo que *advertimos* los beneficios de la lectura, nos damos cuenta también de que es *muy conveniente una*

orientación acerca de los libros, ya que todo acto humano es perfecto o defectivo para el que lo ejecuta y con la lectura ocurre lo mismo. No se trata de crear hábito lector leyendo indiscriminadamente cualquier cosa, sino de enriquecernos como personas a través de la lectura.

En la práctica, todos los libros que ingresen al plan de lectura serán aprobados por la Dirección. Esto es así pues quienes tienen ante los padres el compromiso de cumplir con el ideario educativo son las autoridades del Colegio. Sería defraudar gravemente a las familias no extremar la prudencia a la hora de seleccionar las lecturas. [la itálica es nuestra]

Cabe preguntarse qué “migaja” de literatura queda cuando se la circunscribe de este modo, y luego, en relación con el problema que nos ocupa, qué vínculo es posible advertir entre distorsión epistemológica, control institucional y censura. ¿Puede enseñar literatura un docente que decida trabajar en esta institución? ¿Qué se enseña cuando se dice que se enseña literatura desde estos marcos-control-censuras?

La sinécdoque (teórica) como obstáculo (¿epistemológico?) en la lectura de la “crisis” de la enseñanza de la lengua y de la literatura

Uno de los poemas más desgarradores de Neruda se abre con este verso: “Antes de la peluca y la casaca/ eran los ríos, ríos arteriales” (1955). La sinécdoque es el recurso que el poeta emplea para, a partir de la parte, dar cuenta del todo: forma velada de hablar del conquistador español y de lo que esta tierra que habitamos era, antes de su llegada.

Por analogía, hemos decidido en este trabajo llamar “sinécdoque teórica” a la operación de ocultamiento de las causas reales que llevan a la crisis actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Educación General Básica.

No es nuestra intención negar que los obstáculos epistemológicos existen. Por el contrario, la investigación que estamos llevando adelante trata de detectarlos para contribuir a discutir las representaciones teóricas que los provocan. Pero, justamente hasta allí, llega el trabajo del didacta; no está dentro de nuestras posibilidades modificar las condiciones actua-

les de trabajo del profesor de Lengua y de Literatura, ni las condiciones en las que muchos estudiantes llegan a las clases de Lengua y de Literatura. La escuela no es más que una caja de resonancia de lo que pasa fuera de ella. Y lo que pasa fuera de ella la atraviesa, la condiciona, pero también le demanda constantes replanteos y reformulaciones. Planteos y reformulaciones exigidos a partir de imágenes distorsionadas de sus funciones pero, fundamentalmente, de sus actores y creadas a partir de un conjunto de procedimientos, entre los que cabe destacar:

- la construcción de representaciones desvalorizantes de la educación y de las instituciones educativas: el desprecio por el conocimiento se hace visible en actitudes cotidianas observables en nuestras aulas. Entre muchos emergentes, podemos recolectar algunas expresiones representativas como “estudiar para la prueba” o para “zafar”, “sacarse de encima x materia”, “¿para qué me sirve aprender esto?”, etc.;
- el corrimiento del docente de la posición-de-supuesto-saber: siguiendo a Jackson, creemos que la enseñanza es una suerte de “ilusión óptica”: “soy un maestro sólo en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe” (Jackson, 1995, p. 47). La enseñanza es, entonces, una suerte de práctica transferencial: soy un maestro sólo para alguien que cree que puedo enseñarle algo y, a la vez, enseño, en tanto tengo confianza en que los “otros” que tengo ante mí, pueden o quieren aprender. En este punto hay que preguntarse qué ha pasado con la enseñanza en el nivel del que nos ocupamos: acreditar, conseguir finalizar un ciclo no son sinónimos de haber aprendido. Sin la restitución de este lazo cultural (de este lazo de confianza), la educación, sencillamente, no parece posible;
- el vaciamiento del rol de la escuela media con la consiguiente pérdida de su autonomía: resulta alarmante la tendencia a pensar el nivel medio de enseñanza como la mera “preparación para la continuidad de estudios superiores”. Esta pérdida de autonomía de la escuela media la somete a los requerimientos de diferentes actores sociales (asociación cooperadora, padres, medios de comunicación, entre otros). Los datos recabados muestran que algunas escuelas de gestión privada suelen explotar en su propio beneficio esta lamentable situación: la “venta” de una imagen social de “institución exitosa” (exacerbando aún más esta pérdida de autonomía, pero poniéndola a favor de una peligrosa distinción entre escuelas-de-pobres-para-pobres/escuelas-

de-clase-media-alta-para-futuros-universitarios), de institución altamente capacitada para preparar a los estudiantes para la educación superior está, en muchas ocasiones, en relación directa con el aumento y/o conservación de la matrícula, asegurando también cierto número estable de cuotas.

Estos procedimientos suelen ir acompañados de lecturas equívocas de las causas que han llevado a la situación actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina: centrar la crisis en problemas epistemológicos nos parece el peor de los cinismos; actitud que, no obstante, es posible registrar en algunos materiales emitidos desde los ministerios de educación de algunas provincias, destinados a la capacitación de docentes en servicio (puntualmente, para cursos de postitulación); cinismo que también observamos cuando, a modo de receta mágica, se propone una solución al problema apelando a la buena voluntad del docente, solicitando el aumento de las horas dedicadas a la comprensión lectora, poniendo el eje del problema en el método de lectura empleado, etc.

Creemos que es importante comenzar a reconocer los múltiples factores que llevan al estado de crisis actual para que empecemos, en la medida de lo posible, a luchar por modificar las causas estructurales que impiden revertir esta situación.

A modo de cierre-apertura

María Eugenia Meyer, docente de EGB 3, describe en estos términos su trabajo en el área de Lengua:

Escribo a partir de mis propias dudas y búsquedas. Escribo a partir de lo que vivo y percibo. Escribo desde la soledad de un aula y desde mi propia experiencia.

Nos ajustamos a formatos y normativas. Nos deleitamos en metodologías y preparamos actividades que respondan a esquemas y cuadros. No toleramos las mezclas ni las ambigüedades ni las conjeturas. Creemos en formas y no nos lanzamos al abismo de lo que aparece confuso, resbaladizo... Damos credo a manuales, recetas y planificaciones de otros docentes (muchas veces de otros tiempos, de otras realidades). No nos permitimos reconocer equivocaciones, cambiar, retroceder, aceptar que no todo funciona bien. Creemos en el cumplimiento

to competitivo de contenidos dados y no reflexionamos sobre los procedimientos. No nos damos tiempo porque la unidad debe terminarse y se debe comenzar con otra. No nos detenemos. Nos embarcamos en la carrera conceptual de una planificación y en la entrega de notas.

María Eugenia, docente en ejercicio, egresada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (primera cohorte), piensa su trabajo en el área de Literatura y escribe en su tesina final:

He sido educada en el extrañamiento de mi propia voz. Adiestrada en la cita y la reformulación de metodologías y teorías, la literatura quedaba relegada al ejercicio de aplicar y ejemplificar.

Mi resistencia a pensar el 'objeto literatura' como sintagma que subordina textos a un abordaje científicista no excluye la teoría. Intenta restituir la escritura en una crítica literaria creativa. Aludo a la multiplicidad de lecturas y posiciones de las teorías contemporáneas, [...] al hecho de que la literatura es devenir y posibilidad infinita de reescritura.

[...]

'Creo en la literatura' fue el enunciado que iniciaba mi primer trabajo práctico en esta licenciatura en el módulo Teoría y Crítica I...

Creer en la literatura suena religioso... Si al inicio de esta licenciatura, mi creencia podía llegar a tener el carácter de intuición o fe ciega, estos años de estudio, de acercamiento y profundización de los estudios literarios y de la Didáctica de la Literatura la han reafirmado.

Así, como en una renovación de votos, despliego mi fe en estas páginas.

Los ensayos de esta docente son una interpelación: funcionan como una suerte de movimiento dialéctico que, sin buscar llegar a la síntesis, ayudan a reconocer los obstáculos epistemológicos existentes en diálogo con las lecturas más extendidas sobre las causas que provocan dichos obstáculos, abriendo una grieta esperanzadora. Una grieta desde la cual es posible discutir la lectura más extendida de los problemas que sufren los campos de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Una grieta

desde la cual revisar la imagen que hemos dejado que se construya del profesor de Lengua y de Literatura (es decir, de nosotros y también de nuestro trabajo).

Si creemos que “los instrumentos de evaluación de la docencia no evalúan la docencia porque no responden a una teoría de la evaluación ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente” (Díaz Barriga, 2004, p. 45), cabe preguntarse cuál es el papel que los didactas tenemos en este juego de lectura histórica, qué devolución hemos hecho a la representación social más difundida del estado de la cuestión. Cabe también preguntarse qué se juega, además de su lectura, en la lectura del estado de la cuestión.

Notas

1. Cuando hablamos de materiales para-curriculares hacemos referencia a todos aquellos textos que, si bien no constituyen un documento curricular en el sentido más ortodoxo del término, intervienen en la configuración curricular, en tanto mediatizan las decisiones docentes. Por ejemplo, hacemos referencia aquí a las cartillas, revistas y cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación a los docentes de todo el país, a los videos educativos, a las propuestas editoriales conocidas como “manuales escolares”, etc. En la etapa siguiente de la investigación tenemos pensado incorporar el análisis de CD, de las páginas web oficiales destinadas al docente, de las nuevas revistas circulantes en las escuelas editadas por el Ministerio de Educación de la Nación, etc.
2. Preservamos la identidad de los autores como así también el nombre de las editoriales desde las cuales se producen los textos que describimos.
3. Postfúlo creado en el año 1999. Actualmente estamos procesando los materiales recogidos de la cohorte 5. Retomamos para este trabajo los análisis de los datos de las cohortes 1 a 4.
4. En ambos cursos se trabajó también con el análisis de planificaciones ejecutadas y con entrevistas semiestructuradas en las cuales, con antelación, se solicitaba construir argumentos para convalidar la planificación existente o modificarla según los desarrollos teóricos y las discusiones generadas en el curso.
5. Es interesante observar la diferencia entre la primera y la segunda edición de los CBC, editadas con pocos meses de diferencia: la supresión de los nombres de los “académicos consultados” es una señal clara de ciertas disidencias respecto de algunas de las decisiones teóricas y epistemológicas (cfr. Gerbaudo, 2001).
6. Para una mirada actualizada sobre la producción editorial de manuales escolares enfocada desde la Didáctica de Lengua, véase Monti, 2003. La investigadora caracteriza manuales con diferentes perfiles de lectores en función del tratamiento didáctico de los problemas, así como de la selección de teorías lingüísticas realizada en cada propuesta. Su artículo muestra que, al menos en contadas excepciones, es posible hallar una perspectiva esperanzadora respecto del tratamiento didáctico de los contenidos. En nuestra investigación, de una muestra de cinco editoriales de circulación nacional, solamente una presenta un tratamiento de los contenidos que permite recomendar su empleo. No obstante, remarcamos que, en todos los

casos, es posible observar cierto monologismo a la hora de acudir a la teoría del lenguaje desde la cual se propone ayudar a los estudiantes a pensar el objeto.

7. Sobre la importancia teórica, epistemológica y política del trabajo desde el ACD, Pascual y Rivas, 2003.
8. La selección de las editoriales se realizó tomando en consideración los textos de mayor circulación entre los docentes que enseñan en el nivel EGB 3. La muestra abarca no sólo al típico manual, sino que también incluye las antologías e incluso la carpeta de actividades que las editoriales suelen adjuntar a sus textos en las que se consignan las "soluciones" a las actividades planteadas: un modo extraño de subestimar las capacidades lectoras del profesor y de acotar bajo una mirada monológica la pluralidad de puntos de acceso y de resolución que permiten los textos literarios. Actualmente, estamos analizando nuevas propuestas editoriales, tomando en cuenta los resultados del procesamiento de los datos obtenidos de profesores que cursan la cohorte 5 de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura, Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

9. Quitamos los nombres de los personajes de los textos y los sustituimos por letras para evitar la identificación de la editorial a la que hacemos referencia.
10. No es casual la relación entre la selección de esta propuesta editorial y ciertas características de algunas instituciones privadas.
11. Para un análisis teórico del problema de la reducción de los problemas didácticos a una perspectiva psicologista, recomendamos la lectura del artículo Baquero, R. (1996). Los contenidos psicológicos en la formación docente. Notas para una agenda. En *Primer Congreso Nacional de Formación de Profesores*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
12. Para una lectura de los problemas y los logros en el campo de la enseñanza de la lengua y de la literatura en las instituciones autodenominadas "alternativas". Carrió, 2004.
13. Agradecemos especialmente estos datos suministrados por Susana Benvenuto.

Bibliografía

- AAVV. (2003). *Síntesis del Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿Mejor educación para todos?"* Córdoba, Argentina, 2003, Junio.
- BAQUERO, R. (1995). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- (1996). "Los contenidos psicológicos en la formación docente. Notas para una agenda" ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- BACHELARD, G. (1948/1980). *La formación del espíritu científico*. México: S. XXI.
- BENVENUTTI, S. (2004). "¿El canon escolar al servicio de la enseñanza de la literatura? ¿O la enseñanza de la literatura al servicio del canon escolar?" Manuscrito no publicado, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

- BIXIO, B. y HEREDIA, L. (2000). “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. En *Publicación del CIFFyH*, 1, pp. 86-94.
- (2003). “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo pensionado”. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, pp. 24-35.
- BOMBINI, G. (2001). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 24-33.
- CAMILLONI, A. (Comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- CARRIÓ, C. (2004). *Proyectos educativos ‘alternativos’ al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Tesis de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Letras, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- CUADROS, M. y ALANIZ, S. (2003). “¿Enseñar la oralidad?”. En G. HERRERA DE BETT (Comp.), *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuesta*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CELMAN, S. (1998). “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento”. En A. CAMILLONI, S. CELMAN, E. LITWIN y C. PALOU DE MATÉ. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1980/1987). *Reglas y representaciones*. Madrid: Aguilar.
- (1988/1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*, Madrid: Visor.
- DEFAGÓ, C. (2003). “Lo simple no es siempre lo más sencillo. Una reflexión sobre la ‘gramática’ en la escuela”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2004). “Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos”. En, A. DE ALBA, E. LITWIN y J. M. ALVAREZ MÉNDEZ et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (comp.) (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- EISNER, E. (1982). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, “¿Qué es lo básico en educación?”, Barcelona, Martínez Roca: 1987.
- (1994/1999). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARDNER, H. (1991/1994). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1993/1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- , KORNABHER, M. y WAKE, W. (1996/2000). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- GELMAN, J. (1980). *Si dulcemente*. Barcelona: Lumen.
- GERBAUDO, A. (2001). *Análisis teórico-epistemológico de las articulaciones y desarticulaciones entre la teoría literaria y las propuestas curriculares y editoriales para la EGB 3. Implicancias para la enseñanza de la literatura*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- HERRERA, G., ALTERMAN, N. y GIMÉNEZ, G. (2004). “Formación Docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad consumo de los textos”. En G. EDELSTEIN, y L. AGUIAR (Comp.) (2004) *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- IZE DE MARENCO, L. (1999). “La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento”. En S. GONZÁLEZ, y L. IZE DE MARENCO. (1999) *Escuchar, hablar, leer y escribir en EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- JACKSON, P. (1992/1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- JACKSON, P. (1995/1998). “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. En H. MC EWAN y K. EGAN. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En A. CAMILIONI, M. C. DAVINI, G. EDELSTEIN, E. LITWIN, M. SOUTO, S. BARCO. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MÚGICA, N. y SOLANA, Z. (1999). *Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- MATURANA, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- MELGAR, S. (1999). “Aprender a escuchar”. En S. GONZÁLEZ, L. IZE DE MARENCO. (1999). *Escuchar, leer y escribir en EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTI, C. (2003). “La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes”. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, pp. 87-101.
- PASCUAL, G. y RIVAS, L. (2003). “¿Ingenuo o alerta? Hacia una mejora de la lectura comprensiva a través del Análisis Crítico del Discurso”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, pp. 299-304.
- PERKINS, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- (1998). “¿Qué es la comprensión?” En M. WISKE. (Comp.). (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1952/1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1964/1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- (1970). *Epistemología genética*. Barcelona: Redondo.
- SARDI D’ARIELLI, V. (2001). “La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela”. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 121-126.

SOLANA, Z. (1999). *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

— (2000). “Conocimiento lingüístico, conocimiento metalingüístico y enseñanza de la lengua”. En M. C. RÉBOLA, y M. C., STROPPIA (Comp.) (2000). *Temas actuales en Didáctica de la lengua*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

VIGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

— (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WASSERMAN, S. (1994/1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Artículos

Impactos de la reforma educativa





Proceso de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar: diferenciaciones entre y dentro de las escuelas articuladas¹

Victoria Gessaghi

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social
victoriagessaghi@hotmail.com

Fecha de recepción: 28/03/05
Fecha de aceptación: 31/12/05

Palabras clave:

educación,
política educativa,
reforma educativa,
segregación escolar.

Keywords:

*education,
educational policy,
educational reform,
school segregation.*

Resumen

El presente trabajo intenta abordar la construcción de representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social, a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo argentino, de acuerdo con las orientaciones y las significaciones de la intervención estatal durante la década de 1990. El propósito de esta investigación es analizar la implementación de la política de *articulación institucional* en una escuela del Conurbano bonaerense a fin de establecer los modos concretos con que las políticas de descentralización y, a su vez, las políticas de autonomía escolar articulan las desigualdades sociales en la vida cotidiana escolar.

Se buscará indagar acerca del proceso mediante el cual se construyeron los acuerdos para la instrumentación de la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias desde una perspectiva etnográfica. En este sentido, se intentará comprender no sólo lo que los sujetos dicen acerca de la desigualdad social en un momento histórico específico, sino también respecto de lo que hacen. De esta manera intentaremos describir los procesos de diferenciación entre y dentro de las escuelas como parte de procesos más amplios que articulan la construcción de asimetrías sociales inherentes a la constitución de la orientación hegemónica neoliberal.

Introducción

El presente trabajo aborda las representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social que se pone de manifiesto en nuestro país durante la década de 1990, a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo y de acuerdo con las orientaciones y sentidos de la intervención estatal. El propósito del mismo es analizar la puesta en marcha de la política de *articulación institucional*² en una escuela del Conurbano bonaerense con el objeto de establecer los modos concretos con que las políticas de descentralización articulan las desigualdades sociales en la vida cotidiana escolar.

El análisis se centrará en las prácticas de los sujetos involucrados en el proceso escolar de producción, reproducción, negociación y resistencia respecto de los procesos de desigualdad social. En efecto, las diferentes políticas educativas diseñadas centralmente, que orientan y producen aquellas prácticas de acuerdo con una articulación histórica específica de intereses políticos, y también económicos y sociales, como parte de la construcción de hegemonía, no se incorporan a la escuela según su formulación original, sino que son recibidas y reinterpretadas por maestros, padres y alumnos en una trama compleja que incluye procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianidad de la escuela (Rockwell, 1987).

Se utilizó un abordaje antropológico en tanto entendemos que los procesos de escala local no sólo reflejan otros procesos políticos mayores y, a su vez, conflictos de escala nacional, sino que también contribuyen a ellos (Gledhill, 2000, p. 203). El trabajo de campo se desarrolló entre abril de 2003 y diciembre del mismo año en una escuela situada en un distrito del primer cordón del Conurbano bonaerense de la Provincia de Buenos Aires: el partido de Vicente López. Durante los primeros meses realizamos varias entrevistas abiertas y en profundidad a la directora, a la coordinadora, a las tres inspectoras del distrito y a unos pocos docentes. En una segunda instancia pudimos extender las entrevistas y tomamos contacto con otros docentes, con los preceptores, las secretarías del establecimiento, la portera de la escuela, algunos padres y alumnos. Al mismo tiempo, pudimos realizar observaciones de diversas situaciones institucionales, tales como entradas y salidas de clase, recreos, actos y

ferias escolares, reuniones formales entre el personal de la escuela y entre padres y directivos. También este trabajo se nutrió de otros elementos como conversaciones en los pasillos, charlas en la sala de profesores, encuentros circunstanciales en la entrada de la escuela o durante la espera para concretar una entrevista; estos contextos fueron muy enriquecedores, ya que sirvieron para completar o confrontar la información obtenida por medio de técnicas más sistemáticas.

Por medio de este abordaje se intentó incorporar las dimensiones que involucran los procesos de diferenciación “entre y dentro de” las escuelas en el marco de las negociaciones por la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas secundarias.

La implementación de la Ley Federal de Educación en la Provincia de Buenos Aires y la política de articulación institucional

La puesta en vigencia de la Ley Federal de Educación en la Provincia de Buenos Aires apareció conceptualizada, con más fuerza que en cualquier otro distrito, como una herramienta para “... sacar a los pibes de la calle” (Cardini y Olmeda, 2003, p. 74) en el marco del creciente nivel de desempleo y precarización de las condiciones sociales. Así, la “política educativa” quedó atada a políticas de corte asistencial como un modo de combatir la exclusión que genera la hegemonía neoliberal. En este sentido, “la transformación educativa”³ desempeñó un papel primordial en la legitimación del modelo de acumulación. Un mecanismo para el “mantenimiento del orden”. La extensión de la obligatoriedad se insertó en una retórica que privilegiaba la inclusión en detrimento de la calidad.

El proceso de discusión e implementación de la reforma se vio atravesado por dos lógicas en tensión: la centralización en la negociación y toma de decisiones y la descentralización en la puesta en marcha de las directivas planeadas en el nivel central. Con respecto a la primera lógica y en concordancia con las políticas en materia de administración central llevadas adelante durante la década de 1990, el nivel de decisión en materia educativa parece haber sido monopolizado por las autoridades de la Dirección General de Escuelas. Por un lado, la supresión de muchas

de las funciones del Consejo General de Cultura y Educación –órgano consultivo y colegiado– y, por otro, la concentración de competencias, en el nivel local, en las secretarías de inspección en detrimento de los Consejos Escolares⁴ –también órganos colegiados– ponen de manifiesto el carácter centralizado que, en materia de decisiones, tuvo este proceso.

