



**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.

**Education, Language and Society** is an annual publication from the Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (UNLPam Argentina) that promote the analysis of a wide spectrum of subjects, strategies and methodological domain related with language, and social and educational processes. It publishes original research, comments and notes on bibliographies about the difficult insertion of language, discourse and society on education. It accepts contribution with no other condition that a positive evaluation from an anonymous external evaluator.

**Educação, Linguagem e Sociedade** é uma publicação anual do Instituto para o Estudo da Educação, da Linguagem e da Sociedade (UNLPam, Argentina) que promove o análises de múltiplos temas, estratégias e dominios metodológicos ligados aos processos sociais, educativos e da linguagem. A mesma, publica trabalhos de pesquisas originais, notas e comentários bibliográficos sobre a problemática da intersecção da linguagem, do discurso e da sociedade na educação. Aceita-se contribuições sobre a avaliação positiva dos temas acima já citados.

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

© 2010-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

© 2010-Miño y Dávila srl

© 2010-Pedro Miño

#### **Universidad Nacional de La Pampa**

Calle 110, N° 390 (CP 6360), General Pico, La Pampa, Argentina

Impreso en Argentina

ISSN 1668-4753

Registro de la propiedad intelectual en trámite.



**[www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)**

---

En Madrid:

#### **Miño y Dávila editores**

Arroyo Fontarrón 113, 2° A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid · España

En Buenos Aires:

#### **Miño y Dávila srl**

Av. Rivadavia 1977, 5° B (C1033ACC)

tel-fax: (54 11) 3534-6430

e-mail producción: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar)

e-mail administración: [administracion@minoydavila.com.ar](mailto:administracion@minoydavila.com.ar)

Buenos Aires · Argentina



# Educación, lenguaje y sociedad





Universidad Nacional de La Pampa

---

**Rector:** CPN Sergio A. Baudino

**Vicerrector:** Mg. Hugo Alfredo Alfonso

**Secretario de Coordinación y Planeamiento Institucional:**

CPN Osvaldo Daniel Baudaux

**Secretaria de Consejo Superior y Relaciones Institucionales:**

Prof. María Esther Folco

**Secretario Económico-Administrativo:** CPN Osvaldo Daniel Baudaux

**Secretaria Académica:** Prof. María Estela Torroba

**Secretaria de Investigación y Posgrado:** Dra. María Silvia Di Liscia

**Secretario de Cultura y Extensión:** Ing. Agr. Jorge Eduardo Cervellini

**Secretaria de Bienestar Universitario:** Lic. Graciela Alfonso

**Secretaria Legal y Técnica:** Abg. Susana Elizabet González



Facultad de  
Ciencias Humanas

---

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Decano:** Lic. Sergio Maluendres

**Vicedecana:** Mg. Liliana Emilce Campagno

**Secretaria Académica:** Prof. Beatriz Elena Cossio

**Secretaria de Investigación y Posgrado:** Prof. Marisa Elizalde

**Secretario Administrativo:** Cr. Antonio Felice

**Secretaria del Consejo Directivo:** Prof. María Marta Dukart



EdUNLPam

---

**Consejo Editorial EdUNLPam**

**Presidente:** Ing. Agr. Jorge E. Cervellini

**Director de Editorial:** Rodolfo D. Rodríguez

**Consejo Editor de la EdUNLPam:**

Osvaldo Baudaux - Edith Alvarellos de Lell - María Silvia Di Liscia - Estela Torroba - Ana María Rodríguez - María Cristina Martín - Mónica Boeris - Griselda Cistac - Alicia Graciela Kin - Marisa Elizalde.

General Pico, La Pampa, Argentina



# Educación, lenguaje y sociedad

Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
**Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam**



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

Calle 110, N° 390 (CP 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

### **Directora**

Liliana E. Campagno (*UNLPam*)

### **Editoras Asociadas**

Laura Azcona (*UNLPam*)

Lorena Natalia Plesnicar (*UNLPam, Conicet*)

### **Consejo Editorial**

Sonia Gladys Alzamora (*UNLPam*)

Nicholas Burbules (*University Of Illinois*)

Silvia Castillo (*UNLPam*)

Moacir Gadotti (*Universidade de São Paulo*)

María Ema Martín (*UNLPam*)

Eduardo Remedi (*CINVESTAV*)

### **Consejo Asesor**

#### **Castorina, José Antonio**

*Universidad de Buenos Aires*

*Conicet*

#### **Colomer, Teresa**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

#### **Cucuzza, Héctor Rubén**

*Universidad Nacional de Luján*

#### **De Lajonquière, Leandro**

*Universidade de São Paulo*

#### **Flecha, Ramón**

*Universidad de Barcelona*

#### **Frigerio, Graciela**

*Centro de Estudios Multidisciplinarios*

#### **Gentili, Pablo**

*Laboratorio de Políticas Públicas*

*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*

#### **Narvaja de Arnoux, Elvira**

*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: Amatti, Mirta (UBA); Allori, Susana (UNC/UNLPam); Atorresi, Ana (UBA); Bambil, Diana (UNS); Carbone, Graciela (UNLu); Carli, Sandra (UBA); Di Liscia, Silvia (UNLPam); Díaz, Raúl (UNCo); Dubrosky, Silvia (UNLPam/UBA); Dussel, Inés (FLACSO); Fernandez Reiris, Adriana (UNPA); Fioritti, Gema (UNSAM); Forni, Floreal (CEIL-PIETTE/CONICET); Glavich, Eduardo (UBA); Ickowicz, Marcela (UNCo); Lion, Carina Gabriela (UBA); Mangone, Carlos (UBA); Pineau, Pablo (UBA- UNLu); Rama, Claudio (UNTREF); Sagastizabal, María de los Ángeles (UNR, Conicet); Saab, Jorge (UNLPam); Sarlé, Patricia (UBA); Silvestri, Adriana (UBA); Suarez Cepeda, Sonia (UNLPam); Terigi, Flavia (UBA-UNGS); Teobaldo, Mirta (UNCo); Vior, Susana (UNLu); Viramonte de Avalos, Magdalena (UNC); Watson, María Teresa (UNLu).

**Consejo de Redacción:** Allori, Adriana (UNLPam); Allori, Susana (UNLPam-UNC); Benito, Marta (UNLPam); Moreno, Elba (UNLPam).

**Editora de Reseñas:** Morán, María Iris (UNLPam)

**Suscripción, distribución y canje:** Miño, David

La revista está incluida en los siguientes índices científicos: Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) y la base de datos Fuente Académica de EBSCOhost.

# Índice



## *Educación, lenguaje y sociedad*

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

Vol. VII N° 7 - Diciembre 2010  
ISSN1668-4753

Presentación _____	11
ARTICULOS _____	13
Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior <i>Collebechi, María Eugenia e Imperatore, Adriana</i> _____	15
Lugares educativos: formando ciudadanos o formando para el consumo. Iniciativas didácticas desde la República de los Niños de La Plata y el Museo de los Niños del Abasto <i>Dragneff, Nadia Verónica</i> _____	27
Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: entre la desobjetivación y la integración normativa <i>Di Leo, Pablo Francisco</i> _____	53
Institución y organizaciones de la educación: sus límites ante los atisbos de cambio frente al problema del “fracaso escolar” <i>Durantini Villarino, Cecilia Lorena</i> _____	79
Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones <i>Kaplan, Carina Viviana</i> _____	101

Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria <i>Nieto, Facundo</i> _____	123
Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil <i>Machado, Luciana Ayelen</i> _____	143
Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente <i>Casablanco, Silvina</i> _____	167
NOTAS _____	189
El problema del lenguaje, la realidad y la ficción en los medios audiovisuales y su incidencia en la educación <i>Rossi, María José</i> _____	191
Numeración oral - Numeración escrita. Tres perspectivas de análisis que abordan esta relación <i>Ponce, Héctor y Wolman, Susana</i> _____	207
RESEÑAS _____	227
Vior, Susana E.; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella Maris (Comp.): <i>Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?</i> <i>Cayre, María Marta</i> _____	229
Pini, Mónica (Comp.): <i>Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico</i> <i>La Bionda, Gloria</i> _____	236
Abstracts _____	239



Colaboradores _____	247
Normas para colaboradores _____	251

*Dedicado a la memoria de*

*Edhit Litwin: Miembro del Comité Asesor de esta revista, colaboradora incondicional del IELES, prestigiosa investigadora, maestra y formadora.*

*María Marta Cayre: Miembro de este instituto, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de reconocido compromiso institucional.*



## Presentación



El volumen siete de *Educación, Lenguaje y Sociedad* reúne aportes sustanciales para comprender la complejidad de las prácticas pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo focalizando en las múltiples problemáticas que se generan en los contextos socioeducativos actuales. El conjunto de las contribuciones pone de relieve cuáles son las preocupaciones de quienes investigan en el vasto campo de las ciencias sociales y humanas.

Conforman este volumen ocho artículos, dos notas y dos reseñas.

El artículo de María Collebechi y Adriana Imperatore aborda los modos de intervención docente vinculados a las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior, plantea interrogantes y desafíos que generan las transformaciones de la lectura y la escritura en los nuevos soportes y entornos.

La contribución de Nadia Dragneff refiere a una investigación realizada en la República de los Niños de La Plata y el Museo de los Niños del Abasto. Se pregunta si dichos emprendimientos favorecen la construcción de ciudadanos o consumidores. La autora sostiene que se pueden pensar estos lugares como ámbitos semióticos, pasibles de ser concebidos no solo desde su estética sino también desde los contenidos propuestos.

El trabajo de Pablo Di Leo presenta algunos resultados de su Tesis Doctoral, en la que indaga las condiciones en que los sujetos construyen actualmente sus experiencias en escuelas de nivel medio. Parte del análisis de los discursos sobre la violencia y autoridad en las escuelas medias públicas.

El artículo de Cecilia Durantini aborda las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación frente al problema del “fracaso escolar” y el cambio de los modelos instituidos. Describe y analiza el proyecto y la estructura formal de una organización que brinda diferentes alternativas al fracaso escolar.

Carina Kaplan presenta resultados de una investigación realizada con profesores de educación secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. La autora sostiene que “la ideología de los dones

cruza el discurso magisterial y, a la vez, los docentes se resisten a dar un veredicto definitivo sobre los límites de la escolarización enfatizando el papel de la intervención socioeducativa de la escuela y sus agentes”.

El trabajo de Facundo Nieto realiza una interpretación acerca de los cambios en los criterios que determinaron la construcción de un canon literario para la escuela media argentina. Indaga sobre las transformaciones experimentadas en tres aspectos: las representaciones del poder en la escuela, el gusto literario y los objetos considerados culturalmente legítimos.

La contribución de Luciana Machado presenta un mapa de temas, sujetos y estrategias que configuran los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Su análisis permite comprender que constituyen una arista fundamental de la formación ciudadana en las instituciones educativas. La autora indaga qué voces se autorizan en esos espacios, quiénes las autorizan y si es posible la construcción de una convivencia democrática en las instituciones educativas.

El trabajo de Silvina Casablancas analiza las primeras etapas de una investigación educativa. Aborda las “incertezas” propias y en solitario de quien decide realizar una tesis doctoral en el campo educativo. Presenta un estudio de caso sobre la etapa de formación inicial de los docentes de primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la *Universitat de Barcelona*.

En la sección *notas* se aborda en primer lugar el problema del lenguaje, la realidad y la ficción en los medios audiovisuales y su impacto en las prácticas educativas. Su autora, María J. Rossi, se propone descubrir qué clase de realidad enuncian los nuevos lenguajes, cómo se construye el mundo y quiénes son los que lo enuncian y lo describen.

En segundo lugar, la contribución de Héctor Ponce y Susana Wolman refiere a una investigación que da cuenta de la relación entre numeración oral-numeración escrita en niños de escolaridad primaria, desde supuestos teóricos diferentes.

Finalmente quiero agradecer la permanente colaboración de los miembros que integran los respectivos consejos de la revista y muy especialmente a los autores que con sus trabajos hacen que esta publicación siga creciendo.

Mgr. Liliana E. Campagno  
*UNLPam*

## Artículos







# Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior

Fecha de recepción:

01/07/09

Fecha de aceptación:

09/04/10

Collebechi, María Eugenia  
Imperatore, Adriana

Universidad Nacional de Quilmes

mcollebechi@unq.edu.ar, aimpera@unq.edu.ar

## Palabras clave:

aprendizaje en línea,  
lectura,  
escritura,  
enseñanza superior,  
estrategia de  
enseñanza

## Keywords:

*electronic learning,  
reading,  
writing,  
higher education,  
method of teaching*

## Resumen

En este trabajo se aborda la confluencia entre estrategias didácticas que propician una reorganización constructiva del conocimiento y las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje asincrónicos, como escenarios donde los procesos educativos se efectúan predominantemente por medio de la lectura y escritura electrónicas. Los espacios de comunicación asincrónicos definen un tipo de comunicación diferida que puede favorecer las apropiaciones y reinterpretaciones de la palabra propia y ajena por parte de los estudiantes y permite que el docente aporte recapitulaciones reconstructivas sobre lo producido por esta comunidad textual. Por último, este tipo de intercambios despierta interrogantes y desafíos para pensar las transformaciones de la lectura y la escritura en los nuevos soportes y entornos.

La metodología de trabajo utilizada se basa en la observación de los foros de las aulas virtuales y en el análisis cualitativo e interpretativo de los intercambios didáctico-comunicacionales que allí ocurren, focalizando en los modos de intervención del docente.

## 1. Introducción

Este trabajo se propone articular la reflexión entre la intervención docente frente a prácticas concretas de lectura y escritura que tienen lugar en los entornos virtuales de educación superior y los marcos conceptuales que permiten comprender la lectura y escritura con tecnologías electrónicas. Desde el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, diversos trabajos abordan los cambios en las activi-

dades de leer y escribir, en el texto, en la definición de alfabetización y en las prácticas sociales vinculadas con lo escrito. Nos interesa considerar aquí los entornos virtuales como ámbitos en los que los procesos educativos se dan de manera predominante por medio de la lectura y escritura electrónicas. La interacción se configura al escribir y al leer con distintos propósitos y en distintos espacios comunicacionales.

Nos detenemos, en primer lugar, en el contexto universitario y en las particularidades del aula virtual. En segundo lugar, abordamos un caso puntual de intercambio en el foro de un curso de una carrera de grado para ilustrar los modos de intervención docente. Finalmente, señalamos algunos puntos relevantes a tener en cuenta en la intersección entre los modos de intervención docente y las prácticas de lectura y escritura; por último, referimos estudios que abordan la lectura y escritura electrónicas en los procesos educativos mediados por tecnologías digitales.

## **2. Contexto universitario y aula virtual**

Para pensar estas nuevas prácticas partimos de un entorno puntual y concreto: el aula virtual del curso Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Licenciatura en Educación perteneciente al Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes [en adelante UVQ]. Este programa se inserta en el seno de la Universidad Nacional de Quilmes, una universidad pública de modalidad presencial, que en 1999 inicia el mencionado programa universitario en el que la enseñanza, la comunicación y la gestión se desarrollan enteramente —desde el comienzo— en un campus virtual<sup>1</sup>. La Licenciatura en Educación, carrera inaugural en la modalidad virtual, es una carrera de grado de complementación curricular dirigida a profesores. De esta manera, se conformó una población estudiantil compuesta en su mayor parte por adultos profesionales que ejercen la docencia en alguno de los niveles y modalidades del sistema educativo y que, además, se encuentran distribuidos por todo el territorio argentino.

En el Programa UVQ el aula virtual constituye un ámbito eminentemente comunicativo que privilegia la comunicación asincrónica entre estudiantes y profesores y entre estudiantes en distintos espacios. Aquí arribamos a un aspecto importante de nuestro trabajo: las aulas virtuales



son lugares en los que los procesos educativos se dan, de manera predominante, por medio de la lectura y escritura electrónicas y en donde la interacción se configura al escribir y al leer con distintos propósitos y en distintos espacios comunicacionales. La escritura y la lectura constituyen el medio por el cual el profesor realiza la enseñanza y los alumnos expresan sus aprendizajes. A su vez, la configuración del aula virtual determina quiénes participan en los diferentes espacios de comunicación: por ejemplo, en la comunicación “uno a uno” a través del correo electrónico; en la comunicación “uno a todos”, en que el docente se dirige a los estudiantes en el espacio de la clase, pero los alumnos solo tienen acceso de lectura; y en la comunicación “todos a todos” en los foros de discusión, en que todos (profesores y estudiantes) pueden leer y escribir.

“Avisos del Profesor” es el espacio en el cual solo el profesor publica mensajes que pueden ir acompañados de todo tipo de archivos adjuntos; es allí donde el docente realiza una intervención denominada, en el Programa UVQ, “clase virtual”, consistente en una orientación respecto de los contenidos objeto de tratamiento del curso, que se publica una vez a la semana en un día y horario fijos. La clase virtual presenta aspectos sustanciales respecto de los temas trabajados y en relación con los contenidos planteados en los materiales impresos y en la bibliografía obligatoria del curso, así como actividades propuestas por el profesor con la finalidad de comprometer a los alumnos en tareas que le ayuden a comprender las problemáticas y contenidos tratados en el curso. En el espacio de “Debates”, que se trata de un foro de discusión, todos los integrantes del curso pueden intervenir: allí los estudiantes publican su elaboración de las actividades, individuales o grupales. El profesor es el encargado de coordinar este espacio donde, por medio de prácticas y estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión, puede darse la construcción del conocimiento. Las preguntas, debates y actividades desarrolladas durante el lapso de una semana completan la clase virtual. Por último, el espacio denominado “Foro abierto” es un espacio de comunicación más informal, donde los estudiantes y el docente se presentan al comenzar el curso y luego es utilizado por los estudiantes para intercambiar información de diversa índole, recomendarse libros, ayudarse en las tareas del curso, conformar grupos de trabajo, entre otros temas.

Para comprender el funcionamiento dinámico del aula virtual conviene recurrir al modo en que Elena Barberà y Antoni Badia (2004, p. 91) consideran este espacio: “Un aula virtual no es un entorno virtual en el sentido estricto porque el entorno en cuanto armazón electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propias”. Desde esta perspectiva, el aula virtual combina la selección y organización personalizada de la tecnología (en nuestro modelo de campus, la utilización de los foros de Debates y Foro abierto podrían ser un ejemplo acotado de las formas de usar los espacios) con los documentos-guías, instrucciones y demás materiales necesarios para desarrollar la actividad virtual. Las consignas orales introductorias de la clase presencial se transforman en documentos escritos que guían las acciones de alumnos y profesores. En nuestro caso, el documento escrito denominado clase virtual que inicia la interacción a completarse luego en el foro de discusión de Debates se apoya, como señalamos, en un material didáctico impreso denominado “Carpeta de trabajo”, escrito por un experto o equipo de expertos reconocidos en la materia; asimismo, hay diversas fuentes bibliográficas como libros, artículos de revistas especializadas y distintos recursos de portales y sitios educativos elegidos por el docente. A partir de la selección de fuentes que realiza tanto el autor de la carpeta de trabajo como el profesor del curso, los estudiantes asisten a la puesta en práctica de lo que Burbules y Callister (2001) denominaron sistema de credibilidad distribuida; en el marco de una comunidad virtual de educación superior, esto implica la generación y selección de los mejores materiales y recursos explicitando los criterios de selección. Un segundo aspecto a considerar es que la propuesta de enseñanza en el Programa UVQ descansa de manera significativa en la interacción y en la capacidad del profesor para intervenir considerando los puntos de vista y comprensiones manifestados por los estudiantes, más que en la puesta de un dispositivo muy planificado en que la relación del alumno con los contenidos tiene un carácter más pautado o estructurado. Los foros de discusión y las actividades compartidas por los estudiantes en el aula virtual requieren, del profesor, habilidades para favorecer, guiar y coordinar los intercambios entre los estudiantes, alentar la confrontación de puntos de vista diversos y brindar la información necesaria para el avance del grupo.

### 3. Intervenciones docentes en la “comunidad textual”

El caso puntual y concreto que nos mueve a la reflexión tuvo lugar en el foro de discusión Debates del curso Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura durante el primer semestre de 2008. La profesora del curso propone dos actividades tomadas del material didáctico impreso en las que había que analizar ejercicios de gramática de libros de texto para la educación secundaria, de distintas épocas, a fin de reconocer si el paradigma transpuesto en esas actividades correspondía a la gramática tradicional o a la gramática moderna (o estructural). Las actividades pedían argumentar cuáles eran los indicios que permitían adscribir cada ejercicio a un paradigma gramatical específico. Varias de las respuestas de los estudiantes son equívocas. Se dan distintas respuestas, algunas invierten los términos y reconocen casos de la gramática tradicional como moderna y viceversa. Otras toman los sentidos “tradicional” y “moderna” no en términos de los paradigmas gramaticales, sino como adjetivos vulgares y entienden por moderna el paradigma dominante desde hace diez o quince años que responde a la “gramática textual”, paradigma que probablemente fue el que aprendieron los más jóvenes en su formación secundaria y terciaria. Lo interesante de la cuestión es que a partir de un ejercicio que no era muy complejo se produce una “confusión”, un malentendido o *misreading*, puesto que aquí toda la comunicación está mediada por la lectura y la escritura, que hacen aparecer las ideas o experiencias previas desde las que los estudiantes comprenden las consignas de la actividad propuesta. Ante esta confusión conceptual, la docente elige explicar dónde estarían las claves para comprender a qué aspecto gramatical da prioridad cada paradigma (en la gramática tradicional se involucra el nivel semántico para distinguir categorías sintácticas; en cambio, en la gramática moderna o estructural el nivel sintáctico jamás se mezcla con el semántico), pero no da la resolución de los ejercicios que pasa por interpretar esta distinción conceptual en ejemplos concretos. La estrategia empleada es devolver al foro, como desafío, la reelaboración de las actividades, dando solo los indicios, pero sin proporcionar la respuesta. De esta manera, surgieron en el foro nuevos aportes de los estudiantes que tuvieron que fundamentar cómo y a través de qué rasgos identificaban cada paradigma y, por

ende, la distinción conceptual pasó a ser el producto de una actividad y no un mero cambio de rótulos o la memorización de una definición. Estos intercambios se desarrollaron durante dos semanas.

Para comenzar el análisis de esta secuencia, cabe destacar que un punto relevante en el entorno virtual es que tanto docentes como estudiantes son lectores y escritores. Si bien en las generaciones anteriores de educación a distancia la mayor parte de la mediación didáctica se daba a través de la comunicación escrita que se condensaba en los materiales impresos, en la educación virtual lo singular es que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan mayormente mediante la interacción escrita asincrónica. La posibilidad de un intercambio dinámico de la palabra escrita hace que tanto el profesor como los estudiantes se sitúen recíprocamente en los roles de lectores y escritores, generándose una relación por medio de la escritura cuyas características deben ser analizadas en virtud de su singularidad. De este modo, al leer y escribir textos, todos participan de una comunidad textual (Olson, 1998), en la que, a la vez que se construyen los sentidos, queda expuesto el proceso mediante el cual la enseñanza propicia la construcción de los conocimientos.

A fin de iluminar los distintos aspectos que enlazan los modos de intervención docente con la lectura y escritura en el aula virtual, puntualizaremos lo siguiente:

1. Lejos de un escollo insalvable, el “error” puede dar lugar a un escenario óptimo para la construcción de conceptos. En un aula virtual asincrónica, el hecho de trabajar con el error como nuevo disparador comporta un riesgo y una ganancia. El riesgo está dado, justamente, por la falta de inmediatez en la comunicación, podría llegar a perderse el hilo del razonamiento sin llegar a la conclusión, en este caso, de cómo cada paradigma opera con el componente semántico. El aspecto positivo está en redoblar la apuesta al dar los indicios y volver a proponer el problema contando con una nueva explicación. Si se produce la reelaboración de la actividad —como ocurre en la situación descripta—, se gana en que la diferencia conceptual no quedará en un mero cambio de rótulos, sino en la posibilidad de nuevas comprensiones y aprendizajes.

2. La posibilidad de explicitación del error se ve favorecida por un entorno virtual que presenta espacios de escritura asincrónicos, donde el tiempo de elaboración de la consigna es mediato. Este tiempo diferido hace que el estudiante exponga “su versión” sin que inmediatamente la palabra “autorizada” del docente imponga de antemano la nueva categoría conceptual, así se da el contraste con el modo en que cada estudiante interpreta y asigna sentido a lo que lee. De esta manera, las mediaciones, apropiaciones y reinterpretaciones de la palabra propia y ajena adquieren nuevos valores en una interacción que abre un tiempo mediato para la reflexión, tiempo casi inexistente en la comunicación cara a cara. Esta temporalidad diferida propicia nuevas posibilidades de mediación y participación y constituye el rasgo específico que reconoce Anahí Mansur (2005, p. 145) para los foros de discusión, a diferencia del chat:

En los foros, el manejo del tiempo de comunicación diferida posibilita la lectura de las intervenciones de los estudiantes; el docente puede realizar intervenciones de recapitulación de lo ocurrido hasta allí e incorporar un nuevo interrogante que enriquezca el debate, o bien recapitulaciones reconstructivas que avancen hacia nuevas interpretaciones.

Además de la temporalidad, el hecho de que la comunicación sea escrita patentiza algunos procesos de comprensión, apropiación o diferenciación con respecto a la palabra ajena, que en la comunicación oral pueden pasar inadvertidos. Así, el ejemplo presentado muestra, a su vez, el aspecto comunicacional de la mediación y elaboración del sentido a partir del diálogo con otros. Los procesos que Bajtín (1986) pensó para la novela y para el funcionamiento de los géneros discursivos (orales o escritos) encuentran, en el foro de discusión, un espacio en donde el dialogismo queda inscripto a medida que acontece. Cabe citar las interacciones entre la palabra propia y la ajena para corroborar, una vez más, que no hay tabla rasa del lado de la recepción:

Las palabras ajenas introducidas en nuestro discurso ineludiblemente se revisten de una nueva comprensión que es la nuestra y de una nueva valoración, es decir, se vuelven

bivocales. La interrelación de estas dos voces puede ser muy diversa. Ya una repetición de una aseveración ajena en forma de pregunta lleva a la colisión de dos interpretaciones en un mismo discurso: nosotros no solo preguntamos sino que también problematizamos la aseveración ajena. Nuestro discurso cotidiano práctico está lleno de palabras ajenas: con algunas fundimos completamente nuestras voces olvidando su procedencia, mediante otras reafirmamos nuestras propias palabras reconociendo su prestigio para nosotros y, finalmente, a otras las llenamos de nuestras propias orientaciones ajenas u hostiles a ellas. (Bajtín, 1986, p. 89)

3. Este pequeño acontecimiento ocurrido en un aula virtual despierta interrogantes y desafíos para pensar las transformaciones de la lectura y la escritura en los nuevos soportes y entornos. Desde una perspectiva histórica de la cultura escrita, Chartier (2000) destaca que la transformación presente abarca la técnica de producción de los textos; las estructuras y las formas del soporte de lo escrito y las prácticas de lectura. Este cambio parece modificar la relación física con el libro, los posibles usos de lo escrito y las categorías intelectuales que aseguran su comprensión (Chartier, 1999). En efecto, leer y escribir en pantalla amplía las opciones de manipulación del texto, en tanto y en cuanto se destaca su aspecto compositivo. La posibilidad de reunir gran cantidad de textos, compararlos, poder cruzar sus referencias, mover párrafos, borrar y elaborar en el acto alternativas expresivas, traer a colación textos anteriores para que formen parte del nuevo texto son cualidades que ponen de manifiesto el carácter intertextual de cualquier texto desde su génesis. Según Walter Ong (1987), la cultura del manuscrito, más ligada a los intercambios orales, daba por hecha la intertextualidad; habrá que llegar a la imprenta para que, a ojos del lector, se haga perceptible el diálogo con otros textos a través de referencias implícitas o explícitas, notas al pie, comentarios, citas bibliográficas, etc. En los entornos digitales, como el campus virtual del caso analizado, se combinan características que anteriormente pertenecían o bien al ámbito de la oralidad o bien al de la escritura. Si, por un lado, la cultura escrita hasta la imprenta formalizó, cada vez con mayor complejidad, la inscripción de la intertextualidad y las referencias a otros textos, por

otro lado, esta evolución determinó una autonomía mayor del contexto de enunciación. En los nuevos entornos electrónicos, como el foro de discusión del aula virtual, se combina, como hemos visto, la posibilidad de inscripción de la intertextualidad y el dialogismo con una marcada dependencia contextual del propio ámbito, dado por el foro y el aula con sus espacios. De esta manera, texto y contexto, ambos electrónicos, moldean usos más flexibles de la lengua escrita con la articulación de nuevos géneros discursivos que combinan la precisión de la escritura con la rapidez y capacidad de respuesta de la oralidad. Estas posibilidades tecnológicas, junto con propuestas e intervenciones didácticas que ayuden a explotarlas, aportan fluidez y permiten la reversibilidad de los roles de “escritor-hablante” y “lector oyente”, potenciando en el estudiante una recepción activa del conocimiento, así como una intervención receptiva, en tanto y en cuanto los contenidos estudiados y la interacción entre los sujetos acontece en una comunidad, a la vez, textual y dialógica.

4. Nos interesa marcar los modos de intervención docente en un entorno virtual asincrónico como el descrito. En la secuencia analizada, se propone la contrastación de dos categorías conceptuales (gramática tradicional/gramática moderna o estructural) con ejercicios prácticos tomados de libros de textos de distintas épocas para justificar cuál es el paradigma subyacente o transpuesto. La decisión no es explicar una definición teórica recurriendo a una explicación abstracta del mismo tenor, sino yendo a ejemplos donde la distinción opera como teoría implícita. Llegar a distinguir ambos paradigmas supone realizar una actividad de elaboración de los conceptos. En esta propuesta aparece el error o la interpretación desviada de los términos tradicional y moderna, a los que se les asigna sentido desde la experiencia personal y el sentido común y no desde la historia de la gramática como disciplina. En lugar de apagar el fuego del error, la estrategia empleada consiste en aportar indicios sin revelar la respuesta concreta y ofrece nuevamente al intercambio la resolución de los ejercicios. Es nuevamente Anahí Mansur (2005) quien recupera el concepto de “recapitulación reconstructiva” de Neil Mercer (1997) para pensar un modo de intervención muy habitual de los docentes que también se da en los foros: el hecho de realizar revisiones de lo visto con anterioridad para tender

puentes entre los conocimientos. En nuestro caso, el fin pedagógico es no clausurar la disputa, sino continuarla hasta que se produzca la reelaboración final.

Mencionábamos los riesgos de diferir la respuesta; en efecto, se corren riesgos tanto de que los alumnos pierdan el hilo de la comprensión como también de que no sigan la participación en el foro, al tratarse de una comunicación mediata. Pero en caso de que el desafío resulte, la ganancia es mayor porque puede llevar a una reorganización significativa del conocimiento. Hasta tal punto la profesora es consciente del riesgo, que en el mensaje en el cual publica la primera devolución de las actividades tematiza el aspecto positivo de las respuestas erróneas:

... Les decía que la actividad 2 fue resuelta y devuelta sin problemas. En torno a las actividades 3 y 4 surgió una confusión terminológica, por lo tanto, convoque a cualquiera de Uds. para que las resuelvan según la aclaración que figura en el archivo adjunto. En cuanto a las últimas dos actividades, esperamos que reenvíen los archivos y podamos abrirlos. Otra aclaración: estas actividades en donde surgió una confusión me parecieron provechosas, porque es un modo de jugar con las interpretaciones y hasta con el 'error'. Es decir, hay maneras creativas de trabajar con el error en la clase con estudiantes de cualquier edad, porque a veces una equivocación o interpretación desviada nos permite ahondar más que una respuesta ajustada, podemos ver todas las aristas de un tema. Espero que disfruten la devolución y que tengamos una segunda vuelta con estas actividades.

Podemos observar también la motivación para transformar el obstáculo en desafío.

5. El estudio acerca de la comunicación y el intercambio a través del lenguaje escrito ha ocupado buena parte de la reflexión en el campo de la educación a distancia. Esta reflexión ha estado especialmente relacionada con la elaboración de materiales de enseñanza impresos, las formas de la comunicación didáctica, así como con el uso del lenguaje como herramienta en la construcción de conocimiento. La reflexión en torno a la lectura y escritura en la educación virtual es,



en cambio, necesariamente incipiente. Desde una perspectiva socio-cultural, Mercer y González Estepa (2000) plantean la necesidad de abordar las nuevas formas comunicacionales producto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como oportunidades para el uso del lenguaje, para el pensamiento conjunto de profesores y estudiantes y como formas de andamiaje de los procesos de construcción del conocimiento. Sostienen la importancia del uso de las tecnologías para crear mejores oportunidades de aprendizaje, lo que no se confunde con el simple acceso a la información.

Con una mirada didáctica de la dimensión comunicativa de la enseñanza, Mansur (2005) se detiene en dos aspectos que se relacionan con la intervención docente y la construcción de conocimientos en los entornos comunicacionales mediados tecnológicamente: el tiempo real o diferido de la comunicación y los diferentes tipos de texto que posibilitan el chat, el correo electrónico y los foros. La experiencia que relatamos tiene lugar en un foro de discusión en que el docente dispone de tiempo para la lectura de las distintas participaciones de los estudiantes y decide el tipo y momento de su intervención. Los estudiantes también tienen esta posibilidad diferida de comunicación de compartir sus producciones, de leer y realizar comentarios sobre el trabajo de otros y de volver sobre sus propias participaciones en el foro.

A partir del análisis de este caso, puede observarse que la comunicación virtual asincrónica, si bien no puede ni pretende reemplazar la comunicación cara a cara entre docentes y estudiantes, sí posee rasgos específicos como el tiempo diferido en las intervenciones de los foros de discusión. Y lejos de representar un problema para que la enseñanza propicie el aprendizaje, puede abrir nuevas posibilidades de autorreflexión y participación por parte de los estudiantes. Justamente porque no solo es una comunicación diferida en el tiempo, sino porque al estar mediada por los procesos de lectura y escritura en los entornos electrónicos abre novedosas posibilidades para la construcción del conocimiento. Pero esta potencialidad no está dada por la mera existencia del entorno tecnológico, sino por su uso estratégico según los principios de una propuesta pedagógica y la influencia decisiva del profesor en la orientación que toma el aprendizaje en el aula virtual.

## Notas

- 1 La plataforma del campus virtual que referimos en este trabajo estuvo vigente hasta diciembre de 2008. Desde marzo de 2009 el Programa UVQ implementó la plataforma *Goodle*, basada en *Moodle*.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Machado Libros.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Chartier, R. (1999). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Mansur, A. (2005). Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 129-154). Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. y González Estepa, F. (2000). La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional. En E. Litwin (Comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 31-52). Buenos Aires: Amorrortu.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la cultura escrita y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.



# Lugares educativos: formando ciudadanos o formando para el consumo. Iniciativas didácticas desde la República de los Niños de La Plata y el Museo de los Niños del Abasto

Dragneff, Nadia Verónica<sup>1</sup>

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires  
nadiadrag@yahoo.com.ar

Fecha de recepción:  
20/05/09  
Fecha de aceptación:  
30/11/09

## Palabras clave:

enseñanza,  
formación,  
método de  
enseñanza,  
visita escolar,  
juego educativo

## Keywords:

*teaching,  
training,  
teaching methods,  
school visits,  
educational games*

## Resumen

La intención de este artículo es abrir interrogantes sobre las propuestas didácticas de la República de los Niños de La Plata y del Museo de los Niños del Abasto y poder indagar acerca del rol de la escuela en cada uno de estos contextos. En suma, pretende brindar elementos para comprender los modos en que estas entidades comunican sus programas educativos y se proponen como una opción de visita extra escolar.

Este interés se desprende de la perspectiva con la que me acerco al objeto de estudio. Como lo considera Jesús Martín-Barbero, la escuela debería ser un lugar central desde el cual los alumnos aprendan a pensar y reflexionar, estimulando la ruptura con el sentido común.

A los efectos de trabajar ese aspecto utilizo una metodología cualitativa, implicando en el hacer múltiples métodos para la obtención de datos: entrevistas, observaciones, material de archivo y el estudio de documentación.

Es también materia de este aporte analizar, reflexionar y comprender la importancia de gestar en los estudiantes una actitud crítica que les permita pensar autónomamente cuando experimenten sitios como los mencionados.

## 1. Introducción

En este artículo pretendo desplegar algunos de los señalamientos elaborados en torno a un análisis descriptivo y comparativo vinculado con las visitas guiadas que ofrecen la República de los Niños de La Plata [en adelante RN] y el Museo de los Niños del Abasto [en adelante MNA].

Busco apoyar e incentivar planteos teóricos ligados al estudio de la Educación y la Comunicación. Mi intención es poder brindar elementos para comprender los modos en que estas entidades comunican sus programas educativos y se proponen como una opción de visita extra escolar.

Apunto a explorar cómo cada institución construye su identidad sobre la base de las categorías de “república” y de “ciudad” y qué sentidos emanan: qué comunican y cómo comunican. Dada la relación de ambos conceptos con las nociones de ciudadanía y de lo público, pretendo determinar el imaginario sobre el rol del Estado reflejado en sus prácticas educativas.

Expondré, también, cómo se plantea la experiencia del juego en las propuestas pedagógicas desarrolladas. Utilizaré para ello el concepto de ámbitos semióticos esbozado por James Paul Gee (2004), que permite a este autor analizar los modos de aprehender en los videojuegos para niños. Por implicar este término una gramática de diseño —interna y externa— que ha sido y es diseñada por alguien, el autor sostiene que el aprendizaje crítico implicaría aprender a pensar en los ámbitos semióticos como espacios de diseño que manipulan y, en cierto modo, también se manipulan de múltiples formas (Gee, 2004, p. 52).

El desarrollo del artículo se ha estructurado en cuatro partes. En la primera se presenta el caso de la RN; el segundo apartado está dedicado al caso del MNA; el tercero, al análisis de las iniciativas de ambos lugares. Por último, se despliegan algunas conclusiones e interrogantes.

## **2. El abordaje de los objetos**

Con respecto a la metodología empleada, planteé la utilización de múltiples métodos para la obtención de datos: entrevistas, observaciones, material de archivo y el estudio de documentación.

Utilicé una metodología cualitativa teniendo en cuenta el análisis de entrevistas realizadas a los coordinadores pedagógicos de las instituciones y algunos testimonios recogidos in situ de visitantes de esos espacios. Esta estrategia metodológica me permitió profundizar en objetivos, aspectos y ofertas dirigidas a las escuelas desde estos establecimientos. Las declaraciones del personal de las entidades y del público asistente hicieron posible contrastar el imaginario presentado por las instituciones y observar cómo se pone en juego en los recorridos realizados por las escuelas.

Complementé dicho enfoque empírico con el relevamiento de la bibliografía producida por las instituciones: impresos, sitios web y otros soportes escritos y audiovisuales que resultaron útiles a los efectos de esta investigación.

Relevé material de archivo, procedente de diarios y periódicos, referido a la inauguración y a acontecimientos importantes relacionados con ambos lugares; esto me permitió completar la información sobre los proyectos y objetivos institucionales, también reconstruir el sentido de los discursos del entonces presidente, Juan Domingo Perón, en los momentos fundacionales de la RN y confirmar las concepciones gubernamentales sobre este lugar en el marco de las políticas públicas hacia la niñez, instituidas en ese período.

También, como parte del trabajo de campo en la institución, realicé observaciones para ver la disposición de las muestras en cada lugar, los recursos visuales utilizados y la concepción de las edificaciones.

El análisis, además de sistematizar los datos obtenidos en categorías que surgieron del contraste entre los casos, problematiza los mismos desde diferentes marcos teóricos. En el caso del MNA, se ha tomado la perspectiva ofrecida por los estudios académicos sobre el museo en vinculación con la institución escolar, ya que la misma posibilita analizar y verificar los contextos de aprendizaje y de enseñanza que plantean este tipo de instituciones. Por tal motivo, se considera fundamental la elec-

ción de autoras como Marta Dujovne (1995), Isabel Laumonier (1993) y Ángela Blanco García (1994), entre otras, quienes han estudiado la institución museo como transmisor cultural, en general, y su vinculación con el sistema educativo, en particular. Para el caso de la RN se consideraron trabajos que han profundizado en la investigación de la niñez en el peronismo, como distintas obras de Sandra Carli (2002) y de Adriana Puiggrós (1987), entre otros autores.

### 3. Primer caso: la pequeña gran República

La República de los Niños está ubicada en camino General Belgrano y 501, en Gonnet, localidad del partido de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. El origen de la República se concretó mediante la sanción de la ley 5557, del 29 de noviembre de 1949, que facultó al Poder Ejecutivo a establecer un convenio con el Instituto Inversor de la Provincia de Buenos Aires. Este convenio establecía la urbanización y parqueización de un campo de cincuenta y dos hectáreas en donde se construiría, en dos años, la RN. Finalmente, la entidad fue inaugurada el 26 de noviembre de 1951.

En el discurso de inauguración, pronunciado en la entidad, el entonces Presidente de la Nación, general Juan Domingo Perón, decía:

[...] y para que en esta República, a semejanza de lo que representan los objetivos de nuestros sueños, rija siempre una justicia, una libertad y una soberanía. Hemos de empeñarnos para que los niños aprendan a ser justos, siendo en ella todos iguales, que aprendan a ser libres teniendo ellos mismos en sus manos el gobierno de la República. Y para que aprendan a ser soberanos ha de darse a esta República un régimen total y absolutamente independiente [...]. (Barglioni y Lubarsky, 2001, p. 8).

Puede leerse en este discurso la tendencia que inicialmente proclamaba la institución: la implementación de un lugar concreto para el ejercicio infantil de las actividades cívicas.

Distintas notas periodísticas de la época cubrieron el acontecimiento. El diario de tendencia oficialista *El Día* anticipaba el evento

con la nota titulada “Inaugúrase hoy la República de los Niños de La Plata, importante y significativa obra del Gobierno Justicialista. Corre-rán trenes especiales a Gonnet”. En el cuerpo de la misma se describía el lugar como “una de las más importantes y significativas obras del gobierno de la provincia”. Agregaba que “junto al motivo de esparci-miento debe exaltarse la obra como vehículo enderezado a crear en los niños conciencia de su responsabilidad futura”. Además, precisaba que el principio pedagógico que “ha presidido la concepción de la obra, el más denso y conducente, como el que enfrenta a los menores con la realidad misma, les facilita el recurso para ejercitar, en la fantasía, las funciones que quizás deberán desempeñar en su convivencia futura, una vez mayores”. Comentaba que la RN cristalizaría así “uno de los aspectos más salientes de la política gubernamental, hacer felices a los niños es cultivar el espíritu y la formación de los hombres del mañana” (1951, noviembre 26).

De lo expuesto se desprende que la RN se planteaba como un espa-cio creado para la educación y la consolidación de nuevas generacio-nes para la vida democrática. El coronel Domingo Mercante, en aquel entonces gobernador provincial, señaló, en clara coincidencia con tales declaraciones, que se deseaba “poner a los niños en contacto directo con sus responsabilidades ciudadanas del futuro, para que cuando llega-sen a ser hombres sean argentinos concientes de sus deberes, derechos y obligaciones, a la par que tengan para sus primeros años un recuerdo amable e imperecedero y así se formen más buenos y generosos” (Mer-cante, 1951 citado en Barcaglioni y Lubarsky, 2001, p. 48).

En el mismo sentido, estudios académicos recientes fundamentan que el estilo arquitectónico de las edificaciones de la RN no solo res-ponde a valores estéticos, sino que también se aplica a representar la justicia y la igualdad (Barcaglioni y Lubarsky, 2001, p. 46).

La misma idea arquitectónica supone un lugar donde el niño pueda ver la república, sus instituciones políticas, culturales y productivas. Con el correr de los años, algunas edificaciones representativas de esas concepciones dejaron de funcionar, se encuentran los espacios físicos con algunos esqueletos de materiales en desuso, como es el caso de la radio, la fábrica, el ferrocarril y el sector de la granja.

En relación con el proyecto fundacional de la RN, los miembros de su plantel docente actual comentaron que el objetivo sigue siendo crear en los niños conciencia cívica plasmada a través de la comprensión de las funciones del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Los entrevistados sostienen un discurso sobre lo que consideran que fue la RN inaugurada por Perón en 1951; según imaginan, se continúa con el proyecto original. Esta creencia, como todas, se asienta en una manera de representarse el mundo que tienen los sujetos. Determinar cuál es esa forma de representación tiene relación con una lucha ideológica y política. Según Stuart Hall, “las ideologías funcionan a nivel de grupos, a nivel de campos semánticos y a nivel de formaciones discursivas. No existe práctica social fuera del discurso, no obstante, la ideología como sistema de representación se materializa en forma de costumbres” (1998, p. 46).

Los miembros de la institución consideran que el objetivo fundacional se cumple cuando los docentes asisten a la RN con sus estudiantes para que estos participen como presidentes-alumnos, por un día, en el programa “Los Niños Gobiernan en la República” (proyecto que desarrollaré más adelante). En el marco de este programa, los estudiantes también pueden presentar escritos con diversas problemáticas de su vida cotidiana, que luego son tomados por los ediles del Concejo Deliberante de La Plata como cuestiones a concretar. De este modo, en el sentido de los “actos de habla” de John Austin (1962), el ejercicio cívico propuesto en la RN apunta a una práctica representacional *performativa*, en la cual los alumnos presidentes no solo presentan, aprueban o vetan propuestas, como lo hace un funcionario en forma habitual, sino que, en y por ese acto, se constituyen en ciudadanos de la RN.

Este proyecto precursor —entre otras cuestiones— trata de mostrar que el Estado puede convivir con el ciudadano común y que el ciudadano común y el niño pueden participar proponiendo ideas, necesidades y soluciones para resolver conflictos.

Como pude cotejar en notas periodísticas de la época relevadas en el diario *El Día*<sup>2</sup>, la RN comenzó a totalizar, en la coyuntura que fue inaugurada, los significantes “salud”, “progreso”, “sueños”, “justicia”, “libertad”, “soberanía”, “igualdad”, “reconocimiento”, “educación” y



“futuro”. En relación con lo concreto, estos significantes, en términos de Sandra Carli (2002, p. 258), plantean que el peronismo diseñó una política de democratización social de la situación educativa infantil que daba respuestas a un conjunto de demandas sociales históricas, desde un Estado que se presentó como garante absoluto. Asimismo, la autora sostiene que la niñez se concebía como depositaria de la acción social del Estado y como heredera y continuadora de una nueva cultura política. El enunciado “los únicos privilegiados son los niños”, en los discursos peronistas, estaba apelando a la democracia, a la justicia social y a la convocatoria política a los niños. En la misma línea, Adriana Puiggrós (1987, p. 68) formula que recién durante el primer período peronista el Estado se empieza a hacer cargo de la programación de actividades de extensión masiva para escolares y adolescentes de los sectores populares.

Por otra parte, entre las propuestas didácticas de la RN existen talleres que pretenden continuar con la línea del plan fundacional. Entre otros, los proyectos “Los Niños Gobiernan en la República” —ya mencionado— y el “Centro de Formación Democrática”. Corresponde nombrar, además, a los que se incorporaron más recientemente, como “El taller de los Derechos del Niño”, “El taller de Derecho a la Identidad” y el curso de la Administración Federal de Ingresos Públicos, también presente en el Museo de los Niños del Abasto. Todas estas iniciativas conviven con otras más ligadas al entretenimiento como, por ejemplo, los juegos mecánicos.

Los coordinadores pedagógicos sostienen que la continuidad de la RN se justifica porque la oferta institucional está dirigida a la escuela y las actividades preparadas para desarrollar con docentes y alumnos; esto le da sentido al lugar. Sin embargo, se van incorporando prácticas similares a las ubicables en otros lugares educativos dirigidos a los niños. Algunas transformaciones manifestadas durante los últimos años volvieron a la RN un sitio más propenso a ser catalogado como una atracción turística y comercial. Dan cuenta de esto la introducción de espectáculos infantiles, restaurantes y servicios tales como el festejo de cumpleaños en el lugar.

De modo que las prácticas asociadas a lo privado-mercantil, excluidas durante la época inicial en la RN, en la actualidad deben analizarse viendo qué tipo de entramados generan en su convivencia con las prácticas asociadas a lo público.

#### **4. La república según la República de los Niños de la Plata**

Una de las docentes informantes planteó que los niños, en las actividades llevadas a cabo, tienen que ejercitar las relacionadas con la vida democrática. Debieran poder vivenciar que la única forma que se puede contribuir a la construcción y crecimiento de una República es siendo participativos desde pequeños en el barrio, en la escuela, en el club, en el grupo al que pertenecen. Sostuvo, la misma informante, que “se lucha mucho por esto, es la idea madre del proyecto”. Tales principios son, a su entender, la base del programa “Los Niños Gobiernan en la República”. Por tanto, los estudiantes son elegidos democráticamente en las escuelas y llevan a la institución problemáticas de sus colegios, ya que se trata de que puedan hacer viable la necesidad de plantearlas y discutir las en la RN. El programa busca guiar y demostrar que se puede implementar una solución para las mismas.

Es decir, como indica el testimonio citado previamente, “que los niños verifiquen que desde lo más pequeño hasta lo más importante, se puede”. Esto último apunta a que los visitantes del lugar —especialmente los escolares— puedan comprender que es posible resolver conflictos de una comunidad, cubrir necesidades sociales determinadas; y a hacer crecer su conciencia individual como participantes activos en la construcción de la ciudadanía.

El proyecto “Los Niños Gobiernan...” es considerado, por los miembros de la RN entrevistados, como la principal tarea del Departamento Pedagógico para dar a conocer a la comunidad educativa, en general, los objetivos propuestos. Junto a esa iniciativa, aparecen numerosos talleres ofrecidos desde la página web de la entidad<sup>3</sup>, “dirigidos al cumplimiento del objetivo fundacional de la República y en plena vigencia de los derechos del niño”.

Las propuestas de los talleres son las siguientes:

- Los Niños Gobiernan en la República
- Centro de Formación Democrática
- Prevención de Adicciones
- Orientación Vocacional y Laboral
- Taller de los Derechos del Niño
- Educación y Seguridad Vial
- Derecho a la Identidad
- Granja Educativa
- Visitas Guiadas y Temáticas

Una de las docentes del staff comentó que los guías plantean tareas programadas para las escuelas que van a la institución, y agregó que hay visitas donde se les sugiere a los niños procurar material en torno a las actividades desarrolladas en la RN, ya que tienen que ejercer búsquedas por sí mismos.

Se espera que el docente les proponga una reflexión crítica y constructiva en las dependencias del centro cívico del predio. Cabe destacar, al respecto, que los miembros del Departamento Pedagógico de la RN señalaron que no hay disponible material para los educadores. Afirmaron que suponen que estos deben brindar un espacio en el aula para trabajar sobre la visita realizada al lugar.

## **5. Segundo caso: la ciudad entra al Museo**

Debido a que “museo de niños” se define desde su concepción como perteneciente a una categoría específica de museo, es preciso definir qué se entiende por ese término.

El primer museo destinado a los niños fue creado en 1899 en Brooklyn, Nueva York, promovido por padres que buscaban lugares de entretenimiento educativo para sus hijos. Desde entonces, se han creado más de 400 instituciones así identificadas alrededor del mundo. En la mayoría de los casos, estos museos están gestionados por entidades sin fines de lucro y se financian mediante entidades públicas y privadas. En términos de Mónica Zavala (2006), integrante de la Asociación Museo de los Niños de Madrid —Museo Anima—, estas instituciones son espacios que presentan un propósito especialmente pedagógico e inte-

gradador. Se trata de lugares al servicio de las necesidades e intereses de los niños, para que —con sus familias— los pequeños aprendan sobre la diversidad cultural del mundo que los rodea.

En general, ofrecen para tal fin actividades que estimulan la curiosidad y el aprendizaje de los niños. Los objetos expuestos por esta categoría de museos no tienen, necesariamente, un valor cultural, científico o artístico de por sí. El objetivo de estas instituciones no es coleccionar, preservar o simplemente exhibir objetos —destino que comúnmente se imagina para un museo—, sino atraer a un público infantil muy variado para que pueda, entre otras cosas, tocar, entrar e incluso esconderse dentro de las exhibiciones. Lo que se expone son recreaciones de espacios sociales urbanos.

Los museos para niños, a diferencia de la escuela, se organizan según el espacio y no el tiempo, estimulando a que los niños se concentren en el espacio donde se sientan más cómodos. Las muestras se construyen para su tamaño, por lo tanto ofrecen sociedades urbanas a escala en las que se puede explorar, probar y también efectuar compras de manera ficcional.

En la Argentina, actualmente, hay dos Museos de los Niños (en shopping). Además de nuestro caso, existe otro ubicado en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. Por su parte, el MNA se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, dentro del Shopping Abasto, sito en la avenida Corrientes, una de las arterias más importantes de la urbe capitalina. Está respaldado económicamente por numerosas firmas que acompañan a la institución mediante el auspicio de distintos espacios de juegos tales como el mini supermercado, el banco, la fábrica y el sector de medios de comunicación. Algunas de estas firmas, que componen una muestra heterogénea de la industria, la provisión de servicios y los organismos públicos, son: la Administración Federal de Ingresos Brutos [AFIP], Alto Palermo Sociedad Anónima [APSA], Banco Hipotecario, Colgate, Coto, Cresud, Demolition S.A, Fundación Noble, Grupo Clarín, Grupo Roggio, Inversiones y Representaciones Sociedad Anónima [IRSA], Grupo Santander Río, Coca-Cola de Argentina, Mc Donalds, Nestlé, Oca Correos y Repsol YPF.

Un ejemplo de esta relación corporativa entre el MNA y las empresas privadas lo suministra la cadena de hamburgueserías Mc Donald's, que posee una muestra en el Museo donde los niños pueden jugar a ser empleados de la empresa, atender al público, armar menús, entre otras actividades. Para el caso puntual de esta firma, apelo al concepto de *mundialización* de Renato Ortiz (1997). Mediante este concepto, podemos pensar Mc Donald's como un ejemplo de comercio en *des-territorialización*, que constituye un tipo de espacio abstracto, racional, que existe si se *localiza* rellenando el vacío de su existencia con objetos mundializados. De tal modo, el mundo se vuelve reconocible, cada local de la firma sigue los mismos patrones en cualquier parte del mundo. Con el concepto de los *no lugares* (Augé, 2000), el autor formula que cada espacio, no importa donde se encuentre, revela el mundo, ya que los puntos de red son susceptibles de intercomunicación (Ortiz, 1997).

Podría entenderse el MNA como un espacio en donde se propician prácticas propias de los no lugares. Pues, por ejemplo, jugar a ser empleados de Mc Donald's es propio y reconocible en la Ciudad de Buenos Aires, pero también en otras provincias del país que cuentan con locales de la cadena y en distintos lugares del mundo donde esta empresa genera sentidos de pertenencia a través del consumo de sus productos, sin importar las fronteras geográficas. Esta homogenización, nacional y global, de las prácticas planteadas remite a lo formulado por Néstor García Canclini (1999, p. 46) cuando retoma que “una nación es una comunidad hermenéutica de consumidores”.

En coincidencia con lo formulado por Carolina Duek (2006) —y utilizando los términos que ella aplica para analizar las fiestas infantiles en Mc Donald's—, es posible afirmar que las empresas están orientadas a seducir a los consumidores del presente (los niños) con el propósito de asegurar los del futuro (los adultos). En suma, educan para el consumo (p. 251). Las empresas comerciales apelan a sitios de aprendizaje y a una pedagogía cultural estructurada por la dinámica comercial, en tanto responden a la dinámica de fuerzas que tienden a imponerse en todos los aspectos de la vida privada del sujeto y que no actúan en función de un bien social, sino movidas por la ganancia (Kincheloe y Steinberg,

2000, p. 17). Partiendo de ese interés cardinal, existen numerosos motivos por los cuales una empresa puede llegar a tener interés en participar de un proyecto educativo: mejorar su imagen corporativa, la relación con la comunidad; como un modo de publicidad o para instalarse en la opinión pública. Los ámbitos educativos, antes fuertemente asociados al sistema escolar, se convirtieron en espacios clave para muchas empresas.

## 6. La ciudad según el Museo

En la entrevista al coordinador general del MNA, con respecto a la pregunta sobre el objetivo de trabajar con la escuela comentó que se le propone a los establecimientos que con el juego también se aprende. En sus palabras, “es una manera de recrear lo que la escuela no tiene hoy día, o al menos una escuela formal”. El entrevistado planteó, asimismo, que los contenidos que los alumnos estudian en la escuela se dan de manera disciplinada y que cada estudiante debe estar sentado en un banco, agregando que en el Museo la escuela puede traer a los alumnos y recrear los contenidos desde una manera más lúdica.

Las propuestas del “Programa las Escuelas del Museo de los Niños” son cuatro, a saber:

- Paseo por la Ciudad
- El agua en la Ciudad
- Los alimentos en la Ciudad
- Los medios de comunicación

Como ya se expresara, cada uno de estos espacios está auspiciado por algunas de las empresas que participan como *sponsor* en la entidad. Un caso significativo en este sentido lo conforman los medios de comunicación.

El Grupo Clarín —y su diario del mismo nombre—, presente en una de las muestras del MNA, ilustra la actividad de la industria cultural en el contexto museístico. Esta empresa se posiciona frente a la cuestión educativa a partir de su imagen institucional, su política editorial y la

producción de innumerables materiales ligados a la temática educativa (Hernández, 2003, p. 187).

En la oferta del museo “Una ciudad comunicada”, los guías proponen, entre otras cuestiones, conocer los medios de comunicación: la radio, la televisión y las nuevas tecnologías. Ahora bien, en las muestras se verifica la presencia de material publicitario de la radio Mitre, el diario *Clarín*, Canal 13, la firma proveedora de Internet Fibertel y, en general, del Grupo mediático Artear, así como de carteles de la Fundación Noble, vinculada al multimedio. Es decir, la corporación abarca todo lo referente a la comunicación. En esta ciudad a escala, el sentido producido induce a pensar que estas firmas son un modelo de lo que serían los medios de información, descuidando e invisibilizando, por ello, otras desde lo informativo y lo ideológico como las sustentadas por distintos medios privados y por los medios públicos como el canal 7, Educ.ar y las radios nacionales y provinciales, entre otros.

Con respecto al material didáctico, de acuerdo con los testimonios recabados, actualmente la institución no cuenta con este tipo de soportes para que el docente lleve y trabaje la visita en clase. Hay que destacar que el material informativo es una ayuda importante, tanto para el educador como para el alumno, porque ofrece conceptos que constituyen una determinada sistematización teórica acerca de las muestras de una institución determinada (Blanco García, 1994, p. 42). El propio MNA es quien debería tener a cargo su realización, dado que se trata de ofrecer al público información acerca de las exposiciones. Es importante que el educador conozca este material, en el mejor de los casos, antes de realizar la visita, para que pueda decidir quién, por qué y en qué momento de la experiencia se va a utilizar.

Muchas veces los servicios educativos museísticos parten de un lugar estructurado, se enfrentan con una muestra ya montada y actúan como un puente entre esta y el público, por lo que suponen casi un trabajo de traducción. Estas instituciones de educación no formal tienen un rol fundamental de “transmisores de cultura”; por lo tanto, el objetivo de la muestra debe orientarse a motivar, abrir nuevas perspectivas, provocar preguntas, despertar curiosidad. Esto último se dificulta si las visitas guiadas se convierten en “visitas acompañadas”, siendo más el recitado

de una supuesta verdad indiscutible que un soporte necesario para que el visitante haga uso creativo del museo (Dujovne, 1995, p. 57).

La relación museo-escuela puede ser fructífera pero, a veces, los problemas prácticos —como los desencuentros entre el guía y el educador— dificultan la visita al museo y frustran las expectativas de los visitantes. Suele pasar que los docentes no tienen bien en claro qué se puede esperar de una visita a un museo determinado, lo que se constituye en una situación problemática ya que puede provocar un rechazo duradero (Dujovne, 1995, p. 57). En el caso puntual del MNA, es interesante el testimonio de una docente de un colegio estatal de Morón<sup>4</sup>, la cual había concurrido con otras maestras del área social acompañando a niños de siete a nueve años. La docente no estaba al tanto de que los recorridos propuestos por el MNA se elegían con anterioridad, ni se le había informado sobre las muestras a recorrer. Disgustada ante la pregunta acerca de por qué habían venido al lugar, respondió:

Mirá, te voy a decir la verdad, si vos querés saber. Vinimos porque el Museo les abrió esa posibilidad para que las escuelas humildes pudieran venir. Nosotros somos una escuela carenciada, los chicos vienen de zonas muy pobres y el museo nos ofreció armar una visita gratuita [...] Yo particularmente ya había venido antes con mi hija y recorrí el museo por mi propia cuenta y, en esa oportunidad, me había gustado, había tenido 'más libertad' para recorrer el museo, para jugar, no sé si me explico [cuando dijo 'más libertad' hizo un gesto con las manos de entrecornillas].

Siguió comentando:

Con la escuela no tenés esa posibilidad de recorrer todo el museo porque la guía está restringida. Queda afuera el área de medios, el área de Internet, la ludoteca, el auditorio, toda la comunicación visual, ¿entendés? A estos chicos les interesa eso porque ellos no tienen la posibilidad de verlo en otro lado.

Continuó:



Nos llevaron a la obra en construcción, al espacio de la estación de servicio, al centro odontológico, y mirá, ya son las cuatro, ya nos vamos y no recorrimos lo demás. Eso pasa porque como es una visita gratuita y la escuela es carenciada, ¿viste?

Según este testimonio particular se vio frustrada en la visita la posibilidad de conocer determinadas prácticas a las cuales los niños de esa escuela no tienen acceso. Las muestras están configuradas para imitar, de la forma más exacta posible, los diferentes espacios de prácticas de consumo que se encuentran en la vida cotidiana en relación con determinadas marcas. Es ejemplo de esto la muestra del supermercado Coto, el Banco Hipotecario, la fábrica de leche Nido, el correo Oca, el sector de la firma de higiene bucal Colgate. Es de suponer que el niño podrá reconocer o familiarizarse con estas marcas fuera del lugar. Pero esta familiarización solo se llevará a cabo si su contexto socioeconómico le permite acceder a la compra de dichos productos, ya que reconocerlos no implica su acceso efectivo.

Desde esta concepción, se puede sostener que probablemente los niños que vayan al MNA en forma particular reconozcan el supermercado Coto porque sus padres compren allí; sepan qué es el local de comidas Mc Donald's; identifiquen el diario *Clarín*, el canal 13, la leche Nido y la pasta dental Colgate. No solo porque el incremento de la inversión publicitaria televisiva logró el desembarco de la oferta de bienes materiales para la infancia en el corazón mismo del hogar (Minzi, 2006, p. 210), sino también porque como niños de clases acomodadas consumen estos productos en la vida diaria. Los patrones del consumo plantean "reconocer para pertenecer" (Duek, 2006, p. 259). Si no hay conocimiento, es difícil que haya deseo, vale decir, se desea lo que se conoce. Uno de los modos para entender el consumo es considerarlo como el escenario de objetivación de los deseos en relación con los mensajes de los medios de comunicación y con las relaciones que los sujetos establecen con el mercado de bienes (García Canclini, 1999, p. 42). Con frecuencia, en el paseo al lugar se plantea que los estudiantes conozcan mediante las exhibiciones aquellos consumos a los que son

ajenos. Se enseña a través de “lo que falta”, convirtiendo la experiencia en una visita frustrante.

## **7. Poner en juego cómo se juega en estos espacios**

Para poder organizar una respuesta —nunca acabada— a la pregunta por los sentidos emanados sobre el papel del aprender y del jugar en la RN y en el MNA, creí oportuno considerar la mirada propuesta por James Paul Gee (2004) en un estudio en el que analiza el caso puntual de los videojuegos en relación con el aprendizaje en un contexto áulico. Plantea Gee que tendrían el potencial de conducir el aprendizaje activo y crítico si, entre otros aspectos, se toma en cuenta el diseño interno del propio juego, lo que implica reflexionar sobre la gramática de su diseño. El autor formula que los juegos deben ser considerados como ámbitos semióticos, entendidos estos como un conjunto de prácticas sociales e identidades que se configuran y transforman.

Agrega Gee (2004) que cada ámbito posee una gramática de diseño externa, vinculada con la estética, e interna, vinculada con el contenido, las cuales no debieran perderse de vista en tanto han sido diseñadas y configuradas por alguien. Es decir, que hay en ellas una intención y un sentido ideológico-político, puesto que se elige mostrar ciertas cosas y ciertas otras no.

Comprender el sentido de determinados ámbitos semióticos es una tarea activa en la que se debe reflexionar sobre la situación y el ámbito en donde el sujeto se encuentra. Aprender supone pensar activa y críticamente sobre las relaciones que se mantienen en esos espacios (Gee, 2004, p. 19). Un sujeto está alfabetizado en determinado ámbito semiótico si es capaz de reconocer y producir significados en dicho ámbito.

Poder visualizar los juegos propuestos por la RN y el MNA como ámbitos semióticos, pasibles de ser pensados no solo desde su estética, sino también desde los contenidos propuestos, permite poner en consideración el rol de la escuela en el marco de la visita a estos lugares. Pues esta debería reflexionar críticamente sobre qué proponen, cómo lo proponen y por qué se consideraría significativo destinar una jornada a estas instituciones. Por lo mismo, si las visitas no fueran provechosas

como actividad pedagógica para alumnos y docentes, se volvería inútil la apropiación crítica del conocimiento.

En el caso de la RN la palabra juego no aparece explícitamente desarrollada en el programa actual de la institución ya que, como observó una de las docentes del Departamento Pedagógico, el propósito es que:

Los niños descubran la esencia de su rol como futuros ciudadanos democráticos, que reconozcan las instituciones sociales básicas, identifiquen las situaciones conflictivas, factores intervinientes y comprendan y respeten los Derechos Humanos como esenciales para la vida urbana y la formación de un sistema democrático, como un sistema de convivencia y solidaridad social.

Es decir, la iniciativa tiene como principal objetivo que los alumnos puedan incorporar los conceptos de acuerdo con los talleres que elija su docente<sup>5</sup>. Se plantea la idea de que a la institución se irá a trabajar como en el contexto del aula, vale decir: a escuchar, realizar tareas, tomar notas. El juego es algo que se hará si, entre otras consideraciones, lo permite el tiempo, según la conducta de los alumnos (si se comportaron bien o mal en la jornada); en la mayoría de los casos, queda relegado al niño en su calidad de visitante particular.

Como se explicitara, el recorrido en la RN no corresponde a una visita expositiva, sino a una actuación o *performance*, vale decir, se aprende “siendo” o “haciendo como”. De este modo, los niños juegan a ser presidentes, senadores, diputados por un día. En caso de que sean miembros del gobierno infantil tendrán que cumplir sus funciones hasta la elección de uno nuevo. Esta práctica se desarrolla en el edificio parlamentario, ordenado de modo análogo al de la institución real, con bancos de madera dispuestos en forma circular, una pantalla para llevar a cabo las votaciones y un sillón central para el vicepresidente.

En el caso del MNA, el juego es parte del lema de la institución: “jugar y divertirse aprendiendo” y “jugar a ser grandes sin dejar de ser chicos”. Asimismo, en las entrevistas a los coordinadores, estos plantearon que:

Le proponemos a la escuela que con el juego también se aprende. Es una manera de recrear lo que la escuela no tiene hoy día, o al menos una escuela formal, que los contenidos que los alumnos los ven de manera disciplinada y sentados en un banco, la escuela los pueda traer y recrear acá desde una manera más lúdica.

Según este enunciado, los miembros de la institución parecen imaginar la escuela a la cual se dirigen como más vinculada con los discursos pedagógicos clásicos, la escuela cerrada entre sus propias paredes donde el docente dicta la clase y los alumnos escuchan. Una institución atravesada por la escolástica tradicional, en términos de Paulo Freire (2005), por una “educación bancaria”. Es decir, a grandes rasgos, por la memorización mecánica del contenido que transforma a la educación en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien ubica en ellos el conocimiento.

Para romper con esta situación definida por el MNA, sus miembros interpelan a las escuelas con el lema de que “con el juego también se aprende”. La propuesta, entonces, plantea recorridos que el docente debería elegir. Dentro de los mismos, se incluyen espacios que representan lugares asociados a la vida cotidiana urbana para que los alumnos jueguen. Es posible que los docentes que asisten con su clase, lejos de ingresar con el concepto de que los alumnos incorporen algunos contenidos, se acerquen para transcurrir una jornada distendida, de diversión y, en menor medida, de aprendizaje vinculado con el currículo escolar. En las observaciones llevadas a cabo, verifiqué que los alumnos no concretan la práctica del juego. Por una parte, porque los tiempos para el recorrido de las escuelas son bastante acotados. Por otra, porque el espacio es reducido y el museo no se reserva días específicos para las escuelas.

De todos modos, en las explicaciones del guía se les expone a los alumnos cómo funciona una muestra determinada y cómo debería jugarse en ese espacio, aunque no lo experimenten. Por ejemplo, en el “sector de comidas re-rápidas” [sic], auspiciado por Mc Donald’s, se enseña a tomar un pedido, a armar el menú típico de la marca, a cobrar y entregar el pedido. En el sector del banco se juega a extraer

dinero de un cajero automático. En la estación de servicio se juega a cargar gasolina a un auto; en la obra en construcción a armar una pared con ladrillos de goma, etc.; en el espacio de la firma de supermercados Coto S. A., a los chicos se les brinda dinero de juguete —o también pueden extraerlo del cajero contiguo al lugar— para poder así adquirir productos. El pequeño supermercado es una réplica de una sucursal de Coto, tiene góndolas con productos de plástico pero de tamaño real para jugar a realizar las compras, y hay cajas registradoras originales para pasar el código de los productos y cobrar. Los elementos de juego que se presentan son bidones de lavandina pertenecientes a la marca “Ayudín”, latas de atún “La Campagnola”, baldes de helado “Arcor”, y góndolas de verduras, las cuales portan un cartel con una adivinanza. De igual modo, el resto de las muestras están configuradas para imitar, de la forma más exacta posible, los diferentes espacios de consumo que se encuentran en la vida cotidiana de los sectores sociales habituados a adquirir ese tipo de productos comerciales, aquellos con los que el niño podrá familiarizarse fuera del lugar.

Por consiguiente, si la RN se plantea como un ejercicio de la función pública en lo atinente a los poderes republicanos, el MNA lo es respecto de determinados sectores de la producción.

Definir las “prácticas lúdicas” emanadas por la RN y el MNA como tales posibilitaría que sean pensadas no solo desde su estética, sino también desde los contenidos y la comprensión que los niños hagan de los espacios. En estos ámbitos de entretenimiento educativo el “aprender haciendo” que debería complementarse con el contenido del contexto áulico quedaría, en muchas ocasiones, velado por la cuestión de simplemente salir de las paredes de la escuela para poder entretener a los alumnos, sin ningún provecho significativo para el trabajo escolar. Por ello, considero importante explicitar la problemática del desconocimiento, por parte de los docentes, de cómo darle utilidad y sentido a esa visita.

El asesoramiento a los educadores por parte de los miembros del MNA —más allá del envío de *mailing* (invitación por correo electrónico)— antes de asistir al mismo y la preparación de material didáctico para trabajar en el aula la visita permitirían que la escuela tenga un

conocimiento previo acerca de la propuesta y pueda decidir si efectivamente es significativo asistir a la institución. Propósitos que actualmente no están planteados en prácticas concretas en lo que respecta al contenido post visita. En el caso de la RN, por ser un lugar con cincuenta y ocho años de existencia, su contenido se difunde por las numerosas generaciones que han pasado por allí, la recomendación del sitio o la concurrencia al mismo por “tradición”, pero tampoco posee material didáctico.

Sería interesante aprender la configuración de los ámbitos semióticos y el lugar del juego en los mismos. También es primordial el rol del educador para transformar lo adquirido en relevante y significativo para el contexto áulico. Y así lograr que la enseñanza lograda no se convierta en efímera, sino en prácticas educativas concretas para la comprensión crítica y reflexiva sobre determinados fenómenos de la vida cotidiana y los modos de representar una ciudad y una república.

## **8. Algunas consideraciones finales**

El recorrido de esta investigación pretendió estimular la pregunta acerca de las ofertas educativas de dos instituciones extraescolares: qué se pone en juego en el juego de formar ciudadanos o de formar para el consumo.

Estimé importante trabajar con la RN y el MNA porque, en primer lugar, las considero como medios de comunicación, al decir de Eliseo Verón (en Amati, 2003, p. 3) —en el caso del museo— “el primer medio de comunicación” entiendo que “la comunicación es en la cultura”. Desde este punto de vista, son medios de comunicación, de interacción, de institucionalización de la cultura, de comunicación cara a cara y, además, entidades de educación no formal.

Ambas apelan a ciertas representaciones sociales<sup>6</sup> que proponen una manera posible de concebir el espacio de una ciudad y de una república. Siendo que estas construcciones son tan solo uno de los tantos modos en que podrían plantearse esas representaciones, cada entidad decide dar a conocer ciertas prácticas y costumbres sociales y velar

otras, constituyéndose sobre determinadas particularidades y modelos de identificación.

He comprobado que los sentidos atribuidos a la niñez durante la primera etapa peronista —momento de fundación de la RN— permanecen presentes en ese espacio, como la idea de consumidores infantiles lo está en el MNA. En este sentido, pensarlos como ámbitos semióticos me permitió comprender qué sentidos proponen a partir del juego, analizar las particularidades de su producción y el tipo de aprendizaje esperado para cada experiencia.

Sostuve que los miembros de la RN apelan a la creencia de que la institución refleja el funcionamiento de los poderes del Estado y de que el ciudadano puede ser activo, exigir mejoras y ser partícipe. Considero diferente el caso de la ciudad representada por el Museo del Abasto. Sus responsables, según los testimonios recabados, la revelan como un modelo real de lo que es la vida cotidiana y consideran que los espacios propuestos simbolizan lugares habituales de una metrópoli. Afirman que en esta ciudad la docente puede ejemplificar los diversos temas que esté dando, de una manera realista.

Los testimonios trabajados conducen a pensar de qué modo se construyen las muestras en la institución para lograr ciertos sentidos posibles en los visitantes. Una problemática importante es que los coordinadores —los cuales se encargan de supervisar las visitas— no logren desprenderse de la idea sostenida en las entrevistas de que en el Museo “se recrea, en realidad, lo que viven los adultos”, considerada como una verdad acabada y promocionada de este modo en las escuelas.

La noción de que este Museo brinda la oportunidad a los alumnos para que puedan dar cuenta de lo que en verdad se vive en la vida real invisibiliza otro tipo de planteos que se están poniendo en juego, tales como, por ejemplo, que no todos los niños acceden al consumo de igual modo y con las mismas posibilidades. Pese a que el estudiante puede reconocer y darle un sentido determinado a las muestras, muchas veces carga con la imposibilidad de concretar el deseo de tener tal o cual producto. Es el caso de las escuelas de bajos recursos que asisten al lugar.

Se parte, en definitiva, de una representación de la infancia que puede jugar con esas muestras porque reconoce, desea y concreta rela-

tivamente ese consumo en su vida cotidiana. De hecho, el valor de la entrada al lugar, \$ 24 los días de semana y \$ 30 el fin de semana<sup>7</sup>, pauta una diferencia económica que configura un sentido posible: no accede el que quiere, sino el niño que puede. Es preciso destacar el comentario de una docente escolar de Morón, quien manifestaba: “a estos chicos les interesa porque ellos no tienen la posibilidad de verlo en otro lado”. Vale decir, el Museo trabaja con el deseo de tener y acceder y con la idea de que todos tienen la misma posibilidad.

Se enseña sobre ciertas prácticas para que en un futuro no sean problematizadas, sino vividas con naturalidad. Jugar a trabajar en una casa de comidas rápidas, en una obra en construcción, en una fábrica o de empleado de servicios, siendo que el día de mañana, quizás, muchos de esos niños tendrán que desempeñarse laboralmente allí, configura una normalidad atribuida a la sociedad existente, sin que se estimule algún tipo de reflexión crítica sobre la propia práctica.

No es ajena la oferta de Mc Donald's que ofrece pasantías para los mejores alumnos del nivel secundario como un modo de incentivo; la pregunta que surge desde aquí es: ¿incentivo para qué?

En el caso de los lugares con marcado carácter estatal, como la República de los Niños de La Plata, sería acertado que se expandiera su propuesta poniendo el foco en la carga histórica y patrimonial que posee la infraestructura. Lejos de la imagen de que “todo pasado fue mejor”, debería permitirnos analizar los procesos de cambios sufridos con relación a los derechos del niño y las políticas estatales sobre la infancia llevadas a cabo desde el período de inauguración del lugar. Vincularse con esa institución potencia pensar el rol del Estado y sus cambios funcionales desde el período peronista clásico hasta el presente y la participación de los ciudadanos en aquellas políticas relacionadas con la convivencia y con la intervención en los asuntos públicos.

En este escenario, entre representaciones de lo público y de lo público-privado, entre el largo plazo y la inmediatez, entre la infancia y el consumo infantil, la mirada crítica sigue siendo un aspecto sustancial del sistema educativo. Poder estimular actividades que propongan el corrimiento de la visión hegemónica y tradicional acerca de los fenómenos sociales supone comenzar a cuestionar nuestras propias prácticas



como educadores. Muchas veces se transmiten contenidos sin ningún tipo de cuestionamiento. Se ha escuchado decir que “en la escuela no se debe hacer política”, desestimando el espacio que debería darse para la reflexión y la apertura a nuevos modos de decir.

## Notas

- 1 Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Docente en el nivel secundario medio y de adultos. Profesora de Lengua del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan Fines), sede Ministerio de Educación de la Nación. Integrante del proyecto UBACyT *Patrimonios, memorias y sentimientos en las conmemoraciones nacionales*. Miembro de un proyecto sobre violencia familiar, perteneciente al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] en convenio con el Instituto de Estudios Judiciales del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: nadiadrag@yahoo.com.ar.
- 2 Diario *El Día* de La Plata. Módulo 1951-11-12, Hemeroteca de la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata.
- 3 <http://www.republica.laplata.gov.ar/mapa/inicio.htm>, consultado el 17 de abril de 2010.
- 4 Localidad ubicada en el oeste de la Provincia de Buenos Aires.
- 5 Ver la lista de talleres en el apartado “La república según La República de los Niños de La Plata”.
- 6 Considero al término representación como un conjunto de acciones y estrategias que aluden a ideas y conceptos e impactan en el modo de ver y saber respecto de la realidad, no es esta última sino más que una representación (Morduchowicz, 2000, p. 26).
- 7 Valores correspondientes al 2010.

## Bibliografía

- Amati, M. (2003). *Museo y Etnografía. La imaginación Museística-Etnográfica y su aporte en la construcción de la Nación Argentina y sus sujetos*. Tesis para la obtención del título de Magíster en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barcaglioni, G. y Lubarsky, G. (2001). *La República de los Niños a cincuenta años de su creación*. (Colección Fascículos Serie de la Memoria, F. N° 4). Buenos Aires: La Comuna Ediciones, Secretaría de Cultura de la Municipalidad de La Plata.
- Blanco García, Á. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: De La Torre.
- Carli, S. (2002). Los Niños entre los Derechos y la Política. En S. Carli, *Niñez, Pedagogía y Política, Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina 1880 y 1955* (pp. 59-91; pp. 255-316). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Duek, C. (2006). Infancia, fast food y consumo (o como ser un niño en el mundo Mc Donald's). En S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 241-264). Buenos Aires: Paidós.
- Dujovne, M. (1995). *Entre Musas y Musarañas, una visita al museo*. Montevideo: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: Una propuesta teórica. En G. Sunkel (Coord.), *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Convento Andrés Bello.
- Gee, J. P. (2004). Ámbitos semióticos ¿Es una pérdida de tiempo jugar con los videojuegos? En J. P. Gee, *Lo que nos enseñan los videojuegos*

sobre el aprendizaje y el alfabetismo (pp. 17-62). Málaga: Ediciones Aljibe.

Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (Comp.), *Estudios Culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 27-62). Barcelona: Paidós.

Hernández, A. (2003). Medios y Educación: El caso de Clarín. En S. Carli (Comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada reciente a las transformaciones recientes en Argentina* (pp. 187-213). Buenos Aires: Stella/La Crujía.

Kincheloe, J. y Steinberg S. (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

Laumonier, I. (1993). *Museo y Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de la infancia en el mercado de productos para niños. En S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-239). Buenos Aires: Paidós.

Morduchowicz, R. (2000). *Representaciones y deconstrucciones* (pp. 39-44). Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ortiz, R. (1997). Una Cultura internacional-popular. En R. Ortiz, *Mundialización y cultura* (pp. 145-198). Buenos Aires - Madrid: Editorial Alianza.

Puiggrós, A. (1987). Calendario escolar y tiempo libre. En A. Puiggrós, *Discusiones sobre educación y política, aportes al Congreso Pedagógico Nacional* (pp. 67-71). Buenos Aires: Galerna.

Zavala, M. (2006). El Museo Anima ¿Qué es un Museo de los Niños? *Revista de los Museos de Andalucía*, 6 (4), 128-141.

### *Artículos periodísticos*

Inaugúrase hoy la República de los Niños de La Plata, importante y significativa obra del Gobierno Justicialista. Correrán trenes especiales a Gonnet. (1951, noviembre 26). *El Día*, p. 6, Hemeroteca de la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata.

### *Sitios web consultados*

<http://www.republica.laplata.gov.ar>. Extraído el 17 de Abril, 2010.

<http://www.museoabasto.org.ar>. Extraído el 17 de Abril, 2010.



# Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: entre la desobjetivación y la integración normativa

Di Leo, Pablo Francisco

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires/ CONICET

pdfdileo@gmail.com

Fecha de recepción:

14/05/09

Fecha de aceptación:

08/09/10

## Palabras clave:

discurso,  
educación pública,  
enseñanza media,  
violencia,  
autoridad del  
docente

## Keywords:

*speeches,  
public education,  
high education,  
violence,  
teacher authority*

## Resumen

En el artículo presento parte de los resultados de mi Tesis Doctoral, en la que analizo las condiciones en las que los sujetos construyen actualmente sus experiencias en escuelas medias públicas, tomando como categoría analizadora las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares. En mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, combino tres técnicas de investigación social de tipo cualitativo: *observaciones participantes*, *entrevistas semiestructuradas* y *grupos focales*. Para la determinación de la muestra y el análisis del corpus sigo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*), utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0. Aquí presento dos de las categorías centrales emergentes del análisis de los discursos de docentes y directivos: a) *violencias escolares* y b) *autoridad escolar*. Finalmente, a partir de la articulación de las categorías, reflexiono en torno a los dos tipos de *clima social escolar* hegemónicos en las instituciones educativas: *desobjetivante* e *integracionista-normativo*.

## 1. Introducción

La escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas y/o contradictorias, sigue siendo —y en el caso del nivel medio, en forma creciente— la única institución estatal en la cual muchos jóvenes transcurren, diariamente,

un tiempo considerable. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, desde la investigación y las políticas públicas, los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos.

Sin embargo, en el contexto de profundas transformaciones sociales y políticas que vivió la Argentina en las últimas décadas, la expansión de la cobertura de la escuela media no se dio en forma homogénea, sino que estuvo asociada a un proceso de fragmentación. La masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, traduciendo, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en las instituciones escolares (Tiramonti, 2008).

A partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados entre 2005 y 2007 por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas de todo el país, encontramos que la *violencia* es percibida por sus diversos agentes como un importante y creciente problema que atraviesa la vida escolar (Kornblit, 2008)<sup>1</sup>. De estas y otras investigaciones desarrolladas en el nivel nacional desde el recientemente creado Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación, surge que el clima social escolar funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las “violencias provenientes del exterior” (Míguez, 2008; Noel, 2009)<sup>2</sup>.

La escuela media es una de las instituciones fundamentales para la transmisión de los capitales sociales, culturales y simbólicos necesarios para la incorporación de los *habitus* correspondientes a los distintos campos del espacio social y la construcción de identidades a partir de las relaciones de conflicto y reconocimiento con los otros agentes (Bourdieu, 2003). Por ende, si la violencia se institucionaliza y naturaliza en el clima social escolar es más probable que reproduzca y/o potencie en los sujetos un individualismo negativo y no cumpla con su función de transmisora y/o potenciadora de sus dimensiones genéricas (discursivas, institucionales, estéticas), imprescindibles para la constitución de sujetos reflexivos en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas (Tedesco, 2008).

En este marco, en mi tesis doctoral, enmarcada en los Proyectos UBACyT (2004-2007) S071 y BID 1201-OC/AR-PCT 13284, analizo las condiciones en las que los sujetos construyen actualmente sus experiencias en escuelas medias públicas, tomando como categoría analizadora las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en relación con las violencias escolares. Con dicho objetivo principal, desarrollo una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la más adecuada para aproximarse, desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y a sus diversas vinculaciones con los otros y las instituciones (Vasilachis de Gialdino, 2007). Durante mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), aplico diversas técnicas de investigación social —observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales (*focus groups*)— con docentes, directivos y estudiantes.

Así pues, tanto en la determinación de la muestra como en el proceso de construcción y análisis de los datos retomo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*), utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0 (Glaser y Strauss, 1967). Con dicha herramienta, aplicando la estrategia de la comparación constante, fui recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea. De este modo, al finalizar dicho trabajo ya había formulado varias hipótesis y categorías que sintetizaban mi análisis del corpus discursivo. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* —maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible— y de *alcance* —ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica—, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente había terminado de construir, fui identificando una serie de *categorías centrales*, alrededor de las cuales organicé mi análisis y exposición de los resultados de la investigación (Strauss y Corbin, 2006).

En el artículo presento parte de los resultados de mi tesis doctoral, basándome en el estudio de los discursos de docentes y directivos en torno a dos de las categorías centrales identificadas: a) *violencias esco-*

lares y b) *autoridad escolar*. En las dos secciones siguientes desarrollo mi análisis de las prácticas y discursos de los agentes —dialogando con herramientas de la teoría social contemporánea y otras investigaciones recientes sobre la temática— en función de cada una de dichas categorías. Finalmente, en la tercera sección, propongo una articulación entre las mismas, reflexionando acerca de los dos *tipos de clima social escolar* que se presentan como hegemónicos en las instituciones educativas: *desobjetivante e integracionista-normativo*<sup>3</sup>.