Esta concentración del poder de decisión en los niveles más altos de la administración central y el poco margen de participación de la “comunidad educativa” en torno a la dirección de la intervención estatal parece “ser el resultado de una decisión gubernamental asentada en la noción de que una apertura en la discusión, que incluyera por ejemplo al cuerpo de inspectores generaría dinámicas que culminarían empantanando –o incluso frustrando– cualquier proyecto reformista” (Cardini y Olmeda, 2003, p. 78).

Asimismo, lo ocurrido en el caso de los inspectores, encargados de transmitir a las instituciones educativas las disposiciones emanadas desde la administración central, pone de manifiesto el carácter contradictorio del proceso en términos centralización-descentralización. Si por un lado fueron vistos como obstaculizadores del cambio y muchas veces fueron dejados de lado en el momento de la puesta en marcha de la nueva estructura, por el otro, en algunas circunstancias ganaron autonomía en la definición de cuestiones operativas de significativa importancia, tales como las *articulaciones institucionales*. En esta oportunidad, los inspectores tuvieron a su cargo la implementación de dicha modalidad, tomando decisiones sin ningún tipo de prescripción al respecto.

Con la retención de alumnos como objetivo principal, el gobierno provincial comenzó, en el año 1996, a poner en práctica la ley federal. La gestión educativa provincial dispuso “primarizar” el Tercer Ciclo, es decir, ubicarlo en las escuelas de nivel primario. Desde la óptica gubernamental, esta decisión se fundamentó en la convicción de los efectos positivos que la primarización tendría sobre la retención escolar⁵.

Sin embargo, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3] se puso en funcionamiento de diversas maneras, de acuerdo con la capacidad instalada de las instituciones. Donde fue posible, se construyeron aulas en los edificios de las ex primarias. En los casos en los que el espacio físico de dichas escuelas imposibilitaba construir, la situación presupuestaria no lo permitía o la oferta de escuelas medias era importan-

te en la zona, se dispuso la *articulación institucional* entre los servicios de los anteriores niveles primarios y medios de la provincia, pasando parte o todo el Tercer Ciclo a estas unidades educativas.

La escuela

El establecimiento en el cual se realizó este trabajo —que a partir de ahora llamaremos escuela L— es una ex escuela media situada en un distrito del primer cordón del Conurbano bonaerense de la Provincia de Buenos Aires: el partido de Vicente López. Alberga a los alumnos de primer a tercer año del Polimodal y a los octavos y novenos correspondientes a los terceros ciclos de dos escuelas de la zona. Es decir, que la escuela L articula con dos EGB del barrio —la escuela A y la escuela B—.

Esta escuela es uno de los 12 establecimientos públicos de nivel medio en un partido donde el 80% de los establecimientos para este nivel es de gestión privada.

Lo que hoy es la Escuela L fue, en un primer momento, el Nacional B. El Nacional B⁶, creado en el año 1985, ha construido su historia en oposición al Nacional A. Este último es una escuela muy prestigiosa del barrio a la que, en la década de 1980, aspiraba a acceder gran parte de la “clase media progresista”⁷ de Vicente López y, dada su cercanía con la Capital Federal, atendía la matrícula proveniente de esta jurisdicción.

De este modo, se fueron construyendo sentidos acerca de la escuela L que tenían que ver con una identificación negativa —el no Nacional A—. Esta identificación quedó inscripta con fuerza en el sentido común y es expresada por los entrevistados cada vez que hacen mención a la institución. Estas apreciaciones acerca de las diferentes escuelas van integrando un mapa en el cual algunas instituciones son valoradas mientras que otras son colocadas en un “polo negativo” (Neufeld y Thisted, 1999).

Así, las relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el barrio en el que cada escuela está inserta van constituyendo la heterogeneidad del proceso escolar mismo. La presencia significativa de un sector de la población con importantes recursos económicos, la capacidad de negociar con el intendente para la obtención de recursos, la amplia oferta de instituciones privadas que hay en la zona, inclusive la cercanía con la

Capital Federal, son elementos que van configurando la heterogeneidad y la historicidad de la escuela L.

La articulación

La idea de las *escuelas articuladas* se plasma en la Resolución 1856/96 de la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia como una “acción específica dentro del marco general de la estrategia de la transformación educativa, y no como un mera forma de compartir infraestructura edilicia” (Dirección General de Cultura y Educación, 1996). Como hemos señalado, la *articulación* se inscribe en el discurso de la inclusión: “la articulación entre los servicios educativos tiene como eje central la extensión de la escolaridad obligatoria y la incorporación de los marginados del sistema educativo, haciendo efectivo el principio de equidad” (Dirección General de Cultura y Educación, 1997). De esta manera, la Dirección General de Escuelas se propone “superar la deuda histórica del desgranamiento en el tránsito de la escuela primaria a la secundaria” (Dirección General de Cultura y Educación, 1997).

Más allá de ciertas prescripciones muy generales, desde el nivel central –en este caso la Dirección General de Escuelas de la provincia– no hubo mayores especificaciones de cómo llevar esta política adelante. En una primera instancia, los directores de las escuelas debían ponerse de acuerdo. Luego los inspectores confeccionarían un listado de aquellas escuelas que no hubieran logrado articular y decidirían el modo de hacerlo en función de su criterio personal.

En el momento de la implementación de la reforma las escuelas medias de todo el país se encontraron ante la necesidad de reestructurar sus plantas funcionales dado que “perderían” los dos primeros años de este ciclo, que ahora formaría parte de la EGB 3. Si bien la decisión de *articular* con otras instituciones trajo tranquilidad a las escuelas, no fueron menores las dificultades que generó el proceso de negociación entre directores e inspectores en el momento de llevar a cabo *la articulación*.

En concordancia con las políticas neoliberales, la implementación de la reforma se dirimió en la tensión centralización-descentralización. El caso de la *articulación* puede situarse en el polo de la descentralización/

delegación/desresponsabilización por parte del Estado central acerca del modo en que se llevaría a la práctica esta política. Si por un lado, la centralización de las decisiones en las autoridades provinciales y la escasa participación de la “comunidad educativa” caracterizaron la puesta en marcha de la ley federal, por otro, ciertos aspectos de la misma fueron delegados a las instancias locales sin mayores especificaciones acerca de cómo debían conducirse dichos procesos. Tal fue el caso de *la articulación*. No sólo ésta parece haber dado como resultado un híbrido con características diferenciales de acuerdo con cada experiencia institucional, sino que el proceso de negociación para su implementación parece haber estado regido por los intereses particulares de cada escuela y la posibilidad de concreción de éstos estrechamente ligada a la capacidad de gestión de las instituciones y a valoraciones acerca de las escuelas construidas desde el sentido común por parte de padres, alumnos, maestros y en relación con otras escuelas del barrio.

Según la normativa oficial, en una primera instancia, directores e inspectores debían llegar a acuerdos acerca de qué instituciones *articularían* entre sí⁸. Así, los entrevistados señalan que la *articulación* se resolvió con “arreglos micro”: cada director implementó estrategias que le permitieran *articular* con la escuela de su interés.

Estos acuerdos micro dejaban a los directores un margen de libertad muy grande en el que la capacidad de imponer los intereses de cada institución estaba en estrecha relación con el poder de negociación de cada director con sus pares o con la inspección y con distinciones construidas en función de categorías de sentido común. Este proceso, en el cual cada establecimiento, de acuerdo con sus posibilidades de negociación, está extremadamente orientado a mantener su funcionamiento según sus intereses particulares, opaca las condiciones desiguales sobre las que se sostienen las valoraciones acerca de las escuelas. En el marco de esta lógica sólo es posible esperar la ampliación de las brechas de desigualdad entre los diversos establecimientos educativos.

Así, primeramente, ciertas escuelas medias recibieron varias “ofertas”, y quedaba a criterio de los inspectores asignar las posibilidades de *articulación* a aquellas escuelas que habían quedado “sin ser elegidas”. Tal fue el caso de la escuela en la que realizamos el trabajo de campo (Escuela L)⁹.

La búsqueda de una escuela con la cual *articular* fue un proceso en el que entraron en juego intereses contrapuestos. Los padres, por ejemplo, querían hacerlo con la escuela B dado que sus hijos tradicionalmente hacían la escuela primaria allí y la secundaria en la escuela L. La directora y algunos docentes, en cambio, estaban interesados en *articular* con otras escuelas del barrio por razones que detallaremos más adelante. Pero queremos destacar aquí el carácter dinámico, tenso y conflictivo del proceso de construcción de las *articulaciones*. Son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y de las condiciones de su desenvolvimiento las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar (Mercado, 1995, p. 86).

Tal como surge de investigaciones anteriores (Montesinos y Palma, 1999), maestros, padres y directivos producen una serie de distinciones respecto de los servicios educativos del barrio según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común. Estas distinciones fueron determinantes en los primeros acuerdos para la *articulación*. Recordemos que en una primera instancia las escuelas medias recibían “la oferta” de las ex primarias para la *articulación*, y recién en un segundo momento los inspectores intervenían para “colocar” a las escuelas que no habían sido elegidas.

Según indican los entrevistados, para algunas instituciones las posibilidades de elegir con quién *articular* eran mayores. Así, algunas escuelas “prestigiosas” de la zona, como el ex Nacional A o la escuela municipal P recibieron varias propuestas. Para otras, las posibilidades eran, en cambio, ampliamente limitadas. De los registros tomados surge que en algunos casos las escuelas debieron aceptar la determinación de la inspectora y que los arreglos que llevaron a dicha asignación son poco conocidos. Surge también que, en el caso analizado, finalmente los padres pidieron *articular* con la EGB B ya que en esta escuela se encontraba tradicionalmente la matrícula que concurría a la escuela L. El hecho de que las autoridades no hayan tenido como prioridad *articular* con aquella escuela de la cual tradicionalmente recibían alumnos revela los intereses en juego en el momento de elegir con quién hacerlo¹⁰.

Los acuerdos para la *articulación* delegados a los directores, en un contexto de creciente ampliación de las asimetrías sociales, permitió la

profundización de la configuración de circuitos escolares según sectores sociales. Así, el prestigio del que gozaban ciertas instituciones les permitió contar con mayores posibilidades en el momento de elegir con quién *articular*. Aquellas EGB que lograron *articular* con escuelas medias consideradas de prestigio pudieron redefinir sus tradicionales distinciones, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar la caracterización de “poco prestigiosas”¹¹ (Minteguiaga, 2003).

En efecto, la profundización de las desigualdades sociales se expresa en la formación de evaluaciones de las escuelas que sirven de base a procesos de estigmatización y a sus formas complementarias: mientras que hay sectores que son arrojados al polo “negativo”, otros son colocados o se colocan en lugares privilegiados. Estas representaciones funcionan, dentro del ámbito escolar y fuera del mismo, como polos de relaciones que obedecen a maniobras de acercamiento y apartamiento (Neufeld y Thisted, 1999, p. 31).

En el interior de las instituciones: nuevas configuraciones de la desigualdad

Si las negociaciones por la asignación de la escuela con la cual *articular* hacen imposible negar que, en la cotidianidad escolar, se producen maniobras disuasorias destinadas a evitar que “diferentes” estigmatizados asistan a determinados establecimientos dado que “contagian” su marca negativa (Neufeld y Thisted, 1999), dentro de las escuelas también se construyen procesos de diferenciación social.

La escuela, estigmatizada por el tipo de matrícula que recibe, produce un movimiento entre lo “estigmatizado/estigmatizante” (Sinisi, 1999, p. 201). Es decir, una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados que, a su vez, estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos de la situación en la que se encuentra la escuela. El uso del espacio escolar, por ejemplo, demuestra la producción de diferencias dentro del establecimiento en función de la escuela de origen. Se encuentra naturalizada la idea de que los alumnos procedentes de la escuela A deben estar separados de aquellos que vienen de la B. Estos alumnos que “son de

allá”¹² molestan y su ubicación en ciertos espacios indica la resistencia que provocó la llegada de estos “intrusos” al territorio de la escuela media. Por esta razón, el no tener un espacio exclusivo y que, por el contrario, se les haya asignado las “sobras” del Polimodal constituye, tal como señala Minteguiaga (2003), una “frontera” que se construye a partir de la residualidad de los espacios y no mediante mecanismos explícitos que impidan que los estudiantes se integren. Además, en el caso analizado, las fronteras son diferentes según la escuela de origen o, para decirlo claramente, según el sector social de procedencia.

Sin embargo, las representaciones sociales acerca de los diferentes son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas también con prácticas complejas. En efecto, así como la escuela puede reproducir la discriminación, también puede crear las condiciones para la crítica de la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). En este sentido deben entenderse las críticas a la reforma educativa que no contempló más que tiempos políticos en detrimento de los pedagógicos, y la percepción por parte de los sujetos de que la polarización que se está dando en el distrito reconoce causas que poco tienen que ver con los alumnos y mucho con las condiciones socioeconómicas que atraviesan el partido.

Asimismo, si por un lado se procede a una reconfiguración del espacio escolar y de sus recursos que reconoce públicos diferenciales, por otro, en el momento de inscribir a los alumnos se producen orientaciones que no contribuyen a favorecer la igualdad.

En una primera instancia se realiza una fuerte orientación de la matrícula mediante la promoción del acceso a la escuela media para algunos alumnos en función de su rendimiento escolar: la escuela L premia a los mejores promedios ofreciéndole la posibilidad de realizar el 8.º y 9.º en el establecimiento de la escuela media, en vez de continuar los estudios en el edificio de la EGB.

Este mecanismo de premios, sumado a la distancia que separa a la EGB de la media para la escuela B –que también es otro mecanismo que desalienta a quienes tienen mayores dificultades económicas para trasladarse– actúa como selección no formal de los alumnos y es reforzado como estrategia institucional en el momento de realizar las reuniones informativas que preceden a las inscripciones. Para desanimar a aquellos

alumnos con menores posibilidades económicas se utiliza un mecanismo de selección encubierto como es exigir el pago de una cuota alta de co-operadora. También se desalienta a los alumnos de menor rendimiento a continuar los estudios en el edificio de la ex escuela secundaria dadas las “exigencias” que el nivel medio supone. De esta manera se favorece una escolaridad larga para aquellos alumnos con mejor rendimiento, es decir, en general, para los sectores con mayores recursos, y otra escolaridad corta, extendida sí pero sin continuidad con el nivel secundario, para los sectores más desfavorecidos.

Según los entrevistados, la selección que se hace en el momento de elegir la escuela en la cual realizar el Tercer Ciclo supone distintas representaciones acerca de la extensión de la obligatoriedad en dos años. Para los alumnos que se inscriben en la escuela media para hacer el Tercer Ciclo la extensión de la obligatoriedad no ofrece mayores cambios, ya que estos alumnos son los que tradicionalmente continuaban sus estudios. Entre aquellos que eligen la EGB para realizar sus estudios se encuentran mayormente –aunque no necesariamente– los alumnos para quienes la prolongación de la obligatoriedad escolar implica la permanencia de dos años más en la escuela primaria, sin por ello facilitar el acceso al nivel superior. Podríamos concluir que la posibilidad de continuar o no los estudios no depende de la decisión de hacer obligatorios nuevos años de escolaridad, sino de varios elementos que intervienen en la construcción de hacer efectivas esas posibilidades.

Otros modos de diferenciación intra escuelas: la convivencia entre la Educación General Básica y el Polimodal

Una de las primeras cuestiones que surgen en el momento de considerar *la articulación* son las diferencias entre las “dos culturas institucionales” que se encontraron al implementar el Tercer Ciclo. En la escuela media los alumnos de 8.º y 9.º son vistos como los intrusos que han “invadido” la media. Si bien en algunas ocasiones la institución actúa de 8.º a 3.º año Polimodal como un todo, predomina la visión de que estos alumnos no son de la escuela, “pertenecen a la EGB”, “no son nuestros”.

Los alumnos del Tercer Ciclo usan aquellos espacios que la media desecha: las peores aulas, los horarios para el uso del laboratorio o la biblioteca “cuando no está media”, espacios alejados para instalar la oficina de la coordinación, entre otros. La especificidad del Tercer Ciclo que debía ser construida, entre otras cuestiones, desde la infraestructura escolar, tal como fue planteada en el discurso reformista, quedó en la letra de la norma educativa oficial.

La confusión en torno a los espacios de pertenencia de los alumnos se expresa también con respecto a las autoridades del ciclo. Los alumnos dependen de una directora que se encuentra en un edificio alejado y, por el contrario, están en permanente contacto con las autoridades de la escuela media. Esto produce cierto desconcierto acerca de quiénes son realmente las autoridades responsables de lo que ocurre en la escuela con estos alumnos; lo mismo le ocurre a los padres.

La “cultura de media”, tal como señalan los entrevistados, parece estar en constante tensión con el objetivo de retención de los alumnos impuesto por la reforma. Las representaciones acerca de la escuela media sobre la exigencia y las posibles sanciones construyen la imagen de una escuela más severa. Sin embargo, el objetivo de retención de la reforma impuso modificaciones en un nivel que se caracterizaba por una “cultura expulsiva”. Así, el supuesto objetivo de la reforma de “retener”, de “sacar a los pibes de la calle”, produjo una tensión entre la tradición y los objetivos históricos de la escuela media y los nuevos propósitos para el nivel expresados desde el discurso oficial. Si la escuela secundaria garantizaba que sólo pasaran aquellos alumnos que podían desarrollar un adecuado tránsito entre niveles, desentendiéndose del resto, ahora la lógica de retener genera “un problema” y la consiguiente estigmatización de aquellos que no deben estar en el nivel. A la repitencia y a las situaciones de alumnos en 9.º que aún no han aprobado 8.º se les suma el ausentismo. Esto trastocó la tradicional “normalidad” de la escuela media y contribuyó a la construcción de “alumnos problema” que modifican los mecanismos tradicionales de selección que se aplicaban en este nivel.

Sin embargo, en el interior de las escuelas funcionan también discursos alternativos que le confieren a la vida cotidiana escolar su heterogeneidad y permiten verdaderos discursos de resistencia ante las prácticas

de exclusión ancladas en la lógica de larga duración (Rockwell, 1987) de la escuela media.

El reconocimiento, por parte de algunos entrevistados, de que el ausentismo tiene causas que van más allá de la especulación de los alumnos forma parte de aquellas situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no están predeterminados y que generan la riqueza de la vida escolar.

Consideraciones finales

El proceso de construcción de las *articulaciones* implicó arreglos de carácter dinámico, tenso y conflictivo. La búsqueda de una escuela con la cual *articular* fue un proceso en el que entraron en juego diversos sujetos e intereses contrapuestos y fueron las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y las condiciones de su desenvolvimiento las que determinaron la dirección del proceso en cada momento y lugar.

Los acuerdos delegados a los directores en un contexto de creciente ampliación de las asimetrías sociales conllevaron la producción, reproducción y consolidación de las distinciones-diferenciaciones interinstitucionales preexistentes. El prestigio del que gozaban ciertas instituciones, construido en función de su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurría a las mismas, la infraestructura escolar, entre otras cuestiones, les permitió elegir con quién *articular* y pudieron redefinir, así, sus tradicionales distinciones. Aquellas instituciones que lo hicieron con instituciones menos reconocidas consolidaron su estigmatización.

Las negociaciones, entonces, se dirimieron sobre la base de un sistema educativo crecientemente diferenciado y consiguieron profundizar la configuración de circuitos escolares según sectores sociales.

La discriminación social y económica opera a través de la experiencia escolar en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas. El uso del espacio escolar, la asignación de los recursos materiales y humanos dan cuenta también de la producción-reproducción de sentidos y prácticas de estratificación social.

Sin embargo, así como la escuela puede reproducir la discriminación, también puede crear las condiciones para la crítica de la desigualdad. En este sentido, el trabajo de los docentes puede ser interpretado en contextos sumamente adversos como la reelaboración de las condiciones en las cuales ejercen su acción pedagógica y que se pone de manifiesto, por ejemplo, en la negociación con padres y alumnos de la normativa escolar (en cuanto a sanciones, permisos, asistencia), entre otras cuestiones.

Así, bajo el enunciado de la necesidad del retiro del Estado –por considerarse éste un obstáculo fundamental para el desarrollo– y de las bondades de la regulación del mercado, se encuentra una importante intervención estatal para organizar nuevos modos de regulación y control social. Los cambios en la administración del sistema educativo, que incluyeron la descentralización de responsabilidades del centro a la base del mismo, deben entenderse en tanto desplazamiento de las intervenciones estatales que producen nuevos modos de articulación de las prácticas y “efectos de estado”.

Por esto, entendemos que la retórica de la descentralización se instala dentro de la orientación hegemónica neoliberal dada su capacidad de construir un sentido común respecto de la relación Estado-Sociedad. Si bien hemos visto que esto no se pone de manifiesto de una manera homogénea, la reforma intenta producir un “efecto de aislamiento” (Trouillot, 2001) en tanto producción de sujetos individualizados, autorregulables y responsables por su reproducción social. En este sentido, la desigualdad social es concebida como producto de una responsabilidad individual. Una vez que el Estado presupone la igualdad de oportunidades al garantizar la inclusión de los alumnos en el sistema y al dejar de responsabilizarse por la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos, se tiende a producir una naturalización ideológica de la responsabilidad individual de la propia ubicación en el mapa de la estratificación social y, así, la legitimación de la desigualdad.