## 2. Categorías en torno a las violencias escolares

*Los episodios de violencia protagonizados por alumnos se originan en la falta de maduración, la pobreza/ausencia de códigos/lenguajes y/o de reflexividades propias de los jóvenes/adolescentes*

Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas 1 y 2, al describir episodios de violencia ocurridos en el ámbito escolar, los docentes y directivos entrevistados los asocian directamente con los alumnos y excluyen de sus relatos la participación de otros agentes escolares en tales episodios. Marcando un distanciamiento entre mundo de los adultos/mundo de los adolescentes, en estos discursos la violencia entre alumnos asume la forma principal del choque físico, con escasas o nulas mediaciones discursivas previas. Entre las principales situaciones relatadas se repiten los “empujones” entre alumnos, tanto varones como mujeres, en todo momento y/o espacio. Con una menor frecuencia, “las peleas con diversos tipos de golpes” son mencionadas como las situaciones arquetípicas de violencia entre estudiantes, frente a las cuales los agentes y la institución escolar desarrollan diversos tipos de intervenciones disciplinarias y/o preventivas. Finalmente, las “amenazas con cuchillos”, si bien son escasas —en una de las escuelas los agentes recuerdan dos casos en los últimos años—, son señaladas por varios de los docentes y directivos como las más preocupantes, ya que expresan el ingreso al ámbito escolar de situaciones originadas en otros



espacios en los que circulan los jóvenes como son la calle, los boliches, las canchas, entre otros.

Esta asociación entre violencias físicas y adolescentes se refuerza a partir de su vinculación con la “carencia o pobreza en las capacidades de reflexividad, escucha, lenguaje”. Como se observa en las citas de los fragmentos 1, 2 y 3, esta dimensión, presentada como “intrínseca de la condición adolescente”, es considerada por la mayoría de los docentes y directivos entrevistados como “la principal causa de las situaciones de violencias protagonizadas por los estudiantes”. Esta *negativización de los adolescentes* se manifiesta, en términos discursivos, en la utilización predominante de la tercera persona del plural para referirse a los mismos. Retomando las reflexiones de Émile Benveniste (1974, p. 167), podemos decir que aquí la forma de la tercera persona es un “testimonio de desprecio, para rebajar a quien no merece que se dirija uno personalmente a él”.

Yo tengo un primero y te cuento que viven tirándose patadas, para empujar las sillas las tiran, para correrlas las tiran... Otra cosa es... hamacarse y vos decirles: por favor no te hamaques porque te caes, hasta que el otro día se cayó uno... Esas imágenes, así, me vienen... Y como que hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen... es como una manía... Son chicos, son chiquitos, vienen de séptimo, pero ya vienen con todo esto incorporado... Y después lo que tienen es mucha agresividad para contestar, el cuestionamiento... no sirve el cuestionamiento por el cuestionamiento mismo, digamos, vamos a razonarlo y a charlarlo... Con muy poca gente... yo tengo una alumna con la que puedo hacer eso, con las demás no puedo, porque ellas cuestionan y cuando vos les pedís el cuaderno para ponerle una nota porque te está contestando mal, te tiran el cuaderno... Como eso te podría... Ah, después otra cosa, entre ellos: pedacitos de tizas, pim, en la cabeza... pum... El otro día no sé qué fue lo que se tiraron que a uno le entró en el ojo y le lastimó el ojo, no sé qué fue que arrojaron... Útiles, eh, útiles... una goma, una lapicera... Yo estoy permanentemente, pero no te podés mover... Llega un

momento en que vos decís: por favor, son seres humanos, no entienden que esas cosas no se pueden hacer... Como en pleno trabajo nuestro de orientación, los chiquitos míos de primero del año pasado vaciaron un... cómo se llama... un matafuegos... así porque sí. (Fragmento 1: entrevista a profesora)

Porque se manejan mal, se manejan pegándose, diciéndose malas palabras, agredándose, discriminándose... Y es otra violencia... Hay que enseñarles a portarse bien, yo creo que no saben [...] Entre ellos, entre ellos, ya te digo, se discriminan... más que nada... no con el profesor, con ellos, se discriminan entre ellos... Cargan a la madre del otro, todo ese tipo de cosas, viste... Se dicen palabras feas: negro... Es lo que yo te digo... Y por ahí uno termina pegándole al otro, porque en realidad, claro: vos por qué ofendés a mi mamá [...] Y, los compañeros se les tiran encima... se arman unos líos bárbaros... Si uno no interviene rápido... Eso está mucho en el adulto. (Fragmento 2: entrevista a profesora)

Yo creo que es por una cuestión de edad también. Hay un conflicto entre... del ser humano que hasta la adolescencia lo maneja en forma más violenta que cuando es adulto, porque cuando uno es adulto tiene tiempos de reflexión y ya son etapas quemadas, pero cualquier chico normalmente es mucho más inflexible, incluso, que cualquier adulto... Un adolescente es totalmente intolerante, no acepta los tiempos de los demás, solo quiere los tiempos de él, solo le interesa lo de él. (Fragmento 3: entrevista a profesora)

Retomando la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe (2000), podemos decir que estos relatos de situaciones de violencias escolares cumplen una función argumentativa que otorgaría veracidad a la negativización de los otros, en este caso, los adolescentes<sup>4</sup>. En los citados fragmentos pueden apreciarse las tres características atribuidas por los autores al *topos* o *topoi*, dispositivo garante de los encadenamientos discursivos, utilizado por un locutor para fundamentar una conclusión específica sin presentarse como autor de la misma (García Negroni, 1998):

- a) Universalidad: la argumentación es presentada por el docente como compartida por una comunidad más amplia (incluyendo al alocutario), que podríamos denominar el “mundo de los adultos frente al mundo de los jóvenes”.
- b) Generalidad: el principio argumentado es presentado como válido no solo para las situaciones descriptas, sino también para cualquier otro escenario de interacción entre adultos y jóvenes en la escuela.
- c) Gradualidad: el *topoi* pone en relación diversos predicados graduales o escalas argumentativas que se van reforzando mutuamente (“hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen...”) en favor de una cierta conclusión: ausencia de códigos lingüísticos, de reflexividad y de percepción de los otros por parte de los alumnos.

En consonancia con las investigaciones de la antropóloga argentina Mariana Chaves (2009), esta categorización sobre la condición juvenil, dominante en los discursos de los docentes, estaría atravesada, en distintos grados, por dos grandes formaciones discursivas<sup>5</sup>.

- a) Naturalista: define a la adolescencia como una “fase natural” en la evolución de los individuos. Por ende, las características de la misma estarían sobredeterminadas por las dimensiones biológicas de los seres humanos. Esta formación discursiva se legitima, actualiza y trasmite desde los saberes científicos y, especialmente, desde el modelo biomédico hegemónico.
- b) Psicologista: complementaria de la anterior, se define a la juventud como un “momento de confusión, de crisis”, que será superado en el proceso de maduración y constitución de la personalidad individual. De aquí proviene la significación del adolescente como aquel que adolece de algo, como “dolencia, sufrimiento” (asociada aquí con el modelo de la medicalización).

Estas formaciones discursivas sobre la adolescencia se fueron constituyendo y hegemonizando en íntima relación con las diversas etapas de las transformaciones económico-sociales-político-culturales de la modernidad. Una de sus primeras formulaciones filosóficas la encontramos a mediados del siglo XVIII, en la clásica obra *Emilio o de la*

*educación*, de Jean Jacques Rousseau (1762/1997). El filósofo francés caracteriza, en primer lugar, a una “infancia inocente” que, como el “estado de naturaleza”, es ajena a la corrupción propia de la “sociedad civil”, del mundo de los adultos. Sin embargo, en la historia del individuo, como en la de la humanidad, esta etapa está destinada a degenerarse, pasando a la adolescencia: una fase turbulenta, marcada por las crisis y carencias propias de la transición hacia la adultez.

Esta concepción se fortaleció y extendió a lo largo del siglo XIX, en vinculación con grandes mutaciones materiales y simbólicas de la modernidad: consolidación de la revolución industrial, la teoría darwiniana, cambios en la estructura familiar de la burguesía y la expansión de la escolarización laica. Desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX, la categoría de adolescencia como grupo de edad natural, legitimada por los saberes de la psicología y la pedagogía, se difundió rápidamente entre las burguesías y las crecientes clases medias urbanas occidentales. Además, a dicha etapa de moratoria vital —previa a la inserción en el mercado de trabajo— se le asignó un espacio institucional específico, destinado a su socialización secundaria: la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998).

*Los problemas de convivencia de los jóvenes/adolescentes son consecuencia de la crisis/abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en la que viven*

Otra categoría presente en los discursos de los docentes/profesores coloca a la violencia de los jóvenes/adolescentes como “consecuencia de problemas en su socialización familiar”. Dicha asociación asume dos grandes formas:

- a) Abandono o violencia en ámbitos familiares: como se ilustra en la entrevista citada en el fragmento 4, “el abandono o la violencia vivida por los jóvenes/adolescentes en sus hogares” estaría asociada a “situaciones de crisis”, generalmente desencadenadas por “problemas socioeconómicos”.

Lo que me parece que no tenemos que descuidar es esto de que nosotros trabajamos con chicos que provienen de hoga-

res violentos... Yo estoy con chicos que empiezan en primer año y terminan en quinto, se llega a establecer un vínculo donde cuentan su vida, su cotidianidad... Son hogares muy violentos, no porque se ejerza violencia... los papás que pierden el trabajo... eh... separaciones... (Fragmento 4: entrevista a directora)

- b) Crisis en la constitución familiar: como se observa en el fragmento 5, desde una concepción que incluye a la anterior pero con un mayor nivel de generalidad en términos socioeconómicos, se presenta una fuerte asociación entre “los problemas de socialización de los jóvenes/adolescentes” y “la crisis de la estructura familiar” que se habría profundizado en los últimos años. Esta crisis se manifiesta, fundamentalmente, en la separación de los padres, “la ausencia de la imagen paterna”, asociada a la “fijación de los límites y la ley”, “el trabajo de las madres fuera del hogar”.

El otro problema que tenemos: la gran mayoría de alumnos nuestros..., este caso, bueno, tiene mamá y papá, pero la mayoría de los chicos están con las madres, no hay una imagen masculina atrás tampoco. Y eso es mucho. Casi todos los chicos que yo tengo acá, la gran mayoría están con mamá y después se pelean con mamá y se van unos días con papá, pero... entonces papá le da todo para... típico de jueguito, los usan a los chicos de premio, digamos, viste, en el medio, para sacar lo que quieren. Y la mayoría de acá son todos con mamá atrás, no hay imagen de papá. Entonces la mamá... es un nivel bastante de medio pelo para abajo, la que no trabaja por hora trabaja en una verdulería... hay madres que tienen que estar todo el día fuera de casa y cuando llegan el chico está solo... (Fragmento 5: entrevista a preceptora)

Tanto desde una concepción restringida, circunscripta a los sectores socio-económicos más vulnerables, como desde otra más generalizada, en los discursos de los docentes y directivos se explican las actitudes de “violencia y/o falta de respeto por la autoridad de los jóvenes” (eje que abordaremos más abajo) como efectos de la “crisis en la función socializadora de la familia”. Como consecuencia de distintas formas de

“maltrato, ausencia y/o el abandono familiar”, los adolescentes habrían perdido las referencias afectivas, éticas y normativas que les permitían a las generaciones anteriores adquirir las capacidades básicas (habitus, valores morales, autoestima y proyección personal, etc.) necesarias para participar como “individuos autónomos en la vida social”.

Coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Carina Kaplan (2005), en esta categoría se presenta, a partir de la articulación entre los discursos naturalistas y psicologistas, una concepción hereditaria de las violencias y/o el fracaso escolar: los desempeños escolares de los alumnos son reflejos directos de sus condiciones familiares. Si bien, como veremos más adelante, esta categoría se ve resignificada por la creciente presencia de los discursos de la patología social y sociologista, sigue ocupando un lugar preponderante en los cotidianos procesos escolares de nominación y clasificación. Los mecanismos de violencia simbólica legítima ejercidos por la institución escolar ocultan en su mismo ejercicio la arbitrariedad sociocultural de la *doxa* transmitida e incorporada —con diversos niveles de éxito— en los habitus de los estudiantes (Bourdieu, 2003).

### *La vulnerabilidad social y/o familiar de los jóvenes/adolescentes aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social*

Las condiciones de vulnerabilidad generadas por sus condiciones socio-económicas y/o familiares colocan a los jóvenes en una situación de “riesgo permanente de sufrir diversos tipos de violencias sociales” o, directamente, “quedar excluidos de toda institución social, especialmente la educación y el trabajo”. Como se ilustra en el fragmento 6, según los discursos de muchos docentes y directivos, dentro de los principales “riesgos que asechan a los jóvenes/adolescentes” se encuentran “el alcohol y las drogas”. En menor medida mencionan problemáticas como “la desocupación, el delito, el sida, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo adolescente”. Como abordamos más abajo, frente a estas realidades, para muchos de los agentes la escuela se presenta como la “última institución pública que puede contenerlos, evitando su caída”.

Y sigue cada vez más el alcohol y la droga y vemos chicos tirados por todos lados, chicas... incluso las instituciones que sabemos que existen, que están en esas condiciones, que vienen así y bueno... y vienen así y lo aceptamos. Entonces, somos cómplices todos de esto. Es mi interpretación, que yo sé que fulanito se está dando, o viene dado vuelta y bueno, está en la escuela... Se puede llamar a los padres, se toman ciertas medidas, no tampoco... tampoco yo soy una preparada en el tema como para decir... Hay padres que estarán agradecidos que uno haya intervenido, pero después eso queda también en la nada... porque no se siguen los tratamientos o porque trabajan... Hay chicos que están solos porque todos trabajamos, y hay otros que están los padres, pero dicen: mi hijo no sale, mi hija no sale, está todo el día escuchando música, está todo el día metida adentro, pero ellos no saben en esas cuatro paredes lo que puede estar haciendo esa persona, a nivel consumo te estoy hablando. Y bueno, para mí es como que... como el dicho de ahora: más de lo mismo... Hasta ahora no le encuentro, no le veo la solución, dado que todos, desde el más bajo, al mediano, arriba, a los costados, derecha, izquierda, lamentablemente se consume... (Fragmento 6: entrevista a profesora)

Categorías como esta, ampliamente extendida entre los agentes escolares entrevistados, se encuentran atravesadas por otras tres formaciones discursivas acerca de las juventudes, identificadas por Chaves (2009):

- a) De la patología social: la juventud es el sector de la sociedad que está enfermo o es el más vulnerable para enfermarse. El adolescente es visto como un síntoma, portador de las consecuencias negativas de los cambios sociales (socioeconómicos, familiares, culturales, etc.). Constituye una mirada negativa, fuertemente asociada a diversos “problemas y/o patologías sociales”: alcoholismo, sida, drogas, embarazo adolescente, violencia. Esta formación discursiva está plagada de términos médicos, psicológicos, judiciales y/o sociológicos tanto sobre los diagnósticos de las distintas patologías como

sobre los diversos tipos de estrategias para su tratamiento, prevención, control y/o contención.

- b) Del pánico moral: reproducida sistemáticamente por los medios masivos de comunicación, esta formación discursiva se basa en una fuerte asociación entre “los jóvenes y los miedos sociales”. El joven desviado y/o peligroso cumple en un determinado momento de la sociedad el rol de chivo expiatorio o enemigo interno. Su emergencia suele seguir una secuencia típica denominada *modelo discreto*: 1) en primer lugar, se presenta un evento dramático (por ejemplo, episodios graves de violencia entre estudiantes) que genera inquietud en la población; 2) a partir de esta señal de alarma se desarrolla una campaña de emprendimiento moral seguida de acciones de control cultural<sup>6</sup>.
- c) Sociologista: coincide con la de la patología social en presentar al joven como víctima. El adolescente es significado como un objeto de “las condiciones sociales” —colocadas en un más allá de las posibilidades de acción de los sujetos—: “es víctima de la globalización, del posmodernismo, de los medios de comunicación, de las instituciones familiares y escolares que no funcionan, de los malos profesores”. Si bien esta posición discursiva busca desplazarse de la estigmatización de los individuos “desviados o peligrosos”, coincide con la anterior en negarle a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos sociales creadores. Por ende, no pueden correrse ni construir otros caminos que no sean los impuestos por los determinantes familiares, socioeconómicos, culturales, espaciales, escolares, etc.

Si bien, como vimos, las formaciones discursivas naturalista y psicologista siguen presentes, sobre todo en los diagnósticos y aplicación de procedimientos disciplinares frente a casos de violencia o transgresiones de individuos particulares (que veremos en la próxima sección), estas tres últimas formaciones discursivas adquieren un lugar predominante en las significaciones sobre los otros en general, jóvenes, familias, barrios, etc., desplegadas por los agentes escolares. El encadenamiento significativo “crisis socioeconómico/cultural/familiar, juventud vulnerable, juventud violenta” tiene una fuerte presencia en las reflexiones de



los docentes y directivos sobre la crisis en su rol y en el sentido de la escuela pública en general<sup>7</sup>.

*Las transgresiones cotidianas protagonizadas por los alumnos ponen en crisis el ejercicio del rol de los docentes y directivos*

En los discursos de la mayoría de los docentes y directivos referidos a las violencias escolares percibidas ocupan un lugar medular los relatos de episodios de “transgresión a las normas y/o autoridades escolares” protagonizados por los estudiantes: “no aceptar directivas/normas, contestar mal, golpear/dañar insumos/infraestructura escolar, hablar/interrumpir/tirar objetos/ignorar al docente durante las clases, llevar/esconder objetos de compañeros”. Si bien los agentes mencionan situaciones ocurridas “durante los recreos o los actos escolares”, el principal escenario en el que se desarrollan estos hechos es el “interior del aula, antes o durante el desarrollo de las clases”.

Como se ilustra en el fragmento 7, en los discursos de muchos docentes y directivos la repetición cotidiana de estas situaciones genera una progresiva corrosión en el ejercicio de sus actividades que, en ciertos casos, aumenta sus niveles de malestar personal.

Es decir, se nos escapa a los docentes, porque no es nuestra área, lo que es la parte social, lo que es la parte psicológica, es decir, nosotros podemos captar y ver un montón de cosas, pero no las sabemos manejar, se nos escapan. Una cosa es que tenga problemas de violencia o que no se adapte o problemas con dos, tres chicos en un aula, pero cuando ya la mayoría... te excede... Un grupo, con que haya treinta, diez, chau, o siete, no podés dar clase... Entonces ahí necesitás otro tipo de contención con este tipo de personas, que no la podés hacer, entonces te desbarajusta todo el resto. (Fragmento 7: entrevista a profesora)

De la misma manera, como se ilustra en el grupo focal citado en el fragmento 8 y que desarrollamos después en relación con la categoría de autoridad escolar, según una gran parte de los docentes y directivos entrevistados, las nuevas problemáticas y tareas que se les vienen impo-

niendo durante los últimos años acrecientan la distancia entre el rol que eligieron y para el que fueron formados y la realidad de sus experiencias escolares cotidianas.

Pero nosotros no estamos preparados para contener a un adolescente adicto a las drogas, no estamos preparados para trabajar con adolescentes que tienen padres alcohólicos, o por ahí tienen una necesidad económica que nos supera a nosotros también... Sentimos por un lado la necesidad de contenerlos, porque vemos que la otra vereda es el reformatorio, entonces, pero no pasa nada más que por una cuestión moral individual de algunos adultos, porque lo que dice el estatuto docente se aleja bastante de lo que es la realidad actual. Si bien hubo algunas modificaciones que han ayudado a esto, no es... aún, todavía no es lo que se necesita. (Fragmento 8: grupo focal con profesoras)

Aquí estimamos pertinente introducir las actuales reflexiones del sociólogo Danilo Martuccelli (2007) acerca de la categoría de rol. Mediante dicho concepto podemos aproximarnos a dos de las dimensiones constitutivas de las complejas relaciones entre individuo y sociedad en la modernidad: a) por un lado, al vínculo entre las estructuras sociales y el individuo, relacionando modelos de conducta a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la previsibilidad y estabilidad de las interacciones; b) pero, simultáneamente, la creciente diferenciación social de la modernidad coloca a disposición del sujeto una libertad más o menos grande, ya que cada uno tiene “su” manera singular de representar su rol. Por lo tanto, siempre hay una distancia entre el modelo prescrito por un rol y la manera singular con la cual el individuo lo ejerce.

Martuccelli afirma que esta tensión entre determinismo estructural y libertad individual presente en la noción de rol debe analizarse en relación con los diversos tipos de contextos en los cuales los sujetos ejercen el mismo. A partir de sus análisis de las experiencias escolares, dicho sociólogo caracteriza el trabajo de la mayoría de los docentes y directivos de escuelas medias en la actualidad en un contexto de *roles impedidos*: se socializaron en vistas al ejercicio de un rol profesional, adhieren

normativamente a este, saben lo que tienen que hacer, pero al llegar cotidianamente a las aulas se encuentran con que no pueden ejercerlo de la manera esperada (Dubet y Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2007).

Como surge de las categorías emergentes de los discursos de docentes y directivos presentadas tanto en la presente como en la próxima sección, a medida que la mayoría de los agentes percibe que su autoridad ya no está instituida desde el inicio por su rol profesional y no es reconocida como legítima por los estudiantes y sus familias, sus rasgos personales se convierten en recursos determinantes para el ejercicio de su actividad. La fuerza de la personalidad, el carisma, las capacidades de comunicación, el humor, la disciplina escolar enseñada, las relaciones con sus pares, la edad, sexo, etc., se convierten en factores explicativos del diferencial de autoridad del que gozan algunos docentes en detrimento de otros. Del mismo modo, los perdedores de este juego viven, más o menos silenciosamente, una verdadera tragedia, ya que, en la mayoría de los casos, atribuyen dicho fracaso a problemas personales y hasta psicológicos, y tanto más cuando son subestimados por sus colegas (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Martuccelli, 2007; Noel, 2009).

### **3. Categorías en torno a la autoridad escolar**

*La crisis en la autoridad y en los objetivos institucionales de la escuela aumentan los niveles de conflicto/malestar entre sus agentes*

Como se ilustra en la entrevista citada en el fragmento 9, las percepciones sobre la crisis de la autoridad escolar y las discrepancias alrededor de la fijación de los objetivos fundamentales del proyecto educativo institucional profundizan los niveles de percepción de conflicto/malestar de sus agentes.

Te digo algo, dos cosas, igual no me importa que sea anónimo, no sea anónimo. Yo no me siento tan cuidada por los directivos, pero no en esta escuela, en ninguna escuela. Porque los directivos están muy presionados, en todos lados. Yo

el lunes estuve en un consejo de convivencia y se decidía sobre un alumno que ya cambió de turno, repitió primer año dos o tres veces, firmó dos actas de acuerdo este año y las violó, ¿qué hacemos? (Fragmento 9: entrevista a profesora).

Las diversas posiciones acerca de estas temáticas se encuentran atravesadas por la variable generacional. Por un lado, los agentes de mayor antigüedad cuestionan “la falta de firmeza, capacidad para fijar límites y/o mantener la distancia con el alumnado de los docentes más jóvenes”. En cambio, estos últimos critican fundamentalmente “el autoritarismo, la falta de flexibilidad para adaptarse a las nuevas realidades de los estudiantes y la escasa capacidad de innovación pedagógica de los profesores y/o directivos de mayor edad”. La mayoría de estos últimos, si bien superan la edad jubilatoria, permanecen en los cargos a la espera de mejorar sus remuneraciones, lo que aumenta el malestar entre los docentes más jóvenes, que permanecen durante años como suplentes esperando que se liberen las escasas vacantes para poder titularizarse.

Esta asociación entre “conflictividad entre agentes” y “crisis de autoridad”, presente en los discursos de los sujetos entrevistados, también ha sido analizada en otras investigaciones sobre violencias escolares desarrolladas recientemente en nuestro país, como las del antropólogo Gabriel Noel (2009). Para el despliegue analítico de la categoría de autoridad, este autor retoma la definición de dominación formulada por Max Weber (1922/1997). Según el sociólogo alemán, dentro de las relaciones de poder —probabilidad de imponer la propia voluntad sobre otros agentes—, la dominación tiene como elemento específico la probabilidad de contar con la obediencia a un mandato a partir de la creencia en su legitimidad. Según el tipo de legitimidad que lo fundamenta, Weber diferencia tres tipos ideales de dominación<sup>8</sup>:

- a) Tradicional: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala.
- b) Racional-legal: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.

- c) Carismática: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer.

La crisis de la autoridad mencionada repetidamente por los agentes escolares se asocia, en general, a una crisis en los dos primeros tipos ideales de dominación y, especialmente, en el racional-legal, fundamento clásico de la violencia simbólica legítima ejercida por la escuela moderna (Bourdieu, 2003). Las percepciones de muchos docentes y directivos sobre la “generalización de episodios de violencias/transgresiones de los estudiantes”, el “creciente estrés/malestar generado por la imposibilidad de ejercer sus roles” y, en general, la “crisis de la escuela pública” tienen como uno de sus fundamentos principales la sensación de que los estudiantes, sus familias e, incluso, muchos de sus agentes ya no creen en las normas, saberes y símbolos que otorgaban legitimidad a la institución escolar.

Según el análisis de diversos autores de la teoría social contemporánea, dicha crisis de la autoridad excede el marco de la institución escolar, constituyendo uno de los síntomas de la profundización de los fenómenos de desarraigo y reflexividad institucional constitutivos de las sociedades postradicionales (Giddens, 1990; Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Este proceso también es analizado por Hannah Arendt (2003), quien vincula la creciente crisis de la autoridad en las esferas públicas con las profundas transformaciones en los vínculos entre adultos y niños/jóvenes:

El síntoma más significativo de la crisis, el que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y la educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural [...]. Por su carácter simple y elemental, a través de la historia del pensamiento político, esta forma de autoridad sirvió de modelo para una gran variedad de formas autoritarias de gobierno, de modo que el hecho de que esta autoridad prepolítica que rige las relaciones entre adultos y niños, profesores y alumnos, ya no sea firme significa que todas las metáforas y modelos antigua-

mente aceptados de las relaciones autoritarias perdieron su carácter admisible. Tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad (pp. 101-102).

Por ende, cada vez menos las autoridades institucionales se encuentran legitimadas por tradiciones, identidades o principios racional-legales, trasladándose hacia los agentes la tarea de relegitimarlas permanentemente, a partir de sus posiciones y capitales acumulados, en los trabajos de construcción de sus experiencias sociales. De esta manera, en lo que el sociólogo François Dubet (2006) denomina *desinstitucionalización*, las clásicas instituciones responsables de la socialización (familia, iglesia, escuela) van perdiendo su exclusividad frente a la creciente diversidad y complejidad de estrategias, campos y sistemas sociales en relación con los cuales los individuos se (re)constituyen cotidianamente como sujetos (Martucelli, 2007).

*Para superar la actual crisis de la autoridad escolar los docentes y directivos deben recuperar su capacidad para sancionar/fijar límites*

Un conjunto importante de docentes y directivos entrevistados consideran que “las últimas transformaciones en los instrumentos disciplinarios y/o de fijación de normas de convivencia escolar —especialmente la eliminación de las amonestaciones y su reemplazo por el consejo de convivencia y el consejo de aula— han profundizado la crisis de autoridad de la institución”. Como se ilustra en la entrevista a una profesora citada en el fragmento 10, para muchos agentes, dichos cambios en la reglamentación “profundizaron el debilitamiento en el poder de los docentes y directivos para fijar límites”, “favoreciendo la emergencia y despliegue de diversas tácticas de impugnación de su autoridad por parte de alumnos y/o familiares” y/o “generando situaciones conflictivas entre los propios docentes y directivos”.

Una de las situaciones de violencia que yo he padecido es que a veces se genera una situación violenta entre un adulto y un joven y cuando se va la autoridad competente, sale favo-

recido el alumno, sin tener en cuenta la situación que provocó esa situación de violencia, que quizás sea compartida o que quizás no sea compartida. Pero siempre es como que se le da un lugar favorable al alumno. A mí me parece que eso es un punto de violencia, no solamente para el joven, sino para el adulto... Afecta la relación que uno puede tener con los pares, con los que están arriba y con los que están abajo... (Fragmento 10: entrevista a profesora).

Las críticas al consejo de convivencia se focalizan fundamentalmente en su lentitud —se reúne cada varios meses— y, como se observa en la entrevista citada en el fragmento 11, en la “falta de rigurosidad en las sanciones”. Así, según esta posición, dicho espacio “se va convirtiendo en un mero mecanismo administrativo con escasa o nula eficacia práctica para fijar límites y/o sancionar a los alumnos problemáticos”.

Hay una realidad: muchas compañeras ya es como que a veces pierden la brújula con esto [se refiere al consejo de convivencia] porque no sé si estamos tan bien preparadas como para trabajar de esta manera. Y no tenemos algo fundamental que es el acompañamiento de los padres, viste. Todo está permitido, los chicos saben que nunca los van a sacar de la escuela... El límite tiene un punto... No sé si a veces no se hace un poco lento esto del consejo de aula y el de convivencia... Yo no sé cómo modificarlo, te digo la verdad. (Fragmento 11: entrevista a profesora).

En consonancia con otras investigaciones recientes sobre la temática, podemos decir que en la actualidad se presentan entre los agentes escolares dos grandes tipos de posiciones discursivas acerca de la autoridad escolar:

- a) Normativo-disciplinar: atravesada por las formaciones discursivas naturalista y psicologista, argumenta que el principal problema de los adolescentes es “la falta de límites y/o respeto por las normas”, situación profundizada por la “flexibilización de las prácticas disciplinares escolares”. Desde esta posición, la mayoría de los docentes y directivos presentan críticas a los actuales “instrumentos discipli-

nares y/o fijación de normas de convivencia escolar” —principalmente referidas a su “lentitud y falta de eficacia”—, considerando que los mismos favorecen las diversas tácticas de impugnación de la autoridad por parte de los alumnos y sus familias. Por ello, plantean como un objetivo estratégico para la superación de la actual crisis de la autoridad y, en general, de la escuela pública, la recuperación de las capacidades de sus agentes para “sancionar las transgresiones y/o episodios de violencias protagonizados por alumnos, fijándoles límites de manera eficaz”. Por ende, se busca retornar a los fundamentos perdidos de la autoridad y de los roles escolares, basándose en los tipos ideales de legitimación tradicional y/o racional-legal, a partir de recuperar sus funciones disciplinarias, tanto en la transmisión de valores/normas institucionales como de saberes legitimados científicamente.

- b) Integracionista-vocacional: con una mayor influencia de las formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y sociologista, le asigna más importancia a las “transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en nuestro país”. Se propicia, además, la reconstrucción de la creencia de los estudiantes y sus familias en la institución educativa a partir de un desplazamiento en sus proyectos institucionales y, fundamentalmente, en los *habitus* de sus agentes, destacando sus dimensiones personales, afectivas y/o creativas, propias del tipo ideal de legitimidad carismática. Si bien este tipo de posición, con una mejor percepción de los consejos de convivencia y las tutorías, es más abierta a la generación de nuevos arreglos institucionales al privilegiar las dimensiones personales de los docentes y/o directivos como las principales llaves para la transformación institucional, tiende a ocultar, menospreciar y/o condenar otros tipos de tácticas y/o espacios de impugnación y/o construcción de la autoridad escolar protagonizados por los estudiantes.



#### **4. Articulando las categorías: tipos de clima social escolar hegemónicos**

Finalmente, a partir del análisis y articulación de las categorías emergentes de las prácticas y discursos de los sujetos, en diálogo con herramientas conceptuales de nuestro marco teórico y del estado del arte, identificamos en las instituciones educativas la hegemonía de dos grandes *tipos de clima social escolar* [en adelante CSE] vinculados entre sí:

*Clima social escolar desubjetivante*: La percepción y vinculación de los agentes escolares con los otros —jóvenes, adolescentes y/o sus familias— se basa en la negación de sus capacidades como agentes reflexivos, tanto desde los discursos naturalistas y/o psicologistas —falta de maduración— como desde su victimización social —objeto pasivo de las transformaciones económico-sociales y culturales—. De igual modo, se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a las violencias, transgresiones y/o riesgos sociales (drogas, delito, ITS, VIH/sida, etc.). Solo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas e instituyentes.

La percepción de esta creciente brecha entre el mundo de los adolescentes —no reflexivo, incivilizado, violento— y el de los adultos —reflexivo, civilizado—, genera en los docentes y directivos sensaciones de una progresiva incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad y de la institución escolar, las que a su vez alimentan sus sentimientos de malestar y estrés laboral. Las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica —desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares— retroalimentan en un círculo vicioso los procesos de desubjetivación tanto de sí mismos —objetos de las circunstancias— como de los otros.

En este tipo de CSE, la crisis de la autoridad escolar es considerada como una de las principales causas y, simultáneamente, como una de las consecuencias más graves de las violencias escolares. Desde una posición discursiva normativo-disciplinar dominante, entienden que la crisis de la autoridad escolar se origina en el debilitamiento de sus prin-

cipios de legitimidad clásicos: tradicional y/o racional-burocrático. Ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales (consejos de convivencia, consejos de aula y/o tutorías) como lentos y/o ineficientes, y los incluyen entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencia en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinarios tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar.

*Clima social escolar integracionista-normativo:* Al igual que en el tipo de CSE anterior, los agentes visibilizan como un grave problema los diversos tipos de violencias —físicas, psicológicas y simbólicas— presentes en la cotidianidad escolar. Sin embargo, se diferencian en la identificación de las causas y, por lo tanto, en las formas de abordar posibles vías de revertir las mismas. A partir de formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y/o sociologistas, piensan que las violencias escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes / adolescentes se encuentran especialmente expuestos.

Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela, lo que a su vez origina conflictos entre sus agentes, interpellándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo fundamental de integrar a los jóvenes/adolescentes “a como dé lugar” a las instituciones de socialización clásicas: familia, escuela, trabajo. Debido a dichas transformaciones, desde esta posición se cree que deben realizarse profundos cambios en los fundamentos del rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión: compromiso, creatividad e iniciativa personales.

En este tipo de CSE, los agentes coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas desde muchos docentes y/o directivos.

Consideran que la autoridad escolar debería desplazar sus principios de legitimación tradicional y/o racional-burocrático, reemplazándolos por dimensiones personales de los agentes que favorezcan la reconstrucción de la confianza de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y rituales escolares (legitimidad carismática).

A nuestro entender, a partir de la hegemonía y articulación de estos dos tipos de CSE se acrecienta la distancia entre los rituales e imaginarios efectivos de las instituciones educativas y las reflexividades e imaginarios radicales de los sujetos, especialmente de los jóvenes. Por ende, desde estos escenarios se profundizan las condiciones de malestar y crisis que actualmente atraviesan las escuelas y sus agentes, obstaculizando las posibilidades de (re)construcción de los lazos sociales y despliegue de las autonomías y los trabajos de reconocimiento mutuo de los sujetos, fundamentales no solo para la prevención de las violencias y la promoción de la convivencia democrática, sino, en general, para la reconstrucción, fortalecimiento y relegitimación de la escuela media pública en el contexto actual de nuestra sociedad.

## Notas

- 1 Dichos estudios se enmarcaron en los siguientes proyectos: a) UBACyT S071, financiado por la UBA; b) PICT 04 N° 13.284, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y c) *Clima social y niveles de violencia en escuelas medias de todo el país*, financiado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. Todos fueron dirigidos por la Dra. Ana Lía Kornblit, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y en los mismos participaron Dan Adaszko, Pablo Francisco Di Leo, Ana Clara Camarotti y Ana María Mendes Diz.
- 2 El concepto de *clima social escolar* comprende las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan. Por ende, mediante dicha categoría se busca identificar las principales características y configuraciones que asume, en un determinado contexto histórico-social, la dialéctica entre los sujetos y las instituciones educativas (Kornblit, 2008; Onetto, 2004).
- 3 Si bien en este artículo me centro en los dos tipos de clima social escolar [CSE] que tienen una presencia hegemónica en ambas instituciones educativas, en mi investigación identifiqué un tercer tipo de CSE —ético-subjetivante— que se mani-

- fiesta de manera fragmentada y subordinada con respecto a los otros dos.
- 4 Para estos autores, "la estructura semántica profunda de la lengua no es de naturaleza descriptiva, sino argumentativa, de modo que las condiciones de verdad de los enunciados, las indicaciones fácticas que ellos contienen serán necesariamente vistas como segundas, como derivadas con respecto a ese nivel más fundamental. [...] En otras palabras, hablar es inscribir nuestros enunciados en una cierta *dinámica discursiva*, la del texto total, que no es de naturaleza veritativa sino argumentativa" (García Negroni, 1998, p. 25) [lo destacado en itálica pertenece al autor].
  - 5 Para identificar las formaciones discursivas vigentes en torno a la juventud, Chaves (2005; 2009) analizó distintos discursos relevados a partir de fuentes primarias y secundarias: a) padres y madres (entrevistas); b) profesores, preceptores, directivos, propietarios de escuelas y miembros de los equipos de orientación escolar (entrevistas y encuentros de capacitación); c) industrias de la comunicación: medios gráficos, programas radiales, televisivos y publicidades (relevamiento propio y fuentes secundarias); d) políticas públicas o sociales (análisis de documentos y fuentes secundarias); e) jóvenes (entrevistas).
  - 6 Para una aproximación a las vinculaciones entre los mensajes de los medios masivos de comunicación y la construcción de las violencias escolares como problema en nuestro país, ver Brener y Kaplan (2006).
  - 7 Según los datos construidos a partir de una encuesta realizada recientemente a una muestra representativa de docentes de distintos niveles del sistema educativo argentino, más de la mitad de los agentes que se desempeñan en escuelas públicas consideran las características sociales de los alumnos como una situación problemática en el desempeño de sus actividades (Tenti Fanfani, 2005).
  - 8 Según la clásica propuesta metodológica weberiana, el *tipo ideal*, "[...] se obtiene mediante el *realce* unilateral de *uno* o de *varios* puntos de vista y la reunión de una multitud de fenómenos *singulares*, difusos y discretos, que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica, fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro *conceptual* en sí unitario. Este, en su pureza conceptual, es inhallable empíricamente en la realidad: es una *utopía* que plantea a la labor *historiográfica* la tarea de comprobar, en cada caso singular, en qué medida la realidad se acerca o se aleja de ese cuadro ideal" (Weber, 1922/1993, pp. 79-80) [lo destacado en itálica pertenece al autor]. En este y otros momentos del desarrollo de nuestro análisis, cuando utilizamos el término "tipo" nos estamos refiriendo a la categoría tipo ideal.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, Tomo II. México D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas* (pp. 77-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*, 5, 1-111.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ducrot, O. y Anscombre, J. C. (2000). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- García Negroni, M. M. (1998). Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. *Revista Signo y Seña*, 9, 21-43.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kaplan, C. V. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades. En S. Llomovate y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98). Buenos Aires: Noveduc.

- Kornblit, A. L. (Coord.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Míguez, D. (Coord.). (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Noel, G. (2009). *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rousseau, J. J. (1762/1997). *Emilio o de la educación*. México D. F.: Porrúa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus, Universidad de Antioquía.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: FLACSO, Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.
- Weber, M. (1922/1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (1922/1997). *Economía y sociedad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.



# Institución y organizaciones de la educación: sus límites ante los atisbos de cambio frente al problema del “fracaso escolar”

Durantini Villarino, Cecilia Lorena

Instituto de Investigaciones Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires

ceciliadurantini@hotmail.com

Fecha de recepción:

10/05/09

Fecha de aceptación:

07/05/10

## Palabras clave:

instituciones de enseñanza,  
fracaso escolar,  
educación alternativa,  
pobreza,  
estudio de caso

## Keywords:

*educational institutions,  
academic failure,  
alternative education,  
poverty,  
case studies*

## Resumen

Las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación frente al problema del fracaso escolar y el cambio de los modelos instituidos se aborda a través de la descripción y el análisis del proyecto y la estructura formal de una organización que propone un tipo de respuesta alternativa a ese problema. Esta respuesta consiste en crear grados que funcionen como puentes de acceso a las escuelas primarias comunes para los niños y niñas en edad escolar que no han asistido a la escuela, dejaron de asistir y, eventualmente, tampoco quieren hacerlo.

Esta organización parece servir a la defensa de la institución de la educación frente a las dudas que activa el “fracaso escolar” sobre su potencia para cumplir con la tarea de transmisión. A la vez que su existencia puede resultar amenazante para la escuela como representante privilegiada de la institución educativa. Estos fenómenos suelen adscribirse a un tipo de relación alienada de los sujetos y de los grupos con las instituciones. Por eso, parte de las posibilidades de un cambio de las instituciones residiría en el cambio de esas modalidades de relación.

## 1. Introducción

Este artículo trata sobre las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación frente al problema del “fracaso escolar” y el cambio de los modelos instituidos. El tema se aborda a través de la

descripción y el análisis del proyecto y la estructura formal de una organización que propone un tipo de “respuesta alternativa” al fracaso escolar.

La línea de investigación en que se inscribe el presente trabajo propone avanzar en el conocimiento de las respuestas y de los espacios educativos alternativos a los espacios escolares habituales. Aquellos espacios están destinados a sujetos excluidos, parcial o totalmente, del sistema educativo. Los interrogantes centrales aluden a las relaciones entre las condiciones y dinámica de esas respuestas y espacios, y a la posibilidad de que estos sujetos recuperen o desarrollen el deseo y la posibilidad de aprender en un contexto de institucionalización educativa.

Esta línea se inició con el estudio exploratorio sobre “Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas” (2003-2004) desarrollados por las escuelas frente a una población escolar en situación de pobreza. Esta investigación permitió identificar algunas condiciones de los proyectos asociadas al sostén de la tarea primaria. Entre las de mayor pregnancia para los actores, se hallaban: la adecuación, diversificación e individualización de la enseñanza; el encuadre de trabajo (grupo reducido; espacio y tiempos diferenciados de los escolares) y la confianza como base de la trama vincular entre los niños y el maestro. Como conclusión se estableció que era necesario un “otro lugar” —en un sentido amplio— para dar respuesta a estos niños (Durantini, 2006, p. 19).

El estudio siguiente —que corresponde a la investigación doctoral iniciada en el año 2005— se orientó a producir un avance sustantivo en la identificación y conceptualización de las cualidades que inciden en la constitución de aquellos otros lugares como espacios donde se hace posible la educación. A nivel metodológico (Saltalamachia, 2000), desde un enfoque clínico institucional, se optó por un estudio de caso con profundidad, que constituye el sustento empírico de este artículo.

## **2. Referencias teóricas y conceptuales de base**

Aquí se presentan tres tipos de referencias para plantear el tema en análisis: 1) conceptualizaciones conjeturales de inicio; 2) hallazgos del estado del arte; 3) nociones teóricas de la línea organizacional y de la institucional.



En principio, se designa al fracaso escolar, desde una perspectiva exterior a los sujetos que lo atraviesan, como una “perturbación” en la trayectoria escolar que, de acuerdo con la norma, debería mostrar correspondencia grado y edad y promoción anual. Esta perturbación se expresa en repetición, deserción transitoria o definitiva. Entre sus consecuencias se hallan: la “sobre-edad”, que habitualmente perjudica en cantidad y calidad el nivel de aprendizaje posterior (Babini, 1994; Silva, 1993); la reducción de la demanda por educación (Walberg y Tsai, 1983); los fenómenos sociales de estigmatización estudiados por Goffman (1963) y las vivencias de sufrimiento (Cordié, 1994; Luzuriaga, 1972).

Dentro del campo de las respuestas al fracaso escolar, se llaman respuestas alternativas a las que presentan los siguientes rasgos: 1) definirse como respuesta al fracaso escolar en alguna de sus formas de expresión; 2) presentar elementos no habituales en el área de la educación formal porque no están incorporados a su funcionamiento o funcionan de un modo distinto; 3) estar ubicadas dentro del área de educación común del sistema educativo; 4) estar en desarrollo, no en proyecto.

En las respuestas alternativas, pueden constituirse e instalarse, o no, Espacios Educativos Alternativos [en adelante EEA]. La noción de EEA, en proceso de elaboración teórica conceptual, alude a espacios institucionales cuya configuración, existencia y funcionamiento hacen posible que la educación ocurra y los niños se restituyan como sujetos de aprendizaje.

Su definición operacional corresponde al esquema conjetural de inicio (Saltalamachia, 2000) donde planteé que los EEA se distinguen por: 1) definir como destinatarios a los niños hasta 14 años que vivieron el fracaso escolar, en alguna/s de sus formas, en el nivel primario en la escuela común; 2) plantearse y funcionar como espacios no paralelos a la escuela común —es decir que no operan como ciclos terminales—; 3) proponer, sobre el supuesto de su incidencia favorable en la superación del fracaso, una organización alternativa a la escolar que permita sostener la tarea primaria el tiempo suficiente como para verificar lo señalado a continuación; 4) lograr aprendizajes efectivos en los niños,

expresión de una posible restitución como sujetos de aprendizaje y de que la tarea primaria, en estos espacios, puede ser sostenida.

En el estudio del estado del arte se recopilaron un total de 42 respuestas alternativas localizadas en la Argentina, países de Latinoamérica y Europa. Entre ellas: Programa Piloto de Aceleración del Aprendizaje (niños con sobreedad) en Brasil; Proyecto “Una comunidad en torno a la infancia y la juventud” (niños y jóvenes en situación de deserción escolar) en Chile; Programa del Maestro Comunitario (niños en situación de fracaso escolar y extrema exclusión social) en Uruguay; Proyecto institucional “Escuela No Graduada” (abandono y repitencia en una zona rural) en Córdoba, Argentina.

En cuanto a los agentes del diseño de las respuestas, se encontró que la mayoría (33) fueron diseñadas dentro del sistema educativo, sin participación de agentes externos. Con respecto al tipo de diseño, se distinguieron: proyectos piloto (12 respuestas); proyectos institucionales (13 respuestas); proyectos (8 respuestas); programas (4 respuestas) y asesoramiento pedagógico (5 respuestas). En tercer lugar, se halló que algunas respuestas alternativas se ubicaban fuera de la escuela (3 respuestas); otras tomaban una ubicación intermedia (10 respuestas), es decir, funcionaban en dos ámbitos: un tiempo fuera del establecimiento escolar y otro dentro del mismo; y un tercer conjunto se ubicaba dentro de la escuela común, como un espacio paralelo (6 respuestas) o incorporadas al funcionamiento general del establecimiento (23 respuestas). Finalmente, se halló que la mayoría de las respuestas (23) presentó como su principal rasgo alternativo la organización pedagógica (tiempos y espacios nuevos y/o reorganizados, estructura no graduada, etc.) y luego la propuesta pedagógica (modalidades de trabajo, concepciones de los vínculos pedagógicos, la tarea, etc.) (19); el resto definió como principal rasgo alternativo la configuración de nuevas figuras docentes, su capacitación o las relaciones entre la comunidad y la escuela.

En cuanto a los aportes teóricos, desde una perspectiva organizacional, Schelemenson (1987, p. 38) define la organización como:

Un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una

población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación.

Desde una perspectiva institucional, Enríquez (1992) diferencia organización e institución. La institución es un producto social e histórico de los movimientos instituyentes que, por una parte, toca “con las grandes orientaciones de la sociedad, por ello tiene una consecuencia sobre la regulación total de la sociedad” (Enríquez, 2000, p. 12) y, por otra, “toca con los fenómenos imaginarios e inconscientes, dado que nos lleva a hacer cosas sin ordenarlo de manera explícita porque los valores están interiorizados en nosotros” (Enríquez, 2000, p.12).

La institución, por ejemplo la educación, se expresa en organizaciones, entre ellas: la escuela, la universidad, los centros de capacitación, los talleres de cerámica, etc.; a la vez que cada organización interpreta a su modo la institución y procura devenir su portavoz, entrando en competencia con las otras organizaciones. La organización, dirá Enríquez (1992), como modalidad específica y transitoria de estructuración y encarnación de la institución, estabiliza, reprime o canaliza los deseos y los proyectos de los grupos sociales presentes en ella, especialmente a través de la disposición y regulación de las estructuras organizacionales (de roles, procedimientos, condiciones y estatutos).

### **3. Noticias Metodológicas sobre el diseño de indagación**

El estudio de caso desde un encuadre (Bleger, 2003) clínico institucional involucra un avance en ciclos de contrato (pues exige la aceptación voluntaria de los sujetos), indagación diagnóstica a los actores por posición institucional, producción de informes de avance, validación de los avances en reuniones de devolución y trabajo con los sujetos implicados, reformulación del problema y reiteración del ciclo hasta la producción del avance final.

En el año 2005, se efectuó el contrato con el maestro del caso seleccionado, principal actor responsable. Durante ese año, el diseño de indagación inicial fue sometido a pruebas y ajustes. El diseño, de carácter complejo, llevado a cabo efectivamente durante el ciclo lectivo com-

pleto del año 2006, combinaba la construcción de diferentes fuentes de información en dos tiempos. Un tiempo correspondiente a momentos específicos del año (semana de clases inicial, previa al receso invernal y final) y otro, al resto del año (estadas de una a dos veces por semana).

Para la caracterización del contexto de inserción del caso, de las condiciones organizacionales de la respuesta, de los docentes y de la población atendida, se obtuvo la información a través de la recolección de documentos y la toma de entrevistas. También se elaboraron fichas de trayectoria escolar y situación socio familiar de los niños. Para la caracterización de la vida cotidiana del caso, la información fue obtenida por observación abierta, sistemática y dirigida a temas específicos con audio grabación y registro in situ sistemático. Además, se utilizó este material en entrevistas de indagación exploratoria, de profundización y de elaboración con el maestro. También se administraron pruebas de rendimiento y dispositivos de tipo expresivo proyectivos para obtener material sobre las percepciones e imágenes de los niños y se llevó el registro de las tareas escolares, las asistencias y los boletines de calificaciones. Para la caracterización de los espacios escolares habituales, se consultó bibliografía específica y los resultados de líneas de investigación<sup>1</sup>. Mientras que, para la reconstrucción de la historia del caso y de las percepciones y concepciones de los actores, se emplearon entrevistas de indagación institucional individuales y grupales dirigidas a tres temas: 1) Proyecto Grados N [en adelante PGN], organización de pertenencia de la respuesta caso; 2) la respuesta caso; 3) los niños en esta respuesta.

Se trató de un trabajo en campo cuya fase exploratoria (2005) tomó 14 horas, la fase indagatoria (2006) 318 horas y la fase de validación (2007) 28 horas.

#### **4. Noticias sobre el diseño y proceso de análisis**

El diseño combina una lógica de aproximaciones sucesivas por tipo de material, para afinar la percepción y comprensión, con una lógica de triangulación de los distintos tipos de material, e incluye la consulta a expertos a efectos de validar la interpretación de los materiales.

Según el tipo de información y las exigencias del objeto se utilizaron: análisis estadísticos (caracterización de la escuela y el barrio), cuantitativos (distribución del tiempo diario, comportamientos del maestro) y de contenido (normativa, modos de uso del tiempo y el espacio, concepciones de los actores, tiempos de la historia del caso, imágenes del material proyectivo).

El abordaje comenzó con una lectura de atención flotante y luego con profundidad a fin de captar la polifonía asociada a las posiciones socio-institucionales y a cada sujeto. Los sucesivos análisis permitieron reconocer temas y núcleos de sentido, atendiendo a los niveles de significación distinguidos por Fernández (1996): el nivel de lo percibido y dicho por los actores; el de lo percibido y silenciado y el nivel de lo no percibido.

Para trabajar sobre ellos, el análisis institucional recurre a los analizadores. Lapassade (1979, p. 30) los define como aquel dispositivo que produce materiales para el análisis: cataliza las significaciones y permite, de ese modo, “cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado en el conjunto del sistema”. En ese sentido, su función es “formular preguntas, interrogar a una realidad hasta entonces inmóvil, cerrada a sí misma” (Lapassade, 1979, p. 245).

Como productos parciales de las sucesivas instancias de análisis, se elaboraron esquemas de categorización, gráficos para visualizar las posiciones de los actores, los lugares o los momentos históricos en juego y las relaciones de significado, apuntes con primeras líneas de análisis, fichajes de referentes empíricos y teóricos. Luego, se armaron informes descriptivos. Cada informe fue revisado y ajustado con los aportes derivados de relecturas del material de base y consultas bibliográficas. Se trata de tareas que Saltalamachia (2000) describe como propias del trabajo con indicios. Los indicios resultan del proceso de tipo inductivo y/o analógico. Este proceso consiste en el “pasaje de un concepto a otro mediante un proceso de clarificaciones y clasificaciones” (p. 139), antes que en el pasaje desde lo real al concepto. Así fueron precisados los contenidos de los campos conceptuales, descartadas las dimensiones poco significativas y profundizado el seguimiento de otras mediante comparaciones constantes.

Las líneas descriptivas y conjeturales comenzaron a operar como contexto de significación unas de las otras, permitiendo validar las propuestas interpretativas esbozadas y advertir con mayor claridad los fenómenos institucionales a los que hacían referencia. Este tipo de resultados deriva del enfoque clínico adoptado, donde la pertinencia y validez de las líneas de sentido construidas se definen, con frecuencia, retrospectivamente y en relación con criterios de evidencia interna o coherencia intrínseca entre las configuraciones interpretativas concernientes al fenómeno observado (Blanchard Laville, 2005).

## **5. El grupo educativo Grado N: caso de estudio**

Entre otras respuestas alternativas al fracaso escolar, el grupo educativo Grado N [en adelante GN] fue elegido como caso de estudio debido a que: 1) se ajustaba a la definición operacional de los EEA; 2) el estudio exploratorio antecedente, por el contacto previo con los actores, garantizaba la accesibilidad al caso; 3) el estado del arte y la entrevista con un informante clave validaron su relevancia e interés comparativamente.

Este grupo caso pertenece a la organización PGN, creada para responder, mediante una instancia educativa formal, a los niños que, en edad escolar, no estaban dentro del sistema educativo. Los grupos educativos de PGN se distribuyen en los distritos escolares con mayor cantidad de población infantil fuera de la escuela. Cada grupo pertenece a una escuela primaria común, es decir, que el maestro y los alumnos corresponden, respectivamente, a su planta funcional y matrícula.

En el distrito escolar en que se sitúa el grupo caso, una sola escuela contaba con estos grupos desde el año 2002. El grupo caso funcionaba, a partir del año 2004, en el turno tarde, en una de las aulas de un centro comunitario ubicado en una villa de emergencia a 6 cuadras del establecimiento escolar. En el año 2006, el grupo caso funcionó como primer ciclo y contó con un total de 12 niños, entre 6 a 13 años, 9 varones y 3 niñas, 5 argentinos y 7 inmigrantes, todos residentes en villas de emergencia. Sus trayectorias escolares incluían repetición y deserción, rechazo por parte de la escuela y deserción y no inscripción. Se tienen

noticias de 5 de los 6 niños que, al término de ese ciclo, regresaron a la escuela: 3 permanecieron en el grado asignado y 2 retornaron al grupo.

## **6. La organización PGN: definición del foco**

PGN es la organización sobre la que hace foco este artículo y a ella pertenece el grupo educativo caso.

En los documentos recolectados se reconstruye la historia de PGN. El relato comienza en 1999, cuando actores de la salud, la asistencia social y la comunidad de un barrio, detectaron que había niños que no estaban asistiendo a la escuela. Entonces, se aproximaron a la supervisión del distrito y al equipo de conducción de una de las escuelas para comunicarlo. Los actores educativos encontraron que estos niños compartían la “sobreedad” y se propusieron “modificar aquel desfase en el corto plazo” a fin de que “cada uno ingresara a alguna instancia de la escolaridad común acorde con su circunstancia escolar y de aprendizaje” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). Para ello, en el año 2000, crearon grados para estos niños, dentro de la escuela. Como logro, destacaron la asistencia regular y la promoción, de un conjunto de los niños inscriptos, a los grados comunes. Pero advirtieron que “existían niños y niñas que por alguna razón no podían sostener la asistencia a la escuela”. En respuesta, al año siguiente, abrieron un grado en un centro comunitario con el fin de “aproximar la escuela a aquellos lugares no convencionales para el sistema educativo pero que constituían lugares de referencia donde estos niños y niñas permanecían y transitaban habitualmente” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). En el año 2003 se promulgó la normativa correspondiente a PGN. Según otras fuentes, en el año 2004 se abrieron nuevos grupos educativos dentro y fuera de la escuela. Al año siguiente, se tuvieron noticias de cambios en la coordinación y en el equipo de asistentes.

La organización PGN presenta una estructura de roles con una coordinadora y un equipo de asistentes técnicos. Sus destinatarios son los niños de 8 a 14 años que nunca fueron o abandonaron la escuela primaria y el propósito es reintegrarlos a la escuela común en el grado más

próximo a su nivel de aprendizaje y edad, o bien a la propuesta más adecuada a su situación escolar (grados de aceleración, educación de adultos, escuelas de recuperación, etc.). Los grupos educativos funcionan en jornadas simples de lunes a viernes, dentro del establecimiento escolar o fuera del mismo y articulan el trabajo en los grupos con la participación en las actividades (materias especiales, actos, excursiones, etc.) que se acuerdan con la escuela de referencia.

En este artículo se pone énfasis, en primer lugar, en el análisis del proyecto que da sustento a la organización PGN, en el plano explícito de su formulación y en el plano formal en cuanto a su grado de legitimación institucional y se propone su lectura manifiesta y latente (Fernández, 2001). En segundo lugar, en el grado de formalización de la estructura formal de esta organización.

El material de análisis está constituido por: la resolución de creación de PGN y su proyecto y, para la profundización de algunos aspectos, los testimonios de los actores de la coordinación de PGN.

## **7. El proyecto de la organización PGN**

Para Schelemenson (1987), el proyecto constituye la elaboración de la idea que justifica la existencia de la organización sustentada en él y se torna operativo a través de la formulación de metas y programas que definen el plan de acción.

La característica básica de la organización PGN consiste en la creación de grados, dependientes de las escuelas primarias comunes, que funcionen como puentes de acceso a ellas para los niños y niñas en edad escolar que no han asistido a la escuela, dejaron de asistir y, eventualmente, tampoco quieren hacerlo.

Los fundamentos de este proyecto son tres. El fundamento estadístico está definido por la cantidad de niños que se hallan en las situaciones descritas. El político, por los lineamientos de política de la Secretaría de Educación orientados al “cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que los recursos pedagógicos e institucionales lo hagan posible, permitiendo así la incorporación de los niños y niñas en la escuela primaria común o en la escuela



media” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). El tercer fundamento refiere a la historia del proyecto debido a que los grupos educativos abiertos sentaron “precedentes positivos” como respuesta a “la población más excluida” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 14).

El plan de acción define como meta “ofrecer condiciones institucionales y pedagógicas” para garantizar, en el menor tiempo posible, la “inserción y/o reinserción escolar al 100%” de la población aludida. Por consiguiente, el éxito del proyecto le daría finalización, como a otros dirigidos al mismo fin que “no deberían instalarse en forma permanente en el sistema educativo” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 16).

En orden a esa meta, se alienta el desarrollo de “alternativas pedagógicas e institucionales” de escolarización y “respuestas alternativas de ingreso o reingreso” al sistema educativo. Entre ellas, las adecuaciones de tipo instrumental y la aproximación a los lugares donde normalmente no se localizan los espacios educativos formalizados, pero que constituyen espacios sociales de referencia para los niños destinatarios.

Desde una perspectiva institucional, Fernández (2001, p. 99) define el fin como “un estado de cosas al que se desea arribar” cuya fuerza organizadora “se relaciona con la medida en que el fin encierra en sí una tesis y propone acciones que podrían llegar a demostrarla. El proyecto se plantea entonces como un desafío”.

El fin del proyecto de PGN se plantearía en términos del regreso y la permanencia en la escuela de los niños que están fuera de ella sin recibir educación básica obligatoria, para acceder a dicha educación. Se entiende que la tesis contenida en este fin se compone de dos proposiciones centrales. La primera proposición parece sostener que los niños no escolarizados requieren, para ingresar o reingresar al sistema educativo, “condiciones pedagógicas e institucionales alternativas” a las condiciones escolares donde tuvieron la experiencia del fracaso escolar.

Esta proposición se deriva de los objetivos enunciados en los documentos del proyecto. El primero plantea que las condiciones alternativas ofrecidas les permitirán, a esos niños, formarse como “sujetos escolares” y la “recuperación de la confianza” en su “capacidad de lograr aprendi-

zajes escolares”. El segundo, que ambos logros conllevarán el desarrollo de “habilidades que permitan la integración al grado acorde a su edad”.

La segunda proposición de la tesis del proyecto sostendría que el niño que, gracias a las condiciones pedagógicas e institucionales alternativas, alcanzó los objetivos citados, continuará actuando como sujeto escolar y podrá sostener la confianza en sí como sujeto de aprendizaje en el marco de la organización escolar donde no se mantienen las condiciones alternativas en las que dichos logros fueron alcanzados. Es decir, que las modificaciones en la definición de la situación educativa no afectarían el comportamiento y la vivencia subjetiva del niño.

De esta proposición, es posible concluir que las condiciones de la escuela no precisan reconsideraciones puesto que todos los niños pueden, finalmente, permanecer en ella y aprender. De todos modos, para aquellos que no lo logren, existen otras “instancias” más adecuadas a sus casos particulares.

Esta tesis, en la medida en que propone un tipo de organización de las condiciones educativas para formar al sujeto escolar, concurre con la perspectiva teórica de Mendel (2004, p. 93): “La organización precede y determina la comunicación y la apropiación, y, por lo tanto, la formación”. Aquí surge la pregunta sobre si es posible esperar que una organización alternativa a la escolar favorezca la formación del sujeto escolar. La primera proposición de la tesis del proyecto responde afirmativamente. La segunda, agrega que el sujeto ya formado como escolar en condiciones alternativas actúa como tal en la organización escolar.

Se plantea, ahora, la pregunta acerca de si aquello que permite la permanencia del niño en la escuela es el haberse formado como un sujeto escolar. Podría pensarse que la reinserción del niño está apoyada sobre una modificación de su relación con el aprender, con el saber (Blanchard Laville, 2004; Charcot, 2006) y con los adultos a cargo de su educación, que no es equivalente al tipo de relaciones que el sujeto escolar establece con aquellos. Pero que, no obstante, le permiten “tolerar” la vida escolar y adecuarse a lo requerido. La puesta en consideración de esta conjetura exigiría interrogar al modelo escolar instituido con respecto a, entre otras cuestiones, la concepción de sujeto escolar y su relación con la concepción de un “sujeto de aprendizaje”; las deman-

das que formula a los niños en el plano del comportamiento; los indicadores que toma en cuenta para medir el rendimiento en el aprendizaje o para evaluar la integración social del niño; y el tipo de acciones puestas en marcha cuando no se alcanzan los resultados esperados.

En la tesis analizada, el principio de cuestionamiento abierto por la captación de que se requieren condiciones alternativas para educar a un conjunto de niños que no han tenido “éxito” en la escuela resulta negado inmediatamente al plantear que estos niños se reinsertarán con éxito en la escuela.

Enríquez (1992, p. 34) dirá “no existe institución [...] sin operar un proceso de alineación, sin esfuerzo para reproducir en lo idéntico los sujetos sociales [...] que sean conducidos, en esas condiciones, a adherir a la vida institucional tal como se presenta formalmente y a operar para mantenerla mejorándola en todo”. Mediante esta adhesión, los sujetos adquieren “una identidad social autorizándolos a ser reconocidos por el otro”. En cambio, “aquellos que no quieren entrar, aquellos que no son fieles y leales son los ‘traidores’. Entonces, en ese caso, la violencia se hace manifiesta [...] tiene derecho de sanción (e incluso de matar) sobre aquel [...] que se desvió del ‘camino recto’” (p. 30).

En el proyecto estudiado, la violencia institucional sobre los niños que están fuera de la escuela, debido a una probable ausencia o quiebre de su adhesión a esta organización como portavoz de la institución, se vería reducida o anulada puesto que PGN se encarga de “tomarlos” y “formarlos” para devolverlos a la escuela o a otras instancias formales.

No obstante, en PGN persistirían dos tipos de violencia. Uno de ellos está asociado a la tarea primaria de la institución de la educación en cuanto supone dirigir el comportamiento hacia formas definidas como deseables (Fernández, 2001) por anticipado, con respecto al sujeto conducido hacia ellas. El tipo de violentación implicado en el núcleo de esta tarea parece una expresión del fenómeno de la “violencia primaria”. Con este concepto, Aulagnier (2007) alude a la acción mediante la cual se le imponen al *infans*, desde el exterior, una experiencia, un discurso, una realidad que se anticipan a sus posibilidades de respuesta. Se trata de una violencia tan irreducible como necesaria para

la estructuración del sujeto en la medida que permite la transformación de lo sin forma, lo indecible e impensable, en significación.

El otro tipo de violencia, persistente en PGN, reside en la negación de posibles cuestionamientos al modelo escolar considerado como forma deseable hacia la cual dirigir a los sujetos. Aquí se manifestaría lo que Aulagnier (2007, p. 35) designa como un “exceso de violencia” ejercido contra el Yo por el “*diktat* de un discurso social cuya única meta es oponerse a todo cambio en los modelos por él instituidos”.

La negación de cuestionamientos al modelo organizacional escolar concurre con la conjetura de que la tesis del proyecto defiende a la institución de la educación de una interpelación. Aquella que la repetición y la deserción escolar formulan a su poder para formar a los sujetos de acuerdo con un modelo.

En un nivel de análisis, es posible plantear que dicha defensa se realiza vía la defensa de la organización escolar como su portavoz. Enríquez (1992) señala que las estructuras organizacionales tienen por meta “luchar contra las angustias fundamentales” como el miedo al “caos desorganizado”, a “lo nuevo y a la incertidumbre”. Probablemente, estos miedos se hayan activado frente a la formalización de PGN, una organización alternativa a la escolar ya puesta en marcha. En orden a ello, si bien en la primera proposición de la tesis se plantea el requerimiento de condiciones alternativas para educar, en la segunda se aclara su carácter transitorio y designa a la escuela como la organización encargada de esta tarea.

En un segundo análisis, podría pensarse que, en la primera proposición se defiende a la institución de la educación al asegurar que, en condiciones alternativas, esta conserva “intacto” su poder formativo. En la segunda proposición, se la defiende al garantizar que en la organización escolar todos los niños pueden, finalmente, insertarse y aprender. Es decir, ambas, PGN y la escuela prueban el poder universal de la institución más allá de la singularidad de sus destinatarios y de las organizaciones en las que se encarnan.

## **8. La estructura formal de la organización PGN: grado de formalización**

Schelemenson (1987, p. 40) define la estructura como el “sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados que forman parte del organigrama y de la definición de funciones y responsabilidades”. Su fijeza permite describir el funcionamiento organizacional en el nivel formal y analizarla como uno de los aspectos claves del encuadre de las conductas individuales. Para López Yañez (1994, p. 44), la estructura formal representa “el marco de normas y procedimientos formales que les es dado a los miembros de la organización” y el armazón que permite su funcionamiento. Este autor define la formalización como “el grado en que se halla prescrito cómo, cuándo y quién debe realizar las tareas. Es decir, se refiere al uso de las normas en una organización y a la formalización de dichas normas” (p. 42).

Siguiendo esta perspectiva, es posible decir que en PGN el grado de formalización de la estructura formal difiere según el asunto tratado.

Un grado alto de formalización rige sobre la definición de los destinatarios: el grupo de edad de 8 a 14 años; con “sobreedad” y no inscripción o inasistencia a la escuela; “siendo consecuencia de lo establecido que bajo ninguna circunstancia un alumno que cursa su escolaridad en la escuela común podrá ser incorporado” a un grupo educativo de PGN (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 14). También rige el mismo grado de formalización sobre el tiempo de estancia de los niños en el grupo educativo GN. Se fija el tiempo máximo en dos ciclos lectivos y se promueve la reinserción del niño en el menor plazo posible.

La formalización de ambos asuntos constituyó un hito para uno de los actores de la organización. Según su expresión:

Está más encuadrado y a mí me alegra esto de que no es una instancia de derivación [...] Insisto con esto porque es muy importante, una de las cosas que nos obligó a producir la normativa fue la derivación de pibes... lo más importante fue esto de encuadrarlo con la normativa, acá vienen estos pibes y no es una instancia más de marginación... define el tiempo que tiene que estar, no es cuestión que se eternice. (José, 2004)

De tal modo, la normativa se orientaría a evitar que GN se convirtiese en un depósito de “chicos problema” derivados de la escuela, o en un circuito terminal. Así, resguardaría la organización de lo que pareció percibirse como un incipiente desplazamiento de los fines (Etzioni, 1965, p. 18). Este fenómeno surge cuando una organización “substituye su finalidad legítima por otra para la que no fue creada, para la cual no se le situaron recursos y a la que no reconoce como propia”.

El tercer asunto con un grado alto de formalización atañe a la cobertura de los cargos docentes. Se definen los siguientes criterios para la selección: 1) condición titular de revista; 2) revisión de las propias concepciones, de “sus modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo” y consideración de que “bajo determinadas condiciones pedagógicas, estos niños pueden progresar en sus aprendizajes”; 3) adaptación al encuadre general de trabajo del proyecto que supone “estar dispuesto a trabajar con un programa definido centralmente [...] trabajar con el apoyo de un asistente técnico [...] con otros docentes de la escuela y de otras escuelas [...] realizar un trabajo sostenido con las familias de los alumnos” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p.18) . Luego se especifican dos procedimientos de asignación de cargo —el segundo a aplicar si se produce una vacante o ningún maestro titular acepta la afectación al proyecto— y la información que debe comunicar la Supervisión Escolar a los docentes interesados.

La pregunta es si el detalle de las normas que rigen el acceso a los cargos habrá respondido a las probables tensiones activadas frente a la incertidumbre sobre la disposición de: 1) maestros suficientes para sostener los grupos educativos y para abrir nuevos grupos; 2) con actitudes y concepciones acordes para trabajar con estos niños; 3) tiempo suficiente como para completar los ciclos lectivos.

Uno de los coordinadores de PGN advirtió la dificultad de algunos maestros para trabajar con la diferencia: “muchas veces los maestros dicen este pibe es para especial [...] el pibe grande de 12 años que nunca fue a la escuela, totalmente alejado de lo que es la cultura escrita, nunca agarró un lápiz... los maestros enseguida, ‘éste es para especial, para recuperación’, y claro, patologizan mucho. Son todos temas a trabajar. Esa es la construcción de la mirada del maestro” (José, 2004). Esta

dificultad también fue percibida por una asistente técnica “una maestra [...] yo hice bastante para que no estuviera más, estábamos en el aula y delante de los chicos dice ‘no, si ellos mismos se cavan la fosa’” (Sandra, 2006). Por otra parte, ambos actores concurren en señalar que los maestros que establecían un buen vínculo con los niños y con el proyecto se quedaban en PGN. En los términos del coordinador “los maestros que se quedaron en el proyecto se fueron enganchando con los pibes [...] Por eso hay que tener cuidado cuando se habla mal de los maestros... hay que poner el cuerpo ahí” (José, 2004). En la perspectiva de la asistente “los maestros... son maestros muy, muy comprometidos, no desde la lástima. El que lo puede sostener, el que está un año y se queda y sigue, ya no se quiere ir. El que entra, sale, no juzgo, no digo es bueno o es malo, pero esto no es para él” (Sandra, 2006).

Un grado medio de formalización rige sobre la localización física de GN. Se alienta su instalación dentro de los edificios escolares y califica transitoria la ubicación fuera de los establecimientos. Esta pauta contradice el fundamento histórico del proyecto, que mostró la necesidad de abrir grupos educativos fuera de las escuelas, y el fundamento político, que alentaba la aproximación de GN a los contextos sociales de referencia de los niños. Esta ambivalencia en la norma podría indicar que la ubicación material de los grupos representa un problema no resuelto que continúa suscitando controversias en el interior de la organización PGN. Un coordinador consideraba más adecuado que la ubicación de GN se subordinase a las cualidades del establecimiento escolar en cuestión, por ejemplo, la cantidad y calidad de los recursos, los rasgos personales de los maestros curriculares o la disponibilidad de la conducción. Mientras que una asistente privilegiaba la ubicación dentro de los edificios escolares para favorecer la socialización de los niños.

Con respecto a las responsabilidades del director de la escuela y del maestro del grupo educativo sobre el retorno de un niño a la escuela común, se establece únicamente que ambos deberán efectuar un informe en el que indiquen el grado al que se lo incorpora y recomendaciones para garantizar su permanencia.

Un grado bajo de formalización rige sobre las competencias de las áreas del sistema educativo atendidas al desarrollo del proyecto, que aparecen a modo de listado general.

Finalmente, parece importante destacar que los temas no formalizados se relacionan con: 1) los procedimientos y requisitos de ingreso a GN y para la reincorporación a la escuela común; 2) la competencia y responsabilidad del maestro a cargo de GN respecto del ingreso, permanencia y salida de los niños; la relación con la escuela y, de ubicarse en un local extraescolar, con la organización a la que corresponda; 3) los rasgos de la integración de GN en la escuela o en la organización donde se instale.

La ausencia de normativa sobre la integración de GN con la escuela y sobre la reinserción de los niños podría permitir, por un lado, mayores márgenes de acción y decisión a diferentes actores. Por el otro, según el empleo dado a tales márgenes, podría sumergir a los niños y/o maestros en la indefensión. Por ejemplo, mediante la fijación arbitraria de requisitos, por parte de las escuelas, para obstaculizar la reinserción de los niños en los grados comunes; o mediante la negación o evitación de espacios curriculares (música, educación física) para la integración de los niños en los grados de la escuela, mientras aún se hallan en GN.

Bleger (2002, p. 79) advirtió que “toda organización tiende a tener la misma estructura que el problema que tiene que enfrentar y para el cual ha sido creada” y relacionó este fenómeno con la función latente de las organizaciones en los procesos de clivaje:

la sociedad tiende a instalar un clivaje entre lo que considera sano y enfermo, entre lo que considera normal y anormal [...] la sociedad se auto defiende, pero no de los locos, los delincuentes y las prostitutas, sino que se defiende de su propia locura, de su propia delincuencia y de su propia prostitución, que de esta manera enajena, desconoce y trata como si fueran ajenas y no le correspondieran [...] Esta segregación y este clivaje se trasladan luego a nuestros instrumentos y a nuestros conocimientos.

La organización PGN presenta un vacío, en el plano formal de su estructura, acerca de aspectos claves para responder al problema de los niños que no están en la escuela, como lo es la definición de los dispo-



sitivos para su reinserción y acompañamiento. ¿Este vacío constituirá una expresión del clivaje operante entre los “fracasados escolares” y los alumnos con una trayectoria escolar “normal” y contribuirá, además, a preservarlo? Siguiendo esta línea, podría estimarse si la sociedad, mediante este tipo de organizaciones, se defiende de su propio fracaso en la tarea de transmisión.

## **9. Comentarios finales**

A lo largo del artículo, se procuró abordar las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación, en particular, la escuela y PGN —como alternativa— en el marco de la tensión entre el problema del fracaso escolar y el cambio de los modelos organizacionales instituidos.

La descripción y el análisis del proyecto de la organización PGN condujeron al planteo de las concepciones que, al parecer, lo sustentaban y de los límites al cuestionamiento de los modelos establecidos. Su identificación convergía con la conjetura de que, ante las interpelaciones a la institución de la educación, que contiene el fracaso escolar, la tesis sostenida por el proyecto defendía la potencia de esta institución para formar a los sujetos.

Luego se trabajó sobre la estructura formal de esta organización PGN, que atiende el problema del fracaso y parte de cuya respuesta implica la articulación con la organización escolar donde el fracaso se produjo. De este estudio surgió la presunción de una equivalencia entre la estructura formal de PGN y la estructura del problema enfrentado. Si esta equivalencia constituyese una expresión y medio de preservación del clivaje entre “el fracasado y el exitoso escolar” podría atribuírsele el carácter de una defensa del colectivo social ante su propio fracaso en la tarea de transmisión.

Ambas líneas interpretativas concurrieron en la conjetura de una defensa de la institución de la educación. En un primer nivel, frente al fracaso de la organización portavoz para llevar a cabo la tarea nuclear. En un segundo nivel, frente a las dudas concomitantes acerca de la potencia de la institución para cumplir con las tareas de transmisión y de formación.

Fue posible advertir que esta potencia era confirmada al asegurar que, en la organización alternativa, los niños se formaban como sujetos escolares y lograban aprender; y al garantizar que estos niños, luego, se insertaban y continuaban sus aprendizajes en la organización escolar. Entonces, se estimó que el surgimiento de PGN pudo haberse investido con una cualidad amenazante hacia el lugar que ocupa la escuela como organización portavoz de la institución. Por un lado, debido a que se afirma que, en condiciones alternativas a las establecidas en la escuela, los niños que habían “fracasado” en ella, pueden aprender. Por el otro, en cuanto PGN introduce condiciones diferentes a las habituales y con ellas, probablemente, formas diferentes de hacer, de pensar, de sentir, de comunicarse y de formar. Parece posible identificar, como indicadores de la activación de esta amenaza, los referentes del material que mostraron cierta inhabilitación del planteo de los problemas de la organización para cumplir con su tarea, la falta de interrogación sobre la organización y el bloqueo de la expresión y el desarrollo de otros modos posibles de hacer que tomen el lugar de los modelos establecidos. Estos fenómenos suelen adscribirse a un tipo de relación alienada de los sujetos y los grupos con las instituciones que, según apunta Castoriadis (2007, p. 176), se manifiesta cuando “lo que podía ser visto como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones”.

Frente al mantenimiento de este orden establecido, desde la perspectiva del análisis institucional y de otras corrientes como el socio análisis y el socio psicoanálisis, se trata de dar lugar a “la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto en los fenómenos institucionales debido al juego de los intereses” (Ardoino, 1977, p. 18).

Por consiguiente, parte de las posibilidades de un cambio de las instituciones residiría en el cambio de la relación del sujeto, los grupos sociales y el colectivo con sus instituciones. Es decir, en el pasaje desde una relación alienada con los modelos instituidos, donde la institución se autonomiza con su propia inercia de la sociedad que le dio origen, hacia una relación en la cual es posible el cuestionamiento de lo dado. En términos de Castoriadis (2007, p. 576), esa transformación social

ocurre “mediante la posición creación no sólo de nuevas instituciones, sino también de un nuevo modo de instituirse y una nueva relación de la sociedad y de los hombres con la institución”.

## Notas

- 1 Proyecto Ubacyt 214 F Dinámicas institucionales críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria en vinculación a la dramática comunitaria. 114 F. Educación y movimientos instituyentes en condiciones socio institucionales críticas. *Estudio de caso en una pequeña comunidad isleña aislada*. Directora Lidia Fernández, 2008-2010.

## Bibliografía

- Ardoño, J. (1981). La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, G. Mendel, J. Ardoño, J. Dubost y otro (1981), *La intervención institucional* (pp. 13-42). México: Folios ediciones.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires.
- Blanchard Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. y Pechberty, B. (2005). Note de Synthèse. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bleger, J (2002). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Kaës (Coord), *La institución y las instituciones* (pp. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (2003). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Durantini Villarino, C. (2006). Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 24, 11-19.
- Enríquez, E. (1992). *La organización en análisis*. París: Presses Universitaire de France.
- Enríquez, E. (2000). *Extractos. Notas de Seminario*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Etzioni, A. (1965). *Organizaciones Modernas*. México: Uthea.
- Fernández, L. (1996). Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas? *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 9, 3-11.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- Luzuriaga, I. (1972). *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires: Psiqué.
- Mendel, G. (2004). *Socio psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Noveidades Educativas- Universidad de Buenos Aires.
- Saltalamachia, H. (2000). *Del proyecto al análisis. Aportes a la investigación cualitativa*. Extraído 30 agosto, 2007 del sitio Web <http://Saltalamachia.com.ar>.
- Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2003). Resolución de Creación del Proyecto Grado N y Proyecto Grado N. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 1770, 14-18.
- Shelemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.



# Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones

Kaplan, Carina Viviana

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Plata / CONICET

carinak@ciudad.com.ar, carikap@hotmail.com

Fecha de recepción:

03/06/09

Fecha de aceptación:

05/07/09

## Palabras clave:

educación pública,  
socialización,  
talento,  
fracaso escolar,  
formación

## Keywords:

*public education,  
socialization,  
talent,  
academic failure,  
training*

## Resumen

Este trabajo colabora en desmontar los argumentos deterministas biologicistas que suponen que ciertos individuos y grupos nacen para aprender mientras que a otros les es negada esa posibilidad debido a su supuesta inferioridad natural. Una investigación reciente realizada con profesores de educación secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires revela que la ideología de los dones cruza el discurso magisterial y, a la vez, los docentes se resisten a dar un veredicto definitivo sobre los límites de la escolarización enfatizando el papel de la intervención socioeducativa de la escuela y sus agentes. Las reflexiones aventuradas en este trabajo advierten sobre la pertinencia de distinguir entre los límites contingentes para la escolarización como producto de las desigualdades de condiciones socioculturales sobre la base del origen de los alumnos y los límites sentenciados por las creencias y discursos cristalizados del racismo biologicista. La formación docente y la formación en servicio son instancias centrales para revisar estos discursos y sus efectos simbólicos. Se trataría, en definitiva, de formular alternativas teóricas y prácticas que permitan confrontar con las falsas medidas de la ciencia hegemónica implantadas para el aprendizaje de los alumnos y sobre sus potencialidades.

## 1. Introducción

**E**n la construcción de una visión colectiva que supone “habitar un Enosotros”, la escuela ocupa innegablemente un papel central; aun teniendo presente las mutaciones que ha cursado y la presencia insis-

tente de ciertos discursos deslegitimantes que se esgrimen en su contra. En nuestros sistemas educativos latinoamericanos, desde su misma génesis de constitución, se verifica un precepto enérgico de inclusión e integración. El reto histórico ha sido el de lograr la cohesión social a través de la interiorización del sentido y del sentimiento de pertenencia e involucramiento en una comunidad nacional. Durkheim (1997, p. 12 citado en Kaplan, 2009, p. 178) dejaba explicitada a principios del siglo pasado una máxima que orientaría los discursos en referencia a la educación pública, al afirmar que “[...] en nuestras escuelas públicas es donde se forman la mayoría de nuestros niños; ellas son y deben ser las guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional [...]; ellas son como el engranaje regulador de la educación general”<sup>1</sup>.

La educación como socialización tiene por horizonte dotar al niño y a la niña, desde sus primeras experiencias, de una forma específica de existencia social con el objeto de prepararlos para la función que tienen asignada en su comunidad confiriéndoles una unidad moral. Esta idea ubica el papel de la escuela en su germen como institución estatal. Ahora bien, una línea argumental en los debates contemporáneos en torno a los procesos de integración se refiere al tipo de sujetos: cuáles son sus límites y posibilidades para su formación.

En este trabajo abordaré las implicancias en la experiencia escolar de las representaciones subjetivas de los docentes sobre los límites y posibilidades de aprender de los alumnos. Particularmente, me centraré en la cuestión referida a la construcción de los límites simbólicos para la escolarización mediada por la creencia en la existencia de talentos, dones e inteligencias dados. El supuesto de partida de las reflexiones aquí expuestas se asienta sobre la idea de que todo intento por democratizar las oportunidades escolares necesita de un umbral compartido consistente en asumir que, bajo ciertas condiciones, todos los estudiantes —individuos y grupos— pueden aprender, desde ya, con sus diferencias y singularidades. Ello supone colocarse en una perspectiva que confronta las tesis del discurso de la doxa emparentado con formas del racismo biológico en tanto esencialismo.

El determinismo biológico es una postura enmarcada dentro del reduccionismo; postula que las vidas y acciones humanas son conse-

cuencias inevitables de propiedades bioquímicas de las células que constituyen a cada individuo, y estas, a su vez, están determinadas por los constituyentes de los genes que posee cada individuo. Así, la naturaleza humana estaría determinada por los genes. A través de esta posición se ha conseguido explicar desigualdades de status, riqueza y poder en las sociedades capitalistas industriales contemporáneas, definiendo los comportamientos humanos como características naturales de dichas sociedades<sup>2</sup>. Dentro de este contexto, la explicación que se daría de una sociedad agresiva sería que los individuos que la componen son agresivos. Del mismo modo, los individuos y grupos que no obtienen logros en la escolarización serían quienes no gozan de las disposiciones naturales para aprender. Una comprensión *dialéctica*, en contraposición con la reduccionista, considera que las propiedades de las partes y de los conjuntos se determinan mutuamente, de modo que las propiedades de los hombres no se dan de manera aislada, sino que surgen como consecuencia de su vida en sociedad, tratando así de delinear una explicación coherente y unitaria del mundo material. Biología y sociedad, existencia individual y existencia social se imbrican necesariamente<sup>3</sup>.

La filosofía del don, la creencia social en el talento innato para aprender dado a unos y negado a otros por naturaleza suelen esgrimirse como fundamentos del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Desmontar estas argumentaciones falsas representa una alternativa teórica e ideológica que actúa como condición para encontrarse con las diferencias en la escuela.

## 2. Efectos de destino

Las investigaciones que llevo a cabo acerca de la dimensión de las representaciones de los docentes sobre el talento de los estudiantes, como sugiriera, constituyen una contribución a la producción de una argumentación teórica y con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción del par educativo éxito-fracaso. Privilegio el enfoque socioeducativo en la medida en que pienso que existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social

de los alumnos y de la anticipación de las probabilidades y posibilidades sobre su destino escolar.

El estudio que aquí presento en sus hallazgos más notables deja esbozada una hipótesis central para futuras investigaciones: las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, mediatizando y estructurando un efecto simbólico de destino<sup>4</sup>.

Desde el campo de la investigación socioeducativa, se ha configurado una importante tradición a partir de estudios empíricos que indagan en el universo simbólico de las percepciones, tipificaciones, opiniones, actitudes y expectativas de los maestros y profesores y en las relaciones de estas con la desigualdad educativa. La conocida línea del denominado “efecto Pygmalion” (1968) ha resultado muy fértil para este propósito. Investigaciones realizadas en México (1985, 1986) recuperando y enriqueciendo esta tradición han sentado las bases para la línea de trabajo propio<sup>5</sup>.

Para instaurar un punto de inflexión en los estudios iniciados con Pygmalion sobre las clasificaciones de los maestros y profesores y su incidencia en la construcción del éxito o fracaso escolar de los alumnos, es preciso situarse a mediados de los 70, momento en el que Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martín en Francia publican los resultados del estudio que se conoce como “Las categorías del juicio profesoral” (1998). Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación práctica que pone en juego sistemas de clasificación —taxonomías— que reorganizan la percepción y la apreciación y ayudan a estructurar la práctica.