Notas

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada por Gessaghi, V. (2004, octubre). Segundo Congreso Nacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
2. Cada vez que se haga referencia a “la articulación” en tanto categoría social la misma se marcará en cursiva, de lo contrario nos estaremos refiriendo a categorías analíticas.
3. Las dimensiones del sistema, entre otras cuestiones, hicieron que la reforma planeada en el nivel nacional tuviera una particular expresión en este territorio, convirtiéndose en una de las banderas políticas de la gestión provincial. Así, “transformación educativa” fue el nombre que adquirió la implementación de la Ley Federal de Educación en el territorio bonaerense.
4. Estos órganos sólo parecieron ejercer algún rol en aquellos municipios en donde la mayoría de los consejeros pertenecían a partidos opositores al gobierno provincial. Allí se convirtieron en articuladores de la resistencia a la implementación de la ley federal.
5. El hecho de que las autoridades nacionales se mostraran reticentes a este modelo de implementación pone en evidencia la capacidad de la provincia de apropiarse de la política estatal nacional e imprimirle un sello propio. Por otra parte, debe considerarse que el hecho de poner el nuevo ciclo en las escuelas primarias allanó el diálogo con la FEB, sindicato que tiene mayoría de afiliados entre los docentes primarios.
6. En diferentes momentos del texto hacemos referencia a la actual escuela L como Nacional B y a la actual escuela X como Nacional A, dado que ése era el nombre que tenían antes de la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial. Los entrevistados han utilizado los dos nombres indistintamente.
7. Así fue caracterizada por un entrevistado.
8. “Nosotros hicimos un análisis institucional y a la vez social. Es decir, para ver hasta dónde llegaba el campo de acción geográfica de las escuelas y dentro de eso qué escuelas secundarias incluía. La gente de media esperaba la oferta. La decisión, entonces, se dio de común acuerdo entre los directores, se partió de un acuerdo personal, para después formalizarlo [...] entonces la articulación se resolvió de acuerdo con arreglos micro” (Entrevista realizada a inspectora de EGB).
9. “ [...] nosotros articulamos con la EGB A y con la EGB B, la B es la que queda en Avellaneda y San Lorenzo. Y la A es la que está en la vía y San Martín. La B iba a articular con la escuela X (pero con esa ya articulaban otras dos). La B, la escuela X y la D eran amigas y habían pedido articular juntas y nosotros nos quedábamos solos sin articular, la inspectora determinó que la B articulara con nosotros. La de la vía pidió articular con nosotros porque les quedábamos cerca. Nosotros los necesitábamos para recuperar matrícula, nuestros profesores sino se quedaban en la calle [...] Nosotros queríamos articular con la D pero ellos querían articular con la escuela X, el ex nacional A, y andá a saber qué arreglaron los directores con los inspectores” (Entrevista realizada a directora de colegio Polimodal).
10. “Cada director trató de que le tocara una escuela donde no hubiera mal ambiente. Hubo resistencias de algunos directores para articular con determinadas escuelas. Entonces ahí los inspectores tuvimos que decirles: es así, no queda otra. El criterio era por prejuicio, la resistencia, no porque son los chicos del barrio tal. Cuando éste era el único argumen-

to yo lo resolví de acuerdo con mi criterio" (Entrevista a inspectora de EGB).

11. Minteguiaga (2003) señala que en el caso de las EGB la estigmatización fue doble: no sólo debieron enfrentar la distinción de "poco prestigiosas", sino también la de "impuras" por no tener a todo su alum-

nado en el mismo edificio y compartir la matrícula con las ex escuelas medias.

12. Este carácter de ajenos se los da no la edad, como ocurre en el caso del Tercer Ciclo en el edificio de la EGB, sino el hecho mismo de que administrativamente dependan de otras unidades educativas.

Bibliografía

- CARDINI, A. y OLMEDA, J. C. (2003). *Proyecto Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: CIPPEC.
- CARRO, S., PADAWER, A. y THISTED, S. (1996). "El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense". En *Cuadernos de Antropología Social*, 9, 53-64.
- DE SOUZA SANTOS, B. (1982). "El estado, el derecho y la cuestión urbana". En AAVV (1998). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Comunicación 7/97*. La Plata, Argentina.
- GLEDHILL, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- LENTIJO, P., CANCELA, C., BARALLOBRES, N. y SEGOVIA, S. (1999). *La transformación educativa: refundación de la escuela Argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- MERCADO, R. (1986). "Reflexiones acerca de la noción escuela-comunidad". En ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1983). *Política educacional en marcha. Período 1983/84. La escuela es la democracia*. Buenos Aires, Argentina.

- MINTEGUIAGA, A. (2003). *El proceso de implementación del tercer ciclo de la EGB en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la reforma educativa. El caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- MONTESINOS, M. P. (2002). *Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (Comps.) (1999). *De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Comunicación conjunta 3/96*. La Plata, Argentina.
- ROCKWELL, E. e IBARROLA, M. (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. México: IPN-DIE.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre le proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- (1987). *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- (1991). *La dinámica cultural en la escuela*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- (1995). *La escuela Cotidiana*. México: Siglo XXI.
- (2000, enero/jun). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”. En *Revista Intercooes. Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 9 (5), 11-25.
- SANTILLÁN, L. (1999). *La construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales*. Tesis para

□ Victoria Gessaghi

obtener el título de Licenciado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

TROUILLOT, M. R. (2001). "The Anthropology of the State in The Age of Globalization". *Current Anthropology*, 1, (42), 125-138.



La autonomía forzada: paradojas en la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Conurbano bonaerense y Gran La Plata

Ada Cora Freytes Frey

Universidad Nacional de Lanús
Universidad del Salvador
afreytes@arnet.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05
Fecha de aceptación: 15/02/06

Palabras clave:

autonomía,
reforma educativa,
Tercer Ciclo,
escuela,
docentes.

Keywords:

*autonomy,
educational reform,
Tercer Ciclo,
school,
teachers.*

Resumen

Uno de los ejes de la reforma educativa argentina en la década de 1990 fue la transformación en los modos de gestión del sistema, incorporando nuevos principios organizativos. Entre ellos se destaca el énfasis en la autonomía de las escuelas, evidenciado en la importancia que se da desde las políticas al Proyecto Educativo Institucional [PEI]. Este último es presentado como la apertura de nuevas instancias de toma de decisión en las escuelas y la posibilidad de un mayor protagonismo de directivos y docentes para adecuar los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas al contexto local.

El artículo contrasta estos lineamientos con los procesos vividos en las instituciones escolares, en el caso de la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, en el Conurbano bonaerense y Gran La Plata. El discurso de la autonomía entra en contradicción con una política provincial que es experimentada por los actores institucionales como fuertemente autoritaria y tecnocrática, impulsando cambios en contra de la voluntad de docentes y directivos, sin estrategias de negociación y concertación.

Se examinan particularmente los procesos de formulación del PEI, explorando diferencias entre establecimientos, a fin de sacar conclusiones acerca de las condiciones institucionales que están en la base de una efectiva ampliación de los márgenes de la autonomía en las escuelas.

Introducción

Una de las características de las reformas educativas latinoamericanas de los años 1990 ha sido el énfasis –a veces excluyente– en la transformación de los modos de gestión del sistema, incorporando nuevos principios organizativos según los paradigmas hoy dominantes en la administración pública. Entre ellos –y como complemento de los procesos de descentralización iniciados en los años 1980 y profundizados en la década de 1990– se destaca el acento en la autonomía de las escuelas, que supone la delegación a estas últimas de nuevas instancias de toma de decisión. En tal sentido, se impulsa a que cada escuela elabore su propio proyecto educativo, a partir de la identificación de las necesidades y problemáticas de la institución, administrando los recursos que posee y seleccionando estrategias pedagógicas adecuadas a las mismas. Así, la idea de autonomía va asociada a un mayor protagonismo de directivos y docentes –que implica también una mayor responsabilidad sobre los resultados educativos–, pero también a una articulación más estrecha con los padres y con el resto de la comunidad, para permitir una mejor adaptación al contexto local (Braslavsky, 1999; Tiramonti, 2001).

La reforma argentina no fue una excepción en este aspecto, ya que una de sus líneas de cambio fue el “fortalecimiento de la autonomía de las escuelas”. No obstante, existen investigaciones empíricas que muestran contradicciones entre los postulados de las políticas tanto nacional como provinciales y las realidades que se viven en los establecimientos escolares, donde directivos y docentes no perciben que tienen un mayor margen de decisión, sino que, por el contrario, se encuentran obligados a implementar transformaciones en cuyo diseño no fueron consultados.

En esta línea, el presente artículo se propone explorar los alcances efectivos de la autonomía escolar, en el caso específico de la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica¹ [EGB] en la Provincia de Buenos Aires, contrastando lo enunciado desde las políticas con los procesos experimentados en las instituciones escolares. Para ello recuperamos algunos resultados de una investigación más amplia –que dio lugar a una tesis de Maestría–, cuyo interrogante central apuntaba a comprender la incidencia de la dinámica institucional de las escuelas en la configuración efectiva del Tercer Ciclo de la EGB en el Conurbano bo-

naerense y Gran La Plata. La misma se basó, por un lado, en el análisis de las políticas nacionales y provinciales sobre el Tercer Ciclo², y por otro lado, en el examen de la implementación de las mismas en las escuelas, a través de un estudio comparativo de casos³.

Comenzamos, pues, este trabajo indagando acerca de cómo es incorporado el discurso de la autonomía en las normas y documentos oficiales que reglamentaron y difundieron la reforma educativa en la segunda mitad de la década de 1990, tanto en el orden nacional como en la Provincia de Buenos Aires. Posteriormente, introducimos la mirada de los actores institucionales –directivos y docentes del Tercer Ciclo–, para ver en qué medida se sienten protagonistas con capacidad de decisión en el cambio educativo. Finalmente, exploramos un proceso clave en la concreción de la autonomía: la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional.

La autonomía institucional en las políticas nacionales y provinciales

Como hemos adelantado, el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas es uno de los principios fundamentales de la reforma educativa argentina, iniciada con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195) en 1993. El mismo va asociado, por otra parte, al proceso de descentralización del sistema educativo, comenzado durante la dictadura militar, pero profundizado en 1992, con la Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias (24.049)⁴. Estas líneas políticas se ven reflejadas en el hecho de que el diseño de la transformación educativa contempla tres niveles de toma de decisión y de ejecución: nacional, a partir de acuerdos en el Consejo Federal de Cultura y Educación [CFCyE]; provincial –a las jurisdicciones les correspondió definir los ritmos y esquemas de implementación de la nueva estructura del sistema, la localización de los niveles y ciclos, el perfil de conducción y de docentes privilegiado, el Diseño Curricular Provincial, etc.–, e institucional, mediante el PEI.

En efecto, los documentos nacionales subrayan que el PEI –que cada escuela debe confeccionar, bajo la conducción de su director y con la par-

ticipación del cuerpo docente— implica la apertura de nuevos espacios de toma de decisión y de acción en los establecimientos: sobre los objetivos institucionales, las formas de organización, los contenidos curriculares, los criterios pedagógicos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, el régimen disciplinario, el sistema de evaluación, etc.

Por otra parte, este mayor protagonismo de los actores institucionales aparece ligado a la necesidad de adaptar el *curriculum* y las estrategias pedagógicas a los contextos propios de cada institución, atendiendo a la diferenciación cada vez más acentuada que caracteriza a la sociedad nacional. Se considera que sólo los directivos y docentes de cada escuela particular, con su conocimiento del medio y de sus alumnos, pueden realizar dicha adaptación. Pero para ello es preciso una articulación estrecha con la comunidad local, aspecto que también se asocia a la idea de autonomía escolar.

En esta línea, la Estructura Curricular para el Tercer Ciclo, aprobada por el CFCyE en 1998, contempla la posibilidad de que cada jurisdicción asigne horas para espacios curriculares a definir por las escuelas, con el objetivo de desarrollar proyectos e iniciativas adecuados a las demandas de la comunidad educativa particular.

Las políticas de la Provincia de Buenos Aires muestran una marcada continuidad con los postulados establecidos en el nivel nacional. En su Diseño Curricular, la jurisdicción valoriza la autonomía de las escuelas y el papel que el PEI puede cumplir como herramienta para alcanzarla. El PEI es considerado, por un lado, en su dimensión pedagógico-didáctica, como un nivel más concreto de especificación del *curriculum*, por medio del Proyecto Curricular Institucional, dentro del cual se enmarcan las propuestas pedagógicas de cada docente. Por otro lado, resulta un instrumento para optimizar la gestión de los recursos humanos y materiales del establecimiento. Finalmente, en su dimensión comunitaria, el PEI debe apuntar a mejorar el intercambio de la escuela con el medio social circundante, a fin de permitir la adaptación de las propuestas educativas al contexto local y una mayor vinculación de las mismas con el mundo del trabajo.

No obstante, en contraste con lo impulsado por la Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo aprobada por el CFCyE, el Diseño Cu-

rricular Provincial no contempla la existencia de espacios curriculares de opción institucional que permitan el desarrollo de proyectos propios de la escuela⁵. Se advierte así un recorte de los márgenes de decisión del equipo docente en la escuela, que tiene como contrapartida cierta “re-centralización” de decisiones.

Hasta aquí hemos presentado someramente cómo aparece el concepto de autonomía institucional en las normas y documentos oficiales que reflejan las políticas de reforma educativa, tanto en el nivel nacional como provincial. En lo que sigue, contrastaremos estas afirmaciones con las vivencias de los directivos y los docentes del Tercer Ciclo en las escuelas.

La mirada de los actores institucionales: la autonomía forzada

La primera contradicción que surge al analizar el discurso de los actores institucionales es el profundo descontento que expresan frente al cambio en la estructura del sistema educativo y, en particular, ante el diseño del Tercer Ciclo. Se da así la paradoja de que los docentes que deben aportar su creatividad y oficio para implementar este núcleo central de la reforma educativa descreen profundamente de las propuestas de transformación.

Este rechazo tiene dos vertientes: por un lado, existe un fuerte cuestionamiento al modo en que se implementó el nuevo tramo del sistema. Las críticas, que son múltiples, se refieren invariablemente al apresuramiento e improvisación que caracterizó todo el proceso y al carácter tecnocrático del mismo, reflejado en el hecho de que no se tuvieron en cuenta las condiciones previas necesarias para un cambio efectivo: una adecuada infraestructura edilicia, la capacitación de docentes y directivos, la adaptación de los marcos normativos que orientan las decisiones cotidianas en las escuelas. Todas estas variables fueron consideradas por el gobierno provincial, pero en paralelo con la implementación del ciclo, debiendo hacer ajustes permanentes “sobre la marcha”, a medida que iban surgiendo distintos problemas.

Al principio era una... la impresión que tengo es que al principio era como una bola de cosas... desorganizadas... Yo me sentía como un bombero que apagaba incendios, que llegaba

siempre tarde, que no podía prever. Y además porque no había una normativa, digamos... era una normativa muy general, faltaba especificidad para algunas cuestiones que con el correr del tiempo se fueron normando. Pero en ese primer año era como, bueno, tengo este problema y tengo que sacar una... buscar o acordar una solución para este problema que no está todavía contemplado (Coordinadora del Tercer Ciclo).

Otra impresión generalizada es el autoritarismo con que se llevó adelante el cambio. Pese a la apelación a la participación de los actores y a la construcción de consensos que se repite en la normativa y en los documentos oficiales, la impresión prácticamente unánime de los docentes es que sus puntos de vista no fueron considerados ni en el diseño ni en la implementación de la transformación. Por el contrario, el gobierno avanzó con la puesta en marcha de la nueva estructura en contra de las opiniones de los docentes, y con una política firme destinada a vencer sus resistencias. Estas representaciones contradicen, para docentes y directivos, la idea de autonomía como disposición de nuevos y ampliados márgenes de decisión. Por el contrario, lo que prima es la vivencia de una gran inseguridad y sufrimiento institucional, a causa de las indefiniciones del gobierno pero, sobre todo, de las presiones sobre las instituciones para implementar aceleradamente transformaciones que no convencen a los actores.

Por el otro lado, prevalece en directivos y docentes una visión predominantemente negativa acerca del impacto del Tercer Ciclo, en particular en lo que se refiere a la calidad de los aprendizajes. Si bien la mayoría de ellos percibe –y reconoce como positiva– una mejora en los niveles de inclusión y retención de los adolescentes en el Tercer Ciclo, la valoración de este hecho se ve disminuida por considerar que, a menudo, este objetivo se alcanza a costa de las competencias efectivamente adquiridas por alumnos. Pero lo que es aún más significativo es que el deterioro de la calidad es específicamente relacionado en el discurso de los docentes con el sistema de evaluación, acreditación, promoción y compensación implementado por el gobierno provincial a partir de 1998.

El nuevo Diseño Curricular Provincial introdujo, en efecto, la “compensación” como medio para flexibilizar las reglas de evaluación y acre-

ditación y disminuir el fracaso escolar. La misma apunta a la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, mediante un proceso de seguimiento continuo a lo largo del año escolar, y al desarrollo de estrategias pedagógico-didácticas alternativas para superarlas. Se prevén dos tipos de compensación: una preventiva, realizada durante todo el ciclo lectivo, y otra para acreditaciones pendientes, efectuada en un período especial, al finalizar dicho ciclo. Ambas instancias deben ser planificadas y registradas, sirviendo la primera de fundamento para la segunda. Asimismo, se debe comunicar y discutir oportunamente con los padres la marcha del proceso de aprendizaje de los alumnos (DGCyE - CGCyE, 1999, pp. 23-24).

Este nuevo esquema de evaluación y acreditación es criticado en forma recurrente por maestros y profesores, quienes consideran que la multiplicación de las instancias de compensación de los aprendizajes no adquiridos a lo largo del año desemboca en la práctica en una disminución de las exigencias y en una desvalorización del esfuerzo y de los logros reales de los alumnos. Las tareas de compensación aparecen como nuevos requerimientos burocráticos más que como estrategias alternativas de abordaje de los contenidos que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y esto porque los docentes no cuentan a lo largo del año con tiempos específicos destinados a la implementación de tales estrategias, sino que deben realizar la compensación al mismo tiempo que continúan el desarrollo habitual de sus clases. Por su parte, el período de compensación para acreditaciones pendientes, en diciembre y marzo, resulta a menudo escaso para alcanzar los aprendizajes no logrados durante el ciclo lectivo.

El descontento que produce el nuevo esquema de evaluación y acreditación aparece ligado a la existencia de presiones informales sobre las instituciones escolares, tendientes a disminuir las tasas de repitencia. Desde la perspectiva de los docentes, este control ejercido sobre las escuelas no está destinado a evaluar las competencias efectivamente adquiridas por los alumnos, sino simplemente a aumentar los índices de alumnos promovidos, con independencia de los aprendizajes.

Y se nota cierta presión en cuanto a la hora de los papeles. Uno no porque haya un alumno desaprobado tiene un problema de

vínculo con el alumno, sin embargo la presión de que tiene que aprobar, por qué, qué paso, cuántas oportunidades diste, qué estrategias alternativas vas a usar, eso se nota. Es una cadena, el directivo lo recibe del Inspector, y el directivo se tiene que posicionar muy fuerte, con fundamentos, para decir: ‘bueno trabajamos de esta manera y bien con el equipo docente para decir, bueno esta es la realidad y no pasa’ (Profesor de Matemática de 9.º año).

El caso de esta política es, pues, un ejemplo paradigmático de “las paradojas de la autonomía”, en las que los márgenes de decisión de los actores institucionales (diseño de planes de compensación) están subordinados a la implementación forzada de una política –diseñada por los técnicos provinciales– que esos actores rechazan.

Recapitulando lo expuesto en este apartado, advertimos que al recuperar las visiones de los actores institucionales salen a la luz las contradicciones de una política que plantea fortalecer la autonomía de las instituciones escolares presionando a directivos y a docentes para implementar aceleradamente cambios sobre los que no fueron consultados –y de los que desconfían–. Vale decir que la tan mentada autonomía se transforma en un mandato para ejecutar decisiones tomadas en otros niveles del sistema educativo. ¿No es ésta la definición canónica de heteronomía?

Distintas “autonomías” para distintas instituciones: la construcción del PEI

Al presentar al Tercer Ciclo de la EGB mencionamos que se caracteriza por integrar cursos provenientes de dos niveles distintos del antiguo sistema educativo, exigiendo por lo tanto la convivencia de dos culturas institucionales y de dos lógicas profesionales diferentes: la de los maestros y la de los profesores. Estos dos perfiles profesionales tienen concepciones marcadamente distintas acerca de qué significa ser docente y de la práctica profesional, que se ponen en acto y se enfrentan cotidianamente en los establecimientos⁶. En tal sentido, los profesores expresan el mayor rechazo hacia el Tercer Ciclo, en tanto el mismo pone en cuestión

su *habitus*⁷ como docentes, más centrado en el conocimiento y transmisión de una disciplina determinada⁸. Por el contrario, para los maestros representa una posibilidad de crecimiento profesional, pero además su concepción de la docencia –más centrada en el seguimiento y acompañamiento del alumno, en una formación general que abarca distintas áreas del conocimiento y en una vinculación más estrecha con la institución en la que trabajan– los lleva a valorizar distintos aspectos de la propuesta provincial⁹.

Estas percepciones diferentes sobre el Tercer Ciclo –que se conectan con intereses y con formas de asumir la práctica docente divergentes– dan lugar a conflictos y tensiones en los intercambios cotidianos entre maestros y profesores. La manera en que se gestionan los mismos marca el modo de funcionamiento de dicho ciclo en cada establecimiento. Así, en nuestra investigación sobre el Tercer Ciclo en el Conurbano bonaerense y Gran La Plata hemos podido identificar tres tipos institucionales diferenciados que, partiendo de modelos de localización y de conducción diferentes¹⁰, habilitan distintas formas de relación entre directivos, maestros y profesores. Esos tipos son:

- El Tercer Ciclo “integrado a la EGB”: corresponde a las EGB puras, donde el Tercer Ciclo funciona conjuntamente con el Primero y Segundo Ciclo, en un mismo edificio. Se trata, en general, de establecimientos ubicados en zonas periféricas del Conurbano y Gran La Plata, donde no existía previamente una oferta de educación secundaria adecuada a la demanda. Son en su mayoría escuelas estatales, pero también corresponden a este tipo escuelas privadas orientadas a la atención de sectores de muy bajos recursos. En estas escuelas, el Tercer Ciclo se formó “desde cero”, con la incorporación a la EGB del 8.º y 9.º año, lo cual supone la convivencia cotidiana en un mismo edificio de maestros, profesores y directivos.
- El Tercer Ciclo “virtual”: el mismo presenta un quiebre importante entre 7.º año, por un lado, y 8.º y 9.º, por el otro, conservando una gran continuidad con la estructura previa a la reforma. Hemos identificado este quiebre fundamentalmente en las escuelas estatales articuladas en las cuales el 7.º año funciona en el mismo edificio que los dos primeros ciclos y el 8.º y 9.º en el edificio de una escuela media,

pero también en colegios privados que comprenden EGB y Polimodal, donde el Tercer Ciclo se ha integrado al resto de la EGB, bajo la conducción de sus directivos y sin coordinador propio¹¹.