Las formas escolares de clasificación funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. “Las categorías del juicio profesoral” verifican cómo profesores y estudiantes se ponen de acuerdo, por una suerte de transacción tácita, para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar; analizando la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de las cuales los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor, y producen jui-



cios profesoriales, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

Los hallazgos de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el “hexis corporal” del alumno (el porte, los modales, la vestimenta, la tez, las formas de la auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el profesor como conjetura sobre su identidad de clase), lo que constituye una referencia inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes individuales y grupos.

Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

Del estudio referido a la mencionada investigación se desprende que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas estas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de dichos estudiantes. Al mismo tiempo, estas evaluaciones, realizadas en función de condiciones sociales percibidas del alumno, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas. Precisamente, un descubrimiento relevante en tal sentido se refiere a la relación que se encontró entre la producción de adjetivos de los profesores respecto de los estudiantes y las clasificaciones escolares.

En definitiva, este tipo de investigaciones pone de relieve el hecho de que, a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento por parte del docente, se libera una puerta de acceso al universo simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Estos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

La taxonomía escolar es una taxonomía social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, o sea, una transmutación que tiende a transfigurar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”; lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza. De las consideraciones realizadas se infiere que la cuestión del destino individual y social y, específicamente, del destino escolar necesita de una reinterpretación socioeducativa a partir de la perspectiva de los dones o talentos naturales que permita deconstruir y desmontar los supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al don y correlacionada con el éxito o fracaso.

En este caso en estudio, la asociación entre el constructo inteligencia y el talento o don y la construcción de sentido que expresaron algunos maestros entrevistados en un estudio antecedente (1997) dio lugar a producir una indagación que permitió profundizar en esta cuestión específica, la cual constituye la base empírica de este trabajo. Es decir, el propósito es el de comprender el sentido práctico de aquella concepción innatista de la inteligencia que afirma el carácter natural de la misma y que se expresa como don, talento, predisposición, inclinación, vocación innata.

A los fines de nuestro problema de investigación, mencionemos como principal la contribución de Norbert Elias, al analizar el caso de Mozart (1998), consistente en cuestionar la noción de “genio” como una cualidad intrínseca, interna del individuo. Mientras que Bourdieu (1991 a, p. 26), también desde un examen crítico, nos permite desmontar los argumentos de la ideología del don, en este caso, como efecto de la dominación simbólica. Preguntarse si las disposiciones y competencias en un área “son dones o productos del aprendizaje” presupone mantener ocultas las condiciones desiguales de apropiación y producción de las aptitudes asociadas a unas pautas legítimas.

Precisamente, la ideología carismática del don posee un curioso efecto sociológico consistente en dividir a los sujetos en una suerte de castas antagónicas: unos que entienden y otros que no entienden; como dos variedades distintas de la especie humana. Es como si se tratara de un órgano de comprensión dado a unos, una minoría especialmente

dotada, y negado, por ende, a los otros, una mayoría con oscura conciencia de inferioridad. El interrogante que formulamos, entonces, es hasta qué punto los docentes han sido impactados por esta metáfora social y cuáles son sus consecuencias.

Bajo las consideraciones anteriores, desarrollaré sintéticamente los objetivos, hipótesis y algunos de los principales hallazgos del estudio.

### **3. Objetivos e hipótesis**

#### *Objetivos Generales*

- a) Conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los alumnos.
- b) Interpretar la incidencia potencial de las categorías de los juicios profesoriales sobre la subjetividad del alumno.
- c) Relacionar los juicios profesoriales con la práctica educativa.
- d) Contribuir al desarrollo de enfoques metodológicos novedosos para el abordaje de la problemática de estudio.

#### *Objetivos Específicos*

- a) Identificar las representaciones subjetivas de los profesores de escuela media sobre el talento y la inteligencia.
- b) Caracterizar las categorías clasificatorias de los profesores de escuela media sobre la inteligencia y el talento con relación a la práctica educativa.
- c) Indagar las opiniones y percepciones de los profesores sobre los límites y posibilidades de los alumnos basados en la inteligencia y en el talento, desde la perspectiva de su propia experiencia docente.
- d) Establecer hipótesis significativas entre las representaciones subjetivas de los profesores y la producción de los destinos escolares de los alumnos.

### *Hipótesis*

Los profesores adoptan una diversidad de metáforas sociales referidas al talento y a la inteligencia de sus alumnos.

Hay un tipo de creencia social, a la que adhieren los profesores, de significativa incidencia educativa referida a la inteligencia en términos de talentos innatos.

Los juicios profesoraes adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares.

Esta transmutación se verifica en formas eufemísticas en las apreciaciones que realizan los profesores sobre los alumnos.

Los juicios profesoraes producen “efectos simbólicos” en la estructuración del destino escolar, al imponer ciertos límites a las trayectorias escolares de los alumnos que, mediatizadamente, estos hacen suyos (sentido o conciencia de los límites, en términos de la perspectiva de Bourdieu).

## **4. Taxonomías y adjetivación**

Señalemos que el universo del estudio son los profesores de escuelas medias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares, con o sin título docente, y que enseñan a estudiantes provenientes de distintos sectores sociales. La muestra fue seleccionada entre tres escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con población escolar de diferentes sectores sociales y con distintas orientaciones: bachiller, técnica, danza. Se han realizado 61 entrevistas profundamente, con una guía de pautas semi-estructurada.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico, cabe considerar aquí el hecho de que he recurrido a formas consensuadas del lenguaje que, por su familiaridad, operan con un sentido práctico: metáforas, refranes, sentencias populares. Acudimos a los discursos cotidianos para comprender su lógica de argumentación y su modo de operar en las prácticas discursivas de la vida social. Una de las notas características de los juicios subjetivos es que sus afirmaciones se conciben como

verdades indiscutidas en prácticas sociales. Apelando a estas formas naturalizadas de lo social y pidiéndole opinión al profesor, este puede tomar cierta distancia de sus propias creencias. De todas maneras, es preciso advertir sobre los límites de esta auto-reflexión ya que se produce en un contexto donde resulta inconsciente, desde el punto de vista social, la matriz cultural que subyace en sus juicios.

Uno de los hallazgos interesantes de la investigación, en los que profundizaré en esta ocasión, es acerca de la producción de adjetivaciones de la inteligencia que han generado los profesores entrevistados. Al respecto, me referiré a las siguientes cuestiones:

1. los sinónimos y sus antónimos;
2. las ideas sobre el talento y el don.

#### *4.1. Los sinónimos y sus antónimos*

En un momento inicial del análisis de las entrevistas, como equipo de investigación hemos trabajado con los sinónimos y los antónimos del “alumno inteligente”, primero por separado, y luego reconstruyendo los pares; en todos los casos, interpretamos a partir de las categorías formuladas por los propios entrevistados. Desde nuestra perspectiva, estos términos son adjetivaciones o atributos, en el sentido de atribuciones, con un contenido expreso y uno implícito. Así, a diferencia de los usos del diccionario, los adjetivos producidos por los profesores poseen una racionalidad práctica y una matriz de significación oculta.

Los sinónimos son aquellos términos o expresiones que, para los profesores entrevistados, tienen una misma o muy similar significación; por su parte, los antónimos establecen las diferencias, las distancias respecto de un cierto término, en nuestro caso la inteligencia. Ambos, sinónimos y antónimos, aluden al repertorio con el que los profesores categorizan a los estudiantes.

Una primera lectura de las adjetivaciones nos permite reconstruir tres dimensiones, a saber:

- Dimensión 1: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades intelectuales. Ejemplos: “brillante”, “con coeficiente intelectual para aprender, normal”.

- Dimensión 2: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades prácticas. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: “resuelve los problemas”, “usa sus herramientas para adaptarse a nuevas situaciones”, “resuelve problemas prácticos”.
- Dimensión 3: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades personales. En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden, predominantemente, a las características vinculadas al trabajo escolar y al esfuerzo por aprender. Ejemplos: “busca superarse”, “voluntarioso”, “estable emocionalmente”.

Gran parte de los profesores entrevistados (39/61) equiparan a los alumnos inteligentes con aquellos que poseen atributos en el plano intelectual o cognitivo-académico, en menor medida se han referido a las virtudes de resolución práctica (17/61) y, en un nivel más postergado aparece la inteligencia asociada a las características de personalidad (5/61). Las ideas que expresaron algunos profesores al fundamentar los sinónimos escogidos para el alumno inteligente establecen una suerte de parámetros de normalización o varas del aprendizaje, donde los atributos intelectuales aparecen como predominantes en la comparación/contrastación entre los estudiantes.

Al respecto, se puede resaltar la noción que identifica al alumno inteligente como un “alumno normal” o bien con un “coeficiente intelectual” [CI] que se constituye en la medida del aprendizaje y el éxito o fracaso escolares. La capacidad intrínseca, el CI, esto es, el “nivel” intelectual (nivel máximo/mínimo), concebido como parámetro de normalización, marcaría para algunos entrevistados los puntos de partida para el aprendizaje escolar.

[Inteligente es] Un alumno normal, ¿qué sería para mí lo normal? Un chico que uno le explique al nivel, en el escalón que él está y que lo entienda normalmente, porque cuando uno habla en unos términos que son para que entienda una persona que es subcapacitada o subeducada no sé como decirlo y a veces no lo entiende. (Hombre, 51 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo).

Algunos estudiantes, según un profesor entrevistado, suplirían con el esfuerzo la incapacidad de base; así es que:

[Inteligente es] Alguien que trata de superarse constantemente, ahora se me viene a la cabeza el programa de TV ‘Corky’, para mí ese chico con síndrome de Down era muy inteligente porque constantemente buscaba superarse. (Hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

Otras formas de adjetivación sobre el alumno inteligente apelan a las siguientes metáforas o imágenes como recurso discursivo:

- Tiene luz
- El que tiene el don natural
- Brillante

El supuesto brillo, la luminosidad son características que, para ciertos profesores, emanan de los estudiantes calificados como inteligentes. Podría pensarse que, por contraste, existen alumnos opacos, oscuros: una suerte de juego de luces y sombras. Aquí se verifica cómo la distinción opera por contraste; por esta razón, los antónimos del inteligente permiten observar estas zonas de negatividad de los veredictos escolares. Al mismo tiempo, se podría afirmar que el sentido común caracteriza con mayor facilidad por los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia, que por sus notas positivas.

Ciertos antónimos del alumno inteligente que han brindado los profesores son, literalmente: apático, el transcriptor, el que no tiene el don, vago, sub-capacitado, sub-educado, chico con problemas, poco desarrollado, poco intelecto, lento mentalmente, violento.

Algunos de los profesores entrevistados reconocieron las consecuencias simbólicas en la construcción de la auto-imagen del alumno, el carácter directo y brutal que posee el expresarse con antónimos del estudiante inteligente lo cual representa un menosprecio. Expresaron cuestiones de este tipo: “¡Ay! ¡No quiero ser muy cruel! Ponéle incapaz” (Mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

Las adjetivaciones más peyorativas han sido:

- Inútil
- Estúpido
- Perverso

El antónimo de alumno inteligente adjetivado como “perverso” alude a una cuestión moral; de hecho, la perversión alude a la inmoralidad. Esta constatación permite interpretarse sobre la base de la creencia social que considera al delincuente como un individuo de baja capacidad cognitiva o bajo CI, tesis a su vez sostenida por el enfoque del determinismo biológico.

En los antónimos del alumno inteligente, al igual que en el caso de los sinónimos, las cualidades vinculadas a lo intelectual ocupan un lugar predominante (35/61). Lo que surge como novedoso es que las características vinculadas a la personalidad del alumno aparecen con relativa mayor frecuencia en los antónimos (16/61). De este modo, se le adjudica la negatividad a la individualidad del alumno.

A su vez, el sinónimo del alumno inteligente que brindan los profesores tiende a estar más ligado a lo aceptado convencionalmente, esto es, a lo que se espera que destaque como virtud escolar en sus alumnos, en función de su quehacer profesional.

El significado implícito del término “inteligencia” está dado en la producción de antónimos en la que el uso de eufemismos es menor y se recurre a adjetivaciones más brutales y directas. Ello significa que las notas de distinción aparecen en los antónimos. Esta consideración también conlleva un aporte central a los rasgos del sentido común profesoral: la diferencia en tanto subalternidad se expresa en la negatividad. Los antónimos de un constructo particular, como lo es la inteligencia, “dicen más” que los sinónimos (es decir, portan un plus de significación) acerca de las representaciones de los profesores. El rechazo, la negatividad (el antónimo, el opuesto) ponen en evidencia lo que se cree, la creencia implícita del profesor. Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que se visibiliza en esta carga negativa de los antónimos una de las formas sutiles de expresión del rechazo del profesor hacia ciertos alumnos.



La dicotomía o los pares contruïdos a partir de los sinónimos y sus opuestos ponen de relieve esta misma cuestión. Es el lado negativo del par el que expresa el sentido más profundo, y más inconsciente desde un punto de vista sociológico, que otorga el profesor a la inteligencia del alumno.

Al mismo tiempo, un hallazgo relevante es que un mismo sinónimo puede combinarse con antónimos diferentes o un mismo antónimo puede asociarse a diversos sinónimos, como lo muestran los casos siguientes de pares dicotómicos expresados por los profesores; y, entonces, la misma adjetivación adquiere un sentido distinto en combinación con otras. Tales son algunos de los casos:

- Resolución de problemas/bloqueo
- Resolución de problemas/desinterés-abandono
- Trabajador/soberbio
- Autocrítico/soberbio
- Trabajador/displícite

Por su parte, algunos pares expresan formas directas de deslegitimación de las posibilidades de los estudiantes; mientras otros las legitiman con adjetivaciones tales como “completos”, “normales”, “sabios”, “aplicados”. Las comparaciones se establecen bajo estos parámetros:

- Completo/inútil
- Normal/anormal
- Sabio/lento mentalmente
- Aplicado/haragán-vago

De este modo, las adjetivaciones y sus combinaciones se presentan ya no como términos usuales de carácter neutral de diferenciación entre los estudiantes, sino, más bien, como juicios escolares con sentidos diversos, los cuales describen a la vez que podrían operar como predictores de los desempeños de los estudiantes. De hecho, en la producción de taxonomías bipolares hemos observado que, además de las cualidades intelectuales o cognitivo-académicas y de las virtudes personales, adquieren relieve las formas interiorizadas de la disciplina escolar por parte de los alumnos.

Un resultado significativo del análisis de los pares alumno inteligente/no inteligente es que los profesores dan contenido a ese constructo por comparación entre los estudiantes. Así, la inteligencia une y separa a la vez a los estudiantes, esto es, actúa como parámetro que asemeja a los iguales o próximos y distancia o rechaza a los diferentes. El conocimiento de las representaciones subjetivas permite lograr una aproximación a la línea de demarcación que establecen los profesores en el interior del universo estudiantil. Mencionemos, además, que por su propia naturaleza, dichas representaciones tienden a simplificar, a economizar, a condensar, aquello que se percibe. Las distancias o proximidades parecen percibirse como definitorias ocultando los matices y singularidades entre los individuos o los grupos.

Se podría hipotetizar que la distinción naturalizada entre inteligentes/no inteligentes, en referencia a los estudiantes, se presenta como una absolutización de la diferencia. En definitiva, considerar la inteligencia como atributo personal o capacidad intrínseca produce esta absolutización al desconocer el carácter relativo de toda comparación.

#### *4.2. Las ideas sobre el talento y el don*

En varios momentos de la entrevista realizada a los profesores hemos explorado en torno de sus opiniones e imágenes acerca del talento. Uno de esos momentos se refirió al párrafo seleccionado de la “educación de los talentosos” que trataba sobre la existencia de talentos naturales que la escuela de masas desaprovecha. Más de la mitad de los profesores aceptó la existencia del talento, en algunos casos asumiéndolo como natural y, en otros, tensionando e incluso rechazando su existencia, tal como se observa en los fragmentos siguientes.

Pienso que algunos se destacan inminentemente del resto, ahí es donde yo los encuadraría como niños talentosos, pero que tenemos que tener cuidado a quienes citamos como tales. Yo pienso que en un aula es importante tener alumnos, si no los llamo talentosos los llamo inteligentes o hacendosos y eso me hace muy bien para que yo marque con el resto para ponerme a la par de estos chicos que son más cumplidores. Pienso que la mezcla de estos chicos hace bien a un curso,

exceptuando a los muy, muy talentosos porque esos pueden llegar a aburrirse si uno va empujando a los demás, atrás de ellos. (Mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Es un tema muy áspero el de las capacidades especiales. Yo como músico me formé en un ámbito que trata de detectar al máximo, en todos los sentidos, el talento, así que por ahí esté un poco resentido en este aspecto. Pero no sé si es tan así como lo plantea este señor, sin duda que hay capacidades que no están explotadas, pero tendría que leer más sobre el tema e informarme. No estoy tan de acuerdo. (Hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Puedo decir que para mí no existe el talento natural, creo que el talento se tiene que dar en el ámbito que decía Vigotsky, de proximidad que viene del medio y que se desarrolla y que crece justamente dependiendo del medio donde se encuentre. Pero arrancando desde 'creador de una escuela para chicos talentosos' con eso solo podemos decir que entre chicos talentosos y talento natural es una combinación bastante peligrosa. El 25% creería que se refiere a la población talentosa y que el resto entonces no lo es, con lo cual estaría siguiendo la línea de que el talento natural bien para el que lo tiene y el que no lo tiene ni siquiera necesita una calidad educativa como para desarrollarlo. Solamente habría que fomentar ese 25%, eso es lo que interpreto. (Mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Yo creo que esta propuesta trasladada acá implicaría un cambio cualitativo... así como hay maestros, manuales para determinado nivel, acá los chicos están por debajo de ese nivel [...] Acá te suelen decir 'no; esos libros es demasiado elevado' y bueno para eso está el docente, que se tiene que tomar el trabajo de adaptarlos. (Hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

De las opiniones y percepciones de los profesores se desprenden algunas cuestiones, a saber:

- Uno de los profesores destacó lo beneficioso de la “mezcla” (entre talentosos y no talentosos)
- Otro profesor entrevistado consideró como peligrosa la combinación de los términos “chicos talentosos” y “talentos naturales” con relación a las consecuencias prácticas de esta homologación
- Uno de los profesores se sirvió de la tesis de Ricart (1995)<sup>6</sup> para justificar la necesidad de adecuar al nivel de los alumnos su propuesta de enseñanza

Se puede sugerir que las argumentaciones de los profesores confirman la polaridad que Bourdieu (1991 a) ha desarrollado como indicador de la distinción social. El talento es afirmado, aunque se lo rechace, como puede verificarse en los protocolos anteriormente presentados.

Por su parte, la interpretación del mito platónico<sup>7</sup> dio lugar a oscilaciones de los profesores entre la aceptación de las capacidades individuales bastante definitorias y la necesidad de la concreción de la igualdad de oportunidades. Aquí es donde la tensión entre las nociones de determinación y libertad como de perpetuación y cambio social no se presentaron unívocamente.

Entre quienes expresaron desacuerdo con el contenido del mito se encuentran justificaciones como las que siguen.

Estas ideas corresponden a un Estado antiguo, a una concepción antigua del Estado [...] sería contradictorio a los principios de la democracia. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

... en relación con lo de Sócrates, me parece una barbaridad si lo traemos a nuestros días pero bueno, es como se pensaba en aquel entonces, el que nacía de cunas de clases altas nacía para mandar y el último, el esclavo nacía esclavo y tenía sus descendientes que serían esclavos. Bueno, en cambio la escuela debería encarar un papel de cambio en ese sentido, de cambio social. (Hombre, 45 años, antigüedad docente 12

años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Por lo que yo interpreto, relacionándolo con la educación, como que está el designio de que [...] seguir con el mandato que uno ha nacido, como el ambiente en que uno ha nacido, y ese mandato, como que hay que conservar la clase y todo y yo pienso todo lo contrario. La educación lo que hace es permitirle a todo el mundo igualdad de oportunidades y ser disparador de cosas que a lo mejor eran desconocidas hasta ese momento. (Mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Una respuesta representativa de adhesión al contenido del mito para dar cuenta de la práctica escolar es la que expresó una profesora:

... hay distintas capacidades dentro del aula que se tienen que tratar de equilibrar porque un docente en el aula recibe un poco de todo lo que te habla acá, el alumno brillante, el alumno no tanto, el alumno con medianas posibilidades, creo que como docente tenés que tratar de poder lograr lo máximo de cada alumno antes que nada como ser humano y a partir de ahí vas a tener un conjunto, no te digo homogéneo totalmente, pero que va a perder un poco la distancia entre sí, se busca siempre un nivel medio... el de oro que siga siendo de oro y subir a los de abajo sin desmerecerlos dentro de lo que pueden hacer... (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Ahora bien, al examinar con detenimiento la totalidad de las entrevistas en sus diferentes tramos, podría ahondar en la presencia de lo que considero como “ideología naturalizada del don”.

La inteligencia parte de ser un don natural, que puede estar en un grado mayor o menor, yo creo que todos tenemos un grado de inteligencia, ese grado de inteligencia que tenemos se desarrolla de mayor manera, de menor manera [...] hay

inteligencia pero se desarrolla más o menos de acuerdo con la manera en que pueden ser desarrolladas a través de una etapa de vida. (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Es la posibilidad natural que tiene una persona para aprender rápidamente determinados procedimientos o análisis, es decir sin necesidad de un gran estudio. (Hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Es una capacidad, no crece ni disminuye, es un don con el que se nace, no es que va a aumentar la inteligencia, puede aumentar el conocimiento, pero no creo que pueda aumentar la inteligencia... (Mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Como algo que todos tenemos y que tenemos que ir desarrollando toda la vida. Algo que tenemos por naturaleza que tratamos de desarrollarlo. (Hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

... la inteligencia como una cualidad intelectual, repartida de manera diferente entre las distintas personas [...] me parece que la inteligencia va mucho con la madurez, con los tiempos biológicos de cada uno. También es cierto que para cada época puede haber distintos grados de inteligencia, pero yo creo que algo tiene que ver con eso y con algunos incentivos externos, la sociedad, la familia, el grupo de pares, la institución a la que concurre. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Por supuesto que no todos tenemos las mismas capacidades, pero bueno no están dadas solamente por la cuestión genética o de familia, sino que hay un montón de factores, entonces nosotros como docentes, creo que lo ideal sería tratar que cada uno pueda desarrollar el 100% de todas sus capacidades

y tratar que esos alumnos puedan ver cuáles son las capacidades que más les gustan para poder encaminarlos para que no se la pasen estudiando un montón de cosas al divino botón. El departamento de música siempre trata de lograr la máxima capacidad, a veces ingresan porque les gusta mucho, pero a veces llega un momento determinado donde puede llegarse a producirse una lesión porque no está preparado físicamente. Se deja que todo el mundo entre pero después como que hay que ser sinceros y decirle, bueno mirá vos por más que te guste mucho vas a poder estudiar pero no vas a poder ser [...] yo mismo tengo mis limitaciones, las tengo que conocer. (Mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Como puede observarse en las ideas expresadas por los profesores, se alude a la inteligencia como:

- Un don natural que puede estar en grados diferentes
- Posibilidad natural para aprender
- Un don con el que se nace
- Una capacidad; ni crece, ni disminuye
- Una facultad para aprehender
- Una cualidad intelectual repartida de manera diferente entre las diferentes personas
- Una potencialidad para comprender las cosas

Asimismo, un profesor explicitó la concepción de que cada uno estudie de acuerdo con sus capacidades.

Según el análisis de las entrevistas realizadas, la creencia social en un determinismo biológico se pone de relieve casi en estado puro en las nociones de talento y de don. Los mismos profesores proyectan implícitamente esa visión sobre el futuro educativo de sus alumnos. El rechazo es también testimonio de la creencia del profesor respecto del talento: torcer el talento implica, primero, aceptarlo. Aquí es donde las creencias sociales parecen poner énfasis en su eficacia simbólica.

Para terminar, he intentado esbozar aproximaciones y contribuciones preliminares a un programa consistente en avanzar hacia la desna-

turalización de las creencias sociales del don o del talento natural; lo cual no involucra solo una denuncia en el plano ideológico, sino que también permite desmontar argumentos científicos falsos (como los del determinismo biológico) con los que se han formado históricamente los docentes. Si la capacidad de aprender no responde a un orden biológico concebido como innato e inmutable, la escuela y el maestro tienen mayor capacidad de intervención. La confianza en los estudiantes, componente básico para la democratización de la macropolítica escolar, podrá así re-situarse y conquistar mayores horizontes de intervención pedagógica.

## Notas

- 1 Hemos desarrollado esta perspectiva durkheimiana acerca del papel de la escuela en la configuración de una identidad colectiva en Kaplan, C. y Krotsch, L. (2009). *Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 2 Estas argumentaciones han sido suficientemente explicitadas en trabajos anteriores. Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- 3 Kaplan, C. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En Kaplan, C. *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 4 Para profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación y en los resultados obtenidos, ver: Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*.
- 5 Me refiero específicamente a los trabajos iniciados en México por Emilio Tenti Fanfani, Rubén Cervini y Martha Corenstein en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]-Ajusco.
- 6 En su texto *Excelexencia: Educando el talento infantil*, Daniel Ricart (1995) sostiene que la función de la escuela es detectar el "talento dominante" en un alumno y desarrollarlo por medio de la creatividad y motivación para el estudio. Además, entiende que el tipo y nivel de inteligencia que puede adquirir a futuro una persona se conforma en sus primeros años de vida. Su tesis, de mediados de la década de los noventa del siglo XX, consiste en afirmar que el 25% de la población escolar primaria y preprimaria está subeducada, por exceder con su talento las didácticas de los colegios y que igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural. Ese es para el autor el principal desafío que se plantea la Ley Federal de la educación y la descentralización educativa.
- 7 En relación con el mito platónico de los metales que se describe en *La República*, Stephen Gould (1997), en su libro *La falsa medida del hombre*, describe cómo Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la república, y asig-



narles funciones de acuerdo con estas tres clases: gobernantes, ayudantes y artesanos. Una sociedad estable exige el respeto de esa jerarquía y la aceptación, por parte de los ciudadanos, de la condición social que se les ha conferido. Pero ¿cómo obtener esa aceptación? Incapaz de elaborar una argumentación lógica, Sócrates forjó un mito. Con un cierto embarazo, dice a Glaucón: "Hablaré, aunque en realidad no sé cómo mirarte a la cara, ni con qué palabra expresar la audaz invención... Hay que decirles [a los ciudadanos] que su juventud fue un sueño, y que la educación y la preparación que les dimos fueron sólo una apariencia; en realidad, durante todo ese tiempo se estaban formando y nutriendo en el seno de la tierra [...]".

Glaucón no puede resistir y exclama: "Buena razón tenías para sentirte avergonzado de la mentira que ibas a decirme". "Es cierto —responde Sócrates—, pero todavía falta; sólo te he dicho la mitad". "Ciudadanos, les diremos, siguiendo con el cuento, sois vosotros hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aun, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; eso significará su destrucción. Este es el cuento. ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?". Glaucón responde: "No en la generación actual; no hay manera de lograrlo; pero sí es posible hacer que sus hijos crean ese cuento, y los hijos de sus hijos, y luego toda su descendencia". Glaucón formuló una profecía. Desde entonces, el mismo cuento, en diferentes versiones, no ha dejado de propagarse y ser creído. Según los flujos y reflujos de la historia de Occidente, las razones aducidas para establecer una jerarquía entre los grupos basándose en sus valores inna-

tos han ido variando. Platón se apoyó en la dialéctica; la iglesia, en el dogma. Durante los dos últimos siglos, las afirmaciones científicas se han convertido en el principal recurso para justificar el mito platónico (pp. 55-56).

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991b). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975/1988). Las categorías del juicio profesoral. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 3. Trad. de E. Tenti Fanfani en *Revista Propuesta Educativa*, 19(9), 4-18.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Elías, N. (1998). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (Dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Padua, J. (1996). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968/1980). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Morova.
- Sirvent, M. T. (1995). *El proceso de Investigación. Dimensiones del Proceso metodológico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



# Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria

Nieto, Facundo

Universidad Nacional de General Sarmiento  
Instituto de Enseñanza Superior N° 2 "Mariano Acosta"

fnieto@ungs.edu.ar

Fecha de recepción:

11/05/09

Fecha de aceptación:

05/04/10

## Palabras clave:

escuela secundaria,  
enseñanza de la  
literatura,  
libro de texto,  
cambio cultural,  
cultura de masas

## Keywords:

*secondary schools,  
literature education,  
textbook,  
cultural change,  
mass culture*

## Resumen

Una lectura comparativa de los libros escolares para la enseñanza de la literatura que circularon en el ámbito de la escuela media argentina en los años de la transición democrática y de aquellos manuales editados luego de la reforma educativa impuesta por la Ley Federal de Educación (1993) permite observar transformaciones fundamentales. Estos cambios no solo se vinculan con las obras y los autores seleccionados para su lectura en el aula, sino también con los criterios teóricos, didácticos y culturales a través de los cuales se construyó —en los '80 y en la actualidad— ese canon literario escolar. En efecto, las variaciones operadas en la selección de autores, obras y géneros revelan aún cambios más profundos: aquellos vinculados con diversas concepciones subyacentes en el diseño de un corpus para la enseñanza de la literatura en la escuela media. En el presente ensayo se propone una interpretación posible acerca de los cambios en los criterios que determinaron la construcción de un canon literario para la escuela media argentina. Se consideran especialmente las transformaciones experimentadas en tres aspectos que conforman esos criterios: las representaciones del poder en la escuela, del gusto literario y de los objetos considerados culturalmente legítimos.

## I. Introducción

**D**urante las últimas décadas —fundamentalmente desde la transición democrática— se produjeron en nuestro país importantes transformaciones en el ámbito educativo. Efectivamente, la escuela media de 2009 poco tiene en común con la de comienzos de los ochenta, no solo

porque la escuela de aquella época sufría las consecuencias de la peor dictadura en la historia latinoamericana, sino porque, paradójicamente, aún gozaba de un prestigio material y simbólico que hoy desconoce. No es propósito de este trabajo abundar en comparaciones de un alcance tan amplio, sino pensar las dos escuelas con una mirada circunscripta al ámbito de la enseñanza de la literatura y, en particular, al problema del canon literario. No se trata tampoco de un trabajo comparativo entre los textos que se leían entonces y las obras del canon literario escolar actual, sino de pensar las concepciones subyacentes —en los comienzos de la democracia y en la actualidad— en el diseño de un corpus para la enseñanza de la literatura en la escuela media. Se trata de articular algunas reflexiones en torno a preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los criterios puestos en juego, entonces y ahora, en la construcción del canon literario escolar propuesto por los libros escolares de mayor circulación?; ¿en qué sentido una determinada forma de entender el aprendizaje afectó la selección de textos literarios para el aula?; ¿qué concepciones de escuela, de poder y de cultura hicieron posible un canon y otro, y qué cambios en cada una de esas ideas posibilitaron modificaciones tan radicales en la formulación de un canon literario?

## — II —

Cervantes es el más grande de los escritores españoles, y uno de los más grandes escritores del mundo. Con Homero, Dante y Shakespeare es uno de los cuatro genios literarios de la humanidad. [...] Es que en el *Quijote*, Cervantes es la voz y la conciencia de España. Su obra inmortal salió no tanto de su genio como de la entraña misma de España. [...] En ella está todo Cervantes y toda el alma de la raza. (Estrella Gutiérrez, 1965, pp. 216 -217)

Nosotros vimos de Junín el campo;  
vimos que al desplegarse  
del Perú y de Colombia las banderas,  
se turban las legiones altaneras,  
huye el fiero español despavorido  
o pide paz, rendido.

Venció Bolívar: el Perú fue libre;  
Y en triunfal pompa Libertad sagrada  
En el templo del Sol fue colocada. (de Olmedo, 1981, p. 76)

Con un claro origen romanesco la figura de Fierro asume la proporción de un ideal nacional; tal vez, estrictamente no puede hablarse de un héroe épico a pesar de la observación de Lugones, pues si bien es cierto que él expresa la vida heroica de la raza, sus reacciones son humanas, está demasiado cercano a la realidad argentina y distante del tono de las epopeyas clásicas. No se trata solamente de una cabal figura literaria sino de un ser que una inmensa esperanza colectiva resume. (Mazzei, 1981, p. 203)

Para las ciencias sociales y para las llamadas “humanidades” cada vez existen menos posibilidades de formular enunciados con la inflexión universalista, abarcadora y taxativa de una ley como “La suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa”. Sin embargo, alguna vez fue posible que en el ámbito de la escuela media circularan manuales de Literatura —como los de Veiravé (1980), Mazzei (1981) y Loprete (1985)— que contuvieran enunciados del tipo “Con Homero, Dante y Shakespeare, Cervantes es uno de los cuatro genios literarios de la humanidad” (Estrella Gutiérrez, 1965, p. 216). Fue así como, en relación con la enseñanza de la literatura, la escuela argentina logró durante gran parte del siglo XX imponer un elenco de leyes universales demasiado conocido para cualquiera que haya egresado de la secundaria antes de los '90: *Martín Fierro* (1872 y 1879) expone la vida heroica de la raza argentina, la lírica es el género literario que expresa la fusión del yo íntimo del poeta y el mundo objetivo, el Barroco se divide en Culteranismo y en Conceptismo, el cuento se descompone en tres partes: introducción, desarrollo y desenlace. Sin matices, sin cuestionamientos, sin fisuras, la lectura literaria estuvo subordinada al aprendizaje de biografías, listas de rasgos de movimientos literarios y descomposición de los textos en sus partes constitutivas. Esas leyes universales —los contenidos de interminables programas enciclopedistas— se combinaron bien con las actividades intelectuales que una concepción conductista del aprendizaje supo privilegiar exitosamente: memorización, repetición, aplicacionismo; si el aprendizaje

no era más que un proceso de asociación de estímulos y respuestas condicionado de manera externa, la adquisición de los conocimientos se volvió observable en la reproducción automática de leyes literarias a través de respuestas a cuestionarios-guía o de lecciones orales.

Uno de los mayores méritos del enciclopedismo en la educación literaria consistió en el armado de un canon indestructible por mucho tiempo, un santuario de autores y obras que, por sus valores morales y estéticos, resultaba digno de ser venerado por los futuros ciudadanos de la nación. El supuesto de que los valores —tanto estéticos como morales— son a-históricos era el fundamento que demostraba la importancia de que el santuario fuera visitado periódicamente por la totalidad de los jóvenes que habitaban el suelo argentino, independientemente de cualquier diferencia social, sexual, geográfica, cultural. Y la condición de posibilidad de la inmovilidad del canon consistió en escindir cuidadosamente escuela y vida, lecturas escolares y cotidianidad, canon y margen, alta cultura y cultura popular. Así expresa Tenti Fanfani (2002, p. 7) tal escisión:

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía ‘afuera’ y ‘alejado’ de la cultura escolar. [...] Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema.

La eternidad del canon escolar dependía de alejar de él lo contextual, el gusto personal, lo popular y lo culturalmente diverso. En primer lugar, nadie parecía reconocer como legítima ni necesaria la pregunta acerca de cómo el horizonte político-social del presente puede resignificar los textos literarios del pasado, ni al revés: qué textos del pasado siguen produciendo sentidos en el presente; nadie parecía preocupado, por ejemplo, por saber de qué modo podían interpelar a los alumnos obras del canon escolar presentes en cualquier manual de Literatura hasta bien entrados los ochenta, tales como el *Soneto a Santa Rosa de Lima* de Luis de Tejeda (1670), la *Oda a la victoria de Junín* de José Joaquín de Olmedo (1825) o la *Silva a la agricultura de la zona*

*tórrida* de Andrés Bello (1826). En segundo lugar, tampoco los intereses estéticos de los jóvenes tuvieron incidencia alguna en la selección de textos escolares: ¿qué razones podían llevar a pensar en la posibilidad de incluir *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (1876) o *Mujercitas* de Louisa May Alcott (1868) en un programa de Literatura? En tercer lugar, las diferentes manifestaciones de la cultura popular tampoco tuvieron nada significativo para aportar a la enseñanza de la literatura; ¿acaso había algo de literario en la canción *Muchacha ojos de papel* del compositor Luis Alberto Spinetta (1969) o en las historietas *El eternauta* de Oesterheld y Solano López (1957-1959) y *Breccia* (1969) o *Asterix* de Goscinny y Uderzo (1959)? Por último, tampoco parecía haber motivos para preguntarse si los libros que integraban el canon escolar eran significativos para todos los alumnos argentinos o si podían existir diferentes opciones literarias de acuerdo con, por ejemplo, necesidades o intereses regionales; no había motivos para interrumpir una deseable homogeneidad en la que todos los ciudadanos “se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas” (Dussel, 2004, p. 1). En resumen, los bloques del canon escolar adheridos con una argamasa de enciclopedismo y conductismo fueron impermeables al exterior de la escuela, a la realidad política, al gusto de los alumnos, a la cultura popular y a cualquier afirmación de diversidad.

Sin embargo, en los últimos años de la dictadura, las certezas que sostuvieron ese canon incommovible comenzaron a erosionarse gracias a la irrupción de discursos que no habían podido circular sino marginalmente hasta comienzos de los ochenta. Los aportes de la sociología de la cultura y los estudios culturales permitieron que empezaran a cuestionarse los contenidos escolares vigentes en nuestro país aún en los ochenta, gracias a su abierta denuncia del carácter fuertemente conservador de las instituciones educativas:

[...] encargada de perpetuar y de transmitir un capital de significaciones consagradas, a saber, la cultura que le ha sido legada por los creadores intelectuales del pasado, y de plegar a una práctica modelada según los modelos de esta cultura a un público bombardeado por mensajes competitivos, cismáticos o heréticos [...], constreñida a fundamentar y delimitar

de manera sistemática la esfera de la cultura ortodoxa y la esfera de la cultura herética, al mismo tiempo que a defender la cultura consagrada contra los desafíos incesantes que le lanzan por su sola existencia o por sus agresiones directas los nuevos creadores capaces de suscitar en el público [...] nuevas exigencias e inquietudes competidoras, la escuela se halla investida de una función completamente análoga a la de la Iglesia, la cual, según Max Weber, debe ‘fundamentar y delimitar sistemáticamente la nueva doctrina victoriosa, o defender la antigua contra los ataques proféticos, establecer lo que tiene o no valor sagrado, y hacerlo penetrar en la fe de los laicos’. Se sigue de esto que el sistema de enseñanza, en tanto institución especialmente diseñada para conservar, transmitir e inculcar la cultura canónica de una sociedad, debe muchos de sus caracteres de estructura y de funcionamiento al hecho de que debe cumplir estas funciones específicas. Se sigue también que muchos rasgos característicos de la enseñanza y de quienes enseñan, que las descripciones de muchos críticos sólo perciben para denunciarlos, pertenecen a la definición de la función de enseñanza. Así, por ejemplo, sería fácil mostrar que la rutina y la acción rutinizante de la escuela y de los profesores [...] pertenecen sin duda, inevitablemente, a la lógica de una institución investida fundamentalmente de una función de *conservación cultural* (Bourdieu, 1967/2002, p. 38).

En relación con la conformación del canon literario se pudo observar que la función de conservación cultural de la escuela había delimitado autoritariamente y de manera arbitraria la esfera de las “lecturas ortodoxas” y la esfera de las “lecturas heréticas”. Entonces, la concepción de la escuela como institución de conservación cultural resultó imprescindible porque gracias a ese posicionamiento crítico se pudo pensar la escuela —junto con las editoriales, la universidad, la crítica literaria, las bibliotecas, las antologías, los premios, el periodismo cultural— como una institución fundamental en el proceso de selecciones y exclusiones que implica la definición de lo literario; gracias a esta concepción de lo escolar aprendimos que la escuela también canoniza. Y a la concepción



de la escuela como institución conservadora de la tradición cultural se unieron —para la crítica del canon— nuevas concepciones sobre por lo menos dos cuestiones clave: el poder y la cultura.

El poder dejó de pensarse en términos de dominación exclusivamente política y material; una “microfísica del poder” ayudó a entender que las situaciones de dominación se daban en los ámbitos más insospechados, por ejemplo, en la disposición de los espacios en el aula. En una institución que ejerce un control sobre los cuerpos de los jóvenes a través de la distribución del tiempo y de los lugares, de sanciones normalizadoras y de sistemas minuciosos de vigilancia, y en una institución que sobre los individuos ejerce diversos procesos de clasificación, calificación y castigo, la imposición de un canon literario que vehiculiza los valores morales y estéticos del sistema constituye, indudablemente, un mecanismo de control de la recepción y la distribución de discursos (Hermida, Cañon y Troglia, 2002). Se supo que en el revés de todo discurso se oculta una forma encubierta de poder; por eso, la difusión de un canon pudo comenzar a revelarse como una maquinaria cuya función es hacer legibles algunos discursos e ilegibles otros, y la literatura se descubrió como “disciplina”, es decir, como una forma de controlar la circulación de interpretaciones. Es así como en la afirmación “*Martín Fierro* expresa la vida heroica de la raza” se escondían valores destinados a moldear sujetos de acuerdo con la matriz ideológica de ciudadanía impuesta por una élite que buscaba conjurar toda posible amenaza a su poder cultural y político.

En cuanto a la idea de cultura, los años de posdictadura permitieron revisar la restringida y elitista definición de lo cultural asociada a las producciones consideradas “elevadas” por los sectores dominantes. La escuela pública jamás había dudado en expulsar por vulgar o de mal gusto toda producción simbólica que no estuviera debidamente legitimada. Cultura había sido, de este modo, solo “alta cultura o cultura de élite”, y en el caso particular de la construcción de un canon literario, las instituciones educativas jamás habían permitido que formas literarias populares —la ciencia ficción, la canción o el cómic— contaminaran las formas culturales consagradas por la tradición. Entonces los límites de lo cultural pudieron ampliarse para incluir allí no solo la

filosofía, la música clásica y la literatura consagrada por la crítica, y se pudo comprender que cultura es toda forma de herencia social, es decir, un conjunto sumamente heterogéneo de producciones simbólicas —objetos e ideas— que van desde la elaboración de una artesanía hasta la transmisión oral de una leyenda. La posibilidad de pensar la cultura en un sentido amplio, más democrático e inclusivo, condujo al ingreso al aula de autores, textos, géneros y lenguajes artísticos que, sin haber obtenido la autorización de las instituciones consagradas por la tradición, ampliaron y enriquecieron el canon literario escolar de manera significativa.

El cuestionamiento del canon escolar tradicional a partir de la llegada de todas estas nuevas ideas al campo educativo se combinaba mal con una concepción del aprendizaje en términos de respuesta a estímulos externos. En cambio, pensar el aprendizaje como un complejo proceso de construcción interna del saber por parte de los sujetos, en lugar de como una mera relación imitativa, permitió imaginar una enseñanza literaria en la que el docente fuera un guía y el sujeto del aprendizaje el verdadero protagonista. En relación con la construcción de un canon literario se pudo comenzar a diseñar una enseñanza atenta a las lecturas previas de los alumnos, a los procesos cognitivos de la lectura, a una selección de textos pluralista. La lectura del texto literario se constituyó en el eje de la clase de Literatura, quitó protagonismo a la memorización de biografías y rasgos de movimientos artísticos y reemplazó los cuestionarios y lecciones orales por la discusión de interpretaciones e, incluso, por actividades de taller literario.

Las nuevas concepciones de lo escolar, del poder, de la cultura, de la enseñanza y del aprendizaje abrieron una puerta para que ahora sí pudieran entrar a la escuela con toda legitimidad los bienes de la “cultura herética”. De este modo, hicieron su ingreso diferentes formas de la cultura juvenil y de la cultura popular: libros que generaciones de jóvenes habían leído clandestinamente comenzaron a formar parte de los programas de Literatura (Verne, Stevenson, Conrad fueron reeditados por editoriales escolares en versiones anotadas para adolescentes y con propuestas de actividades para el aula), y letras de tango y rock, historietas e imágenes de películas fueron incorporadas en los manuales

escolares de Literatura. Un abierto desafío a largas décadas de repetición memorística del coro y de las nueve estrofas en octavas del *Himno Nacional Argentino* renovó por fin la enseñanza de la literatura en la escuela media en nuestro país.

Pero quizás el aporte fundamental de las nuevas concepciones no haya sido tanto la renovación del panteón literario escolar como el permiso otorgado para cuestionar lo dado. El canon literario tradicional había restringido las posibilidades de circulación de textos, pero también había logrado soldar la idea de que la literatura argentina no podía ser sino el conjunto de autores que figuraba en los programas oficiales del Ministerio de Educación. Naturalmente, debían figurar en la planificación del docente los textos prescriptos por agencias estatales y manuales escolares debidamente aprobados por el Ministerio. Las nuevas concepciones, entonces, venían no tanto a dar respuestas como a abrir preguntas: ¿por qué Martín del Barco Centenera?; ¿por qué Eduardo Mallea?; ¿por qué Ernesto Sábato? Y también: ¿por qué no Ray Bradbury?; ¿por qué no Arthur Conan Doyle?; ¿por qué no Silvio Rodríguez?

### — III —

- Te aseguro que si tu padre viviera, les habría obligado a darse la mano, como hermanos que son.
- ¡Lo dudo! ¡Nadie se enorgullece de tener por hijo a un delincuente! ¡Ese infeliz que se dice mi hermano me ha arruinado la vida, y si yo no voy a ser feliz, él tampoco lo será!
- ¿Qué ganas con eso?
- ¡Dígale que se ande con cuidado, que no se cruce en mi camino!
- Si te refieres a Mónica, te recuerdo que ella es su esposa.
- ¡Era! El matrimonio ha sido anulado.

Fragmento de la telenovela *Corazón salvaje*, extraído de *La lengua y los textos 2* (1995, p. 79).

Cuando yo era un muchacho, el *Julio César* de Shakespeare, que en casi todas partes se estudiaba en la escuela, era una introducción eminentemente razonable a la tragedia shakesperiana. Los profesores me cuentan ahora de muchas escuelas donde la obra ya no puede ser leída entera, pues supera la capacidad de concentración de los estudiantes. Me han contado que en un par de sitios la construcción de escudos y espadas de cartón ha reemplazado la lectura y discusión de la obra (Bloom, 1994, p. 528).

... pese a su loable intención, en múltiples casos, la puesta en práctica de pedagogías renovadoras o relativistas —en tanto que pedagogías alternativas a las enseñanzas tradicionales—, lejos de resolver el problema de la desigualdad escolar, lo han agravado, ya que han terminado por convertir a muchos centros públicos en guetos recreativos en los que se hace de todo para no aprender nada (Álvarez Uría, 1995, p. 1).

En las últimas décadas, la enseñanza de la literatura —especialmente en lo que atañe al canon escolar— derrocó una serie de leyes universales que ya no se podían seguir tolerando. En efecto, la vinculación del *Quijote* y el *Martín Fierro* con “el alma de la raza” y el panteón canonizado desde los cronistas de Indias hasta Mujica Láinez resultaban anacrónicos y hasta irritantes. La escuela, entonces, se empeñó afanosamente en reemplazar esas viejas leyes por otras. Por ejemplo: el canon literario es una construcción institucional y, por lo tanto, representa los intereses de los sectores dominantes; la literatura es un género discursivo como cualquier otro; las canciones de Pimpinela también son cultura; cualquier interpretación de un texto literario es válida porque nunca hay una única lectura; a los chicos les gusta más *Harry Potter* (1997) que *El matadero* (1871); los alumnos tienen derecho a elegir los textos literarios y el docente no debe imponer sus elecciones; los libros tienen que hablarles a los chicos de las cosas que a ellos les interesan; la literatura se tiene que disfrutar, no analizar, porque a partir de ella el adolescente construye su identidad.

El cambio de paradigma sobre el canon literario escolar no pudo ser más ostensible, especialmente cuando desde el pasaje de una escuela

a otra no han transcurrido treinta años. Tal vez sea tiempo de, como hace un cuarto de siglo, comenzar a interrogar algunas certezas que han llegado a naturalizarse tanto como en su momento se naturalizaron la argentinidad del *Martín Fierro* y la inclusión de Luis de Tejeda en un programa de Literatura; tiempo de comenzar a revisar algunas de las nuevas leyes universales que, devenidas *episteme*, están empezando a convertirse, como las otras, en una *doxa* algo anacrónica; tiempo de analizar cuál es la escuela en la que estamos pensando cuando afirmamos, por ejemplo, que “todo es cultura” o que “el canon es una imposición del poder”. Para empezar, podrían abordarse la cuestión del poder, el tema del gusto literario y el problema de la cultura popular.

Es innegable que el autoritarismo de la escuela tradicional impidió que los alumnos pudieran sugerir la lectura de textos literarios. Ahora bien, el antiautoritarismo de la escuela actual parece impedir que el docente elabore una selección de textos sin correr el riesgo de ser acusado de constituirse en un panóptico que controla los cuerpos dóciles de sus alumnos. Como ya a esta altura todos hemos aprendido perfectamente, el saber es poder, y en la escuela ese poder lo ejerce el docente. ¿Qué hacer frente a esta situación?

Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos, que los exámenes son instituciones disciplinarias y que la autoridad siempre involucra un peligro llevó a algunos a la abstención pedagógica o a sospechar de toda y cualquier intención de educar [...] Valdría la pena detenerse y pensar si lo que Foucault proponía era una abstención. [...] No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo (Dussel, 2005, pp. 186-187).

Traducida al ámbito de la enseñanza literaria, la posición de Dussel parece sugerir que, frente a la dicotomía “autoritarismo o abstención”, el modo más democrático de concebir el poder consiste en la distribución del saber, es decir, en otorgar a los alumnos la posibilidad de adquirir al menos una parte de las lecturas literarias del docente, lecturas que, fuera de la escuela, no es fácil lograr de manera gratuita. Fuera de la

escuela, un ciudadano difícilmente pueda acercarse a saberes sobre Sarmiento, Hernández, Borges, Cortázar, Puig y Saer, saberes que, entre otros contenidos, aún hoy la sociedad sigue considerando prestigiosos y necesarios para la pertenencia a una comunidad. Abstencionismo o intervención son, en verdad, las dos opciones: construir espadas de cartón o enseñar a leer el *Julio César* de Shakespeare (1599).

En relación con el tema del gusto literario, es verdad que sin tener en absoluto en cuenta el campo de intereses estéticos de los alumnos, durante mucho tiempo la escuela prescribió tediosos programas de Literatura que no podían resultar atractivos para nadie. En los últimos años, una de las soluciones que parece haberse encontrado al respecto fue el diseño de “corpus” que respondería a los gustos de los alumnos: textos ganadores de concursos literarios de novela juvenil organizados por editoriales escolares, novelas que los medios dicen que les gustan a los jóvenes, libros conocidos por sus taquilleras versiones cinematográficas y *best-sellers* que combinan aventura y autoayuda. Algunas preguntas al respecto: ¿son los adolescentes quienes dicen que es ese conjunto heterodoxo el que constituye sus gustos literarios o son adultos los que creen interpretar el deseo de los jóvenes?; ¿existe una media homogénea que constituya “el gusto adolescente” o, en realidad, los adolescentes son individuos heterogéneos con intereses estéticos diferentes? Y aun suponiendo que exista un conjunto de lecturas que respondan al gusto adolescente, ¿es tarea de la escuela construir un canon literario que se ajuste a los dictados del gusto de un cliente o, por el contrario, debería ofrecer las herramientas para que los alumnos puedan construir su propio gusto literario? Sería demoledor que se demostrara la existencia de algo así como la “espontaneidad del gusto literario” porque, si así fuera, deberíamos creer que la posibilidad de sentir placer por la literatura de Borges es innata y que cualquier intento de acercarse a ella sería inútil para quien no trajera ese placer de su hogar de origen. Por el contrario, resulta más operativo pensar que el gusto literario es una construcción y que el gusto por algo es posible en la medida en que ese algo puede ser entendido, por difícil que sea su decodificación, porque, como ha señalado el escritor Guillermo Martínez (2001, p. 1), “la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento,

requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración”. En este sentido, la frecuente preocupación de los docentes por captar la atención de los alumnos con aquello que “les gusta” debería ser reformulada en función de una pregunta didáctica sobre qué enseñar a través de un corpus para que, a partir de ese aprendizaje, los alumnos construyan su propio gusto por la literatura. Al respecto, Colomer (2001, p. 13) advierte que “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo”.

Pocas cosas son más difíciles en la era del relativismo que argumentar acerca del gusto, los consumos culturales y los valores estéticos. ¿Cómo hacer para demostrar que el poema *Lo fatal* de Rubén Darío (1905) es mejor que la canción *Señora de las cuatro décadas* de Ricardo Arjona (1997) y que, por lo tanto, es bueno que *Lo fatal* pueda ser aprendido en la escuela? Fuimos entrenados por la sociología lo suficiente como para saber que, si hay diferencia entre ambos textos, esta debe ser entendida en términos de “distinción” (Bourdieu, 1979/1998): *Lo fatal* es parte del gusto legítimo construido por el grupo dominante, grupo que justifica sus consumos culturales de manera negativa por medio del rechazo de productos como los de Arjona. No existen propiedades textuales que definan particularidades estéticas, sino solo consumos culturales que determinan posiciones de clase. Es cierto. Pero la densidad lingüística de *Lo fatal* lo convierte en un texto superior, si no estéticamente, al menos desde el punto de vista de su potencial cognitivo. El trabajo implicado en los niveles fónico, sintáctico y semántico del poema contribuye al desarrollo de estrategias más complejas de lectura que las competencias propuestas por una canción de fácil decodificación.

En cuanto al problema de la cultura popular, tradicionalmente la escuela expulsó sin dudar cualquier producción ajena a la cultura letrada y, desde los ochenta, la renovación de la enseñanza permitió una notable apertura del canon literario hacia zonas populares artísticamente valiosas. Ahora bien, ¿cuál es el límite, si es que existe alguno? ¿Es lo mismo el tango *Naranja en flor* de Homero Expósito (1944) que una canción popularizada por los programas de televisión de más audien-

cia? ¿Es más valioso *Harry Potter* (1997) que *La invención de Morel* (1940)? ¿De qué cultura hablamos cuando repetimos que debemos respetar la cultura a la que pertenecen nuestros alumnos? ¿Nos referimos a respetar un acervo cultural valioso, construido a través de generaciones de artistas populares, o a respetar la industria cultural impuesta por el mercado y los medios masivos? ¿Estamos transmitiendo un contenido “socialmente significativo” —como le gustó decir a la reforma educativa (1993)— cuando decidimos incluir en las clases de Literatura una novela de Paulo Coelho, un libro de autoayuda y la letra de una canción de la cumbia villera?

La escuela sigue siendo un espacio al cual los usuarios recurren no para reconocer lo ya sabido, sino para aprender lo desconocido y lo diferente. La incorporación exclusiva o mayoritaria de formas culturales de masas en el canon escolar, entonces, reforzaría las desigualdades de origen en lugar de democratizar un saber que sigue siendo privilegio de unos pocos: el saber que proviene de la cultura letrada. “¿Qué es enseñarles lectura a los chicos?”, pregunta Jean Hébrard (2006, p. 3), para responder: “Es enseñarles la lengua de los libros y la cultura de los libros. Si no, la alfabetización no sirve de nada”. Y Tenti Fanfani (2002, p. 12):

*El demagogismo juvenil y adolescente* [...] consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc., sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. Algunas versiones del populoculturismo (es decir, la valoración voluntarista u oportunista de ‘las culturas de los jóvenes’) acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura ‘adulta’ y universal.

La literatura desempeña aquí un papel fundamental, y no solo en la incorporación de los sujetos al patrimonio de la “cultura adulta y universal”. Porque si nuestra preocupación no es tanto la incorporación de los alumnos a ese patrimonio como la construcción de su propia identidad a través de las lecturas, aun así no deberíamos fomentar en la escuela el reconocimiento de lo mismo; deberíamos recordar que,



como señala Michèle Petit (2000) —una intelectual a la que difícilmente pueda acusarse de asumir posicionamientos etnocentristas—, la subjetividad se construye en el encuentro con la cultura ajena:

Esta multiplicación de las posibilidades, este maravillarse frente a la diversidad, suelen asociarse, en el discurso de los lectores, al descubrimiento de un espacio radicalmente distinto, de un espacio lejano. [...] Ese 'allá lejos', ese llamado de un lugar distinto, esa apertura a lo desconocido, son los que hacen despertar en estos jóvenes su deseo, su curiosidad, su interioridad. [...] Necesitamos lo lejano. Cuando alguien crece en un universo confinado, esas fugas pueden resultar vitales. Pero en todos nosotros apuntalan la elaboración de la subjetividad y la posibilidad misma del pensamiento. La expansión del espacio exterior permite una expansión del espacio interior. [...] Un lector no siempre escogerá un libro que hable de una situación parecida a la que él vive; un texto así podrá incluso parecerle una intromisión, mientras que en un libro que evoca un mundo totalmente diferente encontrará palabras que le devolverán el sentido de su experiencia.

#### — IV —

Las preguntas que atraviesan el problema de la relación entre canon literario y cultura de masas no tienen una respuesta unívoca: ¿cuál es el límite entre lo auténticamente popular y lo impuesto por la industria cultural?; ¿en qué momento se produce el pasaje del ejercicio legítimo del poder docente hacia una posición autoritaria?; ¿cómo enseñar a leer un texto que consideramos culturalmente valioso pero que posiblemente provoque tedio en nuestros alumnos?

Por otra parte, es difícil que lo dicho hasta aquí sea aceptado sin objeciones después de Bourdieu: la sociología francesa enseñó que el gusto considerado socialmente “legítimo” no es sino una disposición hacia el capital cultural que la clase dominante logra imponer a través de la escuela y que, por lo tanto, el gusto está marcado más por el origen que por la formación. Es difícil que lo dicho hasta aquí sea aceptado sin

objecciones después de Foucault: el control disciplinario se cuele hasta en los discursos de los docentes más progresistas y bienintencionados. Pero también es cierto que las objeciones a lo dicho no pueden dejar de reconocer que la Francia de Bourdieu, de Foucault o de Michel De Certeau no parece tener mucho en común con, por ejemplo, la situación actual de las zonas suburbanas en nuestro país: aquí la llamada cultura popular parece más un artefacto del mercado que un conjunto de producciones artesanales, y las tácticas del “arte de hacer” responden más a ejercicios de supervivencia ante la pobreza que a usos folklóricos de una etnia.

Por último, para volver al canon y a la cuestión de los gustos, hay un manual escolar publicado a comienzos de la década de 1990, cuyo diseño permite repensar el problema de la relación entre canon y cultura de masas: se trata de *Literator*, de Daniel Link (1993-1994). Es interesante observar la operación que lleva a cabo Link en relación con el canon literario escolar tradicional. Si bien conserva la correspondencia entre literaturas nacionales y años de la escuela media (*Literator IV*, 1993, está dedicado a la literatura española y *Literator V*, 1994, a la literatura argentina y latinoamericana), reconfigura el canon erosionando los límites de nacionalidad, los criterios tradicionales de consagración institucional, las diferencias entre alta cultura y cultura popular y la separación entre literatura y otros discursos sociales. En *Literator IV* la nacionalidad literaria se cuestiona a través de la inclusión de Brecht, Kafka o Dumas; la selección de textos de Ana Becció, Amelia Biagioni y Delfina Muschietti en *Literator V* subvierte los criterios tradicionales de construcción del canon escolar; los límites alto / bajo son corroídos con la presencia de Sam Shepard, Pedro Almodóvar, Chico Buarque, Bob Dylan y Andrés Calamaro; los vínculos entre literatura y otros discursos sociales se manifiestan en la incorporación de textos de Manuel Belgrano, Karl Marx o Nicolás Maquiavelo.

Es cierto: la completa reorganización del canon escolar fue una operación crítica y didáctica sumamente disruptiva de Daniel Link a comienzos de los noventa, en cambio hoy es parte del sentido común con el que actúa cualquier editor comercialmente responsable. Sin embargo, es posible destacar dos diferencias entre los manuales de hoy

y los *Literator*, que revelan dos modos distintos de concebir la literatura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en los manuales de Link, aun con la gigantesca operación de inclusión de materiales estéticos procedentes de zonas de la cultura popular, los textos literarios se bastan a sí mismos: la sintaxis del libro, acentuada por una propuesta gráfica en blanco y negro —nada condescendiente para con el lector— que llena de texto la totalidad de la página, pone en diálogo al cantante rosarino Fito Páez con el poeta Arturo Carrera y al rockero norteamericano Jim Morrison con el escritor peruano César Vallejo, colocando en un mismo plano los textos literarios y los discursos de la cultura popular. La literatura dialoga con otros objetos culturales de modo que estos no están al servicio de capturar al lector perezoso, ni de guiar ni —menos aún— de “publicitar” la lectura literaria. La sintaxis de los manuales actuales, en cambio, revela una función diferente: envueltos en un despliegue a todo color de imágenes de teatros locales y películas taquilleras, los textos literarios pierden autonomía y se convierten en documentos donde aplicar lo aprendido en la cultura de masas; así, por ejemplo, a las características del género dramático el lector accede desde lo visto en la telenovela mexicana *Corazón salvaje* (1993).

En segundo lugar, se observa todavía en Link una tensión típicamente vanguardista entre subvertir el enciclopedismo del ordenamiento cronológico y apostar a la construcción de una historia literaria; en efecto, los *Literator* encuentran en la historia literaria —concebida como una construcción estética e ideológica que desborda la mera cronología y los límites territoriales— un modo de pensar la cultura en su dimensión material. Los manuales actuales, por el contrario, abandonaron el intento sistemático de pensar la historia de la cultura e hicieron de la mezcla típicamente posmoderna un modo de eliminar las tensiones de los escritores con su tradición.

Quizás sea posible todavía recuperar en el aula la tensión que implica combinar las obras del canon literario y los discursos procedentes de la cultura popular sin que estos las fagociten. Quizás sea posible todavía leer las producciones estéticas como parte de una historia cultural inclusiva que permita pensarnos como ciudadanos de una nación. Quizás

se pueda, al menos provisoriamente y para operar en la práctica del día a día, poner entre paréntesis la sociología de Bourdieu y su modo de entender el canon como una operación exclusivamente ideológico-institucional y, en cambio, recuperando a Bloom (1994/2005), pensar el canon como un mapa de obras que, pese al recambio de pactos históricos de lectura, admiten una incesante relectura y resultan condición de posibilidad de la literatura misma. Concebidas de este modo, las obras literarias se proyectan así en términos de productividad estética a las nuevas generaciones de escritores y lectores trazando una historia de la cultura. En fin, quizás sea todavía posible pensar la práctica docente como una intervención vanguardista capaz de lograr que William Shakespeare y Jorge Luis Borges se encuentren escandalosamente con Bob Dylan y Chico Buarque, del modo en que alguna vez escandalizó a la burguesía el encuentro fortuito de una máquina de coser y un paraguas en una mesa de disección.

## Bibliografía

- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 56-64.
- Bloom, H. (1994/2005). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1967/2002). Campo intelectual y proyecto creador. En P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto* (pp. 9-50). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (1979/1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 4, 6-23.
- De Certeau, M. (1979/1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Todavía*, 8, 34-39.

- Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 183-191). Buenos Aires: Del estante.
- Foucault, M. (1975/2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hébrard, J. (2006, agosto). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Ponencia presentada en *Jornada Encuentro con lecturas y experiencias escolares*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Hermida, C., Cañón, M. y Troglia, M. J. (2002). *Lectura y escuela: prácticas literarias y selección de textos* [Versión Electrónica]. Extraído el 18 Agosto, 2010, de <http://www.cuatrogatos.org/articulo/seleccion>
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París: Éditions La Découverte.
- Martínez, G. (2001). *Elogio de la dificultad* [Versión Electrónica]. Extraído el 22 abril, 2001 de <http://www.clarin.com/suplementos/cultura>.
- Petit, M. (2000, septiembre). *Elogio del encuentro*. Ponencia presentada en Congreso Mundial de International Board on Books for Young People. Cartagena de Indias, Colombia.
- Sarlo, B. (2003). Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 13-23.
- Tenti Fanfani, E. (2000, junio). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Ponencia presentada en el Seminario Escola joven: un nuevo olhar sobre ensino médio. Ministerio de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, Brasil.

### *Libros escolares consultados*

- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Kornfeld, L. (1999). *Lengua y Literatura I. Introducción a la lingüística y la teoría literaria*. Buenos Aires: Aique.
- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Kornfeld, L. (2000). *Lengua y Literatura II. Géneros literarios y no literarios*. Buenos Aires: Aique.

- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Zorzut, V. (2000). *Lengua y Literatura III. Del uso a la reflexión sobre los lenguajes*. Buenos Aires: Aique.
- Guido, M. (Coord.), Blanco, M., Groppo, M., Laera, A. y Mateo, S. (1999). *Lengua y Literatura I. Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*. Buenos Aires: Estrada.
- Guido, M. (Coord.), Aguilar, G., Blanco, M., Filipello, M. E., Groppo, M., Laera, A. y otro (2000). *Lengua y Literatura II. Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*. Buenos Aires: Estrada.
- De Luca, G., Di Vincenzo, D. y López Casanova, M. (1999). *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Buenos Aires: Santillana.
- Estrella Gutiérrez, F. (1945/1965). *Literatura española con antología*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gandolfi, G. y López Casanova, M. (1998). *Literatura española. Conectada con literatura universal*. Buenos Aires: Santillana.
- Link, D. (1993). *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Link, D. (1994). *Literator V. La batalla final*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Loprete, C. (1985). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Mazzei, A. (1981/1969). *Literatura Americana y Argentina. Encuadrada en la Española*. Buenos Aires: Troquel.
- Rodríguez, M., Avendaño, F., Aime, S., Cetkovich, G., De Luca, G., Di Vincenzo, D. y otros (1996). *La lengua y los textos 2*. Buenos Aires: Santillana.
- Veiravé, A. (1980/1973). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.



# Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil

Machado, Luciana Ayelen

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

machadoluciana@hotmail.com

Fecha de recepción:

15/05/09

Fecha de aceptación:

09/04/10

## Palabras clave:

educación,  
formación,  
enseñanza media,  
participación,  
estudiante de  
secundaria

## Keywords:

*education,  
training,  
high education,  
participation,  
secondary school  
students*

## Resumen

Este artículo se propone presentar un mapa de temas, sujetos y estrategias que configuran los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas, en tanto se considera que los mismos constituyen una arista fundamental de la formación ciudadana en las instituciones educativas. Pensarlos nos remite a una categoría teórica compleja ya que desde la perspectiva de esta investigación exceden a los/as sujetos/as, aludiendo al conjunto de relaciones que se generan en el interior de los mismos. Esta complejidad y dinámica habilita pensar en cuestiones como quiénes los configuran; qué voces se autorizan en esos espacios, quiénes las autorizan y, de esta manera, si es posible la construcción de una convivencia democrática en las instituciones educativas.

Para delinear algunas respuestas a estas preguntas, el escrito muestra los incipientes avances de la investigación partiendo de la presentación de un marco teórico en el cual se desarrollan las categorías de espacio, participación y formación ciudadana. Las mismas iluminarán el análisis de las entrevistas de dos escuelas medias neuquinas. Así, los temas, las estrategias y los sujetos de la participación se constituyen en elementos de los espacios, interrelacionándose y configurando el entramado particular que los conforma.

## 1. Introducción

**D**urante los últimos años el sistema educativo ha sido objeto de críticas, análisis y estudios así como también lo han sido los sujetos que lo ocupan/habitan<sup>1</sup>. Los cambios políticos, económicos y sociales

han tenido como consecuencia la exaltación de la individualidad, de lo privado y del mercado en las nuevas regulaciones que determinan las relaciones entre grupos, entre individuos y entre culturas. El borramiento de las fronteras económicas, la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la pérdida de eficacia regulatoria de las instituciones como el Estado, la escuela y la familia son algunas de las características que hoy ponen en jaque las estructuras de la escuela media.

Sin embargo, si bien se puede acordar entre los/as distintos/as<sup>2</sup> integrantes de la comunidad educativa en la necesidad por la que atraviesa el nivel medio de afrontar dichos cambios, también se puede coincidir en que esta institución aún es “una herramienta de integración social capaz de darle a todos los niños las competencias y los conocimientos a los que tienen derecho, a fin de convertirse en ciudadanos activos” (Viñao, 2002, p. 36).

A pesar de que la escuela no tiene como única función la enseñanza de los conocimientos que permitan a los/as estudiantes actuales ejercer su ciudadanía en forma responsable, podríamos pensar que se convierte en uno de los lugares que contribuye, con sus prácticas y sus discursos, a esta formación.

En este marco, el presente artículo se propone realizar un mapa de temas, actores y estrategias que configuran los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas, en los últimos años, en tanto se considera que dichos espacios constituyen una arista fundamental de la formación ciudadana en las instituciones educativas. Con base en este mapa, se esbozan las primeras líneas acerca de los distintos modos posibles de formación ciudadana que promueven dichas instituciones<sup>3</sup>.

A partir de entrevistas realizadas a estudiantes, equipos directivos, docentes, preceptores/as y asesores/as pedagógicos/as de dos escuelas medias públicas —una del interior y otra de la capital neuquina— se busca indagar los temas que convocan dicha participación; los actores que definen las estrategias de participación estudiantil y las instancias de tomas de decisión y acciones institucionales.



## **2. Una mirada hacia los espacios, la participación y la ciudadanía**

Pensar los espacios de participación estudiantil remite a una categoría teórica compleja ya que, desde la perspectiva de esta investigación, los espacios exceden a los/as sujetos/as implicados en ellos y aluden al conjunto de relaciones que se generan en el interior de los mismos, siempre heterogéneos y multidimensionales. Este carácter complejo y dinámico posibilitará pensar en cuestiones tales como: ¿quiénes configuran dichos espacios?; ¿cuáles son sus bordes?; ¿qué voces se autorizan en esos espacios y quiénes las autorizan?; ¿de qué manera la convivencia democrática es posible y no solo el reconocimiento formal de derechos y obligaciones?

Para comenzar el análisis se retoma la aproximación teórica que realiza Doreen Massey (1994) cuando reflexiona acerca de los espacios, expresando que lo que les da la especificidad no es una historia internalizada, sino la construcción de una especial constelación de relaciones sociales, en un lugar particular, lo que los define o determina como lugares de encuentros. Por lo tanto, no se pueden considerar los espacios como áreas limitadas, ya que estos deben ser pensados como redes en las cuales se articulan momentos de relaciones sociales y entendimientos. De esta manera, si los espacios pueden ser conceptualizados en términos de interacciones sociales, no pueden ser considerados estáticos, sino que deben ser pensados como procesos.

A partir de esto, la autora entiende que los límites espaciales, si bien son necesarios, no deben ser definidos en contraposición con “el afuera”, sino que este afuera también es constitutivo de los espacios en sí mismos; otorgándoles identidades diversas en las que están presentes los conflictos internos.

Estas relaciones que conforman espacios se vinculan con la formación ciudadana si entendemos que el concepto de ciudadanía nos remite a una dimensión normativa, formal y a otra comunitaria. La primera implica el reconocimiento, por parte de los individuos —dentro de una comunidad política—, de derechos universales pasivos y activos en un nivel específico de igualdad. La dimensión comunitaria hace alusión a

los sentimientos individuales de pertenencia a una comunidad y a experiencias diarias que suponen el ejercicio de derechos y deberes.

De esta manera, enseñar en las escuelas los derechos, como el derecho a participar, es un aprendizaje que concierne a la vida de los/as estudiantes y su ciudadanía (Gentili, 2000, p. 11). En este sentido, es necesario poder comprender si los discursos que se construyen en las instituciones educativas se reducen a la mera transmisión de derechos, del respeto de normas y valores, o si forman parte de las acciones escolares en pos de su enseñanza y de su aprendizaje.

En la configuración de espacios de participación, esta es entendida no solo como un derecho constitucional, sino también como un medio para mejorar la convivencia. Así, la participación significa no solo “ser parte” (en referencia a la identidad, a la pertenencia de los sujetos), sino también “tener parte” (a partir de la conciencia de los deberes y derechos, comprometerse cotidiana y permanentemente) y “tomar parte” (en relación con el logro de acciones concretas); implica un compromiso con el/la otro/a, concierne metas en común, consenso y toma de decisiones para alcanzar dichas metas (Oraisón y Pérez, 2006).

En cuanto a las concepciones de participación, Isabel Menezes (2003) expresa que esta ha sido considerada una dimensión crucial de la ciudadanía y que las experiencias en el interior de la sociedad civil son vistas como una oportunidad relevante para el desarrollo de herramientas personales y sociales, esenciales para la supervivencia y la expansión de la democracia. Al mismo tiempo, sostiene que las experiencias de participación de los/as adolescentes parecen ser un buen predictor de su compromiso político durante la vida adulta. En esta línea, la autora resalta que “la acción” puede ser una herramienta de aprendizaje muy poderosa, pero solo si es diseñada intencionalmente y sistemáticamente sostenida; es decir, si el objetivo es promover el empoderamiento personal y el pluralismo social, esencia de la democracia.

Los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores que circulan en las instituciones educativas conforman la cultura escolar, por lo que la habilitación/generación/apropiación de las oportunidades de ejercer ciudadanía —más allá del conocimiento de los derechos

formales— no solo construyen la cultura escolar, sino que también son construidas por ella.

En este sentido, es importante señalar que la cultura de las instituciones educativas se encuentra atravesada y permeada por un contexto, una realidad y una historia determinada; razón por la cual la escuela y el contexto socio-político se conjugan, dejando entrever relaciones de poder en constante conflicto como también diversas formas de actuar frente a ello.

### **3. El texto en contexto**

Para pensar la participación de los/as estudiantes en las escuelas medias neuquinas, es necesario vincularla con el contexto político, social y económico provincial. En la provincia de Neuquén, el Movimiento Popular Neuquino [MPN] ha sido el partido hegemónico desde su creación hasta la actualidad, otorgando una particular característica de cierta uniformidad política a la sociedad neuquina. El gremio de los docentes, Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquina [ATEN], se ha ido configurando como un referente político opositor por su constante enfrentamiento a las políticas oficiales del gobierno, especialmente desde la década del '90. La Iglesia es otro de los actores importantes y constitutivos de la cultura política local. La importancia que tuvo el obispo Don Jaime de Nevares en distintos espacios de la vida social marcó con fuerza modos de operar en la sociedad neuquina. Asimismo, los obreros de la Fábrica sin Patrones [FASINPAT] —(ex ZANON)— fueron referentes indiscutidos para evitar la expropiación de la planta, logrando estrechos vínculos con todas las organizaciones sociales de la provincia.

Por otro lado, pero en el mismo sentido de lo dicho, la figura de los punteros barriales del partido provincial dominante constituye, actualmente, el indicador más notorio de la política clientelista que caracterizó al MPN desde sus comienzos. Es así como, desde este tipo de acciones políticas y sumando el empleo público, el Estado neuquino, con su partido hegemónico, penetra con fuerza en casi todos los espacios de la vida de los/ as neuquinos/as.

Desde el corte del puente carretero<sup>4</sup> que une las ciudades de Cipolletti y Neuquén —en la lucha que tuvo como resultado la no aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia—, la pueblada y los piquetes de Cutral Co (1996 y 1997), realizados como consecuencia de los despidos masivos a causa de la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales [YPF] y Gas del Estado, y la muerte de Teresa Rodríguez como corolario, comenzaron a perfilarse, cada vez más nítidamente, una serie de prácticas ciudadanas que, si bien en su origen se desarrollaron en relación con reclamos puntuales, actualmente convocan e involucran a distintas agrupaciones y/o movimientos sociales (madres de plaza de mayo, obreros de ex ZANON y estudiantes universitarios, entre otros) con diversas agendas, dando una identidad a los modos de participación política en la provincia. En otras palabras, desde diez años a esta parte, distintas acciones llevadas a cabo por diferentes sectores se han instalado en el imaginario colectivo como símbolos de protesta.

Esas acciones han ido otorgando identidad a los modos de participación que se sucedieron en el tiempo en torno a distintas problemáticas sociales, tomando nuevas y diversas formas, particularmente en el interior de las instituciones educativas y del gremio docente. Ejemplo de ello son la toma del Consejo Provincial de Educación [CPE], las tomas de las escuelas, los acampes frente a la casa de gobierno, las pintadas en dicho edificio, las diversas marchas del gremio docente y de estudiantes secundarios, los reclamos de justicia ante el asesinato reciente del docente Fuentealba<sup>5</sup> y los padres autoconvocados que se organizan frente a los paros docentes. Es decir, surgieron distintas formas de demandar soluciones y respuestas, a veces como diálogo o negociación, a menudo como represión.

De esta manera, también podríamos decir que la cultura de cada una de las escuelas resignifica, mediante las diferentes formas de participación, la cultura política provincial, produciendo sus propias prácticas y discursos. En tal sentido, las culturas escolares configuran distintos modos de entender la ciudadanía y, por lo tanto, la formación que se propicie para su ejercicio, a la vez que estos modos contribuyen a la producción de dicha cultura.

#### **4. El texto en el campo**

El presente artículo parte de los análisis incipientes del trabajo de campo realizado en seis escuelas medias de la provincia de Neuquén. Se inscribe en la exploración de algunos fragmentos de entrevistas llevadas a cabo en dos de las escuelas medias de la muestra correspondiente a la investigación marco ya mencionada. El trabajo de campo de dicha investigación se desarrolló durante los meses de mayo y agosto del año 2006, utilizándose como instrumentos de investigación: entrevistas a distintos/as actores escolares, documentos institucionales y normativas provinciales, fotos y filmaciones de clases y del cotidiano escolar, encuestas a estudiantes y grupos focales. Para este trabajo se analizan entrevistas realizadas a estudiantes, equipos directivos, docentes, preceptores/as y asesores/as pedagógicos/as<sup>6</sup>.

Las dos instituciones educativas seleccionadas son las escuelas públicas que serán denominadas “C” y “J”. La primera, con orientación Perito Mercantil, se encuentra ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Neuquén; atiende a una población de 400 alumnos/as, aproximadamente, de recursos económicos escasos y problemáticas sociales diversas. La segunda, J, es una escuela con orientación Técnica, del interior de la provincia, a la cual concurren 500 alumnos/as de un barrio de clase media-baja.

#### **5. Construyendo espacios: los temas de la participación**

En este mapa que se pretende configurar, pensar en los temas que convocan la participación de los/as estudiantes nos permite orientar la mirada no solo en torno a los intereses del estudiantado, sino también a las propuestas de las instituciones educativas.

En la escuela C, los temas que convocan la participación estudiantil se encuentran, principalmente, ligados a los reclamos de infraestructura, viandas y recursos como computadoras y materiales de educación física.

La mayoría de las entrevistas realizadas en la escuela C coinciden en que el alumnado participó en la elaboración de las normas a través de

Jornadas que se realizaron para tal fin. Sin embargo, una de las docentes se contradice cuando expresa que las normas siempre estuvieron pero que no sabe si están escritas. En este caso, considera que el reglamento es implícito, que se cumplen normas por costumbre. La alumna entrevistada comenta que ella nunca participó de la elaboración de dicho reglamento pero que le hubiera gustado tener esa posibilidad ya que “como ellos hacen las normas a su modo, creo que también los alumnos tenemos otras formas de estar”. Un alumno, por su parte, señala que en tercer año participó de la elaboración de algunas normas y que “actualmente estamos preparando el estatuto del colegio y parte de las normas”. Aquí se refleja una contradicción en cuanto a la participación de los/as estudiantes en la elaboración del reglamento de convivencia, lo cual puede estar señalando la falta de información y comunicación no solo del reglamento, sino también de los espacios dedicados para su confección.

Los alumnos/as de esta escuela definen con algunos/as docentes —aquellos/as que así lo disponen— las pautas de convivencia a respetar durante el año escolar, tanto en lo que respecta a los valores necesarios para la convivencia como a los aspectos relacionados con los modos de acreditación de las materias.

Otros de los temas referidos a la participación estudiantil en las escuelas se encuentran en algunos proyectos que convocan voluntariamente a los/as alumnos/as, tales como la Maratón Nacional de Lectura y los cursos de orientación vocacional-ocupacional, que se desarrollan los sábados. Ambos fueron gestionados por los/as docentes y encontraron gran aceptación por parte de los/as estudiantes.

Un espacio de participación que se puede construir en esta escuela se vincula con la venta en el quiosco, por parte de los quintos años. Esto les posibilita recaudar dinero para la realización del viaje de egresados. Sin dudas, esta posibilidad propicia las tomas de decisiones y la necesidad de organización para llevar a cabo acciones que surgen de motivaciones propias.

Al igual que en la escuela C, en J, la mayoría de los/as entrevistados/as coinciden en que los/as estudiantes de esta escuela participan anualmente en la definición y re definición del reglamento de convivencia

de la institución y también en los acuerdos de convivencia áulica, con cada uno/a de sus docentes; sin embargo, una alumna sostiene que las normas ya estaban cuando ella ingresó en la escuela, hace cinco años. En lo relativo a la comunicación y circulación de los espacios de participación se estaría en la misma situación que en el caso anterior.

Es interesante la dinámica que tiene el reglamento de convivencia de esta institución, ya que prevé derechos y obligaciones, tanto para docentes como para alumnos/as, y las sanciones que corresponden ante cada trasgresión. Los/as estudiantes tienen la oportunidad, según la falta cometida, de canjear amonestaciones por otros tipos de actividades que ellos/as proponen. Esto muestra una especial atención a propiciar tomas de decisiones responsables por parte de los/as estudiantes, así como también el conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones.

Una docente comenta que la participación de los/as estudiantes es buena y muy variada, ya que se desarrolla según diversos temas o áreas de interés como pueden ser el entorno, el funcionamiento de la escuela, aspectos tecnológicos, murales, cuestiones relacionadas con el edificio y/o proyectos para el colegio. Otra cuestión que ha interesado a algunas alumnas de esta institución es una investigación en torno a los problemas que la comunidad tiene con el agua, por lo cual han realizado notas y concurrido a la radio local.

Por otro lado, a partir de una propuesta del docente entrevistado en esta escuela, se realizó, con los segundos años, la confección de plataformas electorales para las elecciones del Centro de Estudiantes.

En este delineamiento de temas se puede observar que todos son contingentes a las realidades escolares de cada una de las instituciones, de la misma manera que también lo son los objetivos que se proponen las escuelas al plantear cada uno de ellos. Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, estos temas brindan contenidos —aunque sin la intención explícita— los cuales permiten a los/as estudiantes el conocimiento de su comunidad, de su realidad, de sus deberes y obligaciones y la posibilidad de accionar a partir de dichos conocimientos.

## 6. Construyendo espacios: las estrategias de participación

Las estrategias de participación implican una mirada hacia aquellas predisposiciones articuladas de las escuelas que persiguen como objetivo la participación de los/as alumnos/as en un determinado tiempo y lugar. De esta manera, en un intento por aproximaciones a esta categoría, se tuvieron en cuenta, a partir del análisis de las entrevistas, aquellas acciones institucionales que los/as sujetos/as explicitan y que pueden ser leídas en clave de participación.

En la escuela C se identifica como una de las principales estrategias de participación el cuerpo de delegados. El mismo aparece como un organismo que se constituye en sí mismo como un espacio, con conflictos y relaciones que lo conforman como tal, lo cual se ve reflejado en las entrevistas del alumno y de la alumna. El primero considera que el cuerpo funciona de manera fluida, con correctos canales de comunicación. Sin embargo, la estudiante expresa su disconformidad con las formas de transmisión de la información, pues sostiene que su delegado —el entrevistado— no realiza los comentarios pertinentes a sus compañeros, lo cual deriva en una toma de decisiones unívoca de su parte. Cabe preguntarse aquí qué lugar deberían ocupar los/as adultos/as, los/as docentes. ¿Deberían intervenir o esperar el reclamo de los/as compañeros/as? ¿Les resulta funcional a los/as docentes esta forma de acción del cuerpo de delegados?

Si bien entre las distintas entrevistas de esta escuela no hay coincidencias acerca de la existencia del Centro de Estudiantes, sí las hay en cuanto a la importancia del organismo mencionado. Al respecto, la docente de esta escuela comenta que el Cuerpo de Delegados funciona como canal de comunicación con la Dirección. Por otro lado, menciona que los/as estudiantes plantean sus problemas e inquietudes sin inconvenientes ya que “siempre se les dio participación a los chicos... siempre se los escuchó”. En estas palabras se manifiesta una concepción de participación relacionada con la escucha, por parte de los/as adultos/as hacia los/as estudiantes, como una acción institucional que, si bien limita las implicancias del término participación, permite considerarla como una estrategia en pos de la consecución de dicho fin.



El Cuerpo de Delegados se encuentra compuesto por dos representantes por curso, quienes se reúnen y, a veces, lo hacen con estudiantes de otras instituciones educativas, aunque esto se ve dificultado por la lejanía de la escuela respecto del centro de la capital neuquina. En este caso, se puede observar el intento de los/as alumnos/as por generar instancias de integración y participación con otras escuelas, lo cual permitiría un mayor contacto y conocimiento de diversas realidades. Sin embargo, la misma docente señala la poca convocatoria que poseen estas reuniones al manifestar que “tienen posibilidad de participación pero no hay muchos, siempre son los mismos”. Habría que pensar aquí que la escuela podría generar un mayor interés en los estudiantes, probablemente a partir de la flexibilidad de los tiempos escolares para que puedan trasladarse o concurrir en horario de clases a reuniones, lo que posibilitaría una mayor participación.

Como otra estrategia utilizada para la construcción de los espacios de participación se pueden reconocer diversas formas de reclamos. Para efectuar los pedidos mencionados en el apartado anterior, los/as estudiantes comenzaron realizando notas al Consejo de Educación y, ante la falta de respuesta, decidieron sumarse a las medidas que estaban adoptando otras escuelas neuquinas en el momento de las entrevistas. A partir de una reunión de delegados, fuera del horario escolar —tal como aclara la docente—, se decidió la toma de la escuela, con lo cual no se podían desarrollar las clases normales y los/as alumnos/as permanecían en el establecimiento. Luego los/as delegados/as convocaron a una asamblea.

Estos reclamos, en la opinión de la docente entrevistada, se encuentran vinculados con las políticas asistencialistas por parte del Estado porque “esto de pedir o no pedir, te tienen que dar, tienen obligación de darte [...] lo hablamos en la [sala] de profes y tratamos de inculcar que no es así” (Profesora, escuela C).