- El Tercer Ciclo “en busca de identidad propia”: se advierte en estas escuelas una política específica y planificada tendiente a conformar el Tercer Ciclo como una unidad relativamente autónoma, con un perfil diferenciado tanto del Polimodal como del Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Se trata de escuelas que abarcan, en un mismo establecimiento, a la EGB y al Polimodal. Se verifica en ellas cierta asimilación del Tercer Ciclo al Polimodal antes que a los otros ciclos de la EGB, la cual se expresa en ritos y normas (por ejemplo: vestimenta similar; espacios y ritmos comunes; reglas de convivencia compartidas; mayoría abrumadora de profesores en el Tercer Ciclo). Las escuelas de la muestra que corresponden a este tipo son todas privadas, orientadas a un público de clase media, media alta y alta. Por otra parte, cabe subrayar que si bien en estas instituciones se observa un esfuerzo concreto por dar al Tercer Ciclo un perfil diferenciado, éste no es un proceso acabado, sino más bien una apuesta a largo plazo, no exenta de conflictos y dificultades, en tanto la diversidad de *habitus* profesionales persiste.

Hecha esta aclaración, abordaremos el último tema que queremos analizar en este trabajo: cómo se da el proceso de formulación del PEI en las escuelas —o más específicamente, dados los datos con los que contamos, cómo interviene el Tercer Ciclo en dicho proceso—. Según hemos visto, la elaboración del PEI está en el centro del concepto de autonomía que plantean las políticas de reforma, tanto en el nivel nacional como en el provincial.

Ahora bien, la posibilidad de elaborar dicho proyecto supone la existencia de espacios de discusión y trabajo colectivo para definir objetivos, metas y estrategias consensuadas: que el cuerpo docente funcione efectivamente como colectivo, y no sea la mera agregación de acciones individuales (Cousin, 2000). Este tipo de funcionamiento requiere tiempos específicos de reunión y planificación, como así también cierto compromiso por parte de directivos y docentes con esta tarea de reflexión y toma de decisiones. Ambas cuestiones resultan problemáticas en el sistema

educativo argentino, donde los tiempos extra más allá del trabajo en el aula son escasos y hay una tradición de burocratización e individualismo en la labor docente.

Las dificultades son aún mayores en el Tercer Ciclo, por diversas razones: la multiplicación del número de educadores, que vuelve más complicada la coordinación entre ellos; las condiciones de trabajo (profesor “taxi”) y el *habitus* de los profesores, que limitan los tiempos disponibles para reuniones pero, además, obstaculizan su involucramiento con la escuela; las tensiones en la relación maestros-profesores y, en particular, la desvalorización por parte de los últimos de las opiniones de los primeros.

La conducción educativa provincial intentó generar condiciones prácticas más propicias para el trabajo colectivo, mediante las Jornadas de Capacitación Docente, destinadas al tratamiento de distintos aspectos que hacen al PEI: contenidos curriculares, evaluación, normas de convivencia, etc. No obstante, estos espacios han sido aprovechados diferencialmente en los distintos tipos institucionales mencionados.

En el Tercer Ciclo “integrado a la EGB”, la participación de los profesores en las Jornadas de Capacitación –y más aún en otras reuniones destinadas a temas institucionales– se ve limitada por el hecho de que ellos suelen enseñar en distintos establecimientos. Esta realidad no fue suficientemente contemplada al instaurarse dichas Jornadas, verificándose sucesivos cambios de criterios que dieron lugar a numerosos conflictos en las escuelas¹². Así, es habitual que los profesores manifiesten no haber participado en la formulación del PEI debido a sus limitaciones para asistir a las Jornadas. En contraste, los maestros invariablemente mencionan haber trabajado en ellas en distintos aspectos del PEI y se muestran al tanto de las prioridades y proyectos institucionales.

Sin embargo, en el caso de algunos profesores, más allá de estas expresiones, se advierte que han participado en cuestiones que hacen al PEI, como por ejemplo la elaboración y gestión de proyectos integrados entre disciplinas o la selección y secuenciación de contenidos para la formulación del Proyecto Curricular Institucional. En tal sentido, la convivencia en la escuela con otros docentes del Tercer Ciclo –y de otros ciclos– facilita el intercambio informal y, por lo tanto, la circulación de información y la colaboración en líneas de acción concretas.

Pero el factor que condiciona fuertemente los márgenes y formas de participación –de los profesores, fundamentalmente, aunque también de los maestros–, es el estilo de conducción de la dirección. Ésta cumple un rol central en la formulación del PEI, advirtiéndose distintas formas de “apertura” del proceso a los docentes, que se relacionan con los diversos tipos de liderazgo institucional. En las escuelas donde predomina un estilo más personalista y autoritario, las líneas prioritarias son definidas por la dirección, con instancias de información y, en el mejor de los casos, de consulta a los docentes. En ellas, los profesores manifiestan poco conocimiento e injerencia sobre el PEI: “Yo no [participé de la elaboración del PEI]... Porque este proyecto... básicamente lo llevaron a cabo los directivos y el personal que hace varios años que está en el colegio” (Profesora de Ciencias Naturales de 9.º año, en una EGB pura estatal).

Por el contrario, cuando existe un liderazgo más carismático, vale decir, cuando la directora tiene la habilidad de lograr cohesión mediante la adhesión a ideas o valores compartidos, se advierte una delegación de tareas específicas en distintos docentes –maestros y profesores–, en un intento de sumar a todos –según sus fortalezas– en un proyecto común. En estas escuelas, suelen existir, por otra parte, espacios de reunión más allá de las Jornadas de Capacitación, pero la participación en ellas de los profesores –no así de los maestros– es complicada, por los problemas de horarios ya mencionados. Este estilo de conducción parece eficaz para generar en profesores que trabajan en varios establecimientos un compromiso mayor con la institución, que los lleva a involucrarse en acciones que requieren tiempos y esfuerzos extras más allá del dictado de sus clases. No obstante, como queda claro en la siguiente cita, si el número de escuelas en las que enseñan se multiplican, éstos no pueden sostener tal compromiso en todas ellas.

Yo en ese momento que se empezó a pergeñar eso [el PEI] no estaba comprometido en esta escuela, porque trabajaba en siete, ocho escuelas y el poquito plus que tenía lo ponía en otra escuela... Porque digo, te mentiría si te dijera que un profe que labura en ocho lugares, labura igual poniendo pilas en todos lados. Eso no significa que vos en las otras siete escuelas no trabajás. No, trabajás, hacés lo mejor que podés, pero tu trabajo empieza a la hora que empieza el horario y termina cuando

se terminó la clase. Bueno, yo recién ahora estoy poniendo un plus acá, porque digamos estoy cómodo (Profesor de Lengua de 9.º año, en una EGB pura estatal).

En el Tercer Ciclo “virtual” se registran las mismas dificultades que en el tipo anterior para que los profesores puedan participar de espacios comunes de discusión y, por ende, de la formulación del PEI. Tales dificultades se ven potenciadas en esta ocasión por el hecho de que los profesores dan clases también en el Polimodal con el que articula la EGB, optando siempre que les es posible por participar de las Jornadas y reuniones en dicho nivel.

Pero tenemos el mismo problema: la gente del Tercer Ciclo prefiere ir a las escuelas medias a la capacitación y no a la EGB. Por ahí tenemos alguno... tenemos el maestro de séptimo y por ahí tenemos alguno que otro profesor joven que todavía quiere un poco participar de lo que es el proyecto institucional nuestro, pero... la mayoría son... ya te digo, como nosotros tenemos muchos titulares en Tercer Ciclo son muy reacios a la reflexión (Directora de una EGB articulada estatal).

Sin embargo, las condiciones de trabajo que obstaculizan efectivamente la participación pueden funcionar como excusa para una autoexclusión que nace más bien del desinterés por intervenir en la elaboración del PEI de una institución –la EGB– de la cual no se sienten parte. A dicho desinterés se agrega la distancia y falta de interacción entre maestros de 7.º y profesores de 8.º y 9.º que caracteriza a estas escuelas. En ellas, efectivamente, las trabas edilicias –ya sea que 7.º funcione en un edificio distinto que 8.º y 9.º, ya sea que existan espacios diferenciados dentro de un mismo establecimiento– se transforman en barreras simbólicas para el intercambio. En consecuencia, los profesores evidencian generalmente un desconocimiento absoluto del PEI de la EGB –no así del de Polimodal– a diferencia incluso de los maestros, que sí intervienen junto con sus colegas del Primero y Segundo Ciclo en tareas relacionadas con distintos aspectos del PEI, a pesar de su situación de aislamiento con respecto al resto del ciclo.

Por otra parte, es preciso señalar que, más allá de las diferencias indicadas en las escuelas del primer y segundo tipo, se advierte en la mayoría

de ellas un alto grado de generalidad y formalismo en la formulación del PEI. No sólo los principios y fundamentos, sino también los objetivos y metas son expresados en términos abstractos, que copian textualmente el lenguaje característico de las normas y documentos provinciales y nacionales¹³. A su vez, las estrategias previstas se presentan a menudo como un listado de los instrumentos y líneas de acción recomendados por la bibliografía, sin definir prioridades o jerarquizar las formas de intervención. La similitud entre los PEI de distintas instituciones también es significativa. Como aspecto positivo, en cambio, se puede señalar la apertura de espacios colectivos de discusión que, aunque escasos, parecen comenzar a dar lugar a una reflexión sobre la realidad de cada institución. Esta reflexión se plasma en diagnósticos más concretos y también en iniciativas y proyectos específicos, que buscan dar respuesta a algunos de los problemas detectados. Sin embargo, resulta aún muy escaso el debate sobre estrategias didácticas y metodologías de trabajo.

En el Tercer Ciclo “en busca de una identidad propia”, el PEI es más abarcativo que en los casos anteriores, porque incluye –y busca articular– a los distintos niveles que componen el establecimiento –generalmente, desde Inicial hasta Polimodal–. Por otra parte, en estas escuelas orientadas hacia un público no sólo con mayor poder adquisitivo, sino también más informado y con mayor capital cultural, el PEI se transforma en un medio para sistematizar y cristalizar una oferta educativa diferenciada, que permita a la institución posicionarse en un mercado educativo competitivo.

En estos establecimientos, como en los anteriores, el equipo directivo juega un papel central en la elaboración del PEI. Pero en este caso, en dicho equipo están representadas las conducciones de todos los niveles –en particular, del Tercer Ciclo, que en estas escuelas tiene cierto nivel de autonomía–. Por ser instituciones privadas, también tienen injerencia en los lineamientos principales del PEI –aquellos que contribuyen a diferenciar a la escuela– los propietarios.

En lo que respecta a la participación de los docentes del Tercer Ciclo, se advierte la existencia de reuniones, generales y por ciclos, destinadas a abordar distintas cuestiones que hacen a la construcción del PEI. Para el tratamiento de los principios, objetivos y metas más generales, se apeló a reuniones consultivas, inicialmente, e informativas, después, destinadas

a difundir a todo el personal los objetivos y las líneas de trabajo planteadas. En la formulación final de los aspectos más generales, además de los directivos, participaron también un conjunto de docentes –tanto de los distintos ciclos de la EGB como del Polimodal–. El perfil de los mismos varía según los criterios de gestión institucionales: en algunos casos se incluye a los tutores u orientadores –del Tercer Ciclo y el Polimodal–; en otros se trata de docentes con una considerable antigüedad en la institución; en otros se privilegia ciertos saberes disciplinares. En el caso del Tercer Ciclo, estos docentes son principalmente profesores (aunque también hemos encontrado algún maestro).

Por otra parte, lo que resulta significativo en estos establecimientos es la existencia de numerosas instancias de reunión por ciclo y por áreas, para tratar cuestiones más específicas que hacen a la concreción del PEI: la selección y secuenciación de contenidos, el diseño de proyectos intra o interdisciplinarios, las estrategias pedagógicas, los criterios de evaluación, la bibliografía a utilizar, etc.

En el de área me reúno alrededor de seis veces al año, en momentos especiales, de jornada, a comienzo de año, a mitad de año, a fin de año y en situaciones de evaluaciones trimestrales o algún proyecto, supervisión de planificación... [...] En el caso por ejemplo de Sociales, a comienzos de año se hace toda una planificación de lo que se va a dar y las fortalezas que quiere el coordinador que tengamos nosotros: objetivos, cosas nuevas, concursos que él quiere que nos inscribamos; después se analiza bibliografía, para pedirle a los chicos, si cambiamos o no de editorial; se analizan temas, recortes de contenidos o poner más énfasis en unos que en otros, metodologías de trabajo. Después, en otras reuniones, vemos cómo marchan las evaluaciones; después nos reunimos, en otras, con gente de Polimodal que recibe a los chicos de EGB y ve cuáles son las deficiencias que nosotros les dejamos a ellos, para que ellos nos alimenten a nosotros y nosotros reforzar. [...] Después asesoramiento en videos, en páginas de Internet, en CD, trabajos áulicos, trabajos en computadora (Profesora de Ciencias Sociales de 8° año, en una EGB articulada privada).

Por otra parte, ciertas características institucionales permiten una articulación de estas tareas tanto en el interior del Tercer Ciclo como con los demás ciclos de la EGB y con el Polimodal: la presencia del coordinador del Tercer Ciclo, a cargo de la conducción general y de la supervisión de todos los temas que hacen a la implementación del mismo garantiza la primera; la existencia de coordinadores por área –que abarcan generalmente toda la EGB y el Polimodal– propicia la segunda. De hecho, las reuniones de discusión por área pueden limitarse al Tercer Ciclo o bien pueden incluir también a los profesores del Polimodal.

En resumen, podemos concluir que los distintos modelos institucionales hallados en la investigación empírica presentan grados muy diversos de apropiación y efectivización de las políticas de autonomía que hemos discutido al comienzo de este trabajo. Esto nos lleva a afirmar que la posibilidad de ampliar en la realidad los márgenes de autonomía de las escuelas requiere la construcción de ciertas condiciones institucionales previas, tanto materiales (por ejemplo, la disponibilidad de tiempos para reuniones de discusión y planificación, tiempos que deben ser adecuadamente remunerados) como institucionales (acá aparece la importancia de los roles de coordinación vertical y horizontal, y del liderazgo pedagógico). Este hecho ha sido ignorado desde las políticas, reforzándose las desigualdades entre instituciones educativas que atienden a distintos sectores sociales.

A modo de cierre

Al analizar el contraste entre los postulados en torno a la autonomía en las políticas de reforma educativa de los años 1990 y, por otro lado, la experiencia de directivos y docentes en las escuelas, podemos concluir que este término es utilizado más bien como un slogan tendiente a legitimar las primeras. En efecto, como se desprende de los ejemplos abordados –la implementación del Tercer Ciclo, el cambio en el esquema de evaluación y acreditación–, la “delegación de nuevas esferas de toma de decisión” se traduce en los hechos en la obligación de implementar bajo presión líneas de acción definidas en los niveles centrales del gobierno –nacional o provincial–, en cuyo diseño los docentes no han sido siquiera consultados y, aún más, con las que están en desacuerdo. En tal

sentido, los márgenes de acción de los actores institucionales no sólo no se amplían, sino que se reducen, al estrecharse el control del Estado provincial sobre decisiones que tradicionalmente eran competencia del docente (como la evaluación).

Ahora bien, si la apelación a la autonomía es sólo un slogan, no es de extrañar que no se hayan tenido en cuenta, desde las políticas, las condiciones materiales e institucionales necesarias para hacerla efectiva. En este punto, es preciso considerar que la capacidad de trabajar en común para elaborar un diagnóstico institucional que contemple las interrelaciones con el contexto, para formular estrategias de intervención y para llevarlas a la práctica no es un punto de partida, algo dado, sino más bien un punto de llegada, que requiere una trabajosa y ardua tarea de construcción.

El análisis de los documentos y resoluciones oficiales, tanto de orden nacional como provincial, permite inferir que en lo que respecta a la formulación del PEI —como en otros aspectos de la reforma educativa— se asume que la simple enunciación de un discurso normativo, que indique a los docentes cómo “deben ser” sus prácticas, basta para generar las conductas y los cambios deseados. Como si la eficacia simbólica del discurso fuera automática.

No obstante, como señala Bourdieu (1985), dicha eficacia depende de dos condiciones: en primer lugar, del capital simbólico del que emite el discurso, esto es, de su autoridad social o reconocimiento; en segundo lugar, del grado de pertinencia entre el discurso y los sujetos a los que se dirige, vale decir, de la medida en que el discurso se funda en las propiedades “objetivas” del sujeto. Propiedades que, para él, tienen que ver con el lugar que ocupa en el campo social y con su *habitus*, como “sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas adquiridas a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social” (Bourdieu, 1987, p. 156).

En el caso que estamos analizando, debemos tener en cuenta que el que convoca a la reforma educativa —y dentro de ella, a la autonomía— es el Estado, en sus distintos niveles. Un Estado cuya legitimidad está en cuestión tras décadas de progresivo deterioro y ha sido aún más socavada a partir de las políticas neoliberales de la década de 1990. Sin embargo, más allá de esta crisis de largo plazo, consideramos que el autoritarismo

y la improvisación que caracterizaron todo el proceso de transformación educativa en general, y la implementación del Tercer Ciclo en particular, contribuyeron a agravar la pérdida de autoridad simbólica del Estado, como se desprende de los múltiples testimonios que califican de “poco seria” la concreción de la reforma.

Por otra parte, desde las políticas se ignoró totalmente –si no en teoría, en la práctica– el *habitus* de los educadores que tenían a su cargo en lo cotidiano la ejecución del cambio. Esto se manifiesta sobre todo en el caso de muchos profesores, cuyas concepciones acerca de qué significa ser docente, de la labor pedagógica, de la relación docente-alumno chocaban fuertemente con algunas de las transformaciones impulsadas, generando en ellos prácticas de resistencia y, a menudo, de abroquelamiento en lo conocido y en lo tradicional. La conducción educativa provincial, no obstante, no planteó estrategias tendientes a establecer puentes entre el *habitus* de estos profesionales y las propuestas de cambio educativo. Por el contrario, el carácter tecnocrático y autoritario de las políticas bloqueó la posibilidad de establecer transacciones entre éstas y los marcos interpretativos y de acción de estos docentes, dificultando la concreción de cambios efectivos.

Entendemos que la pregunta por el sentido y por los mecanismos del cambio educativo –y más particularmente, del cambio de la educación media– está aún abierta. Pero es una pregunta que no puede contestarse desde la academia, ni desde los funcionarios, ni desde los técnicos como grupos aislados. Es preciso plantearse caminos concretos y viables de articulación y diálogo entre estos actores –y otros– con intereses y lógicas de acción distintos. Una interacción que cuestione certezas, que las desinstale. Se trata, sin duda, de un camino sinuoso, largo, y sin recetas. Pero, a la vista de los resultados de las reformas de los años 1990, aparece como el único posible.

Notas

1. El Tercer Ciclo de la EGB constituye el tramo más novedoso de la nueva estructura del sistema educativo consagrada por la Ley Federal de Educación. Esta última reemplazó la antigua escuela primaria de 7 grados y la secundaria de 5 años (como mínimo) por una Educación General Básica obligatoria, de 9 años de duración y una Educación Polimodal, de 3 años (como mínimo). La EGB, a su vez, se dividió en 3 ciclos de 3 años de duración cada uno. En tal sentido, el Tercer Ciclo plantea el mayor quiebre con el esquema anterior, al unir cursos (7.º grado, 1.º y 2.º año) que antes pertenecían a niveles distintos, con formas de organización institucional y perfiles docentes muy diferentes.
2. Esta parte de la investigación se centró en el análisis de contenido de documentos oficiales, leyes y resoluciones (nacionales y provinciales), complementado con entrevistas a informantes claves (funcionarios).
3. El trabajo de campo abarcó 11 escuelas, en las cuales fueron entrevistados: directivos de EGB (8) y de Media (6, correspondientes a EGB articuladas), coordinadores del Tercer Ciclo (7), maestros (16) y profesores de distintas áreas (34), totalizando 71 entrevistas en profundidad.
4. En 1978 se transfirieron sólo las escuelas primarias, mientras que en 1992 se transfirieron las escuelas secundarias y los institutos terciarios.
5. Sin embargo, en el Diseño Curricular se sostiene que "los módulos semanales prescriptos no impiden, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, la programación de trabajos interareales en horarios compartidos".
6. Para profundizar acerca de esta diferencia en el modo en que maestros y profesores perciben el Tercer Ciclo, como así también acerca de las prácticas divergentes que despliegan en consecuencia, véase Freytes Frey, 2004.
7. El concepto de *habitus*, desarrollado por Bourdieu (1980, 1987), refiere al sistema de esquemas de percepción y de apreciación y, a la vez, de generación de prácticas que los agentes adquieren a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social. En este caso, nos referimos a los modos de comprender la docencia y encarar la práctica docente que maestros y profesores han construido a lo largo de años de ejercicio profesional.
8. Para realizar una rápida enumeración —ya que las restricciones de espacio impiden una discusión en profundidad—: el Tercer Ciclo afecta la autoimagen y el *status* social de los profesores —el pasar a depender de la EGB es vivido como una degradación—; la estructura curricular por áreas, en el caso de las áreas complejas (y la eliminación de ciertas asignaturas), pone en cuestión su identidad profesional, centrada en el conocimiento y transmisión de una disciplina determinada; las interpelaciones a favor del trabajo en equipo y la integración curricular chocan con el fuerte individualismo que caracteriza la práctica de estos docentes; las demandas de una renovación del vínculo docente-alumno, tendiente a mejorar la inclusión y el acompañamiento de la problemática adolescente, entra en contradicción con la lógica más impersonal y selectiva tradicional en la escuela media.
9. El énfasis en el desarrollo de estrategias didácticas que contemplen la relación docente-alumno; la estructura curricular areal; el intercambio con otros colegas y con los directivos; la participación en el PEI.
10. Al implementar el Tercer Ciclo, la Provincia de Buenos Aires optó por privilegiar la unidad de la EGB, asimilándolo a la ex escuela primaria y poniéndolo bajo la conducción de los antiguos directores de primaria. Esto llevó a impulsar el fun-

cionamiento de EGB completas –llamadas “puras”–, que abarcan desde 1.º a 9.º año. No obstante, en función de las disponibilidades edilicias existentes, se propició asimismo la articulación entre ex escuelas primarias y secundarias (Resolución DGCyE 1856/96). En el caso de estas EGB “articuladas” se creó una nueva figura: el coordinador del Tercer Ciclo, para actuar como nexo integrador entre los distintos establecimientos comprendidos en la articulación.