Se hacen visibles aquí algunas de las estrategias de participación de las asociaciones provinciales ya que, antes de convocar a paros docentes, se realizan asambleas en las cuales se toman las decisiones acerca de los pasos a seguir. En reiteradas ocasiones se observan en la provincia los cortes de rutas o del puente carretero —que une las ciudades de

Cipolletti y Neuquén—, espacios ocupados con el objetivo de obtener respuestas a los reclamos efectuados; el gobierno, generalmente, responde de manera favorable, por lo que parecieran ser estas las únicas medidas efectivas.

La alumna entrevistada deja entrever en sus dichos la disconformidad con los mecanismos de participación, ya que su curso no estaba informado sobre lo que sucedía; ella considera que “al momento de hacer algo toda la escuela tiene que saber o hacerse una reunión en el Salón de Usos Múltiples [SUM], porque tenemos un SUM, y decimos ‘¿qué les parece?’” (Alumna 5.º año, escuela C).

Se observa no solo el reclamo ante la falta de comunicación, sino también la necesidad de convocatoria en un lugar físico que reúna a todos/as los/as estudiantes para poder tomar una decisión consensuada, en forma conjunta. Ante este panorama de toma de decisiones unilaterales, la alumna comenta que cuando ella era delegada pedía participación a sus compañeros/as a través de cartulinas y puestas en común. Así, queda claro el carácter conflictivo de los espacios de participación, como también la heterogeneidad de identidades que se constituyen en los mismos, configurando su carácter múltiple e interrelacional.

Por otro lado, vinculando estrategias con temas de participación estudiantil, los/as docentes del área de Ciencias Sociales abordan con estudiantes del Ciclo Básico temas afines al medio y su cuidado en relación con la contaminación de una laguna que hay en el barrio. Las/os profesoras/es del área de Economía también realizan trabajos en torno a los Tratados Internacionales. Asimismo, se llevan a cabo actividades referidas al aprendizaje de los Derechos del niño y del adolescente y los/as estudiantes, posteriormente, deben elaborar folletos para su difusión. Otra de las actividades que se realizan es la organización de un comercio y, a partir de ello, el conocimiento de las obligaciones, los derechos, las asociaciones gremiales, etc. Además, se generó un periódico, pero la directora comenta que no causó gran entusiasmo en los/as estudiantes. Todas estas actividades, tareas, contenidos y enseñanzas están enmarcadas en el “Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media. Prácticas Curriculares y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. La Lectura y la Escritura: Un problema

de Todos”, que vincula a la escuela con la Universidad Nacional del Comahue.

Es interesante resaltar que los/as estudiantes participan de encuentros deportivos intercolegiales que no solo les permite integrarse con otras escuelas, sino también poder compartir, sentirse y ser parte de su propia institución, como sus representantes, lo cual se constituye en uno de los elementos de los espacios de participación.

Al igual que en la institución C, en la escuela denominada J se pueden reconocer algunas acciones que, sin la intencionalidad explícita, propician la participación estudiantil. Desde esta mirada, el equipo docente genera proyectos que convocan a los/as estudiantes; tal es el caso del “Proyecto de Viandas”, en el cual participan alumnos/as de la modalidad de Alimentos, con el fin de que el resto de los/as estudiantes puedan comer al medio día y del “Proyecto de Aguas”, trabajo de investigación que realiza toda la escuela referido al consumo de agua en la localidad.

Otra de las estrategias propiciadas por los/as docentes es una “Cumbre de Países”, con el modelo de las Naciones Unidas, tomando temas centrales, por ejemplo “Las Papeleras”, para debatir en el Ciclo Básico, con colaboración del Ciclo Superior e invitando a otras escuelas de la región. Sin embargo, el docente comenta que no tuvo eco, ya que debía realizarse trabajo extra escolar y no todas las escuelas pudieron hacerlo.

Además, son invitados/as a participar en proyectos institucionales, tales como “El Club de los Sábados”, en el que los/as estudiantes pueden concurrir al establecimiento a realizar actividades como danza, música, deportes, navegar por Internet, ver televisión y clases de apoyo en las distintas materias. Sin embargo, resulta muy difícil sostenerlos, ya que depende de la colaboración de los/as docentes y de las familias, lo que no siempre sucede.

Existe un proyecto institucional —ganador de premios internacionales— que vincula la escuela con la comunidad. El mismo consiste en que los/as vecinos/as entregan materiales a la institución para que los/as alumnos/as les realicen las instalaciones de luz, gas y cloacas.

En este caso, al igual que lo que se ha señalado en relación con la escuela C, podría decirse que si bien el origen de estas instancias de enseñanza no está orientado a fomentar la participación de los/as estudiantes, todas ellas propician su ejercicio y, con él, una formación ciudadana activa, con conocimiento de derechos y obligaciones y con la posibilidad de participación en la comunidad en la que se encuentra su escuela.

Otras estrategias de participación identificadas en J son las asambleas y las charlas al ingresar en el colegio, que surgen tanto de los/as propios/as estudiantes como de los/as docentes ante determinados temas que ameritan dicho encuentro para dialogar y/o realizar acuerdos.

Asimismo, las marchas se constituyen en acciones que convocan a los/as alumnos/as: marcharon en contra de la modificación de la Ley 2302<sup>7</sup>, por compañeros/as que fueron tiroteados en un campo al que habían ido a pescar, por los salarios de los auxiliares de servicio y por una escuela primaria con problemas sanitarios.

Al igual que en la escuela C, en J el Centro de Estudiantes era organizado en el momento de realizarse las entrevistas. Según los/as entrevistados/as, en años anteriores, esta organización había tenido presencia fuerte, pero su actividad se fue diluyendo. Para el alumno, el Centro carece de objetivos y solo se ocupan de la fiesta del estudiante, lo cual produce su desgaste; él considera que “el centro de estudiantes debe poder demostrar que los estudiantes tienen poder y que lo pueden llevar adelante” (Alumno 6.º año, escuela J).

El docente entrevistado considera que deberían llamar a elecciones, ya que el presidente del Centro de Estudiantes puede participar en el Consejo Consultivo<sup>8</sup> y debería haber “un protagonismo del alumnado”. Sin embargo, él mismo admite que probablemente los/as estudiantes no sienten la necesidad de dicho espacio y que los/as profesores/as solo deben acompañar la reflexión acerca de la importancia del centro y no sostenerlo. Aquí surgen dos inquietudes. Por un lado, si el lugar asignado al presidente del Centro de Estudiantes en el Consejo Consultivo no podría reemplazarse por otra figura para permitir la participación de los/as estudiantes en este espacio, ante la falta de conformación del Centro. Por otro, pensar si la necesidad del Centro de Estudiantes como

estrategia de participación manifestada por el docente no está refiriendo a sus propias experiencias escolares, lo cual condiciona al intentar pensar otras organizaciones o estrategias que habiliten esa posibilidad.

Por otra parte, la alumna entrevistada menciona que ella participa, junto con un grupo de 6.º año, de la organización de los simulacros de evacuación de la escuela, lo cual surgió como una inquietud estudiantil a partir de lo sucedido en Cromagnon (2004), en Capital Federal. Esta acción resalta la posibilidad del alumnado de generar sus propias instancias, constituyéndose así en sujetos/as agentes de los espacios de participación.

La posibilidad, en ambas escuelas, de que los/as estudiantes expresen sus opiniones en un mural conformado por pizarrones se puede definir como otra de las estrategias que juegan en la construcción de los espacios de participación. Si bien la iniciativa surge con el objetivo de que no escriban las paredes y los bancos, no dejan de ser espacios que fomentan la participación a través de las expresiones de los/as alumnos/as.

Como se mencionara, si bien las acciones señaladas no se generan con el objetivo principal de la participación estudiantil, desde los análisis efectuados en esta investigación son interpretadas como estrategias. En el recorrido realizado, se observa que, tal como sucede con los temas que convocan la participación, las estrategias también son contingentes, dependiendo del contexto, de las distintas formas en que este se traduce en las culturas escolares y de los fines propuestos.

## **7. Construyendo espacios: los/as sujetos de la participación**

Las estrategias y los temas que se conforman en algunos de los elementos del mapa que se está confeccionando no pueden ser pensados sin los/as sujetos/as que los constituyen y por los que son constituidos. Estos/as sujetos/as son el eje a partir del cual se entrelazan las relaciones que, a partir de diversas estrategias y convocados/as por diversos temas, configuran las redes dinámicas de interacciones que dan lugar a los espacios de participación.

A partir de las entrevistas analizadas en la escuela C, se puede señalar que los/as alumnos/as que organizan la participación en torno a los

reclamos estudiantiles son un grupo muy pequeño, liderado por un alumno del último año cuyo ejercicio de participación e intervención en los asuntos escolares se encuentra estrechamente vinculado con su actividad partidaria, como él mismo lo expresa:

Laburo dentro de un partido político, en un frente estudiantil [...] mi trabajo es formar los centros de estudiantes dentro de los colegios y preparar a los chicos políticamente para cuando yo me voy el año que viene [...] formarlos políticamente para que puedan hablar frente a los compañeros y leer bien, expresarse bien si tienen que ir a la tele. (Alumno 5.º año, escuela C)

Este estudiante, quien se considera y es considerado por el preceptor como una autoridad para sus pares y hasta para los/as directivos/as, se convierte en un foco de atención y de tensión, según las palabras de los/as sujetos/as entrevistados/as ya que, por ejemplo, él mismo se ha proclamado como delegado de su curso —generalmente se realizan votaciones—, lo que genera el descontento de su compañera que fuera delegada en años anteriores.

Es importante destacar la centralidad que tiene este alumno en todos los espacios de participación, en el sentido que invita a reflexionar acerca de cuál es la participación real y cuál la participación deseada en las instituciones educativas. Se puede acordar la necesidad de líderes, de organizadores, de generadores, pero no está en las bases de una participación deseable —conspira en contra de ella— la toma de decisiones unívocas y/o la falta de comunicación de las propuestas. Es necesario pensar qué lugar deben ocupar los/as docentes y cuál es la acción pedagógica a desarrollar ante estas situaciones en las que un estudiante toma decisiones que involucran al resto del estudiantado.

A partir de la estrategia de toma de la escuela, el alumno entrevistado comenta que hablaron con los/as estudiantes, pidieron su adhesión por escrito. “Los mandamos para la casa [...] fuimos veinte, treinta compañeros que nos quedamos con el aval de todo el resto” (Alumno 5.º año, escuela C).

Los sujetos que conformaron dicho espacio no fueron solo los/as alumnos/as —de los cursos más altos—, sino también los/as docentes y

las familias, ya que ambos grupos tuvieron intervención en la forma en la que los/as estudiantes realizaron el reclamo. La docente comenta que hubo mayoría de participantes de la toma:

La gran mayoría votó para no tener clases que es lo más importante para ellos [...] vos los escuchabas y algunos estaban realmente convencidos de la lucha que estaban llevando a cabo, había algunos muy convencidos, otros más o menos [...] otros estaban ‘mejor no tenemos clases’, era la gran mayoría, por supuesto. (Profesora, escuela C)

Se ponen de manifiesto aquí, aunque en la voz de una sola docente, las diferentes implicancias y motivaciones de los/as estudiantes en la toma de la escuela. A pesar de ellas, o debido a ellas, se puede apreciar un importante nivel de acción y gestión que permite a los/as adolescentes el aprendizaje de valores como la escucha, la expresión de ideas, el respeto y la toma de decisiones responsables. Todos estos valores están involucrados en el ideal de aprendizaje de participación democrática para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

En esta escuela se puede observar que los/as docentes —incluido el equipo directivo— apoyaron a los/as estudiantes en las decisiones que tomaron y actuaron en consonancia para sostener la medida de reclamo. La directora comenta al respecto:

Algunos padres se enojaron mucho con M —el alumno entrevistado—, y nosotros salimos a defenderlo porque como que... creo que son experiencias que los chicos tienen que pasar también [...] nos quedamos acá durante todo el tiempo que estaban ellos, logramos que no se quedaran a la noche porque a la noche nos preocupaba lo que pudiera pasar, que quisiera entrar alguien de afuera. (Directora, escuela C)

En torno a la conformación del Centro de Estudiantes, tanto el alumno como la asesora y la docente entrevistadas comentan que el Cuerpo de Delegados pidió colaboración a los/as docentes del área de Ciencias Sociales. El docente de esta escuela comenta que al Centro de Estudiantes —organismo no conformado en la institución C— “le falta muchísimo conocimiento [...] como más bagaje [...] ellos se tienen que

equivocar como nos equivocamos nosotros [...] que ellos actúen solos y cuando llegue el momento fijarles los derechos y las obligaciones [...] el aprendizaje es mucho mayor” (Profesor, escuela C).

En este caso, podemos preguntarnos hasta qué punto es cierta esta afirmación, ya que, posiblemente, sería necesario un acompañamiento que posibilitara el conocimiento de estos derechos y obligaciones a medida que transcurre su formación en la participación, su formación ciudadana.

Por su parte, el docente y la asesora de esta escuela comentan que los/as sujetos/as que tienen más injerencia en las decisiones y acciones institucionales son los/as estudiantes de los cuartos y quintos años “y el alumno de los primeros años solamente acompaña y escucha”. En este sentido, es interesante resaltar el papel de los pares como formadores y la importancia que esto puede tener en el desarrollo del ejercicio de la participación como dimensión de la ciudadanía.

En esta misma línea, la asesora explica que está trabajando en un proyecto de Alumnos/as Tutores, lo cual permitiría que los/as estudiantes con más dificultades tuvieran un seguimiento por parte de sus compañeros/as que les ayudara a terminar los cursados y a rendir las materias que adeudan.

Como sucede en la escuela C, la docente de la institución J señala que hay alumnos del sexto año que dirigen las acciones del resto, que ella considera “muy políticos [...] que creen que el verdadero poder es de acción, no tanto de diálogo, imponer situaciones delante de los demás” (Profesora, escuela J).

En esta cita se puede observar cómo la entrevistada resalta el carácter conflictivo de los vínculos entre los/as estudiantes con relación a la imposición de ideas de parte de algunos/as alumnos/as, señalándose una contradicción entre la acción y el diálogo. Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, no se oponen, sino que se complementan. El diálogo y, a través de él, la búsqueda constante de consensos, la escucha y el respeto por las opiniones ajenas propician los marcos en los cuales se construyen los espacios en las acciones mismas de los/as estudiantes.



La profesora de la escuela J comenta que los/as estudiantes dirigen los reclamos hacia los/as directivos/as, los/as asesores/as pedagógicos/as y/o los/as docentes. En este caso, los/as adultos/as mencionados/as serían los/as sujetos referentes de la participación estudiantil.

En la elaboración del reglamento de convivencia tienen la oportunidad de participar no solo los/as estudiantes, sino también los/as docentes y las familias. De esta manera, los/as sujetos/as convocados son la totalidad de la comunidad educativa, aunque la asistencia familiar es escasa, según lo expresado en las entrevistas.

Como se pudo observar en las estrategias, los/as alumnos/as no solo participan en cuestiones relacionadas con la institución educativa, sino también en las referidas a las problemáticas que se suscitan en la comunidad, como el tema del agua. Así lo resalta el docente: “Estas chicas, estos chicos movilizaron, armaron notas ellos [...] hay una actitud de participación ciudadana que van asumiendo de a poco y que van ganando en espacio” (Profesora, escuela J).

Al analizar las respuestas de los/as entrevistados/as de ambas escuelas se puede observar que la mayoría de ellos/as hace referencia a los varones como líderes de los grupos que llevan adelante las organizaciones espontáneas ante los reclamos y los intentos por conformar Centros de Estudiantes. Por otra parte, la asesora de la escuela C comenta que las mujeres son las que más participan en los proyectos relacionados con la lectura, lo que atribuye a que ellas son mayoría en el establecimiento.

A diferencia del carácter contingente de las estrategias y de los temas analizados, los/as sujetos/as que construyen los espacios de participación se constituyen en tales por su necesidad. El vínculo pedagógico entre docentes, alumnos/as y familias conforma, indefectiblemente, a las instituciones educativas y posibilita las acciones que en ellas se desarrollan. Este accionar de los/as sujetos/as se traduce en redes dinámicas, conflictivas y multidimensionales que habilitan la generación de espacios de participación.

## 8. Para seguir pensando en próximos espacios

Pensar la educación como una actividad no neutral, sino, por el contrario, como una tarea política nos permite develar las relaciones de poder como partes constitutivas de la habilitación y/o producción de espacios de participación, los cuales podrían reflejarse en las elecciones que realizan los actores institucionales en el momento de producir, o no, estas ocasiones.

Los elementos observados en los análisis realizados se conjugan en y para la generación/habilitación de los espacios de participación de los/as estudiantes. Tal vez se pueda acordar que muchos de estos espacios construidos, con intención pedagógica o sin ella, colaboran en la posibilidad de que los/as estudiantes sean parte, tomen parte y tengan parte; que los/as estudiantes construyan su pertenencia a la institución, que tomen conciencia de sus derechos y deberes —asumiendo con ello un compromiso hacia las comunidades a las que pertenecen— y que puedan realizar acciones concretas en relación con sus aprendizajes de ejercicio de ciudadanía.

En ciertos sentidos, ambas instituciones comparten muchos de los relieves del mapa delineado, aunque probablemente la diferencia se encuentra en los discursos, en los dichos, en las palabras y en la concreción de los ideales que ellos encierran. La docente de la escuela C menciona que la participación se encuentra como un contenido actitudinal en todas las planificaciones, sin embargo, a pesar de la gran cantidad de proyectos pedagógicos con que cuenta dicha institución, ninguno tiene dicho aprendizaje como finalidad principal. Cabe aquí preguntarnos qué se entiende por participación y cómo se enseña dicho contenido.

En ambas escuelas, los sujetos de los espacios de participación no son únicamente los/as estudiantes o los/as adultos/as que allí trabajan, sino también aquellos/as que integran la comunidad educativa del barrio y de la localidad, manifestando en las estrategias y los temas de participación estudiantil la permeabilidad de las culturas políticas neuquinas.

Las entrevistas de las dos instituciones señalan una clara vinculación del ejercicio de la participación con la cultura política del barrio y de la ciudad en la que se encuentran inmersas las escuelas. Por un lado, en C, se marca que los reclamos realizados por los/as alumnos/

as se encuentran emparentados con el asistencialismo político al que son sometidas las familias de los/as estudiantes. La percepción de que todo debe ser provisto por el Estado se traslada a la escuela en los reclamos mencionados. Al respecto, la directora comenta que para que los/as alumnos/as de quinto año pudieran realizar su viaje de egresados/as les concedió las ganancias del quiosco, que ellos/as mismos/as debían generar, procurando, de esta manera, movilizar la necesidad del trabajo como medio para la satisfacción de sus necesidades.

En la escuela J, el director menciona la importancia que ha tenido, en la construcción de la comunidad, la presencia del ejército, ya que su organización y jerarquía son trasladadas a todos los espacios de la vida cotidiana, dificultando el intento por democratizar la escuela. Considera, también, que la presencia marcada del partido gobernante y el clientelismo político que esto genera conspiran con dicho intento.

Por su parte, los/as docentes y directivos/as de la escuela J generan espacios para facilitar la participación de los/as estudiantes no solo en lo que respecta a los proyectos, sino también en lo referido a la posibilidad de aprehender derechos y deberes a través del conocimiento y de la elaboración de las normas que ellos/as mismos/as deben y hacen cumplir.

A pesar de estas experiencias y de estos intentos por favorecer la formación ciudadana, los espacios de participación no son fáciles de construir ni de habitar. Todas las instituciones educativas son constituidas por relaciones de poder que permiten u obstaculizan la conformación de dichos espacios.

No obstante estas tentativas, el alumno de la escuela J explica que él se ha sentido discriminado por el hecho de participar, refiriendo que, en muchas oportunidades, las diferencias ideológicas derivan en amonestaciones, sanciones o miradas descalificatorias. Además, el director de la misma escuela manifiesta la dificultad con que se enfrentan cuando la comunidad local observa y cuestiona su funcionamiento:

Muchas veces, el hecho de que el pibe pueda participar, que pueda discutirle a un profe o que pueda hacerle un planteamiento a un profe, para muchos no está bien visto [...] una de las discusiones más grandes que tuvimos en la escuela fue

en el momento de la votación ‘¿qué es lo que hacíamos? Si los chicos podían votar o no’. Nosotros decimos ‘si somos una comunidad, todos podemos opinar en esto’ porque para muchos padres los pibes no tenían que votar. (Director, escuela J)

En vinculación con estas dificultades por generar y/o habitar espacios de participación, el docente de la escuela J realiza una apreciación acerca de la manera en que es entendida la participación en la comunidad. Comenta que, generalmente, “es la ley del más fuerte” por lo que el proyecto de que los/as estudiantes se consideren sujetos de derechos es una tarea difícil. Asimismo, manifiesta que en la comunidad aún se escucha el tan aclamado, en épocas oscuras, “no te metás”, por parte de muchas de las familias, lo cual opaca la posibilidad de participación y desincentiva el intento.

Tal como observamos en las palabras de los y las entrevistados/as y en las acciones institucionales, los espacios mencionados pueden, o no, propiciar el conocimiento de derechos y obligaciones; la expresión, la posibilidad de aprendizaje de acción y de valores plurales; el respeto por las diferencias; el aprendizaje acerca de la toma de decisiones responsables, en pos de un bien común y de aceptación de lo diverso; el diálogo, la reflexión y el análisis colectivo.

De esta manera, la posibilidad de pensar los espacios de participación como constituyentes y constitutivos de la cultura escolar y como una arista de la formación para la ciudadanía reside en la oportunidad que brindan los mismos de construir el espacio de lo público como la dimensión de la acción. Dimensión en la que los/as sujetos/as interactúan a partir de los sentidos, prácticas, significaciones que la cultura escolar y la cultura política local, proveen.

## Notas

- 1 Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999), en el libro *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, realizan una distinción entre ocupar y habitar el aula. Creo que esta es una imagen sumamente interesante en el momento de pensar en las escuelas ya que en esta diferencia radica —a mi entender— la posibilidad de acción (habitar) o la pasividad (ocupar); la posibilidad de vivir la experiencia educativa o de solo transitarla.
- 2 En este escrito asumimos la posición político-epistemológica de utilizar lenguaje de género, ya que sostenemos —desde la perspectiva de los estudios de género— que el uso del genérico masculino no es neutral, sino que invisibiliza el género femenino.
- 3 Este tema de investigación surge a partir del proyecto de Tesis Doctoral *La formación para la ciudadanía en las escuelas medias: un estudio acerca de los espacios de participación de los y las estudiantes en la provincia de Neuquén* y del Proyecto C 074 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Ambos se enmarcan en el proyecto de investigación *Intersecciones entre desigualdad y educación media, un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*, llevado a cabo en las jurisdicciones de Salta, Buenos Aires, ciudad de Buenos Aires y Neuquén, coordinado por la FLACSO-Argentina. El Proyecto de Tesis mencionado tiene como Directora a la Dra. Adriana Hernández y como Co-directora, a la Prof. Mirta Teobaldo.  
Asimismo, este trabajo es un extracto de la ponencia *Los espacios de participación estudiantil: una mirada a la formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas*, presentada en el II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad realizado del 23 al 25 de abril de 2009, en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa.
- 4 A partir de ese momento, el puente y la ruta que conduce a él, ha sido lugar de diversas modalidades de reclamos como volanteadas, cortes totales, cortes parciales y festivales de música, entre otros, por diversos sectores de la sociedad civil. Los/as estudiantes de una escuela que funciona al costado de la Ruta 22 han utilizado la modalidad de corte de la misma para realizar reclamos por diversos motivos, colocando pupitres sobre dicha vía de paso.
- 5 Hecho que sucedió durante un corte de ruta por reclamos salariales, el 4 de abril de 2007.
- 6 En cada una de las escuelas, se realizaron entrevistas a un/a miembro del equipo directivo, el o la asesor/a pedagógico/a, un/a preceptor/a, un docente, una docente, un alumno y una alumna.
- 7 La Ley 2302 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, sancionada en el año 1999, establece las normas reglamentarias transitorias para el Procedimiento Civil y de Garantía de los Derechos del Niño y el Adolescente, en la provincia de Neuquén. En el año 2004, durante el gobierno de Jorge Sobisch, se intentaron modificar más de 70 artículos, lo cual daba lugar a la criminalización del delito de los/as menores de edad, reduciendo la edad de imputabilidad y apuntando a la disolución de la Defensoría del Menor. Esto fue motivo de resistencia por parte de variados sectores de la sociedad, tales como el estudiantado, numerosas familias, profesionales de la salud, la educación y la asistencia social (Informe Final

PAV N° 180, Nodo Comahue, Octubre de 2007).

- 8 El Consejo Consultivo es un órgano que se constituye en las Instituciones Educativas del Nivel Medio neuquino, cuya función es la de tratar los temas vinculados con la institución. Su carácter es únicamente consultivo ya que las decisiones finales son resorte de los/as directivos/as. De este órgano forman parte el Equipo Directivo, Jefaturas de Departamento, Asesoría Pedagógica y Jefatura de Preceptoría. Cada institución decide si se les da participación a los/as estudiantes.

## Bibliografía

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Favaro, O. (2005). *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. Buenos Aires: La Colmena.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Santillana.
- Massey, D. (1994). A global sense of Place. En D. Massey (Ed.), *Space, Place and gender* (pp 146-156). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Menezes, I. (2003). Participation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Egagement: implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Oraisón, M. M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista iberoamericana de Educación*, 42. Extraído el 5 de junio, 2007 de <http://www.rieoei.org/boletin42>.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



# Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente

Casablanca, Silvina

Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universitat de Barcelona  
silvina.casablanca@gmail.com

Fecha de recepción:  
15/05/09  
Fecha de aceptación:  
18/02/10

## Palabras clave:

investigación,  
trabajo de  
investigación,  
metodología,  
estudio de caso,  
ciencias de la  
educación

## Keywords:

*research,*  
*research work,*  
*methodology,*  
*case studies,*  
*educational*  
*sciences*

## Resumen

Este artículo invita a un recorrido interior por las primeras etapas de una investigación educativa. Se comparten en él las "incertezas" propias y en solitario de quien decide realizar una tesis doctoral en el campo educativo. La investigación refiere a un estudio de caso sobre la etapa de formación inicial de los docentes de primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la *Universitat* de Barcelona, que transcurre bajo las coordenadas sociales de la cultura digital.

Dentro de este proceso se debaten algunas de las siguientes cuestiones dilemáticas: de qué manera organizar y modelar las ideas de partida; cómo centrar desde la complejidad en el análisis, un único foco de indagación; cómo pasar del tema al problema de investigación; cómo delinear la perspectiva investigadora asumida; cómo construir los interrogantes principales constitutivos de cada dimensión de análisis; cómo definir posicionamientos sobre el dilema real o ficticio de la objetividad y de la subjetividad en la investigación educativa; y finalmente, cómo tratar y decidir sobre las técnicas de recogida de observación seleccionadas. También se aportan cuadros, que resuelven gráficas y visualizan las principales dimensiones e interrogantes del problema de tesis como asimismo de los posicionamientos metodológicos asumidos. Para concluir, el artículo señala que no obstante en esta oportunidad se narre la fase inicial de toma de decisiones, los interrogantes metodológicos de la indagación no son excluyentes de este período, sino que atraviesan todo el proceso investigativo.

## 1. Introducción

El presente artículo forma parte del contenido de una tesis doctoral finalizada en noviembre de 2008 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona cuya temática principal se centra en la formación inicial de maestros y maestras de escuela primaria en el contexto social de cambio y digitalización de la comunicación e información. Este trabajo presenta parte del proceso inicial de esa investigación, da cuenta de algunos dilemas metodológicos que se plantean al iniciar una tesis y su posible resolución, de manera que queda pendiente para una segunda instancia la presentación de lo que constituyó el análisis del caso y los resultados obtenidos en la investigación. Sin embargo, la oportunidad y pertinencia del artículo remite a que, en ocasiones, en las investigaciones en el campo de las ciencias de la educación, es costoso y solitario este proceso inicial de búsqueda de parámetros de acción metodológica y de toma de decisiones por parte del investigador; por ello me permito compartir la primera fase del trabajo narrando algunas secuencias del proceso de decisiones, reflexiones, interrogantes y búsqueda de estas determinaciones.

## 2. Encontrar una temática de tesis y generar dimensiones de análisis

Antes de poder situar la metodología, se hace necesario narrar el contenido temático de la tesis. En este caso, la intención de búsqueda está basada en la indagación sobre las necesidades formativas de los docentes de primaria en un contexto social cambiante, donde las formas de construcción del conocimiento son múltiples y variadas, y supone, en la actualidad, un escenario enmarcado por la cultura digital. Frente a estos cambios, el desafío formativo en la etapa inicial es complejo. Por lo tanto, el interés central es conocer, indagar y problematizar la formación que reciben los estudiantes de magisterio en las circunstancias que caracterizan a la sociedad actual. Esto me aproximó a privilegiar un aspecto de la indagación por sobre otros y a considerar que dentro de la caja de herramientas profesional (Leach, 2001) de un docente que



se está formando para trabajar en el mundo actual, sería conveniente pensar un espacio para el conocimiento, la reflexión y el análisis de las tecnologías imperantes en su época (tecnologías culturales actuales y otras por considerar), a fin de que pueda utilizarlas con sentido enriquecedor dentro de su tarea. Pretendo argumentar que la existencia de un espacio en la formación inicial en el área de tecnología educativa no obedecería a la imposición de una moda pedagógica, de las tantas que han acontecido en el mundo educativo, del “hay que saber utilizar la computadora” como tecnología artefactual (Álvarez, 1995) que simboliza una época, asociada a la tecnología simbólica y organizativa dentro de la clase, sino que permitiría brindar los saberes necesarios para poder operar en el mundo actual y posicionarse como educadores con sentido crítico.

Aunque el foco de la indagación lo constituyó, en un principio (incluso el foco de análisis va mutando a lo largo del proceso), el uso de las tecnologías, sus prácticas subjetivas y profesionales dentro de la formación, existían en mi interior otras aristas ineludibles para poder analizar en sentido global el hecho formativo. De allí que surgieron las dimensiones de análisis. Estas dimensiones facilitan el complejo entramado de cuestiones que implica conocer, analizar, comprender e intentar dar propuestas de mejora a las necesidades formativas de los estudiantes de magisterio. Para ello, el eje vertebrador del problema quedó delimitado por la formación inicial, base de esta estructura de indagaciones desde un punto de vista epistemológico; el tipo de conocimiento que se produce, se distribuye o queda representado en la formación; las tecnologías educativas requeridas para el ejercicio profesional de la docencia en la actualidad; la infancia, como una dimensión que es destino en la mira formativa de los estudiantes, planes de estudios y profesorado a cargo de la formación inicial; y, por último, la sociedad actual, que da marco al estudio y otorga sentido a la formación.

Las mencionadas perspectivas de indagación constituyeron las “hendijas por donde mirar”, puntos por donde empezar a investigar.

### 3. Diferenciar el tema del problema de la investigación

Las posiciones iniciales de la indagación dieron cuenta de un núcleo de interés central: la formación inicial del profesorado de primaria. Para abordarlo, como ya anticipara, necesitaba explorar las marcas que la sociedad actual impregna en sus formas; el rol de las tecnologías de la información y la comunicación como rasgo sobresaliente de esas marcas; poner de manifiesto las características de la infancia a la que va dirigida la formación de los docentes de primaria, incluso el tipo de conocimiento que se construye o emerge de la formación inicial, tanto el mediado tecnológicamente como el que no. Todas estas inquietudes, encerradas en grandes signos de interrogación, convergerán en el problema que guía la investigación. Debía adentrarme en el tema y así lograr traducirlo como problema analítico.

Disponía de una visión del proyecto general y de las temáticas por investigar que se desprendían de él; estas cuestiones iban y venían en mi mente a través de palabras con diferentes modos de expresión y caracterización: los docentes y su formación, los docentes y su profesionalismo, los docentes y las exigencias sociales proyectadas sobre ellos, entre otras, las relativas a las tecnologías educativas. El núcleo o foco de interés asumía diferentes “vestidos” en las palabras que le daban cuerpo, pero seguía siendo *uno* el nudo de mi interés. De manera que, luego de estas instancias, necesarias para poder acotarlo y precisarlo por escrito y conceptualmente, el tema quedó sintetizado como sigue:

*La formación inicial del profesorado de primaria en el contexto de la sociedad actual y sus necesidades formativas, especialmente las referidas a las TIC.*

Encontrar el tema era un principio para mi tesis, pero sabía que el paso siguiente era determinante: establecer, dentro de este tema, un problema por indagar, explorar y resolver, en la medida de mis posibilidades. Entonces ensayé diversos modos de expresar la misma idea: ¿cómo se está aprendiendo a ser maestro y maestra hoy en día?, ¿qué necesita la sociedad de los educadores de primaria? Delineé el problema de la siguiente manera:

*De qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la Universidad de Barcelona para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la sociedad actual.*

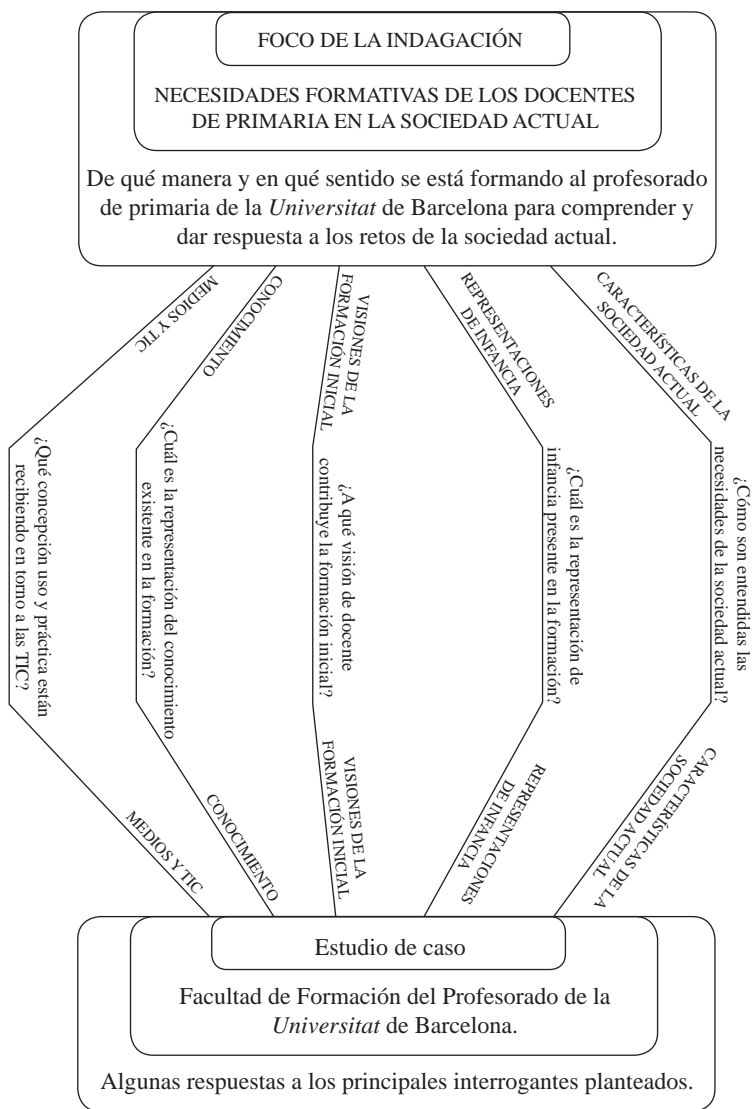
El planteamiento del problema estaba enmarcado, y seguramente me acompañaría en el largo proceso de la investigación por diferentes espacios: en mi interior, como una guía constante para no perder el rumbo; en el escenario de la investigación y también en el trabajo de campo.

#### **4. Construir los interrogantes principales**

El problema plantea una amplia cuestión por resolver mediante la investigación, y para guiar esta resolución genérica, las preguntas pertinentes a las dimensiones eran esenciales, por lo que he establecido núcleos problemáticos e interrogantes que se desprenden de las siguientes dimensiones analíticas:

- Visiones sobre la formación inicial [FI]
- Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, medios y recursos [TIC]
- Tipo de conocimiento representado en la formación [Conocimiento]
- Representaciones de infancia presentes en la formación inicial [Infancia]
- Marcas de la sociedad actual en la formación inicial [SA]

Los cuadros y gráficos son importantes aliados en la organización mental y procedimental de la investigación; en este caso, el siguiente es un gráfico que organiza el trayecto investigador con los interrogantes principales que guían las dimensiones en una doble dirección, de ida y vuelta, sobre el trabajo de campo de la investigación.



## **5. El camino de las decisiones metodológicas: orientar la mirada investigadora**

Darle concreción al problema, las dimensiones de análisis y los interrogantes principales constituirían una parte substancial del trabajo inicial en el proceso de indagación, pero explicar la metodología era el paso siguiente; para ello se hizo necesario situar la investigación desde una perspectiva, esto marca un horizonte y orienta la dirección general de la misma. Hacer explícito el paradigma de la investigación posiciona también el conocimiento producido. Aunque el concepto mismo de paradigma es tarea difícil y quizás poco provechosa, en términos de Guba (1990) este concepto resulta complejo de definición incluso para Khun, quien lo ha utilizado con más de veintiuna maneras diferentes. Guba considera que no es perjudicial para la investigación dejarlo en tal estado de indefinición única y definitiva, puesto que su significación y alcance se perfilará en el transcurso de cada investigación; en particular, era mi objetivo que esto sucediera en la tesis. Sin embargo, se hace necesario partir de un conjunto de significantes de base, Guba (1990, p. 17) sostiene: “A basic set of beliefs that guide action, whether of the every day garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry”.

El paradigma constituye un conjunto básico de creencias que guían la acción, por lo tanto, también se vincula con la metodología y los objetivos de la misma. “Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación” (Pérez Serrano, 2002, p. 13).

De los rasgos enumerados, entiendo que es en el plano metodológico donde se produce una fusión de los posicionamientos del investigador relativos a otros niveles como son el ontológico y el epistemológico. El modo de abordaje del problema se relaciona con concepciones previas e implícitas que han de ser explicitadas en el desarrollo de la investigación, en la toma de posición por parte del investigador. Acordando con Denzin y Lincoln (1994), Vallés (1999, p. 80) afirma: “El proceso de investigación comienza con el reconocimiento, por parte del investiga-

dor de su condicionamiento sociocultural, y de las características éticas y políticas de la investigación”.

Los sondeos de la modalidad de trabajo en la que me sentía partícipe obedecen a la perspectiva crítica, dentro del paradigma interpretativo y fenomenológico. Una vez definida la perspectiva investigadora me adentraba en el modo de abordaje.

Otro elemento importante lo constituía la dirección y el sustrato en que se nutre la mirada indagadora. Acordando con Sautu (2003), el marco teórico que refiere a este contorno de la realidad e interpretación de la misma se construye en sucesivas rondas de decisiones, pero no solamente a partir de las teorías existentes, sino de los “[...] supuestos provenientes del paradigma elegido y de la teoría general de la sociedad, la cual contiene a la teoría sustantiva de la cual derivamos los objetivos” (Sautu, p. 21).

Es decir, aun en la primera aproximación a un tema por indagar existe ya una teoría más o menos explícita por parte del observador; desconocer estos puntos de partida implicaría considerar los inicios de una investigación como si fuera una “hoja en blanco”. Estudiar un hecho social como es el educativo, considerar las necesidades de la indagación, sus particularidades, las visiones tanto complejas, múltiples y únicas por lo excepcional del caso me hicieron adentrar en la perspectiva etnográfica de la investigación educativa. Si bien mi trabajo no consistió en una etnografía en “estado puro”, he adoptado la perspectiva del trabajo etnográfico porque se aproximaba a mi centro de interés y al modo de abordar el problema de la formación del profesorado en la actualidad.

Entiendo la formación inicial docente como un fenómeno complejo en varios sentidos, algunos de los cuales podría enumerar en este apartado; una dimensión superior y más acabada quedó trazada en el desarrollo de toda la tesis. Lo conforman múltiples sujetos, junto con los significados atribuidos por los mismos en su contexto; también es un fenómeno de proyección social, ya que a través del mismo se forma a otros sujetos, como son los estudiantes de la escolaridad primaria; es un proceso temporalmente situado, esto es importante a la hora de analizar los hechos involucrados en la práctica educativa, porque la ubicación

temporal es uno de los tantos condicionantes de la atribución de significados. Cabe aclarar que las coordenadas temporales condicionan el acto de formación en cualquiera de sus instancias, desde el jardín de infantes a la formación universitaria. La etnografía considera la interiorización de las tradiciones, de los roles, las normas del individuo en su contexto; mi interés era conocer sus formas, sus modalidades de acción, conocer cómo operan los actores en una determinada situación, tanto profesores como estudiantes, creando, de este modo, una cultura formativa universitaria propia. El encuadre de la etnografía corresponde a la perspectiva crítica de la investigación:

La etnografía crítica o interpretativa, según afirma Gary Anderson (1989), nace de influencias neomarxistas, teorías sociales, de la epistemología y del currículum oculto de los años 60, revisado de nuevo en los 80, influido por la fenomenología y la lingüística. Dentro de este enfoque, la negociación de significados es esencial. (Pérez Serrano, 2002, p. 16)

¿Qué aspectos de la cultura de la formación docente podría reconstruir desde mi interpretación? Pretendería mirar, sentir, explorar, indagar esta realidad sin una demarcación previa explícita o tangible, intentando dejar que los datos me impresionaran, que emergieran de la realidad (Lincoln y Guba, 1985, Vallés, 1999) delineando mi investigación, “planeando ser flexible”, en términos de Vallés, intentaría que los datos fluyan sin establecer divisiones previas.

La flexibilidad y la apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. (Strauss y Corbin, 2002, p. 6)

En esta búsqueda de un modo para abordar el problema, de qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la *Universitat* de Barcelona para poder comprender y dar respuestas

a los retos y necesidades de la sociedad actual, debía seleccionar una metodología en concreto que me permitiera tal aproximación.

### *5.1. Primer dilema: lo singular y lo subjetivo*

#### *5.1.1. Consideración de lo singular*

Me proponía indagar de manera única (otorgada por la excepcionalidad de la singularidad) la formación inicial del profesorado de primaria en una facultad en concreto. Al pretender explorar en un sentido sustantivo, quedaban fuera de los objetivos de esta investigación otros modos de plantearla; conocer en profundidad era la meta y esto acotaba la búsqueda, es decir, no pretendía hacer un estudio extensivo y concluir verdades objetivas a partir del mismo.

#### *5.1.2. Involucrar lo subjetivo*

Dentro del esquema de acción, desestimé decantar entre lo objetivo y lo subjetivo, ya que lo subjetivo formaba parte de esa porción de vida o parcela por investigar en la formación del profesorado en la que yo misma me encontraba incluida. Entendía que la mirada desde la perspectiva etnográfica me abriría puertas que me condujesen al problema de tesis. Consideraba relevante para mi investigación poder abarcar no solo los aspectos tangibles, sino indagar tanto en las percepciones del profesorado como en las de los estudiantes del profesorado sobre su propio accionar, sobre su proceso de aprendizaje; comprender cómo se relacionan de manera subjetiva y objetiva con su propia formación, inmersa en un contexto social complejo y cambiante e intentar averiguar desde adentro de la misma lo que ocurre con las tecnologías educativas.