11. Se trata, en general, de escuelas con alto grado de subvención, que no cuentan con recursos para incorporar cargos como el de Coordinador del Tercer Ciclo.
12. Inicialmente, los profesores que enseñaban en varios establecimientos podían elegir en cuál realizar la Jornada –lo que

favorecía su participación en el Polimodal en detrimento de la EGB–. Luego, se estableció que respetaran su horario de clases, lo cual derivó en una gran fragmentación en su participación. El criterio actualmente dominante es que asistan a la escuela donde son titulares y, en caso de ser más de una, donde tengan la mayor carga horaria. Pero en el caso de los suplentes, pueden elegir a qué escuela asistir.

13. Por ejemplo: “optimizar los aprendizajes”; “tener en cuenta los aprendizajes significativos”; “fortalecer el trabajo en equipo”; “analizar las demandas educativas de la comunidad”. Esta generalidad en los proyectos educativos ya ha sido mencionada en otros trabajos, como por ejemplo, FLACSO Argentina (1999).

Bibliografía

- BATISTINI, O. (Comp.). *El trabajo frente al espejo: continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- y WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- COUSIN, O. (2000). “Le collège, un objet a construire”. *Collèges sous tension. Perspectives documentaires en éducation* 50/51, 41-47.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *Aproximaciones al proceso de reforma en el Tercer Ciclo de la Provincia de La Pampa. Informe final del Proyecto*

“Evaluación del tercer ciclo de EGB, Provincia de La Pampa”. Buenos Aires: FLACSO (Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

FREYTES FREY, A. C. (2002). *Actores y procesos a nivel de la institución escolar en la concreción de la reforma educativa: el caso del 3° ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires* (Serie Informes de Investigación 12). Buenos Aires: CEIL-PIETTE (CONICET).

GLUZ, N. (2000). *El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno a la obligatoriedad escolar*. Buenos Aires: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

HIRSCHBERG, S. (1999). *Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales*. Buenos Aires: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1996 - 1999). *Zona Educativa*. Buenos Aires, 8 al 32.

TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de una ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO - Temas Grupo Editorial.

Legislación y Documentos oficiales:

BORDÓN, J. O. (2000). *Informe del Director General de Educación y Cultura sobre el estado de la educación bonaerense 1999-2000*. Discurso no publicado. La Plata, Argentina.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) (1996). *1996. Año de la transformación educativa*. La Plata, Argentina.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999). *Informe de lo actuado 1992-1998*. La Plata, Argentina.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999). *La Transformación Educativa en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina.

□ Ada Cora Freytes Frey

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES / Consejo General de Cultura y Educación (CGCyE) (1999). *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina.

LEY DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES N° 11.612.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998). *La Educación Argentina en la Sociedad del Conocimiento* - Informe Anual para la 29° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Buenos Aires.

RESOLUCIONES 26/93, 30/93, 32/93, 36/94, 39/94, 40/95, 42/95, 79/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.

RESOLUCIONES 4947/95, 1856/96, 3708/96, 3709/96, 4393/96, 5686/96, 8588/96, 5055/97, 11714/97, 11827/97, 12512/97, 16434/97, 741/01, 1676/02 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Notas





Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?

Silvia Libia Castillo y Adriana Allori

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
ieles@humgp.unlpam.edu.ar

Fecha de recepción: 10/02/05

Fecha de aceptación: 14/12/05

Palabras clave:

actos patrios,
ritual,
escuela.

Keywords:

school celebrations,
ritual,
school.

Resumen

El propósito de esta nota es describir y analizar cómo son concebidos los actos escolares en la actualidad e indagar los sentidos atribuidos a su realización. Para ello se analizaron tres instituciones públicas de la Educación General Básica de Primer y Segundo Ciclo del norte de la Provincia de La Pampa.

Los actos patrios en la actualidad traducen valores tradicionales centrados en ritos solemnes que resguardan el carácter reglamentario y normativo sujeto a fechas históricas preestablecidas. Al mismo tiempo, expresan una idea de patria fuertemente acabada, no posible de ser deconstruida ni reconstruida, idea que se pondrá en cuestión a lo largo del escrito.

En primer lugar, se hará referencia al marco histórico que dio origen a las celebraciones patrias; se analizará el concepto de ritual y se hará un relato sobre los actos escolares en la actualidad a partir de escenas observadas y de testimonios de docentes y de alumnos entrevistados. Por último, se esbozarán algunas propuestas para significar los actos escolares como prácticas rituales posibles de ser re-definidas y se delinearán algunas conclusiones generales.

Presentación

El presente artículo da cuenta de una investigación¹ sobre las prácticas de los actos escolares y sus significaciones en tres instituciones públicas de la Educación General Básica Primer y Segundo Ciclo del norte de la Provincia de La Pampa, más precisamente de la ciudad de General Pico: una ubicada en el radio céntrico (I.1) y las otras dos en zonas periféricas (I.2 e I.3). Con el fin de situar al lector en la perspectiva teórica y metodológica de la investigación desde la cual se construye este trabajo, vale expresar que en la hipótesis inicial planteamos que los actos escolares traducen valores tradicionales centrados en ritos solemnes y que resguardan el carácter reglamentario y normativo sujeto a fechas históricas preestablecidas. Al mismo tiempo, expresan una idea de patria fuertemente acabada, no posible de ser deconstruida ni reconstruida, lo que pondremos en cuestión en este escrito. Sobre esta base nos propusimos describir y analizar cómo son concebidos los actos patrios en la actualidad e indagar los sentidos atribuidos a su realización.

En primer lugar, nos referiremos al marco histórico que dio origen a las celebraciones patrias; analizaremos el concepto de ritual y haremos un relato sobre los actos escolares a partir de escenas observadas y de testimonios de docentes y de alumnos entrevistados. Por último, esbozaremos algunas propuestas para significar los actos escolares como prácticas rituales posibles de ser re-definidas y delinearemos algunas conclusiones.

Un breve marco histórico

En este apartado intentamos recuperar la historia sobre el origen de los actos escolares patrios. Al respecto decimos que el Estado nacional argentino se construyó en un proceso gradual en el que se fueron legitimando las autoridades gobernantes y la fisonomía política del país se delineó entre los años 1852 y 1880. Como es sabido, la sanción de la Constitución hizo posible la creación de condiciones de seguridad jurídica para los habitantes y para “todos los hombres del mundo que quieran habitar nuestro suelo”, e inauguró una política inmigratoria decisiva sobre la base de conocidas expresiones de Alberdi y de Sarmiento

“gobernar es poblar” y “gobernar es educar”, respectivamente. La gran oleada inmigratoria trajo consigo sus valores e ideologías y configuró una organización social distinta que aportaría nuevas determinaciones a la sociedad argentina de la época. Por lo tanto, la clase dirigente y los intelectuales percibieron la necesidad de “argentinizar” la sociedad. Para ello apelaron a los sentimientos colectivos de un pasado común que fuese capaz de conformar una identidad nacional y un sujeto colectivo argentino.

Es así como en el último tercio del siglo XIX, durante el proceso de integración nacional, el Estado comenzó a hacerse cargo de la educación pública, con la intención de formar la conciencia nacional. En este sentido, la tradicional idea europea de celebrar las efemérides y acontecimientos oficiales y de construir estatuas y monumentos dedicados a los grandes hombres o a los ideales que representaba la historia nacional fue adoptada por la clase dirigente para imponer símbolos nacionales y fomentar el patriotismo. En dichas celebraciones, se apelaba a relatos sobre acontecimientos de la historia nacional con la participación de niños cantando el himno², saludando a la bandera y venerando a la patria³. Esto favorecería la creación de un vínculo con el pasado para la legitimación del presente. En palabras de Martha Amuchástegui (2000, p. 60) “Algunas prácticas de las escuelas argentinas (como los actos, la ceremonia de izar la bandera al inicio de la jornada o formar fila) las llevan a cabo los niños de hoy y lo hicieron sus bisabuelos”. Así, los actos escolares aparecieron en la escuela a modo de ocasión propicia para dotar de una base cultural común a los hijos de los inmigrantes y a los descendientes de los pobladores.

Una de las expresiones más representativas llevadas a cabo para favorecer el sentimiento de patriotismo fue los prolongados festejos del centenario de la Revolución de Mayo, en el año 1910, con la presencia de invitados ilustres, nacionales e internacionales. Este hecho consolida la necesidad de conmemorar las efemérides con fervor patriótico y resta temor a que la diversidad de culturas se torne amenazadora para la unidad nacional.

En palabras de Lilia Bertoni (1992, p. 77) “en 1887 la celebración de las fechas patrias no constituía una actividad regular [...], las escuelas no eran aún un ámbito fuertemente asociado con la simbología patria”. Ex-

presa dicha autora que algunos maestros o directores recordaban los días patrios por propias iniciativas. Tal es el caso de Pablo Pizzurno, quien reunía a los niños de la escuela, recordaba la fiesta patria de mayo y les hacía cantar el himno.

El patriotismo llegó a convertirse en verdadero proyecto nacional, había que crear un ambiente histórico que diese cuenta de dicha convicción. Como lo considera Rafael Gagliano (1991, p. 304) “El inmigrante es para la mirada nacional, radicalmente ‘otro’, de otra especie. Había que transformar ese ‘otro ajeno’ en un nosotros humano”.

El ritual puesto en escena

El ritual moldearía identidades, ese ritual caracterizado por ser “una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación” (Amuchástegui, 1995, p. 23). Parecía ésta la forma apropiada de ser nosotros.

Examinemos, entonces, el concepto de ritual. Entre los estudiosos del tema, el sociólogo Peter Mc Laren, sobre la base de sus estudios etnográficos, investigó los rituales en general y se refirió a la escuela como:

[...] *performance* ritual⁴ en la que: ‘los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales, son considerados [...] como hecho político y como parte de las distribuciones objetivas del capital cultural dominante de las escuelas (por ejemplo, los sistemas de significado, preferencias, actitudes y normas que legitiman el orden social existente)’ (1995, p. 21).

En coincidencia, Ivan Illich (1970) le atribuye a los actos escolares una función política y hegemónica propiciando en los alumnos la aceptación de la cultura dominante de la escuela. También el antropólogo Víctor Turner (1982) reevalúa el concepto de ritual porque lo entiende como proceso y modelo a seguir. Para este autor, los rituales concentran distintas simbologías vigentes para el grupo social en el que se celebran y esa pluralidad de sentidos representan las normas vigentes. Permiten transmitir y actualizar tradiciones y mantener viva la necesidad de cohesión del grupo.

Por lo tanto, entendemos que, si bien el sentido de patria se difundió por innumerables vías tales como la creación de símbolos, himnos y fiestas nacionales, los rituales expresados en los actos escolares fueron tomando perfiles específicos que involucraron en esencia a la escuela y se hicieron eco en fechas que adquirieron relevancia en el calendario oficial. De modo que desde la constitución del sistema educativo argentino la escuela tuvo como función la homogeneización de la población; constituyéndose en el lugar privilegiado para la inculcación de los valores patrióticos que contribuirían a la construcción de una identidad nacional.

Los actos escolares y el presente

Según lo expresado, los actos escolares tenían, en sus orígenes, una función constructora de nacionalidad y se manifestaban mediante formas estereotipadas que se mantuvieron a lo largo de muchos años. Si tomamos como insumo empírico las observaciones realizadas en las tres instituciones referidas en la presentación, advertimos que aún conservan estos rasgos actos de todas ellas en las que se recupera la exaltación del sentimiento de identidad nacional a través de las siguientes expresiones: “¡Viva la patria! ¡Viva la independencia! ¡Los criollos vencedores! ¡Somos libres!” Los alumnos bailan el minué y el gato con vestimenta propia. En cuanto a la ornamentación, lo central en el escenario continúa siendo el Cabildo y la Casa de Tucumán en los actos del 25 de Mayo y 9 de Julio respectivamente, también escarapelas y banderines; se observan en las paredes moños simulando grandes escarapelas, niños con piezas en sus manos formando la casa de la independencia y plantas de cartón simulando ser naranjos.

Se escucha reiteradamente desde el comienzo de los actos hasta la finalización de los mismos pedidos de “silencio, por favor”. En este sentido, testimonios de tres docentes de las instituciones mencionadas valoran el silencio, elemento inherente al ritual tradicional, como indicador de orden y de atención. Puede verse reflejado en palabras de una docente: “No todos los padres cantan, muchos conversan, igual que los chicos”, “tuve que llamar la atención a los más pequeños” (D. 4, I.2), “algunos cantan mientras otros se distraen” (D.1, I. 1), “mucho murmullo, los alumnos se cruzan de brazos, bostezan [...] el extractor de aire hace

ruido e interrumpe” (D.1, I.3). El testimonio de un alumno entrevistado (A.2, I.3) expresa “los chicos se ríen y hablan cuando se canta el himno”, (A.1., I.2) dice “no me gustan los actos al aire libre porque es un lío” y un tercero (A.4, I.1) manifiesta “quieren que estemos bien derechos en fila, igual podríamos respetar a la patria estando sin fila”. Los conceptos de silencio y orden responden a formas y valores alejados de las necesidades culturales actuales.

Las actuaciones en las escuelas que se remontan al tiempo original plantean un pasado modélico, expurgado de conflictos. Las negritas lavanderas son graciosas, están felices; las amas son elegantes, amables y protectoras; la esclavitud que sostiene esa relación es ocultada y presentada en su versión idílica, luchan por la patria naciente.

A su vez, coexiste el interjuego constante entre pasado y presente a través de los *graffitis* y actuaciones. Ello es denotado por expresiones: “recordando el pasado, recorriendo el presente” en la I.1, “iluminemos nuestra patria con actos que ennoblezcan” en la I.2 y por maquetas mostrando viviendas primitivas y actuales. Así también pueden apreciarse en la totalidad de las instituciones variadas danzas tradicionales y bailes actuales.

Si bien durante años los actos escolares resguardaron su finalidad original, los hechos sociopolíticos que sacudieron la sociedad argentina a comienzos del siglo XXI trajeron consigo cambios en el escenario de dichas prácticas.

Los modos en que se han ido construyendo las visiones históricas y elaborando la memoria colectiva de los actos escolares en los últimos años distan de las formas antes aceptadas. Dice Cecilia Olorón (2000, p. 97): “Las antiguas formas patrióticas se han agotado y vaciado. Esto no significa que los rituales no sean necesarios. De hecho son los guardianes de la memoria colectiva”. Hoy, el presente es el principal protagonista, predominan representaciones referidas a situaciones actuales emergentes del estado de crisis de nuestro país, intentos éstos de salirse de los “estereotipados” actos patrióticos. En la celebración del 25 de Mayo en el año 2001, escuchamos bailes candomberos actuales y observamos a grupos de alumnos representando manifestaciones de Madres de Plaza de Mayo y de gremios portando carteles con reclamos de justicia y de mejores salarios (Registro 1. Institución 2. 2001). Mientras, en la celebración de la

Independencia Argentina aparecen los empleados de Aerolíneas Argentinas reclamando por su seguridad laboral y sus salarios; un grupo de niños exclamaban: “¡Independencia, menos hambre, menos frío!” (Registro 2. Institución 1. 2001).

En el año 2002, durante la conmemoración del 25 de Mayo se ven representaciones en las cuales aparecen grupos de personas con cacerolas y se escuchan gritos: “¡Basta de corrupción! ¡Queremos trabajo para todos! ¡Qué el Estado se haga cargo de la salud, de la educación y de la justicia!” (Registro 4. Institución 3. 2002). En actos del 9 de Julio se observan carteles alusivos a los políticos corruptos y alumnos que gritan: “¡Qué vuelva la libertad, el pueblo la necesita, abajo la corrupción, que nos devuelvan la guita! ¡Libertad es poder, que nos gobiernen pero con bondad no como los políticos de ahora que se dedican a robar!” (Registro 3. Institución 2. 2002).

Algunos relatos que acompañan las situaciones descritas son los expresados por dos docentes de las instituciones 1 y 3 los cuales cuentan la convocatoria de los colegios a excombatientes de la Guerra de Malvinas, en oportunidad de conmemorarse la soberanía argentina, para narrar sus experiencias y vivencias a los estudiantes.

Precisamente, en los actos patrios escolares que observamos, aparece el presente caótico, plagado de injusticia y de corrupción y se muestra al sujeto colectivo presente, a las madres de Plaza de Mayo, los empleados de Aerolíneas Argentinas, los ex combatientes de Malvinas, entre otros; las obras evocativas de las gestas gloriosas dan paso a actuaciones que representan los conflictos del presente. Los héroes del bronce, sujetos individuales seguros de lo que hacen, desaparecen y aparecen nuevos sujetos sociales que protagonizan el hoy.

La narración, un puente posible

Tal vez sea necesario recurrir a la historia pasada para encontrar explicaciones, indagar en nuestros orígenes para intentar reconstruir nuestro pasado común y entender nuestro (in) explicable presente. El puente podría ser la narración, ya que hace posible recuperar la memoria histórica para reconstruir la cultura generacional retomando las propias tradiciones y valores. Es que narrar es un proceso inherente a la naturaleza

humana, al hombre mismo. Expresa Paul Ricoeur (1994, p. 131) sobre la importancia del relato:

[...] porque a través del mismo organizamos el tiempo humano, el tiempo se convierte en humano cuando es narrado. A través del relato unificamos nuestra existencia y la transcurrimos narrando. Mientras narramos tomamos conciencia de quiénes somos, otorgamos un sentido y explicitamos la interpretación que damos a aquello que acontece.

“*Todas las historias se narran*”, cita Heller Agnes (1985, p. 59), como asimismo dice que una narración constituye una historia que nos lleva a comprender qué sucedió, cómo sucedió y por qué sucedió. Las historias reales son siempre de carácter evocativo, todos somos historiadores.

Por lo tanto, sería la dimensión narrativa un importante recurso para la construcción de la propia identidad y para la escucha de “las otras memorias”, asumiendo el punto de vista del otro, sobre todo el de las minorías y el de los vencidos.

A manera de conclusión

Los actos escolares tienen que releer la historia pasada en los escenarios culturales institucionales porque los alumnos de nuestras escuelas deben saber que hay que seguir construyendo la historia, y recurrir a la memoria para revisar nuestra propia identidad e interactuar con sujetos sociales pasados.

A partir del análisis de los registros de las observaciones realizadas, afirmamos que las “urgencias del presente” y la necesidad de explicaciones de este presente encuentran la oportunidad de expresarse en los actos patrios. Sería importante buscar explicaciones, respuestas, preguntas desde el presente para volver a mirar el pasado, pudiendo establecer relaciones entre pasado y presente a partir de una mirada reflexiva acerca de los valores, los hombres, las mujeres, las revoluciones.

Si bien decimos que se ha ido perdiendo la dimensión histórica en los actos escolares patrios, advertimos que aún resguardan el telón de fondo explicitado por ese sentimiento de amor a la patria que se percibe en los discursos y en las actuaciones. Están atravesados por las promesas del pasado y los desafíos del presente en un complejo escenario social.

La dimensión narrativa ayudaría, por lo tanto, a reencontrarles el sentido, sería un nexo que ligue el pasado al presente y permita un reencontro personal y grupal con la tradición misma. Ayudaría a hacer más significativos los espacios y los tiempos de nuestra propia historia.

Creemos necesario, entonces, que recuperando el carácter festivo de los actos se reconstruyan con júbilo las tradiciones y que los alumnos hagan memoria, hablen de sus historias y de las de sus antepasados y éstos sean un espacio donde se escuchen todas las voces, restituyendo la idea de un nosotros democrático. Estamos en camino. Hoy ya se escuchan otras voces, las de los vencidos y las de los que reclaman por justicia social, junto con “los otros” protagonistas siempre presentes de la historia.

Notas

1. Proyecto de Investigación: *Rupturas y continuidades en las significaciones de los actos escolares*, dirigido por la Prof. María Elena Zandrino. UNLPam (2001-2004).
 2. La obligación de cantar el Himno Nacional Argentino fue impuesta por la Ley Láinez en el año 1905.
 3. El Consejo Nacional de Educación establece por resolución el festejo de la Semana de Mayo y la Jura de la Bandera
 4. Peter Mc Laren (1995) en su investigación sostiene que la escuela opera como un rico receptáculo de los sistemas rituales y que éstos desempeñan un papel crucial en la existencia del estudiante.
- (Art. 27 del Reglamento General de Escuelas Comunes de la Capital Federal). Son cantos obligatorios: el Himno Nacional Argentino, el Saludo a la Bandera, la marcha Viva la Patria. *El Monitor*. (Comp. año 1909). Buenos Aires: El Monitor, pp. 249 y 363.

Bibliografía

- AMUCHÁSTEGUI, M. (1995). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En PUIGGRÓS, A. (dir.). *Historia de la educación en Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- (1999). *Escolaridad y rituales. En De la familia a la escuela. Infancia. Socialidad y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- (2000). “El orden escolar y sus rituales”. En S. GVIRTZ (comp.). *Textos para repensar el día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.

- BERTONI, L. A. (1992). "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, 5, 77-111.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DURKHEIM, E. (1968). *Formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.
- GAGLIANO, R. (1991). "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario". En PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- GVIRTZ, S. (Comp.) (2000). *Textos para repensar el día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- HELLER, A. (1985). *Teoría de la Historia*. Barcelona: Fontamara.
- LEZCANO, A, CARLI, S., KAROL, y M., AMUCHÁSTEGUI, M. (1999). *De la Familia a la escuela. Infancia. Socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- MC LAREN, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- OLORON, C. (2000). "Imágenes de unos rituales escolares". En S. GVIRTZ (comp.) *Textos para repensar el día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- PUIGGRÓS, A. (Dir.) (1992). *Historia de la educación en Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- RICOEUR, P. (1994). *Persona, comunidad e institución*. Firenze: Cultura Della Pace.
- RICOEUR, P. (2000). *Tiempo y narración*. Tomos I, II y III. México: Siglo XXI.
- ROMERO, J. L. (1988). *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TURNER, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- ZELMANOVICH, P. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.



Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad¹

Paula Carlino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

paulacarlino@yahoo.com

Fecha de recepción: 01/04/05

Fecha de aceptación: 23/07/05

Palabras clave:

escritura académica,
evaluación,
enseñanza,
universidad,
lectura académica.

Keywords:

*academic writing,
assessment,
instruction,
university,
academic reading.*

Resumen

En este trabajo analizo un proyecto didáctico realizado en una asignatura universitaria de las ciencias sociales en la que se integró la enseñanza de la lectura y la escritura académicas con la enseñanza de los conceptos de la disciplina. La secuencia de actividades se encaminó a organizar una jornada abierta a la comunidad universitaria donde los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de la elección de la bibliografía que les interesaba leer. Para ello, recibieron orientación y retroalimentación de su docente durante cinco semanas de trabajo. El proyecto parte de la idea de que el modo en que los alumnos son evaluados incide en lo que aprenden de una materia, ya que es hacia la situación acreditativa adonde dirigen su estudio. Por ello, se ha intentado que la tarea evaluativa fuera una tarea de la que pudieran aprender especialmente. Un componente importante de la propuesta fue la discusión y el acuerdo entre alumnos y docente sobre los rasgos que caracterizan las buenas ponencias, rasgos que funcionarían como criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes. La experiencia se destaca porque incluye en la materia un contenido descuidado en la educación formal: deja de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasa a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas.

Introducción

Una situación habitual... un problema subyacente

La enseñanza universitaria de las ciencias sociales habitualmente consiste en la exposición, por parte de los docentes de cada cátedra, de un sistema de nociones propias de un campo disciplinar. Aparte de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes, se espera que los alumnos, en general, lean abundante bibliografía y escriban en ocasión de los exámenes o monografías, que deben realizar cuando son evaluados en cada asignatura, una o dos veces en el cuatrimestre. Según este esquema, la tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los estudiantes es más receptiva y pasiva que productiva y activa. Aunque solicitamos que –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada, no nos ocupamos de que lo hagan ni de orientar cómo pueden realizarlo. Tampoco es frecuente que, en las evaluaciones escritas, los ayudemos a aprovechar el potencial epistémico de la escritura (Wells, 1990): no nos encargamos de favorecer que escriban para algo más que para “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44). De este modo, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a quién aprende o no aprende y a qué se aprende o no se aprende (abordo este segundo problema bajo el subtítulo “Lo que estamos omitiendo enseñar”).

Respecto del primer problema, en la habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende de la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para entender un problema–, escribir para organizar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares

–vinculadas con estudiar, poner en relación y re-elaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente para hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los estudiantes suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente. Este psicólogo educacional australiano nos recuerda que “lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace” (Shuell, 1986, en Biggs, 1998, p. 4). En este sentido, resulta problemático que la planificación que los docentes hacemos de las clases consista, con frecuencia, sólo en prever lo que haremos (diremos) nosotros mismos (al planificar nuestra exposición), cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que los docentes también planificáramos tareas para que realizaran los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias. Lo que está en juego es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá en las clases; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento. Gottschalk y Hjortshoj (2004), responsables del Programa “Escribir en todas las asignaturas” de la Universidad de Cornell (EE.UU.), pionera en considerar la “escritura en las disciplinas” como un medio para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2004a), plantean un similar cuestionamiento a las clases meramente expositivas:

Los usos del lenguaje [...] determinan –probablemente más que los temas dados– aquello que los estudiantes sacarán en limpio de la clase: su ‘contenido’ real. Y por varias razones este contenido real no se corresponde con la información que los docentes dan a través de sus exposiciones. El hecho de que la clase expositiva y la bibliografía cubran cierto tema de la materia no significa que los alumnos aprenderán este material del modo en que se pretende. La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, p. 18).

Lo que estamos omitiendo enseñar

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido nosotros mismos en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando preponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar en nuestros campos académicos y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en nuestras áreas de estudios, modos que giran en torno a las formas de leer y escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos (Gottschalk y Hjortshoj, 2004).

Existe, para ello, otro modelo con el cual encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo dicen lo que saben, sino que proponen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudios, a través de la participación en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste². En el presente trabajo ejemplifico este otro modelo de enseñanza.

Una alternativa al docente que sólo expone

El presente artículo, precisamente, analiza un proyecto didáctico llevado a cabo en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales, que se encuadra en este segundo modelo de “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para re-elaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente”. Este modelo de enseñar está en la base de una serie de situaciones didácticas que he realizado como un intento de replantear la distribución de la acción cognitiva en la

asignatura a mi cargo para que, como resultado de la nueva organización del trabajo en el cuatrimestre, los alumnos recuperaran protagonismo y tuvieran que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial. El conjunto de estas situaciones didácticas (que están publicadas en Carlino, 2005) puede entenderse como una extendida investigación-acción (para una justificación de este enfoque, véanse Altrichter, Kemmis, McTaggart y Zub, 2002; Emerson, MacKay, Funnell y Mackay, 2002; Hall, 1996; Kember, 2003; Kemmis, 1993; Kuit, Reay y Freeman, 2001). El objetivo de esta indagación en la práctica ha sido diseñar, poner a funcionar, examinar, reajustar, volver a probar y dar a conocer una serie de tareas en las que se integra la enseñanza de la lectura y la escritura académicas con la enseñanza de los conceptos de la disciplina.

En este trabajo en particular, me referiré a una secuencia de actividades didácticas encaminadas a organizar una jornada abierta a la comunidad universitaria en la cual los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de la elección de la bibliografía que les interesaba para leer. Con ese fin, recibieron orientación y retroalimentación de su docente durante cinco semanas de trabajo, en las que la asignatura se dedicó exclusivamente a este objetivo. El proyecto parte de la idea de que el modo en que los alumnos son evaluados incide en lo que aprenden de una materia, ya que es hacia la situación acreditativa adonde dirigen su estudio (Biggs, 1996 y 1998; Gibbs, Simpson y Macdonald, 2003; Gibbs y Simpson, 2003; Rust, 2002). Por ello, se ha intentado que la tarea evaluativa sea una tarea de la que puedan aprender especialmente.

Preparar una ponencia oral: una práctica que puede enseñarse

Exponer frente al público en un foro concurrido es una práctica extendida en el medio académico, en las comunidades profesionales y también en el mundo empresarial. Esta práctica social involucra recortar, elaborar y organizar el conocimiento que se va a comunicar en un tiempo limitado, de forma de conservar el interés de la audiencia a lo largo de la exposición. Y aunque suele convenir que la presentación oral se haga sin leer la ponencia (al menos de corrido), ya que esto tiende a dificultar la llegada del orador a su auditorio, sin embargo, la oralidad de las exposi-

ciones es secundaria, ya que éstas suelen tener un origen escrito –si no en su totalidad, al menos como guión o plan de texto a desarrollar–.

Presentar una ponencia oral implica, por tanto, una compleja preparación en la que predominantemente se usa el lenguaje escrito. En este proceso, quien prepara la comunicación ha de leer bibliografía para ubicar ideas o datos propios en el marco de lo que se debate en la comunidad científica, profesional o empresarial de referencia. Y también ha de emplear la escritura con una doble función –imposible de distinguir en la práctica–: a) escribir para aclararse las propias ideas, para explorar lo que el expositor mismo quiere decir en la ponencia, para desarrollar su pensamiento sobre el tema, para descartar lo que se va de foco, en síntesis, escribir para uno mismo, y b) escribir para tener una base escrita a partir de la cual comunicar al público las ideas elaboradas, es decir, escribir teniendo en mente a la audiencia (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985).

La lectura y la escritura, entonces, siempre están presentes al elaborar comunicaciones a congresos científicos, reuniones profesionales y jornadas empresariales. Ahora bien, ¿de qué modo se aprende a preparar una ponencia oral?, ¿cuándo se enseña a leer y a escribir para hacerlo?, ¿cómo puede realizarse esta enseñanza?, ¿dónde?, ¿a quién le cabe la tarea?

En lo que sigue, abordo estas preguntas refiriéndome a una experiencia docente que llevé a cabo en el año 2001 con alumnos de primer año de la Universidad Nacional de San Martín.

El marco de la experiencia

Durante los años que la cátedra de Teorías del Aprendizaje estuvo a mi cargo (1997-2002), qué contenidos incluir dentro del programa de la asignatura fue un objeto de recurrente reflexión. Mi intención era no sólo enseñar un listado de conceptos, sino también promover el desarrollo de algunas capacidades discursivas que los graduados de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias necesitan para participar en las correspondientes prácticas profesionales³. Usualmente, los únicos contenidos que se reconocen en los programas de las materias universitarias son la serie de temas o conceptos que el docente expone en clase o que aparecen en la bibliografía. Sin embargo, de este modo se deja de enseñar parte de lo que requieren aprender los futuros graduados universitarios: saber leer,

escribir y exponer sobre los temas de su especialidad. Entre las capacidades discursivas que propuse trabajar en clase estuvo la preparación de una ponencia para presentar oralmente en una jornada abierta a la comunidad universitaria.

El proyecto de trabajo que relato a continuación comparte cinco rasgos con otras propuestas realizadas desde la misma cátedra:

- Es un intento de integrar la enseñanza de la lectura y escritura en la enseñanza de una materia de las ciencias sociales (Carlino, 2004b y 2005).
- Se ocupa de ayudar a los estudiantes a comprender y aprender los contenidos de la asignatura a través de explícitas orientaciones del docente relativas a cómo leer y escribir estos contenidos (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis y Swann, 2003; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Russell y Foster, 2002).
- Surge de la concepción de que dichos contenidos no se aprenden en un instante ni por incorporación directa de la información recibida, sino en recursivas instancias donde los alumnos tienen oportunidad de elaborar y re-elaborar los conceptos de la materia, con guía y retroalimentación del profesor (Carlino, 2005).
- Devuelve a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar la asignatura son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Carlino, 2002 y 2003b; Hogan, 1996; Santhanam, 2002).
- Es coherente con la idea de que “cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio” (Gibbs y Simpson, 2003; véanse también Biggs, 1996 y 1998; Gibbs, Simpson y Macdonald, 2003; Rust, 2002).

Elegir qué leer para exponer

En lo que sigue, presento un proyecto de enseñanza que simultáneamente es una situación evaluativa. La secuencia de actividades que lo componen propicia que los alumnos lean más allá de la bibliografía obligatoria, para hacer lugar en clase a una práctica de lectura voluntaria, con el fin de favorecer la motivación intrínseca de los alumnos hacia los temas de la asignatura (Carlino, 2003a). Me referiré, entonces, a una situa-

ción que parte de una circunstancia similar a la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por algún libro expuesto en los anaqueles de una librería. Es infrecuente, en cambio, que en la educación formal los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula. Esta idea se la debo a una colega entrerriana, quien relató, en unas jornadas académicas, que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran tocarlos e inspeccionarlos a fin de decidir por su cuenta cuál leer (Muñoz, 2001)⁴.

El presente proyecto didáctico consiste en llevar al aula y en dar a elegir una variedad de textos para leer con el propósito de que en equipo, y durante cuatro semanas, los alumnos preparen una exposición pública. Para diseñarlo, me he basado en las experiencias docentes de los profesores australianos Hogan (1996), Legget (1997) y Zadnick y Radloff (1995). El objetivo final es que los estudiantes organicen una jornada, abierta a profesores y alumnos de otras materias, en la que presenten ponencias de veinte minutos en grupos de tres ante un auditorio genuino. Su participación en esta actividad es acreditada en condiciones diferentes de las habituales, dado que los propios estudiantes se vuelven partícipes activos de la evaluación, y ésta deja de ser sólo la asignación de una nota a cargo del docente y pasa a convertirse en el aprendizaje de ciertos criterios, acordados colectivamente, que ayuden a elaborar una buena presentación pública.

Desarrollo del proyecto “Jornada Abierta”

La actividad empieza cuando explico la propuesta a los alumnos y se la entrego por escrito para que puedan analizarla y ver en qué medida y/o con qué cambios les interesa llevarla a cabo. Consultar a los estudiantes (en vez de plantearles de entrada cómo será el segundo parcial) se fundamenta en dos cuestiones. Por un lado, esta propuesta les exigirá un trabajo sostenido y diferente del usual; el consenso de ellos se precisa entonces para asegurar su compromiso, que sólo podrá alcanzarse si le encuentran un sentido personal al proyecto (más allá de la acreditación de la materia). Por otro lado, es la primera vez, les digo, que propongo a mis alumnos este proyecto y yo misma no sé cómo va a resultar. Para promover la aceptación, les cuento por qué pienso que vale la pena poner

a prueba la propuesta y cuáles son los fundamentos para esta innovación. Luego de que en grupos ponderan y discuten mi planteo, acordamos intentarlo con algunas modificaciones. En la clase siguiente llevo por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo con los ajustes surgidos del consenso.

Dispongo sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación (contemplados en la “bibliografía complementaria” del programa de la asignatura), para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Además, en conjunto comenzamos a pensar las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y las listamos en el pizarrón. De esta primera aproximación, iremos refinando en clase los criterios con los cuales las exposiciones serán evaluadas por mí, como docente, y también por ellos, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias. En el Apéndice I figura la primera sistematización de criterios para evaluar las ponencias, tal como fue redactada por una alumna a partir de tomar apuntes sobre lo que trabajamos en forma colectiva.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido en grupos y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. Yo me voy sentando con cada equipo en una tutoría de 20 minutos para discutir este primer texto: un esquema en el cual aparece la estructura de las ideas a desplegar. Mis intervenciones apuntan a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase, seguimos reflexionando sobre las cualidades que caracterizan una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio. La tarea se plantea así: la alumna que se había comprometido en la clase previa a redactar en computadora las cualidades de una buena ponencia, tomando como fuente sus apuntes de lo que habíamos trabajado en conjunto, reparte copias de sus notas y éstas son discutidas colectivamente. En el pizarrón, yo voy reagrupando las ideas según corresponden a uno u otro eje de análisis de las ponencias (véase el texto inferior del Apéndice I –bajo la línea– y los números al costado de las notas de la alumna). Los criterios de evaluación definitivos aparecen en el Apéndice II.

Una semana más tarde, vuelven a presentarme un escrito con el avance de sus exposiciones. En éste aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filminas, entrega de un resumen escrito a los asistentes, etc.). Solicito a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y me aboco a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y/o el entramado de la exposición, y la efectividad de su estructura, teniendo presentes los potenciales intereses de los destinatarios (Schriver, 1990). A partir de mis comentarios, cada grupo seguirá elaborando su ponencia. Por último, entre todos armamos el programa de la jornada, que se repartirá impreso en el comienzo de la misma (Apéndice III).

Durante estas semanas, varios equipos se comunican conmigo a través de un correo electrónico habilitado para tal fin, y me formulan dudas y preguntas. Algunos me hacen llegar sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben mis comentarios, a modo de una tutoría electrónica.

Construir los criterios de evaluación

Desde mi punto de vista, uno de los rasgos más formativos de este proyecto fue la elaboración paulatina por parte de los alumnos (con mucha guía del docente) de los criterios de evaluación de las ponencias (Apéndices I y II). Lo fue también el hecho de que estos criterios no sólo se emplearan al final para calificar las exposiciones, sino en especial, durante su preparación. En realidad, debo decir que los criterios fueron utilizados por los estudiantes en la medida en que se fueron construyendo. Esto significa que las categorías para analizar y evaluar las ponencias, expresadas como atributos de calidad, no constituyeron un punto de partida, sino uno de los logros del proyecto. Es decir, las propiedades de las buenas exposiciones se fueron clarificando a medida que los alumnos intentaban producir una ponencia en equipo, y la reflexión recurrente planteada en clase sobre estas propiedades estuvo pensada como herramienta para contribuir a su producción. Los criterios de evaluación, en consecuencia, no funcionaron únicamente como pautas para la tarea

evaluativa, sino como herramientas para planificar las presentaciones y como itinerario del aprendizaje.

Es decir, los estudiantes tuvieron ocasión de ir reflexionando, junto a alguien con mayor experiencia, sobre los criterios de calidad de las exposiciones, necesarios para producirlas. No pienso que en tan corto tiempo los alumnos hayan aprendido de una vez y para siempre a elaborar una ponencia de acuerdo con estos criterios de calidad (¡cuántos años de práctica me ha costado a mí misma aprenderlo, y lo sigo haciendo!). Pero sí creo que han podido internalizar, al menos, la necesidad de tenerlos en cuenta. Tampoco pienso que hubiera sido igual de formativo que yo, como docente, distribuyera los criterios en el comienzo para que fueran aplicados por ellos: el tiempo supuestamente ahorrado se habría desaprovechado para que los estudiantes pudieran hacerlos propios.

La “lección” que podemos extraer de esta experiencia es que el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debiera, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes. Tampoco puede ser transmitido en forma verbal por el profesor: ha de ser reconstruido por los aprendices a través de participar reflexivamente en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas. En este caso, pudo convertirse en un punto de llegada a condición de que el grupo discutiera con su docente el trazado del mapa mientras exploraba el terreno, y revisara una y otra vez terreno y mapa mientras los recorría y utilizaba.

Evaluar la evaluación

La semana siguiente a la realización de las jornadas abiertas, nos volvimos a reunir con los alumnos para evaluar cómo había resultado la experiencia, además de distribuir las calificaciones. Surgieron varios aspectos en que el proyecto podría ser mejorado con futuros estudiantes: la principal crítica fue la necesidad que manifestaron de disponer de más tiempo para preparar las exposiciones y, por tanto, propusieron comenzar antes en el cuatrimestre, aunque se continuase simultáneamente con otras tareas.

Aparte de esta crítica, la experiencia fue muy valorada. Los alumnos reconocieron haberse enfrentado a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Expusieron para una audiencia real, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera, que vinieron a escuchar) y se ubicaron desde su punto de vista para planificar y revisar sus presentaciones. Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos pudieran servirles para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Usaron la escritura como instrumento cognitivo para objetivar, clarificar y estructurar sus ideas. Recibieron dos tutorías en las que, como profesora, discutí el plan de sus presentaciones y ayudé a mejorar los *abstracts* de sus trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas en forma clara a los asistentes a la Jornada Abierta. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa del encuentro. Leyeron y discutieron en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación que resultara atractiva para otros. Es decir, leyeron no sólo “por encargo” (Marucco, 2001), sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina. Si bien la duración de la propuesta fue considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante valoraron la tarea extendida durante varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Varias características de esta actividad pueden haber favorecido el compromiso dispuesto por los alumnos para comprender y organizar los temas presentes en la bibliografía consultada. Por un lado, el hecho de que hayan podido elegir qué leer. Por otro lado, la responsabilidad que asumieron ante la idea de exponer para otros que no conocían el tema; quizá, esta situación acreditativa sea una de las pocas en su historia como estudiantes en la cual su producción tuvo otros destinatarios, aparte del docente-evaluador y, por tanto, un sentido adicional. Sin duda, la oportunidad que se les dio para ser partícipes de los criterios con los que evaluarían las exposiciones de sus compañeros y con los que ellos mismos

serían evaluados pudo haber incidido. Lo mismo que la circunstancia de participar en un foro académico, análogo a los encuentros entre profesionales. Me animo a agregar, por último en este análisis, la posibilidad que tuvieron estos estudiantes de que su punto de vista fuera tenido en cuenta y de contar con un docente que compartiera con ellos su saber-*hacer* académico (y no sólo su saber-*decir*). En resumen, la autenticidad de la situación propuesta y la invitación a responsabilizarse ante sus pares y la comunidad universitaria (más allá del docente) parecieran, entonces, haber promovido los motivos para aprender, tanto como la lectura incitada por el interés y su protagonismo en generar los criterios de calidad para la evaluación del trabajo.

Condiciones que posibilitaron el proyecto

Un comentario imprescindible. Durante las cinco semanas de preparación de las ponencias, todo el trabajo de la asignatura (el mío como docente y el de los alumnos) estuvo centrado en la organización de esta jornada abierta. Fue mi decisión, para hacer lugar a esta propuesta, no seguir avanzando con el programa de la asignatura, tal como otros años sí lo había hecho. El programa, sin embargo, avanzó en la medida en que los alumnos eligieron exponer sobre alguno de los temas que habían quedado pendientes. Pero avanzó en distintas direcciones y en forma divergente según los grupos de trabajo. Algunos de los presentes podrán cuestionar mi decisión de suspender por estas semanas las clases expositivas; a ellos les digo que yo misma me pregunté varias veces sobre su conveniencia y otras tantas veces me respondí así: “adelante con la propuesta. De nada sirve un programa desarrollado completo por el docente si los estudiantes no lo reconstruyen para sí mismos. De mucho sirve una experiencia en la cual el trabajo serio de analizar la bibliografía para armar una ponencia queda a cargo de los alumnos: al fin y al cabo, cuando yo preparo un tema para explicarlo frente a ellos aprendo más que cualquiera de los que me escucha luego. Que esa experiencia se viva con entusiasmo: hete aquí el germen del buen universitario”.

Dos últimas consideraciones caben en mi relato. Ambas atañen a las condiciones en que pude llevar a cabo este proyecto. En primer lugar,

tuve la fortuna de tener sólo veinte alumnos en la clase. Pude distribuir mi tiempo con ellos para que dispusieran de un docente tutor y no sólo de un conferencista. En segundo lugar, conté con la ayuda simbólica de otros profesores que me “asesoraron” a través de diversas presentaciones en congresos (Hogan, 1996 y 1999; Legget, 1997; Libedinsky, 1998; Muñoz, 2001; Zadnik y Radloff, 1995). Gracias a estas dos circunstancias, los alumnos tampoco fueron dejados a merced de sus propias competencias. Recibieron orientación para discutir los contenidos leídos y planificar por escrito el texto de sus exposiciones; también contaron con una interlocutora experimentada a quien mostrar sus borradores y de quien recibir comentarios críticos que les ayudasen a reconsiderarlos. Por medio de la tarea acreditativa, leyeron, escribieron, pensaron, discutieron, revisaron y expusieron sobre los contenidos que la materia quería transmitirles.

Conclusiones

En este trabajo, me he referido a una experiencia en una materia universitaria que incluyó, como objeto de enseñanza, la oportunidad de que los alumnos leyeran y escribieran sobre los temas de la asignatura para hacer una presentación oral. He abordado una secuencia didáctica que ilustra cómo puede integrarse el trabajo sobre los contenidos específicos de una disciplina con la enseñanza de una de las prácticas discursivas (Di Stefano y Pereira, 2004) que los graduados en la Licenciatura respectiva habrán de realizar. Los interrogantes que aparecen al final de la sección II han quedado, a mi juicio, respondidos, aunque sé que ésta es una respuesta parcial, provisoria y que necesita ser sometida a discusión dentro de la comunidad universitaria, especialmente en cuanto a cómo generalizar experiencias como la narrada.

Un par de rasgos de la secuencia didáctica llevada a cabo merecen ser destacados. En primer lugar, ésta modifica las condiciones de lectura en la universidad: para esta ocasión, los alumnos leyeron con un propósito adicional al inespecífico objetivo de leer para saber qué dicen los textos (Gottschalk y Hjortshoj, 2004) y para demostrar al docente que leyeron, y lo hicieron para recortar un tema a partir del cual exponer frente a

un auditorio auténtico. En segundo lugar, escribieron también en forma diferente de la usual: escribieron no para dar cuenta en un examen de lo estudiado, sino para armar una presentación oral dirigida a quienes desconocían el tema, y escribieron no en un instante, sino durante un mes y con guía y retroalimentación del docente.

Pienso que el proyecto analizado aporta a la reflexión de los docentes universitarios en tres direcciones. Por un lado, plantea un cambio sustantivo en las formas habituales de evaluar a los alumnos, ya que extiende en el tiempo la situación acreditativa, acompaña con enseñanza lo que al final será evaluado y logra entusiasmar a los alumnos en la medida en que el proyecto resulta directamente relevante para su futura práctica profesional. Por otro lado, incluye en la materia un contenido habitualmente ausente en la educación formal. Es decir, deja de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasa a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas. Los profesionales que estamos formando no sólo necesitarán en el futuro saber “acerca de” los temas de la disciplina, sino que requerirán saber “hacer” cosas con el lenguaje empleado para referirse a esos temas. Por último, la experiencia relatada vincula los usos del lenguaje escrito con los usos del lenguaje oral, explicitando que en la gestación de una presentación pública hablada existe un proceso recursivo de leer y escribir. Dicho de otro modo, el habla que se usa al exponer ante un foro científico, profesional o empresarial no es un habla espontánea, sino sumamente planificada y reconsiderada a través de la lectura y de la escritura.

A mi juicio, omitir en la formación universitaria cuestiones como éstas es privar a los estudiantes de aprender una parte sustantiva de lo que han de saber hacer en su desempeño profesional futuro. Si nos proponemos formar universitarios que estén preparados para afrontar los retos que su participación en la “sociedad” les demandará, hemos de prever que la “educación” formal también les ayude a desarrollar su “lenguaje”, con la doble función de potenciar su aprendizaje y de posibilitar el dominio de los géneros discursivos no espontáneos que han de saber dominar. Por consiguiente, pienso que las implicaciones últimas de este artículo, triplemente involucrado en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, atañen al *currículum* de las carreras y al perfil de egresados que estamos queriendo formar. Deseo que este trabajo contribuya al debate que nuestras instituciones de educación superior tienen pendiente.

Notas

1. Este artículo fue enviado a la Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad* el 1 de abril de 2005. Se presentó, luego, en una versión reducida, con el título "Leer y escribir para presentar una ponencia oral. Enseñándolo a hacer en la universidad" como comunicación libre en el 8.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en el marco de la 31.ª Exposición FERIA Internacional de Buenos Aires El Libro del Autor al Lector, Buenos Aires, 18-20 de abril de 2005. Posteriormente, una ampliación de este artículo, junto a otras situaciones para evaluar a los universitarios enseñándoles a escribir, se publicaron en Carlino (2005).
2. Del mismo modo en que Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que escribir "transformando el conocimiento" contiene como una subparte "decir el conocimiento", el segundo modelo de enseñanza propuesto aquí no excluye, sino que engloba el primero.
3. La materia dictada se cursa en primer año pero ha de tenerse en cuenta que los estudiantes son, por requisito de esta Licenciatura, profesores de Matemática, Química, Física o Biología, egresados de Institutos de Formación Docente de carreras de cuatro años de duración, generalmente con muchos años de ejercicio de la docencia. La asignatura es cuatrimestral (16 semanas), con cursado presencial obligatorio de 4 horas, una vez por semana.
4. En el contexto argentino, es habitual que los alumnos tengan escaso contacto con libros y, en cambio, accedan con preponderancia a materiales fotocopiados.

Bibliografía

- ALTRICHTER, H.; KEMMIS, S.; McTAGGART, R. y ZUBER-SKERRITT, O. (2002). "The concept of action research". *The Learning organization*, 3, 125-131.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- (1998, julio). "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s". *Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior*. Auckland, Australia.
- CARLINO, P. (2002, noviembre). *Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo*. [Versión en CD] Comunicación libre (exposición) presentada en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- (2003a). "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 43-51.

- (2003b). “Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página”. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 1 (15), 81-96.
- (2004a). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1, 16-27.
- (2004b). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. En P. CARLINO (Coord.). *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto*, 6 (pp. 5-21). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COFFIN, C.; CURRY, M. J.; GOODMAN, S.; HEWINGS, A.; LILLIS, T. y SWANN, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2004). “La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En P. CARLINO (Coord.), *Textos en Contexto*, 6 (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- EMERSON, L.; MACKAY, B.; FUNNELL, K. y MACKAY, M. (2002). “Writing in a New Zealand Tertiary Context: WAC and Action Research”. *Language and Learning Across the Disciplines*, 3 (5), 110-133.
- FLOWER, L. (1979). “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”. *College English*, 41, 19-37.
- GIBBS, G., SIMPSON, C. y MACDONALD, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework*. European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2003). “Does your assessment support your students’ learning?”. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1).
- GOTTSCHALK, K. y HJORTSHOJ, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin’s.
- HALL, S. (1996, Julio). “Action research for institutional curriculum change”. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education. Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior*. Perth, Australia.

- HOGAN, C. (1996, febrero). "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses". En J. ABBOT y L. WILLCOXSON, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines* (pp. 79-81). *Actas de la quinta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia: Murdoch University.
- (1999, febrero). "Using exhibitions to share and assess student learning". En K. MARTIN, N. STANLEY y N. DAVIDSON (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context* (pp. 158-161). *Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje*. Perth, Australia.
- KEMBER, D. (2003). "To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1, 89-101.
- KEMMIS, S. (1993). "Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research". *Educational Policy Analysis Archives*, 1, 1-7. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- KUIT, J., REAY, G. y FREEMAN, R. (2001). "Experiences of reflective teaching". *Active Learning in Higher Education*, 2 (2), 128-148.
- LEGGET, M. (1997, febrero). "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?" En R. POSPISIL y L. WILLCOXSON, L. (Eds.) *Learning Through Teaching* (pp. 194-196). *Actas de la sexta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia.
- LIBEDINSKY, M. (1998, mayo). *Evaluación del aprendizaje en la universidad*. Ponencia presentada en el IX Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino, Universidad de San Pablo, Brasil.
- MUÑOZ, C. (2001, junio). *Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- RUSSELL, D. y FOSTER, D. (2002). "Introduction: rearticulating articulation". En D. FOSTER y D. RUSSELL (Eds.) *Writing and Learning in Cross-National*

Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education. Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

- RUST, C. (2002). "The impact of assessment on student learning". *Active learning in higher education* 2 (3), 145-158.
- SANTHANAM, E. (2002, febrero). "Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation". En *Focusing on the Student. Actas de la undécima Conferencia anual del Teaching Learning Forum*, Edith Cowan University, Perth, Australia.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985). "Development of dialectical processes in composition". En D. OLSON, N. TORRANCE y A. HILDYARD (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P
- y — (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHRIVER, K. (1990). *Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader-Focused Methods*. (Technical Report N° 41). National Center for the Study of Writing, U.S. Department of Education.
- WELLS, G. (1990). "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught". *Curriculum Inquiry* 4 (20), 369-405.
- ZADNIK, M. y RADLOFF, A. (1995, febrero). "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. SUMMERS (Ed.) *A Focus on Learning* (pp. 292-296). *Actas de la cuarta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia.

Apéndice I

Cualidades que caracterizan una buena presentación

Criterios de evaluación para la instancia del segundo parcial

- a) La exposición del tema debe adecuarse al nivel de la audiencia. Adoptará un registro de divulgación (lenguaje no técnico). ②
- b) Debe tener coherencia interna y claridad conceptual. ③
- c) Debe ser autónomo. ②
- d) Debe tener un eje temático. Se debe enfocar hacia una idea central. Las ideas secundarias estarán al servicio de esa idea central (Las partes contribuyen al todo). ③
- e) Se comienza con una presentación, luego se desarrolla el tema y se finaliza con un cierre del mismo. ④
- f) El propósito es generar interés en la audiencia. Se logrará teniendo en cuenta: ①
 - a. la aplicabilidad del tema;
 - b. la curiosidad que despierta;
 - c. la novedad que conlleva;
 - d. el planteamiento de una pregunta, un problema, un desafío.
- g) Debe existir un compromiso personal, que se traducirá en el tono con que se exponga, la sensación de “parecer experto”, etc. ⑥
- h) Debe tener solidez argumentativa. Cada afirmación estará fundamentada en razones. Se debe dar a la audiencia el fundamento del tema. ⑤
- i) Cada ponencia tendrá un título coherente con la exposición. ① ③

Con respecto a los recursos para la exposición, hay dos tipos:

- a) Lingüísticos. Por ejemplo, comenzar con interrogantes y la promesa de responderlos. ①
- b) Gráficos. Por ejemplo: transparencias, resumen, mapa conceptual, abstract de 200 ó 250 palabras. ②

①: Propósito

②: Audiencia

③: Coherencia

④: Organización

⑤: Argumentación de la idea central

⑥: Imagen que se transmite del expositor

Apéndice II

Crterios para evaluar la presentación de ponencias (versión final redactada por la docente)

Jornada abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje
Prof. Dra. Paula C. Carlino

Evaluación de las ponencias:

1. El objetivo de generar y mantener interés en la audiencia (curiosidad que despierta el tema, forma de presentación realizada, título que atrae) se logra:
escasamente medianamente mayormente con creces
2. Es adecuada a las necesidades informativas de la audiencia (da información novedosa pero asequible –ya que puede ser comprendida con los conocimientos de la audiencia–, utiliza recursos –esquemas, resumen, etc.– que ayudan a entender, explica los términos técnicos)
escasamente medianamente mayormente con creces
3. La coherencia en la presentación (claridad conceptual, eje temático con idea central resaltada, nociones secundarias al servicio de la central, ideas conectadas sin saltos bruscos de tema) se logra
escasamente medianamente mayormente con creces
4. La organización de la ponencia (presentación que ubica a la audiencia en el tema, cierre que retoma lo más importante para dejarlo claro) se logra
escasamente medianamente mayormente con creces
5. La argumentación está sólidamente fundamentada (las afirmaciones aparecen explicadas y sustentadas en razones, la exposición muestra en qué se basan las opiniones que sostiene)
escasamente medianamente mayormente con creces
6. Los expositores dan la imagen de buenos comunicadores (seguridad, soltura explicativa, entusiasmo por el tema, contacto visual con la audiencia)
escasamente medianamente mayormente con creces

□ Paula Carlino

7. Las respuestas a las preguntas han sabido seleccionar las más importantes, están bien enfocadas y son pertinentes para responder lo que se pregunta, son claras conceptualmente y dan una explicación fundamentada.

escasamente medianamente mayormente con creces

8. El grupo funciona como equipo cohesionado y los aportes individuales contribuyen a una presentación integrada

escasamente medianamente mayormente con creces

Apéndice III Programa de las Jornadas

Jornada abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje UNSAM,

Lunes 19 de noviembre de 2001, 18 a 22
Peatonal Belgrano 3663 - San Martín

PROGRAMA

18 a 18.30

Presentación de la Jornada:

Elegir qué leer, analizar los textos, recortar un tema y presentarlo a otros: alineando constructivamente los objetivos, las tareas y la evaluación de los aprendizajes

Dra. Paula Carlino

18.30 a 20

Panel A:

1. *Teoría sociocultural de Vigotsky: ¿empirista o dialéctica?*
Prof. Patricia Duarte y Prof. Isabel Venazco
2. *¿Alcanza con aprender contenidos o es necesario adquirir estrategias para aprender?*
Prof. Carla Finiello, Prof. Yolanda Cieri y Prof. Yanina Bernal
3. *Otro sujeto entre yo y el objeto. Una mirada sociocognitiva*
Prof. Graciela Castro, Prof. María Laura Rocca y Prof. Gerardo Rizzo

20.15 a 21.45

Panel B:

1. *La influencia del marco epistémico en la sociogénesis del conocimiento: por qué China no produjo un Galileo o un Newton.*
Prof. Graciela López, Prof. Liliana Di Falco y Prof. Edda Dessilla de Krienke
2. *Brousseau y los obstáculos didácticos*
Prof. Osvaldo Bonifacini, Prof. Rodolfo Sbatella y Prof. Elba Mottolese
3. *Acerca de los modelos mentales de los estudiantes: errores conceptuales e intervención docente*
Prof. Andrés Loffreda y Prof. Natalia Zaccagnino

21.45 a 22

Cierre de la jornada y primera evaluación

Reseñas



Aizencang, Noemí

*Jugar, aprender y enseñar.
Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*

Buenos Aires: Manantial, 2001, 160 pp.

Plantear la incorporación del juego en la Educación General Básica no es tarea sencilla si atendemos al mandato social que dio origen a la denominada escuela primaria, a las prescripciones curriculares que delimitaron sus prácticas, a la preparación de formatos para el desarrollo de la actividad escolar o a las representaciones sociales acerca de sus funciones. Pero incluir el juego para generar prácticas escolares alternativas no sólo para alumnos que piden contextos y prácticas diferentes es una buena intención que requiere la creación de las condiciones necesarias para que ello suceda. Este es el interés de Noemí Aizencang, Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Didáctica y docente universitaria, en *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*.

El libro consta de tres partes. En la primera, la autora comparte las dificultades para definir el juego y los rasgos que lo diferencian de otras actividades humanas. Lo posiciona como un asunto de cultura, de encuentro de subjetividades y, en consecuencia, reflexiona sobre algunas teorías psicológicas desde la perspectiva histórico-social que plantean el juego y su incidencia tanto en el desarrollo como en el aprendizaje.

En la segunda parte, analiza el juego en la práctica escolar, es decir, su intencionalidad pedagógica. A partir de allí, las reflexiones giran en torno al carácter de instrumento para promover aprendizajes y desarrollos que conviven tanto en las perspectivas teóricas como en las derivaciones educativas. El desafío es preservar la esencia del juego y sus requerimientos respecto a la enseñanza de los contenidos escolares.



Por último, la tercera parte analiza las concepciones docentes acerca de la deseabilidad y viabilidad para generar situaciones lúdicas en el contexto escolar e indaga sobre los vínculos que los docentes construyen entre juego, enseñanza y aprendizaje. Para tal fin, presenta algunos resultados obtenidos de un estudio de carácter exploratorio.

La lectura de este libro ofrece herramientas que contribuyen a revisar creencias, valores y conocimientos explícitos e implícitos, que subyacen en las prácticas docentes, como así también aquellos aspectos que facilitan y obstaculizan la presencia de situaciones lúdicas en la Educación General Básica.

María Iris Morán

Universidad Nacional de La Pampa

Carlino, Paula

Escribir, leer y aprender en la universidad.

Una introducción a la alfabetización académica

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, 200 pp.

Que la noción de “alfabetización” abarca mucho más que el período de aprendizaje de las primeras letras constituye una de las tesis fundamentales de Paula Carlino. Según el marco teórico adoptado, alfabetización significa que un sujeto logre participar de manera activa en la cultura escrita. Así se explica la expresión contenida en el título del libro: “alfabetización académica”.

Sustentada en una minuciosa investigación en distintas universidades del mundo sobre cómo abordan la problemática de la lectura y la escritura de sus estudiantes, la autora supone y argumenta la necesidad de incorporar, al estilo positivo tradicional, prácticas didácticas destinadas a que los estudiantes interactúen, en el ámbito académico, mediante

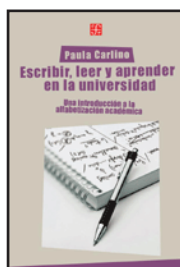
los recursos retóricos propios de su disciplina. “[...] aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (25). Así el texto desafía a sus lectores a romper con la monótona letanía de “los estudiantes no saben escribir, no comprenden lo que leen”, a partir de algunas reconceptualizaciones teóricas y de propuestas didácticas concretas.

Cuatro capítulos lo integran. El capítulo I, “La escritura en el nivel superior”, desarrolla la propuesta teórica y metodológica “Escribir a través del currículo”. Se presenta como un modo de *alternativizar* prácticas –talleres o cursos de escritura paralelos– frecuentes en varias universidades argentinas. La autora las cuestiona, sin desmerecerlas, porque conciben a la escritura como una competencia que debe adquirirse en otro lado.

El capítulo II, “La lectura en el nivel superior” parte de las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas que muestran cómo opera la lectura en tanto actividad intelectual. Con esos fundamentos teóricos, ofrece alternativas de accionar docente que se constituyan en un andamiaje de la lectura comprensiva y progresivamente autónoma de los estudiantes.

El capítulo III “Evaluar con la lectura y la escritura” desnuda una paradoja. Nadie pone en duda que –para aprobar una materia– se debe leer la bibliografía y escribir respuestas de exámenes parciales, informes de lectura, monografías, etc. Sin embargo, en la enseñanza superior habitual no se ofrecen pistas acerca de cómo leer; es decir, cómo jerarquizar la información y, mucho menos, qué requisitos formales y retóricos se esperan de los tipos textuales solicitados. La autora, además de describir esa situación, avanza en propuestas didácticas concretas y modos de gestión docente que permiten cruzar productivamente la evaluación, necesaria para acreditar, otorgar títulos, con el mejoramiento de las competencias lectoras y de producción escrita.

El capítulo IV “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura” cose y anuda: vincula los conceptos provenientes de



campos disciplinares diferentes; reclama una docencia que reflexione sobre su propia práctica –una alternativa posible la ofrece la investigación acción– y convoca a pensar estas cuestiones como “de responsabilidad compartida” entre los docentes de las distintas cátedras, las instituciones y el compromiso estudiantil con su futuro desempeño profesional.

Muestras, ejemplos del material didáctico elaborado por la autora a lo largo de su práctica docente (guías de lectura, grillas de corrección, requisitos formales de determinados tipos textuales, criterios de evaluación, producciones de los estudiantes, etc.) configuran los apéndices de cada capítulo. Constituirán, sin dudas, insumos de trabajo para quienes deseen repensar su modo de enseñanza y el modo de aprendizaje de los estudiantes.

Diana Irma Moro

Universidad Nacional de La Pampa

Dubrovsky, Silvia (compiladora)

La integración escolar como problemática profesional

Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005, 208 pp.

Silvia Dubrovsky organizó una compilación de ocho artículos que nos acercan a la realidad de la integración escolar, desde varias miradas que analizan diferentes procesos de éxitos y de fracasos, dependiendo éstos de múltiples causas pero coincidiendo en la responsabilidad que le cabe a las instituciones escolares con cada uno de sus alumnos respecto de “la necesidad de evaluar cuáles son las mejores condiciones que permitan cumplir el objetivo fundamental de todo proyecto educativo”.

Esta obra es de utilidad tanto para docentes de educación especial como para los de educación común por presentar, a

partir de diferentes experiencias, ejemplos de proyectos llevados a cabo en distintas escuelas y niveles del sistema educativo. Resulta una lectura atractiva por mostrar aspectos de la cotidianidad con los que pueden identificarse aquellos docentes que hayan vivido o vivan experiencias de integración.

En el primer capítulo, Dubrovsky analiza los peligros de “considerar integración como sinónimo de atención a la diversidad” e incluir a todos los alumnos con el riesgo de “borrar las especificidades”, como así también confundir un “trato normalizador” con “el respeto por la diferencia” con la consecuencia de generar nuevas formas de discriminación al ser el alumno integrado una “simple colocación” dentro de una clase escolar. Al respecto, es oportuno comentar las palabras de Ruth Harf, quien plantea no borrar las diferencias con la igualdad, ni tampoco convertirlas en defectos, sino trabajar a partir de ellas, reconociéndolas, es decir, dando lugar a la toma de conciencia de la existencia de la heterogeneidad.

En los capítulos dos y tres, Marta Sipes se refiere a las posibilidades que damos los adultos a los sujetos con necesidades educativas especiales y esto lleva a reflexionar sobre las concepciones que tienen los docentes acerca del aprender y cómo éstas se manifiestan en las acciones pedagógicas llevadas a cabo. Es necesario repensar las modalidades de acompañar el proceso de adquisición de conocimientos y una forma es desde la “habilitación de una posibilidad”, “aquello que no está y que con la práctica educativa puede conseguirse”, desde un lugar de facilitación de las herramientas para lograr los aprendizajes.

¿Qué ocurre con los chicos que por sufrir enfermedades de tratamientos prolongados deben pasar semanas o meses sin asistir a la escuela? La escuela va hacia ellos. Esta es “una experiencia educativa diferente” que cuenta María del Carmen Campos en el capítulo cuarto. Esta maestra domiciliaria relata cómo es la actividad de una escuela que atiende a alumnos con enfermedades que les impiden movilizarse hasta los establecimientos habituales. El objetivo de estas



instituciones es mantener la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar la reinserción del alumno en la escuela de origen o integrarlo en la adecuada. En este capítulo María del Carmen Campos explica cómo las escuelas domiciliarias han debido modificar sus admisiones debido a las necesidades de la sociedad actual, es por ello que a su matrícula se suman niños que sufren trastornos psicológicos debidos a la profunda crisis, la ruptura de lazos familiares, niños con HIV, trastornos de la ansiedad o fobias escolares, niñas en edad escolar con embarazos de alto riesgo.

Quienes integran estas particulares escuelas coinciden en que se requiere un profesionalismo más allá de lo metodológico, los docentes deben superar estados de tensión y de estrés que se relacionan directamente con la enfermedad. Son maestros que se ponen a prueba día a día, pero también están convencidos de que los chicos no pueden quedarse sin acceso al insustituible derecho a la educación.

A continuación, esta obra presenta cuatro capítulos que relatan experiencias de integración en todos los niveles de escolarización.

En el capítulo quinto, Graciela González cuenta la experiencia de integración de un alumno al nivel polimodal y explica cómo, a través de una intervención mediadora que toma como estrategia prioritaria el diálogo entre partes, se pueden restablecer lazos entre la familia y la escuela para elaborar un proyecto de integración acorde con las necesidades y posibilidades del joven.

“Cuando un niño es excluido por sus diferencias, cuando una institución no puede con él y decide expulsarlo, el fracaso es de la escuela, es el verdadero fracaso escolar en toda su dimensión”. Son palabras de Ana Niro, quien relata en el capítulo sexto el camino recorrido por una institución para integrar a un alumno cuyas características hacían casi imposible la permanencia en la escuela común.

Sandra Alegre, Adriana Gallo y Adriana Gianella, autoras del séptimo capítulo del libro manifiestan la importancia de considerar la educabilidad no como parte exclusiva e inhe-

rente al sujeto, sino como dependiente, además, del contexto y de las situaciones educativas que se propongan. Para ello es necesario comenzar a pensar en un cambio de paradigma, reubicar el lugar del diagnóstico que “marca” y determina desde el déficit las posibilidades de educación de una persona.

En el capítulo octavo, Nora Dibner, Rut Kuitca, Daniela Gutesman y Analía Kulesz describen dos positivas experiencias de integración para un jardín de infantes privado de una escuela perteneciente a la Red Escolar Judía, vividas como un gran desafío por todo el personal del jardín, quienes asumieron el compromiso profesional de brindar un espacio de socialización además de concretas propuestas curriculares. Estas autoras expresan el cambio ocurrido en la institución, que la ubica en un lugar donde se priorizan los valores, se permite la duda, se aceptan los errores, manifestando que luego de esa primera experiencia de integración “la escuela ya no es la misma”.

Este libro constituye una herramienta para la reflexión sobre las actuales problemáticas en torno a la integración que se viven en las escuelas comunes y especiales. Universalizar el acceso a la escuela trae consigo modificaciones estructurales de las instituciones escolares, supone cambios en la forma de trabajo de los equipos docentes, como así también una revisión de los fundamentos y prácticas de enseñanza.

Patricia Rubí Campanari
Universidad Nacional de La Pampa

López Casanova, Martina y Adriana Fernández

Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica

Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005, 160 pp.

Desde el título, las autoras intentan atrapar al docente, quien siempre está en la búsqueda de nuevas perspectivas que le permitan superar las prácticas áulicas.

La manera de mirar la literatura desde la didáctica y de pensar la disciplina en la formación general de los alumnos necesita revisarse, como bien lo señalan, en la introducción, Martina López Casanova y Adriana Fernández.

Así, las autoras adelantan que con los aportes de los conceptos de las distintas teorías literarias se entrevé un camino para actualizar modos de leer y de organizar una didáctica, con nuevos referentes.

Al respecto, señalan que su propuesta consiste en trabajar el material literario en el aula con una metodología que permita pensar el objeto de estudio con características específicas, particulares, en su relación con el lenguaje y los vínculos que la literatura entabla con el mundo social y cultural. Adoptar un enfoque de este tipo no significa –en palabras de las autoras– renunciar a una perspectiva histórica en la enseñanza de la literatura, sino que el desafío está en replantear la relación sincrónica y diacrónica de un texto con otro y con el marco sociocultural de creación. De este modo, se concebiría un espacio común entre historia y literatura, y la posibilidad de interiorizar esta disciplina en íntima relación con los cánones de escritura y lectura en mundos concretos. En consecuencia, se reorganizaría el trabajo en el aula.

Como estrategia de invitación a tomar su postura, las autoras desarrollan su tarea en cuatro capítulos. En el primero, realizan una descripción del actual estado de la enseñanza de la literatura en las instituciones públicas o privadas del país, después de analizar manuales de circulación antes y después de la reforma educativa, programas, encuestas y reseñas

bibliográficas redactadas por alumnos intervinientes en la Primera Olimpiada Nacional de Lectura. Las conclusiones a las que arriban, luego de comparar los protocolos, es que subyace, en la generalidad de los casos, la inexistencia de un marco teórico que demuestre sistematicidad y que permita un abordaje didáctico articulado. Es decir, que en los documentos observados se evidencia que la cuestión de la teoría literaria establecida como marco esencial desde el cual se construye el abordaje de la literatura, está ausente. Por el contrario, más bien se alude a la literatura desde aspectos relacionados con criterios laxos, sin una mayor preocupación que la de acercarse a textos denominados literarios, que contribuyan a la conformación de “cierta cultura general”.

En el capítulo 2 explicitan los aportes de la teoría a la Didáctica de la Literatura, es decir a la especificidad de su objeto. Para ello efectúan un recorrido por el formalismo, el grupo Bajtín, el abordaje sociológico de Lukács, Goldmann y Adorno; la concepción del estudio desde la perspectiva de la recepción y, por último, los estudios realizados a partir de los estudios culturales y la nueva historia cultural.

En un lenguaje claro y preciso, se detallan los aspectos centrales del formalismo, la particular concepción del “discurso literario” bajtiniano, y los aspectos esenciales del estudio sociológico de la literatura. También se contextualizan los estudiosos de la literatura como parte de los fenómenos culturales de carácter histórico social, con las inevitables distinciones que van desde el materialismo cultural de Williams a la revalorización de elementos individuales, que marcan un cambio de paradigma, según Chartier.

Lo novedoso y acertado del libro radica en la inclusión de un análisis literario a la luz de cada una de las teorías citadas. Es que precisamente en esta “Puesta en análisis” se muestra al profesor, cómo ese bagaje teórico sirve de fundamento de su práctica en el aula, sin necesidad —como bien lo recalcan las autoras— de explicitar los conceptos que sostiene tal o cual manera de estudiar la literatura.

De esta manera, mediante ejemplos simples y cercanos que forman parte de un canon posible y que cualquiera po-



dría encontrar semejante al que incluye en los programas o planificaciones, López Casanova y Adriana Fernández proponen y muestran el cómo hacer que la teoría funcione como sustrato, como “red organizadora” de un programa, y a la vez guíe las estrategias didácticas.

En el capítulo 3, las autoras revisan las formas en que se ha historiado la literatura. La finalidad de esa inclusión tiene un significado especial: hacer presente qué textos y contextos se elegirán en el momento de estudiar la literatura desde una perspectiva histórica y por qué.

En el último capítulo se redefine y explica con claridad la propuesta de las creadoras del texto: construir un marco teórico y configurar un corpus como herramienta metodológica y didáctica para el tratamiento de la literatura tanto en el nivel medio como en el terciario y universitario.

En ese sentido, sostienen como válida una seriación histórica de la literatura –aunque no necesariamente cronológica– como línea organizativa. Y en ese tratamiento del objeto de estudio, cada uno de los marcos teóricos descriptos y ejemplificados en el capítulo anterior resultará de interesante aplicación al trabajo con los textos literarios.

Reiteran en ese planteo, el ejemplo como posibilidad de compartir con el profesor, en quien reconocen su misma preocupación, situaciones didácticas que superen las actuales formas de “enseñar literatura”.

En el espacio destinado a las conclusiones, las autoras refunden, en pocas palabras, su concepción de la literatura: discurso social, creación de un sujeto perteneciente a un grupo o clase, enmarcado en una tradición artística, y producida a partir de un trabajo estético-ideológico con el lenguaje. Traducir en el aula estos conceptos es tarea del docente, quien deberá aunar dos aspectos esenciales: las teorías literarias y la enseñanza de la literatura puesta en historia.

Para ello, el presente texto se convierte en una guía eficiente al momento de revisar las prácticas profesionales.

Nancy Edith Sad
Universidad Nacional de La Pampa

Zamudio de Molina, Bertha y otros

Vigencia de la argumentación

Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005, 129 pp.

Desde la Retórica Clásica hasta la “nueva retórica”; desde el “Tratado de la Argumentación” hasta propuestas de práctica docente universitaria para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, diez artículos concentrados en un breve tomo rehabilitan el “arte de persuadir”, tan desacreditado durante siglos de riguroso cientifismo y tan imprescindible en la actualidad.

La argumentación es definida aquí como la construcción social en interacción comunicativa por medio de esquematizaciones discursivas portadoras de razonamiento, también en lenguaje cotidiano, a diferencia de las lógicas formales que se valen de lenguajes artificiales.

En la actualidad, ya no alcanza con premisas y conclusiones racionales para convencer al auditorio. Defender una postura no siempre implica contrarrestar una opuesta o demolerla con una conclusión absoluta. Es necesario seducir retóricamente, con estrategias discursivas apropiadas, para persuadir y lograr que otros adhieran al punto de vista presentado, con una “prudente razonabilidad”.

La seducción de la persuasión conlleva el peligro de la manipulación, objetivo perseguido tantas veces por mensajes implícitos que ofrecen los medios masivos de comunicación: la adhesión acrítica de espectadores desprevenidos, carentes de la necesaria competencia argumentativa para desentrañar los móviles de tales mensajes.

Sin embargo, también el arte de persuadir con estrategias discursivas propias de la argumentación resulta una eficaz herramienta en el ámbito universitario para producir, reelaborar o apropiarse de manera crítica y reflexiva de nuevos conocimientos. Y este es un saber que debe ser construido.



La competencia argumentativa se adquiere con el sucesivo y cada vez más complejo contacto con variedad de textos de segundo género, que los ingresantes a la universidad no siempre poseen. De allí la importancia de conducirlos, a través de la propia práctica docente crítica y reflexiva, hacia un pensamiento libre y creador, pero también fundamentado en la documentación que ofrecen los textos académicos.

Por eso, hoy más que nunca resulta necesario enseñar y aprender el arte de persuadir. Reactualizar la argumentación retórica, renovada en el contexto contemporáneo, es el desafío de *Vigencia de la argumentación*. Para recoger el guante.

Virginia Luisa Bossié
Universidad Nacional de La Pampa



Alzamora, Sonia, Silvana Franco y Claudia Pechín

Production and Reproduction Instances of Social Representations on Music and Physical Education

The analysis of the reference knowledge constructed by the students of teacher training careers on Music and Physical Education in the University of La Pampa enables us to learn about their way of relationship with these areas of knowledge and reveals the representations about non-verbal expression phenomena.

The socio-cultural character of knowledge on these areas is also significant in the construction of the social representations as well as the school, extra school and family experiences.

In this article we present the representational content on these special areas which has been built by these students; particularly, we focus on images which have been constructed along personal histories and the meaning is given to the special areas by society, schools and teacher training experiences. Finally, we introduce proposals for the representational change as a new context that would enable the reorganization of acquired dispositions and the production of transforming policies, even though the *habitus* produced by previous experiences tends to reproduce the objective conditions leading to it.

Ardiles, Martha y Gloria Borioli

High School Teachers' Training at Working Places

Many changes have happened in the last decades at Argentinian high school level: changes related to pupils –such as the increase of their enrollment and of schooling time– and teachers –their academic qualifications, professional knowledge and training at work. In this respect and regarding *professional culture*, Birgin (1999), following Brennan (1996) questions the efficacy of “progressive” educational policies since, he points out, schools would be strongly signed by its own institutional culture and by their teachers' school biography.

All along our research at a high school in Cordoba, we have wondered what teachers learn at working places. Today we have selected some provisional reports concerning former research on the field of *professional socialization* in different contexts and high school teachers' conceptions about their pupils.

Artieda, Teresa Laura

School Discourses about Aborigines. Continuity and Breakups by the end of the 20th Century

This paper examines the different versions of the discourses on aboriginal peoples in primary school textbooks published in Argentina between 1980 and 2000. This approach is considered a way of understanding the interethnic conflicts derived from the struggle in the interior of the discourses, which in this case are written school discourses. At the same time, this paper considers the present political, social and cultural scenarios in which the interethnic relationships take place and which differ from the hegemony of the homogeneity of the last quarter of the 19th century and highlights the sociocultural diversity of our multicultural societies. It tries to understand up to what extent these textbook discourses developed discursive variants which reveal the impact of the changing scenarios.

This paper is part of a research work which aims at studying the changes of these discourses about aboriginal peoples in two different periods of time: the foundational period of the public educational system in Argentina (circa 1880-1916) and the period of questioning and of appearance of the discourses on sociocultural diversity (1980s-2000s).

Azcona, Laura y Cristina Quipildor

The Meaning Given to Assessment by Tercer Ciclo EGB Teachers in the Area of Social Sciences

This article stems from a research project on a study of teacher's work at EGB Third Cycle educational institutions in the area of Social Sciences which was carried out between 2001 and 2004. Its aim is to introduce the analysis of assessment practice

generated by teachers in that level, taking into account the implicit variables underlying every evaluative process.

Firstly, we approach evaluation from different theoretical perspectives considering the polisemy of the term. Later we express the meanings teachers give to the evaluative practice. Finally we present the partial results.

Carlino, Paula

Teaching by not only Lecturing: Teaching to Lecture at University

In this paper I explore an instructional experience in which academic reading and writing was embedded into teaching a Social Science subject. The purpose of the series of proposed tasks was the organization of a Conference opened to the university community in which students, in groups, had to give a lecture on a topic after selecting the bibliography they were interested in reading. During the five weeks the project lasted they received guidance and feedback from their teacher. The experience is based on the idea that assessment guides students' learning because it is where they direct their study and effort to. For this reason, the assessment task was thought as a situation from which students could specially learn. An important feature of the experience was the discussion and negotiation among students and teacher about the characteristics of a good oral presentation; these features would function as assessment criteria. The teaching situation integrates a usually dismissed content in formal education: it not only teaches about a set of concepts but instructs about particular discursive practices as well.

Castillo, Silvia y Adriana Allori

School Commemorations as Ritual Practices: Keeping or Redefining them?

The aim of this note is to describe and analyze how school commemorations are conceived and to find out the sense given to their practice. In order to do that, three first and second level General Basic Education public institutions were analyzed, all from the North of La Pampa province.

At the present school commemorations translate traditional values centered in solemn rituals that preserve the compulsory and ruling nature attached to prefixed historical dates. At the same time they express an idea of strongly built fatherland, not possible of being deconstructed or reconstructed, idea which we question all through this paper.

We refer first to the historic frame that gave birth to school commemorations; we analyze the concept of ritual and we tell about present school commemorations from scenes we have watched, teachers' testimonies and interviews to students. Finally we sketch some proposals to signify school commemorations as ritual practices which may be redefined and we delineate some general conclusions

Díaz Súnico, Mora

The Concept of Pleasure in Reading

This paper approaches a reflection on the practice of pleasure as the main position in literature didactics, nowadays installed among teachers, and encouraged by the new Education Federal Law, the training courses and the publishing industry.

This reflection begins with an inquiry about the origin of the idea of pleasure (some kind of unsuccessful or incomplete reading from *The Pleasure of the Text*, by Roland Barthes), that circulates in the educational environment as an apparent democratic approach to literature. Likewise, it puts forward a redefinition of the term, based on the opposition to the notion of enjoyment or desire, that emerges from a deeper reading of the same work. Once clarified the "barthesian" sense of this practice of pleasure as a way of approach to literature, we try to carry out a criticism to this elitist position implied in Barthes' idea, and propose –starting from Pierre Bourdieu's studies– a literature didactics that guarantees a real democratization in the enjoyment of reading.

Freytes Frey, Ada Cora

“The Forced Autonomy”: Paradoxes in *Tercer Ciclo* Implementation in Great Buenos Aires and Great La Plata

One of the axes of Argentina’s educational reform in the 90’ was the transformation of the system management, incorporating new organizational principles. One of such principles was the emphasis on school autonomy, evidenced in the importance that educational policies give to the Educational Institutional Project (PEI). This project is presented as a new opportunity for decision making in the schools, which facilitates the involvement and the active intervention of teachers and principals in order to adapt the curriculum and the pedagogic strategies to the local context.

The paper contrasts this approach with the processes lived in the schools, in the case of the General Basic Educational 3rd *Ciclo* implementation, in Great Buenos Aires and Great La Plata. The political discourse about autonomy is contradicted by the provincial policies, which are experienced by the institutional actors as strongly authoritarian and technocratic, impelling changes against the will of teachers and principals, without strategies of negotiation and agreement.

The article also examines the processes of PEI formulation, exploring differences among schools, in order to come to conclusions about the institutional conditions that are required to achieve an effective enlargement of school autonomy.

Gerbaudo, Analía

Language and Literature Teaching in Junior High School: Misunderstandings, Silencings and Synechdoques in the Reading of the Present Situation

In this essay we offer an interpretation of the ideological amputations that the diagnosis of the teaching situation in Argentina goes through, by means of an analysis of the way in which the causes of the epistemological obstacles detected in the high schools teaching of two disciplines are interpreted, and an analysis of the epistemological obstacles whose existence is kept hidden.

This article is the product of research carried out in the Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral) in the past ten years, and constitutes one of the first stages in an ongoing project. By means of this presentation we intend to discuss the most extended representation of success and failure in our educational community.

Gessaghi, Victoria

Social Inequality Construction Processes in School's Everyday Life: Differences in and between Articulated Schools

This article explores the representations and meanings regarding social inequality socially constructed in schools since the implementation of the Federal Law of Education in the 90's. This work analyses the implementation of institutional articulation policy in one school in the suburbs of Buenos Aires with the intention of describing how decentralization and autonomy policies contribute to reinforcing social inequalities in schools' everyday life.

By reference to concrete ethnographic situations, we describe the process by which schools implemented the institutional articulation between former primary and secondary schools in order to understand not only what people *say* about social inequality in a particular moment in history, but also what people "do". As a result, this paper intends to describe the differentiation process among and within schools that the implementation of neoliberal policies leads to.

Irrazábal, Natalia y Gastón I. Saux

The Expository Text Comprehension. Memory and Reading Strategies.

Comprehension is a complex process, consisting of four interactive components: reader characteristics, text, comprehension activities and socio-cultural context. These factors do not work in an independent way; therefore it is necessary to consider possible interactions among them, in order to understand the comprehension

processes better (Snow, C., 2002). Psychological research has shown the influence of text type, memory processes and readers' strategies in the text comprehension (Meyer, 1984; Mc Namara, 2004). In this article, we present the effects of the expository structure and their relationship with memory activity. Finally, the use of reading strategies be revised as optimum resources for comprehension.

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.

Colaboradores

Allori, Adriana

Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Alzamora, Sonia

Profesora en Ciencias de la Educación, UNLPam. Posgrado en Ciencias Sociales con mención en Educación, FLACSO. Master en Investigación Educativa, MINED, Cuba. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Responsable del Área de Investigación del Instituto Superior de Bellas Artes, General Pico, La Pampa.

Ardiles, Martha

Magíster en Ciencias Sociales y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora en la misma Universidad y asesora en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la U.N.C. Ha compilado dos libros: *En las escuelas "hacer caso" del caso particular* (2004) y *En la escuela media: Formación y trabajo de los docentes* (2002) y diversos artículos en revistas académicas.

Artieda, Teresa

Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Profesora Titular de Historia de la Educación Argentina. Doctoranda en Educación por la UNED, Madrid. Secretaria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Investigadora asociada al Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares) con sede en la UNED.

Azcona, Laura

Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios Sociales y Culturales por la Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en currículum y prácticas en contexto (FLACSO). Docente auxiliar e investigadora en la Universidad Nacional de La Pampa.

Borioli, Gloria

Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Maestranda en Comunicación y Cultura Contemporáneas, CEA, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora en la misma Universidad. Ha escrito numerosos artículos y realizado presentaciones en reuniones científicas del área.

Carlino, Paula

Doctora en Psicología de la Educación. Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación Plurianual 2005-2006, PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por el CONICET.

Castillo, Silvia

Profesora en Ciencias de la Educación. Maestranda en Educación (UNICEN). Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa

Díaz Súnico, Mora

Profesora en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Docente de nivel medio y universitario. Se especializa en Didáctica de la Lengua y la Literatura, especialmente en escritura de textos argumentativos. Ha presentado trabajos en varios congresos de su especialidad y escrito parte del material de estudio de cursos de ingreso a distintas universidades del país, como material de difusión para la Campaña Nacional de Promoción de la Lectura del Programa Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación.

Freytes Frey, Ada Cora

Licenciada en Sociología de la Universidad del Salvador. Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del área Identidad y Representación del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-PIETTE), del CONICET. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador y en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Lanús.

Franco, María Silvana

Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Pampa. Postulada en Educación Física con niños por el Instituto Superior de Educación Física de General Pico, La Pampa. Docente investigadora de la Universidad Nacional de La Pampa.

Gessaghi, Victoria

Licenciada en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y alumna de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Gerbaudo, Analía

Doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Magister en Didácticas Específicas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Directora del CAI+D 2005 *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3: notas para una agenda didáctica especializada*.

Irrazábal, Natalia

Becaria interna doctoral CONICET. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Pechín, Claudia Azucena

Maestra especial de Música. Profesora en Psicopedagogía. Alumna de la Maestría en Estudios Sociales y Culturales. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Quipildor, Silvia Cristina

Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Estudiante de la Especialización en Investigación Educativa organizado por la Escuela Marina Vilte en convenio con la Universidad Nacional de Comahue.

Saux, Gastón

Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Esta edición de quinientos ejemplares se terminó de imprimir
en septiembre de 2006 en los talleres de Gráfica LAF s.r.l.,
ubicados en Espinosa 2827, C1416CFI, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.