## **6. Abordaje del problema a través de un estudio de caso**

Dentro del proceso de diseño, me encontraba en la etapa de poder ubicar mi investigación dentro de la perspectiva crítica, con un enfoque sobre los hechos, sentires, vivencias y significados de los sujetos de la



investigación, nutriéndome de la perspectiva cualitativa, de la teoría fundamentada y de los estudios de tipo etnográficos en la investigación educativa. En este punto, me faltaba encontrar un modo específico de abordaje que diera cuenta del enfoque seleccionado en el problema, esto me llevó a optar por un estudio de caso.

Coincidiendo con Stake (1999) en una primera aproximación al estudio de caso, entiendo que no obedece a una opción metodológica, sino a una elección del objeto estudiado. Un modo de investigar que se define más por el interés en casos individuales que por los métodos de la investigación utilizados. Intentaría, a través del caso, examinar de manera dinámica cómo se está formando a los futuros maestros y maestras de primaria en la sociedad actual y si dicho proceso responde o no a las necesidades formativas requeridas para ejercer la profesión en el momento actual. Así como también explorar qué lugar ocupan en dicha formación las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como rasgo sobresaliente entre las múltiples necesidades formativas por explorar que convergen en este tiempo y espacio social. Continuando con este contorno conceptual que delimita el caso y en palabras de Stake (1999, en Denzin y Lincoln, 1999, p. 87), el caso tiene una estrecha vinculación con el propio proceso de aprendizaje: “The concept of case remains subject to debate, and the term study is ambiguous (Kemmis, 1980). A case study is both, the process of learning about the case and the product of our learning”.

Los propósitos de un estudio de caso, según Guba y Lincoln (1985), podrían sintetizarse en cuatro grandes apartados: desarrollar un registro de hechos en el orden que han ido ocurriendo, describir o retratar una situación mediante el estudio, enseñar o proveer de conocimiento y, por último, evaluar, probar o tratar de hacerlo.

En esta oportunidad, el estudio de caso intentará seguir a través del tiempo limitado por un curso escolar el desarrollo de dicha formación, describiéndola, tratando de interpretarla y, como propósito final, de ser posible, aportando nuevas construcciones teóricas a partir de dicho caso para que origine puntos de referencia para la actual formación y con miras a futuras investigaciones al respecto. La intención de este caso se basaba en la capacidad de poder indicar la escena (o las escenas) que tenía ante mi percepción del modo más acabado posible, por medio del

lenguaje y de la expresión de significados, siendo consciente de que no podría captar lo que realmente “es” sino a través de una ventana de valores por donde mirar lo que ocurre (Guba, 1990).

El caso es una porción de realidad que tiene la particularidad de ser entendida como un todo, a modo de sistema (Stake, 1999), donde no es necesario que las partes funcionen correctamente, pero igualmente constituyen un sistema. Aspiraba a entender e interpretar este sistema. A través de un caso podría indagar sobre el problema, conocerlo en profundidad. Siguiendo a Sancho, Hernández, Carbonell, Tort y Simó (1998, p. 79) intentaría entender “[...] las cosas como hechos sociales y no los hechos sociales como cosas”.

La formación del profesorado es un acontecimiento social, actuado y sentido por sujetos sociales.

“El factor de la contextualización será fundamental en la educación ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza” (Imberón, 2006)<sup>1</sup>.

Esto coincide con uno de los propósitos que me había planteado: comprender a las personas y observar regularidades para poder dotar de sentido, poder establecer interpretaciones de lo sucedido a través de sus voces y miradas dentro de “mi caso”.

Stake (1999) expone que de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular, un caso que tiene especial interés en sí mismo. Walker y Mc Donald (1977), en Guba y Lincoln (1985) lo consideran como “el examen de un ejemplo en acción”. En cambio, Louis Smith (citado en Guba y Lincoln, 1985) lo define como “un sistema acotado”. La selección de las estrategias y técnicas de recolección de información pondría de manifiesto esa complejidad en la acción. Las voces de profesores, profesoras y estudiantes otorgarían dinamismo al caso en las observaciones de clases y en las entrevistas que pretendía realizar entre otras modalidades de recolección de evidencias.

Con relación a las temáticas abordables por un estudio de caso, Stake (1999, p. 15) señala:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.

Conocer la etapa de la formación inicial de los docentes de primaria constituía la temática que pretendía abarcar mi caso, probablemente tendría cosas en común con otros estudios semejantes pero, a la vez, tendría elementos únicos susceptibles de ser evidenciados y analizados. Consideré que elegiría determinadas asignaturas como ejes del mismo, atendiendo a la “integridad fenomenológica” (Marcelo, Parrilla, Mingorace, Estebaranz, Sánchez y Llinares, 1991) en el sentido de poder demostrar en el caso cierta estabilidad interna, y ser asumida como tal entre los individuos que la conforman; observaría clases, a partir de allí surgiría la selección de estudiantes para entrevistar, y analizaría documentación que mostrase la modalidad formativa de la facultad con relación a la formación de docentes de primaria. Estos autores consideran que un estudio de esta índole debe ser entendido como totalidad *holística*, donde la investigación se involucra de tal modo con el caso mismo que refleja la “particularidad”, el detalle de la situación. Pienzan que el estudio de caso no es solo una estrategia de acercamiento a la “realidad”, sino que se diluye en ella formando parte de la misma. La “participación” de los sujetos dentro del estudio alcanza no solo a los partícipes naturales del mismo, sino al investigador, que actúa en la realidad, así como a los sujetos involucrados. También destacan el lugar de la “negociación” dentro del estudio de caso como instancia que abarca desde la entrada al escenario, los datos proporcionados, hasta los roles que se desempeñarán. Constituye una modalidad de relación con el caso. Otra de las formas de relacionarse con la información obtenida tiene que ver con la “confidencialidad”; por tratarse de hechos y situaciones de la vida real los datos o informaciones pueden afectar a los participantes, de modo que el anonimato y el carácter privado de la información son elementos esenciales.

Otro rasgo diferenciador de los estudios de caso es el tipo de informe resultado de la investigación, puesto que es susceptible de ser comprendido también por las personas que estén fuera del ámbito académico educativo; de ahí la “accesibilidad” de los resultados de la misma.

## **7. El dilema real o ficticio, pero dilema al fin: objetividad y subjetividad en la investigación educativa**

La temática de la objetividad emergía como tema recurrente, aparecía constantemente en mi trama mental al intentar explicar por escrito mi propio diseño y toma de decisiones en la investigación. Sin embargo, no consistía en una cuestión objeto de mi propia preocupación, creía tener resuelta mi postura, pero sí era necesario esclarecerla, es por ello que me sumo a la voz de algunos autores que reflejan mi propia visión.

Desde el paradigma en el que me posiciono, al decir de Guba (1990, p. 17) sobre la objetividad, “[...] constructivists not only abjure objectivity but celebrate subjectivity”.

También acudo a las palabras de Gramsci (citado en Tamarit, 1997, p. 127) al referirse a la objetividad del conocimiento producido:

¿Es posible que exista una objetividad extra-histórica y extra-humana? Pero, ¿quién juzgará de tal objetividad? ¿Quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el ‘cosmos en sí’? [...] Objetivo quiere decir siempre ¿humanamente objetivo?, lo que puede corresponder en forma exacta e históricamente unificado en un sistema cultural unitario; pero este proceso de unificación unitaria adviene con la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana...

Intenté que la investigación reflejara, en alguna medida, las contradicciones propias del actuar de los seres humanos en ella presentes, así como mis propias contradicciones en el escenario, producto de una situación única y humana. Por ello, entre las críticas que se le hacen al estudio de caso, cuenta su falta de transferibilidad, de la capacidad de homologación de un caso con otro, ya que como no es posible encon-

trar idénticas situaciones, tampoco se pueden efectuar generalizaciones. Arribar a conclusiones generales no constituía un objetivo planteado en este trabajo, sino mostrar lo complejo, dinámico, múltiple, contradictorio de un caso particular.

Para ello, la observación de clases, el análisis de documentos y las entrevistas a estudiantes, profesores y profesoras constituyeron los instrumentos seleccionados en la recolección de información.

## **8. Primeros pasos metodológicos**

### *8.1. Cómo observar*

Para poder adentrarme en las clases, debía optar por una estrategia de recolección de información, es el caso de la observación. La observación como tipo de instrumento remite a la primacía de un sentido, “la vista”, sin embargo, involucra al resto de los sentidos, a la persona misma que piensa y otorga significados y que vivencia acorde a su propio esquema referencial de interpretación. Me planteaba indagar el problema a través de la observación de las clases. Observar sin una estructura cerrada en cuestiones temáticas, pero era consciente de la necesidad de un marco teórico que constituyese una referencia conceptual de la mirada.

La observación puede llevarnos al estudio de un aspecto parcial de una situación, o bien a una estructuración más global de su funcionamiento. A pesar de todo, hay que intentar siempre introducir algún tipo de dialéctica entre el aspecto parcial y el todo de la situación, con el fin de poder llegar a establecer el sentido de cada elemento en su conjunto. Sea el que sea el método que se emplee (lógicamente deberá estar su marco de operaciones adaptado al objeto que se pretende conocer), el intento de estudio ha de tener como objetivo final la realidad global. (Postic y De Ketele, 1988, p. 11)

Desde una visión holística:

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso,

en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 150)

Procuré reflejar el contexto en el que transcurre la observación (Rodríguez Gómez, 1999) desde la distribución espacial en la cual tienen lugar los acontecimientos, los recursos didácticos y específicamente los de índole tecnológica presentes, la cantidad de estudiantes, la secuencia temporal de la clase, hora de inicio y fin de la misma. De ser posible, y si existieran, describir hechos relevantes o escenas que dieron lugar a una secuenciación de la misma (el antes o el después de un suceso); describir a las personas que se destacan, tanto por su intervención como por su escasa participación; abordar desde la perspectiva psicosocial el clima general de la clase, desde la perspectiva didáctica, los contenidos trabajados, la metodología empleada, etc.

## 8.2. *El análisis de documentos*

Para abordar el caso también realicé análisis de documentos, tanto los de tipo institucional como los de las clases mismas.

El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponible. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente, previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandas, registros de acreditación, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos...

Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones. (Erlandson, 1993 citado en Vallés, 1999, p. 120)

Diseñé un primer ordenamiento posible para recoger la documentación. Una primera clasificación, acorde a si correspondían a la esfera institucional universitaria o al desarrollo de la clase; una segunda clasificación, inherente a los documentos referidos a la clase. Surgió

la necesidad de dividir según el antes, el durante y el después de la misma. Los documentos que conformaban la etapa previa (por ejemplo, la planificación docente), los que correspondían a la clase misma, y aquellos documentos referidos a una etapa posterior, son el caso de los trabajos prácticos o ejercicios de tipo evaluativos realizados por el alumnado.

En este punto también encontré una especie de falso dilema, me daba sensación de seguridad trabajar con letra escrita, como si garantizara una cierta objetividad e inmutabilidad por el simple hecho de estar escrito. Quizás esta ilusión se basa en otra de tipo social, la creencia de que la palabra o el número escrito son más fiables, una creencia poco realista, pero existente.

### *8.3. Apuntes en el cuaderno de notas de campo*

Este cuaderno nació casi como una necesidad, no como una decisión tomada en el diseño preliminar de la investigación. Surgió en el trabajo de campo mismo. Porque sabía que debía existir un momento y un espacio para volcar pensamientos, dudas, sensaciones o primeras impresiones luego de las entrevistas; era ese el momento en el que recurría a mi libreta de campo y, entonces, escribía sin necesidad de un esquema previo ni una regularidad estipulada con anterioridad. El cuaderno de notas pretendía ser un acompañante incondicional de mis pasos por el andar investigativo, allí estaría cuando el momento lo inspirase. Luego de la recolección de evidencias, constituyó un aliado para mi mesa de trabajo en la reconstrucción del caso; recurría a él para verificar mis pensamientos, impresiones inmediatas, analizar clases o revisar entrevistas.

### *8.4. Las entrevistas*

Las entrevistas otorgarían presencia viva, harían presente la voz de los sujetos, una vez ausentes. Este instrumento de recolección de información debía ser diseñado con antelación, pero a la vez intentaría que esto no significase “cerrar” la entrevista antes de darle apertura, es decir, dejar libre el guión de la entrevista en relación con los momentos y

con los temas por abordar para la aparición de cuestiones espontáneas cuando llegase el momento real de administración de las entrevistas con los sujetos del caso. Las entrevistas las concebía con profundidad, no directas, semi-estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

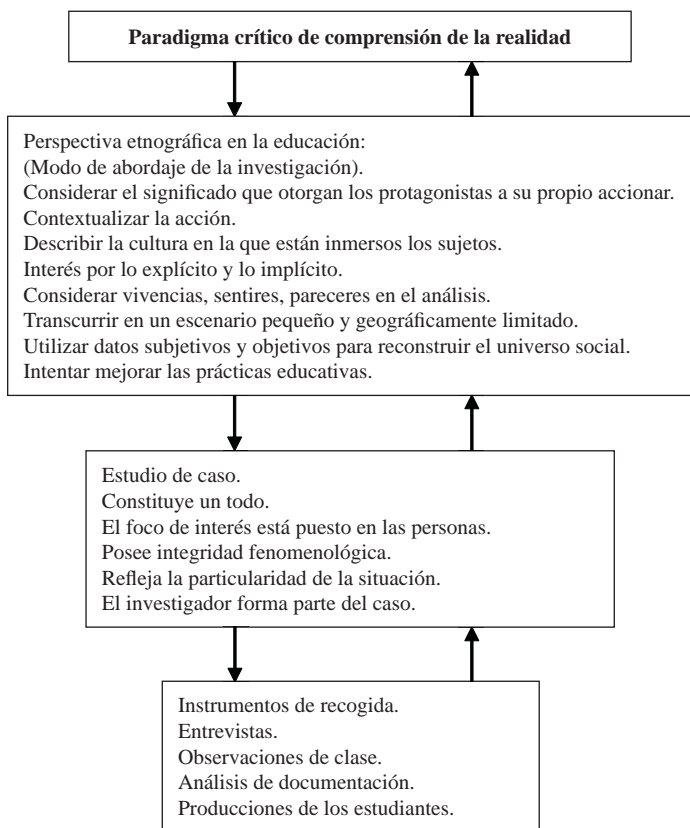
La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101)

A pesar de la amplitud en la propuesta inicial, había organizado los temas que me interesaba tratar con los entrevistados.

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 168)

A continuación, presento un cuadro a modo de síntesis recopilatoria con las decisiones asumidas.





#### POSICIONAMIENTOS METODOLÓGICOS ASUMIDOS

Basado en Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

## 9. Para concluir y a la vez seguir

De esta manera, quedan delineados los principales momentos en la toma de decisiones de índole investigativa en su fase inicial. Con la narración de los mismos, pretendí abrir un espacio para compartir dilemas, posiciones y reflexiones que quizás pudieran servir de referencia o contraste para otros trabajos de indagación en el área educativa.

Aquí se trataron algunos de los múltiples puntos que pueden surgir cuando comienza una investigación, tales como la formulación de un único foco, la posibilidad de limitar el mismo por sobre otros, su traducción hasta convertirlo en un tema, la transformación del tema hasta constituirse en problema de la investigación. Como he señalado, asumir un posicionamiento frente a la investigación educativa y encontrar una metodología que dé cuenta del problema a indagar, en ocasiones, es lo más difícil de lograr; por ello constituyeron los pasos que quedaron expuestos mediante un ejemplo concreto de investigación. Además, el proceso narrado constituye un referente real, no hipotético, para erigirse como ejemplo, para acordar o no con él, pero válido en tanto permite “dialogar” con otros estudios similares. Otro aporte, es que exhibe un modo de reflejar lo vivido de manera más próxima al proceso personal del investigador que en otros trabajos de tipo genérico y, quizás, menos personales, de estudios de investigación educativa.

Es importante aclarar que el posicionamiento metodológico asumido constituyó un punto de partida, aunque no de llegada. Instauró una guía inicial de acción, reflexión y revisión de las decisiones a tomar, pero este proceso no se da al principio, de una vez y para siempre, puesto que, como afirma Sautu (2003), se conforma por rondas deliberativas permanentes en el andar investigador y que atraviesan todo el camino por construir.

## Notas

- 1 Disponible en: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>. Consulta 05/02/07.

## Bibliografía

- Alvarez, A. y Méndez, R. (1995). Cultura Tecnológica y Educación. En J. Sancho y L. Millán (Comps.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (pp. 21-35). Sevilla: Publicaciones.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Londres: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1999). *Handbook of Qualitaty Research*. Londres: Sage.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. London: Sage
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, S. Y. (1978). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G. y Lincoln, S. Y. (1985). *Effective evaluation*. London: Jossey Bass Publishers.
- Imbernón, F. (2006). *El profesorado ante los retos del siglo XXI. Repercusiones en las políticas e instituciones educativas*. Extraído el 5 febrero, 2007 de <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>.
- Leach, J. y Moon, B. (2002). *Globalización, nuevas tecnologías y profesores*. Ponencia [CD-ROM] presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Marcelo, C., Parrilla, A., Mingorace, P., Estebaranz, A., Sánchez, V. y Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marshall, C. y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez Serrano, G. (Coord.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sancho, J., Hernández F., Carbonell, J., Tort, T. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sautu, R. (2003). *Todo Es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

## Notas







# El problema del lenguaje, la realidad y la ficción en los medios audiovisuales y su incidencia en la educación

Fecha de recepción:  
15/05/09  
Fecha de aceptación:  
07/12/09

Rossi, María José

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires  
majorossi@hotmail.com

## Palabras clave:

medios de  
comunicación de  
masas,  
educación,  
cambio tecnológico,  
lectura,  
escritura

## Keywords:

*mass media,*  
*education,*  
*technological*  
*change,*  
*reading,*  
*writing*

## Resumen

El presente trabajo analiza el impacto de los procedimientos tecnológicos en la educación y aborda el problema de la des-realización de lo real a partir de la explosión/expansión de los *mass media* y la emergencia/consolidación de la digitalización. Su propósito es someter a análisis crítico la dicotomía realidad-apariencia tal como ha sido planteada por la tradición filosófica, y revisar el dictamen convencional acerca de que los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías divorcian de lo real. Por último, tras reseñar los efectos positivos, ambiguos y negativos que se siguen del uso de los medios tecnológicos en el ámbito educativo, se ofrece una perspectiva alternativa —fundada particularmente en los estudios de E. Verón, U. Eco y M. Foucault—, que sugiere la posibilidad de un uso eficaz de estos medios lo cual se centra en las prácticas que organizan su utilización y en el modo en que educadores y estudiantes se ubican frente a los nuevos dispositivos.

## 1. Introducción

El propósito de este trabajo es analizar y evaluar el impacto de los procedimientos tecnológicos en la educación, desde un punto de vista que sea a la vez filosófico y antropológico. Desde esta perspectiva, abordaré el problema de la des-realización de lo real a partir de la explosión/expansión de los *mass media* y la emergencia/consolidación de la digitalización. Por consiguiente, someteré a análisis crítico la dicotomía realidad-apariencia, y la cuestión de que los medios “divor-

cian de lo real”, motivada menos por un interés estrictamente filosófico que por las consecuencias prácticas que se siguen de dicha afirmación, en especial en el ámbito educativo.

En efecto, partiendo de la idea de que los medios audiovisuales (TV, vídeo, PC, etc.) “no reflejan lo real tal como es”, algunos educadores han optado por restringir y aun desalentar su utilización en el ámbito educativo. No cabe duda de que algunas de esas afirmaciones no provienen de la pura especulación, sino que están sustentadas en la experiencia: a la vista de los magros resultados obtenidos, el optimismo ingenuo de hace unos años atrás ya no puede mantenerse. Pero ello no deriva del hecho de que los medios no reflejen lo real, sino de las prácticas que organizan su utilización y del modo en que los sujetos (educadores y estudiantes) se ubican frente a los nuevos dispositivos (Litwin, 1997). Ni la euforia ni el escepticismo desencantado contribuyen, según mi entender, a enfocar de manera adecuada el problema del ingreso de las nuevas tecnologías en las aulas.

Sostendré, en cambio, que las nuevas tecnologías están produciendo una revolución en la *aistesis* (sensibilidad) y en el pensamiento, en el modo de experimentar lo real; que esas transformaciones son, hasta cierto punto, inéditas, y sus efectos ambiguos; que esos efectos alcanzan a la institución educativa, la que no puede evitar la conmoción (radical) de sus fundamentos. El problema, por tanto, de la relación de los sujetos con eso que llamamos “lo real” exige ser replanteado.

Si ya no se puede representar ni ver como antes, leer ni escribir como antes, componer y escuchar como antes, la escuela no puede sino remover sus propios hábitos fosilizados y vencer la resistencia feroz de las formaciones históricas consolidadas (discursivas, institucionales, etc.). Junto con ello, la propia filosofía ve tornarse obsoletas las oposiciones que forman el estribillo de la metafísica tradicional: esencia/apariencia, interior/exterior, latente/manifiesto, auténtico/inauténtico, significado/significante, etc. Estas distinciones —verdaderas rémoras culturales y no ociosas categorías de filósofos— siguen organizando nuestra apropiación del mundo, bloqueando la renovación creativa del pensamiento y la regeneración de los ámbitos de la práctica.



## 2. *Esse est percipi*

Una de las dicotomías que el pensamiento actual se resiste con más fuerza a abandonar es la que opone lo real a lo aparente, entre cuyas formas está la imagen. La denuncia de que la imagen no es capaz de reflejar lo real adolece de un viejo prejuicio metafísico, que consiste en alimentar la ilusión de una realidad *más allá* de sus mediaciones. Y sin embargo, desde que la modernidad filosófica puso en jaque, con Hume, la noción de una *ousía* como sustrato objetivo<sup>1</sup> —y más recientemente, desde la semiología, las ciencias del lenguaje y la psicología—, es posible afirmar que lo real no puede separarse de aquello que lo expresa (Rorty, 1991; Vattimo, 1990). Para ir más lejos: lo real nunca *fue* (ni *es* ni *será*) un más allá absoluto respecto del lenguaje. La televisión —como una de las formas de ese lenguaje— hace lo que el rumor u otras formas de circulación de lo vivido ya hacían: amortiguar el impacto del mundo, traducirlo a escala de comprensión humana, enmendarlo, rectificarlo, (re)inventarlo. La revolución, si se quiere, está en la forma: lo que se renuevan son las fuentes desde las que se produce la generación y la reproducción de lo real, que siempre *es* con aquello que lo *dice*. En esto, claro está, el medio nunca es neutral, como ya lo enseñara Mc Luhan (1967). Pero sea esto o aquello (chisme, periódico, radio, TV muda o interactiva), lo que está en el fondo es el lenguaje.

Si todo lenguaje es una convención que abre un horizonte de sentido, ningún contacto garantiza un acceso directo a la cosa; pues todo acceso —incluso aquellas formas de percepción más inmediatas— lleva las marcas de ese horizonte de mediación. Solo el presupuesto de una realidad *ahí fuera* —y de una verdad *ahí fuera*— autoriza a decidir qué tipo de lenguaje es el más adecuado y quién lo porta.

La concepción de una realidad exterior como fundamento de la verdad supone una serie de peticiones de principio: a) en primer lugar, que hay un más allá, un mundo real a la manera platónica<sup>2</sup>, y que esta realidad es portadora de una verdad intrínseca, susceptible (o no) de ser descubierta; b) en segundo lugar, que se dispone de los criterios para decidir qué lenguaje dice con mayor exactitud esa verdad, o qué lenguaje resulta más pertinente para la transcripción fiel de lo que es considerado real; c) y en tercer lugar, que hay sujetos a quienes el acceso a la verdad les

está garantizada y que están en condiciones de decidir qué tipo de lenguaje resulta apropiado o no; cumpliendo una misión que linda con lo sacerdotal, están autorizados a ponernos en contacto con ese dominio trascendente y evitarnos lo peligroso o lo blasfemo, lo dudoso y lo distorsionante. No es necesario recordar aquí que la historia —y sobre todo la historia reciente de nuestro país— está colmada de personajes que han decidido por otros (por nosotros/as) qué ver y qué no ver, poniéndonos ilusoriamente al amparo de lo nocivo y lo contaminante.

Una concepción así metafísica del ser se funda en la creencia de que la realidad es, en última instancia, la que provee el léxico último por el cual una verdad ha de ser dicha: solo basta con interrogarla adecuadamente. Supone, además, considerar el lenguaje como un medio transparente y un instrumento neutral susceptible de reflejar con mayor o menor fidelidad lo que está *ahí fuera*. Habría, entonces, lenguajes más apropiados que otros, lenguajes que ocultan o disimulan, que omiten, desvían o mienten. Todo ello parece acompañado de concepciones tales como que “el habla oral es más fiable que la escritura” —recuérdese las reservas del mítico rey egipcio Thamus frente al lenguaje escrito como fuente de olvido, mencionadas por Platón en el *Fedro*—, o que el texto escrito es mejor que la TV, o que los simuladores engañan, como engañaban las sibilas al incauto Ulises en su viaje de regreso a Itaca.

Más interesante, en ese caso, es dar vuelta la cuestión y, aceptando que la verdad es una propiedad de los enunciados y la realidad lo dispuesto por la palabra, descubrir qué clase de mundo se describe y qué nos dice respecto de su autor. Es decir, actualizar la pregunta que Nietzsche (1844-1900) consideró la única pertinente, la pregunta por el *quién*, y la pregunta por las reglas, los criterios y los regímenes que intervienen en la producción de la verdad, como supo enseñarlo Foucault (1926-1984). El desafío, para docentes y estudiantes, es doble: más que develar *cómo* es el mundo, lo importante es descubrir los *modos* diversos en que está descripto y la trama de intereses y poderes que abrigan estas (infinitas) descripciones. De esta manera, pueden encontrarse líneas de continuidad y criterios de organización a lo que, de hecho, no es más que una masa abigarrada y difusa de hechos y acontecimientos.

Toda clase de relatos pueden considerarse y analizarse desde esta óptica: desde la Biblia hasta notas periodísticas, pasando por programas de TV y anuncios de Internet. No hay, para el caso, relatos más privilegiados que otros. Lo importante es que los estudiantes comprendan de qué modo un sistema de signos determina el acceso a lo real y, a partir del conocimiento de los dispositivos de construcción del mundo, evaluar la manera que tenemos de pensar y de percibir.

Es importante advertir, con todo, que los modos de constitución de lo real no son caprichosos o arbitrarios: dispuestos para un fin cognitivo, su validez debe someterse a verificación para demostrar empíricamente su funcionalidad y adecuación. El modelo cognitivo se somete así a verificación psíquica. Como sostiene Rorty (1991, p. 32), “deberíamos limitarnos a cuestiones como: ‘¿obstaculiza el uso de las palabras el uso que hacemos de aquellas otras?’ Esta es una cuestión acerca de si el uso de nuestras herramientas es ineficaz, y no una cuestión acerca de si nuestras creencias son contradictorias”.

Esto que se denomina *proyecto semiótico*, y que rara vez alcanza el umbral de la conciencia de sus usuarios, remite a la capacidad de anticipación de las categorías *a priori*<sup>3</sup> a las que Kant había conferido un carácter formal y ahistórico. Lo que a Kant le faltó reconocer, precisamente, —pese a haber comprendido la complicidad del sujeto en la constitución de lo real— es el carácter no-neutral de las categorías de ese sujeto. Las mismas vanguardias artísticas, como el abstraccionismo y el neoplasticismo, reconocieron la influencia de las estructuras cognitivas en la percepción, reclamando con ello el fin de un arte que fuera exclusivamente retinal y más atento a la imagen conceptual de los objetos.

### 3. ¿Real o virtual?

Desde esta perspectiva, ceñirse a la burda traducción de *virtual* como “sin referente en la realidad” no contribuye en nada a la comprensión de estas nuevas formas de lo real<sup>4</sup>. Para el caso, también los mitos fueron virtuales en el momento de su configuración, y no por ello podemos decir que fueran mera elucubración o fantasía. Eran tan reales como

lo son hoy las imágenes obtenidas por simulación en el ordenador. La observación tiene por fin desestimar las pretensiones de los realistas: el hecho de ver o tocar un objeto no lo hace más real que verlo en una fotografía o a través de un simulador. Pues antes de verlo y tocarlo y apreciarlo con los sentidos ya preexiste un modo de codificación cultural<sup>5</sup> que dispone de unas condiciones de percepción que determinan aun el aparentemente natural e inmediato acto de tocar-percibir.

Como apuntaba hace ya más de tres siglos, una vez más, el empirista David Hume, si no tiene sentido preguntarse por un más allá del lenguaje y de la subjetividad es porque, de antemano, esa pregunta es incontestable. Formularla es casi un acto de impertinencia. “Cómo y dónde —se pregunta el filósofo Vattimo (1990, p. 81)— podríamos acceder a una realidad ‘en sí’?”. Y responde:

Realidad, para nosotros, es más bien el entrecruzarse, el ‘contaminarse’ (en sentido latino) de las múltiples imágenes, interpretaciones y reconstrucciones que compiten entre sí, o que, de cualquier manera, sin coordinación ‘central’ alguna, distribuyen los media. Se cumple así, para el filósofo, la profecía de Nietzsche que auguraba un mundo devenido *fábula*, y en el que la realidad no puede ser ya más entendida como aquello que estaría ‘más allá’ o por debajo de las imágenes que los mass media proporcionan.

Contra la resistencia de algunos educadores, las investigaciones antropológicas realizadas cuando la TV penetró en medios rurales semianalfabetos muestran que ella fue interpretada, por los mismos pobladores, como una nueva forma de narración del mundo y no, como los propios investigadores se inclinaban a pensar, como una forma distorsionante, enmascaradora o substituta de lo real<sup>6</sup>. Seremos, entonces, como esos pobladores que, ante la mirada estupefacta de sus sabios escrutadores, se maravillaban ante la TV como artefacto de narrar.

#### **4. Actualidad como *esse percipi***

Supongamos por un momento que pudiéramos prescindir de los medios —tanto escritos como audiovisuales— ya sea por confinamiento o

decretando su supresión lisa y llana: por mucho que nos cueste imaginarlo, hay una clase de realidad, esa que llamamos *actualidad*, que desaparecería con ellos. Lo que justifica el improbable augurio es que la actualidad, como realidad *en devenir*, existe *en y por* los medios informativos. Esto quiere decir, para un especialista en medios como Eliseo Verón (1987, p. IV), “que los hechos que componen esta realidad social no existen en tanto tales (en tanto hechos sociales) antes que los medios los construyan”.

Esta construcción no tiene que ver con una invención lisa y llana. Pasa por los procedimientos de *selección* —discriminación quirúrgica de lo que será ponderado y destacado dentro de la enorme masa de hechos y acontecimientos reales—; por los *criterios* que llevan a jerarquizar y seleccionar determinados sucesos sobre otros (además de quién o qué se lleva el título de la publicación, la página central, el pequeño espacio angular al final de la página, etc.); por los *juicios de valor*; por las *opiniones* y comentarios, y toda la espesa muchedumbre de *doxa* que crece en torno de esos hechos y que sirve para darles determinado espesor; por la *cancelación* deliberada de ciertos hechos que se silencian, etc. Tanto la *producción* como la *exclusión* son los resortes de ese poder que configura esa realidad “tan real” con la que nos desayunamos todos los días con solo encender la radio, ojear los periódicos del día o mirar la TV.

Por lo mismo, lo que los medios producen —más allá de lo falaces que puedan ser estas construcciones— tiene efectos de verdad que operan eficazmente en la vida cotidiana: decisiones gubernamentales a partir de que un hecho mediático rodó por la prensa y modeló la opinión pública, cambios en el código civil, en las estrategias de aparición de las campañas políticas, etc. Después de que los medios los han *producido*, los acontecimientos sociales empiezan a tener múltiples existencias, fuera del medio que los produjo, independientemente de la matriz de creación. La realidad intersubjetiva no es menos real que esa cosechada dura y cruda que presuponemos fuera de nosotros y fuera de los medios.

Sumado a otros efectos, la ficción permite una anticipación eficaz de lo real. Ese ámbito de virtualidad que es el ordenador reproduce a

la perfección situaciones reales que no solo resultan de utilidad para el adiestramiento y la práctica de determinadas competencias —como lo es en el caso de los simuladores de vuelo—, sino que, además, contribuyen a resolver problemas de aplicación real a situaciones complejas con anticipación. Muchos de estos programas se están utilizando hoy como vehículo de aprendizaje, y de un aprendizaje que tiene más que ver con lo lúdico que con el esfuerzo. Si este modo de aprender mediante el juego resulta conveniente o no será discutido más adelante. No obstante, para los propios detractores de la digitalización, esta capacidad anticipatoria de lo real que la computadora administra disuelve muchos de sus prejuicios relativos a su incapacidad de evocación de lo real.

En síntesis: pretender cancelar los medios es hacer desaparecer la realidad. Ignorarlos como parte de la estrategia educativa es sustraerse de esa misma realidad y de la posibilidad de generar una instancia crítica de procesamiento y elaboración de la información. Así lo entiende también Umberto Eco (1992, p. 190):

La batalla por la supervivencia del hombre como ser responsable en la Era de la Comunicación no se gana en el lugar de donde parte la comunicación sino en el lugar a donde llega... Una organización educativa que lograra que una audiencia determinada discutiera sobre el mensaje que recibe, podría volver del revés el significado del mensaje. O bien demostrar que ese mensaje puede ser interpretado de diversos modos.

## 5. Superposiciones y desajustes

Como señalaron en su momento Marshal Mc Luhan y Bruce Powers (1989), si resulta prematuro demonizar el uso de los medios tecnológicos es, entre otras cosas, porque nuestros hábitos y el contenido mismo de esos medios pertenecen a épocas precedentes: siempre hay un desajuste entre un cambio tecnológico y la conducta humana. Lo impreso es uniforme y repetitivo, homogéneo y lineal, y se corresponde con la civilización que surgió luego de un medioevo fragmentario y plural. La nueva civilización es, en cambio, fragmentaria y al mismo

tiempo global, descentralizada e inclusiva, celebra la instantaneidad y multiplica los estímulos sensitivos.

La superposición de estos dos modos de configuración del mundo y la imposibilidad práctica de comprender sus lógicas inmanentes ha llevado en ocasiones a resolver su problemática convivencia mediante simples desplazamientos que rehúsan, sobre todo en el caso de los medios audiovisuales, el aprovechamiento óptimo de sus máximas posibilidades. De este modo, muchos de los contenidos de los medios audiovisuales presentan características de la civilización de la imprenta, es decir, no se adecuan a los nuevos formatos ni se construyen programas que exploten adecuadamente lo auditivo y lo visual<sup>7</sup>.

Pero no todo es cuestión de forma. Buena parte de la responsabilidad en relación con los magros resultados que se comprueban en el ámbito educativo se debe no solo a la (mala) calidad de los programas, sino a la interpretación del rol que el docente debe cumplir. Me refiero sobre todo a aquellos docentes que han visto en los medios una buena oportunidad para descargar en ellos la responsabilidad de enseñar. Con el ingreso de la nueva tecnología educativa (desde programas de vídeo a redes de hipertexto, hipermedia, CD ROM, Internet, etc.), algunos educadores han entendido, erróneamente, que su incorporación a las aulas significaba en la práctica delegar en las máquinas las tareas de motivación y de desarrollo de los temas. De la lógica de este proceso se desprende que, en lugar de ser el medio el facilitador de la enseñanza de determinados contenidos, sea el docente el que, a la larga, se convierta en facilitador de tecnología para el alumno.

Sucede, en el fondo, una sutil inversión de medios y fines: en vez de ser el medio el instrumento para un fin, se convierte en fin en sí mismo. Se realiza así lo que Max Horkheimer (1973) había advertido hace tiempo: la distorsión de razón objetiva en razón instrumental, su petrificación en modos de valoración cifrados en la mera operatividad, cuya práctica se desliza hoy a la escuela.

Sin embargo, son numerosos los efectos positivos que pueden esperarse con un adecuado tratamiento de los medios. Daremos cuenta de ellos a continuación, sumándoles lo que es apenas una breve reseña<sup>8</sup> de los efectos ambiguos y (aun) perniciosos que pueden afectar la educa-

ción si no se da un tratamiento equilibrado al uso de los medios tecnológicos.

## 6. Uso de los medios tecnológicos

### *Efectos positivos*

- Equipa de medios inéditos y potentes a la creación científica, literaria y artística
- Amplía el campo de la imaginación, ya que admite una producción ilimitada de imágenes, de síntesis e ilusiones de realidad
- Almacena óptimamente el saber a través de una economía del espacio
- Facilita la resolución de problemas con anterioridad a su puesta en práctica en el mundo real (por ej.: planeamiento urbano, simulación de vuelo, etc.) a través de la reproducción de situaciones reales
- Incorpora otros registros de la sensibilidad (como el tacto)

### *Efectos ambiguos*

- Anticipa lo real físico, reproduciéndolo, y consiente la manipulación experimental mediante simulación interactiva
- Materializa iconológicamente el concepto, renovando de modo tajante la problemática sensorial en general
- Genera un nuevo tipo de pensamiento signado por la respuesta rápida, el ensayo y el error como estrategia cognitiva, el accionar individual y la carrera de obstáculos como estrategia de resolución de problemas
- Difumina las distinciones de tiempo y lugar, entre lo material e inmaterial
- Introduce una nueva arquitectura: la de las redes
- Diluye los sistemas globales que definen las posturas individuales, las actividades y los valores y los comportamientos. Los roles sociales conferidos o adquiridos por nacimiento, educación, producción y consumo se hacen más confusos, ya que la multiplicación de redes da, al individuo conectado, la posibilidad de asumir distintos roles



- Señala el paso de una economía de bienes a una economía de la información
- Muta los modos de concepción y producción: hace posible concebir, representar y poner a prueba las estructuras complejas; ayuda a la fabricación y da la posibilidad de instalar talleres flexibles, que prefiguren las fábricas completamente integradas del futuro

### *Efectos negativos*

- Establece y refuerza una modernidad lógico-instrumental (privilegio del medio sobre el fin)
- Orienta la gestión de las actividades hacia la instauración de un poder anónimo e inasignable
- Favorece el abandono pasivo del potencial cognitivo a la gestión de los expertos
- Genera fascinación y atribución de propiedades todopoderosas al medio, dando lugar a una confianza ilimitada y a un optimismo absoluto
- Potencia el aislamiento y el autismo, provocando adicción y dependencia

## **7. Conclusión**

En este trabajo he procurado argumentar en favor de vencer determinados prejuicios —como el de oponer realidad a ficción— a fin de que la incorporación de tecnología al aprendizaje se realice de una manera que no eluda lo que es inevitable pero que, al hacerlo, se disponga de un arsenal crítico y analítico que entrene a los alumnos para decodificar y situar los mensajes que se presentan. Como dijéramos más arriba, lo que importa, además del uso, es intentar descubrir qué clase de realidad enuncian los nuevos lenguajes, cómo se construye el mundo y quiénes son los que lo enuncian y lo describen. Lejos de ser apologético, mi análisis no pretende ser aceptación lisa y llana de lo que *es*, sin más, sino recepción crítica. No obstante, ha llegado el momento de destacar los *límites* que presentan, no los medios en sí mismos, sino su uso, y

cómo una mala utilización de los mismos o un abordaje inadecuado puede traer consecuencias no deseables para la educación.

Según es fácil advertir, a partir del amplio desarrollo de videos especializados y de la difusión de la TV educativa, las asignaturas de carácter humanístico se han convertido en un terreno propicio para uso de material audiovisual. Es cierto que, raramente, su utilización excluye el uso del texto. Pero la creación de numerosos videos en relación con las asignaturas humanísticas consiente hoy día el empleo de dicho material casi en exclusividad.

En general, según mi propia experiencia, el alumno que recibe información a través de programas de vídeo considera luego innecesario reforzarla vía texto. Como el formato de los programas hace fácilmente asequible el acceso a los contenidos, los estudiantes, así como muchos/as profesores/as, suelen estimar que la asimilación y la retención son procesos implícitos en el proceso de recepción. Y en esa suposición, fundada en la confianza que da el medio, está el error: la imagen estimula los sentidos visuales, táctiles y auditivos, pero es el texto escrito el que favorece la memorización al exigir mayor esfuerzo de comprensión y de elaboración, el que estimula la formación de redes y de estrategias más complejas de almacenamiento, procesamiento y ejecución de información, y el que mejor optimiza los mecanismos de metacognición (Chadwick, 1988).

Por otra parte, una experta en educación como Edith Litwin (1997) ha demostrado que, si bien es probable que una primera introducción que incorpore el análisis de un vídeo resulte interesante para los alumnos, la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés que se basó solamente en la novedad.

Otra dificultad reside precisamente en aquello que algunos consideran como un acierto y una ventaja, esto es, el carácter lúdico de la enseñanza por computadora:

Jugando con la información, en especial con temas abstractos, el material cobra más significado... La evidencia anecdótica y los resultados de un cuidadoso estudio [el autor no informa cuál], revelan que este enfoque constructivista es un medio de aprendizaje extraordinariamente rico, que abarca

una amplia gama de estilos cognitivos y de comportamiento.  
(Negroponte, 1995, pp. 201-202)

A contrapelo de este panorama, cuyo optimismo parece poco fundado, Dominique Nora cuestiona que la concepción lúdica del aprendizaje pueda traer beneficios: “El proceso de aprendizaje pone en juego mecanismos mucho más complicados que un programa ludo-educativo que abarca varios datos exógenos. Cuando los niños utilizan estos programas se concentran en el juego y no en la información. Cabe preguntarse si retienen algo de todo eso” (Nora, 1997, p. 50).

El aprendizaje en un mundo de navegación presenta el peligro suplementario de crear sujetos incapaces de leer textos en su integridad, o individuos excesivamente volcados a la acción, en detrimento de la reflexión, el esfuerzo y el pensamiento. Estos son algunos de los motivos que explicarían el bajo rendimiento de los alumnos para cuya formación no se dispone de un trato equilibrado de medios y fines, motivos que obligan al docente a replantear el lugar y la función del uso de la tecnología en el contexto escolar.

Sin embargo, no es el libro por sí mismo el que garantiza una buena adquisición de conocimiento por parte del estudiante. Sabemos, por propia experiencia y por las conclusiones a las que arriban numerosos especialistas (Litwin, 1995, 1997; Perkins, 1995), que la eficacia del libro depende, en buena medida, de las *estrategias* que encuadren su uso, de la *motivación* que pueda generar el profesor, y de las *condiciones de recepción* de los propios estudiantes: “Las prácticas educativas cobran significación en relación con la intencionalidad del docente y en la propuesta para la enseñanza, más allá de los medios a los que se recurra” (Litwin, 1997, p. 112). De ahí que tampoco recusemos la utilización del vídeo per se, ni recomendemos su exclusión o declaremos su prescindibilidad, pero su uso debe integrarse al del libro, cuyo acceso también el docente debe facilitar y organizar a fin de asegurar su mejor aprovechamiento.

Las características del material escrito (su contenido, los términos que utiliza, la complejidad del tratamiento del contenido, su estructura textual, entre otras) y las características del lector (conocimientos previos, estrategias lectoras, intenciones, motivación, etc.) son otros tantos

elementos que León (1996) sugiere tener en cuenta a fin de evaluar de manera completa la incidencia real del libro de texto en la enseñanza. Es la estrategia concertada de medios y de recursos, estructurados en torno a un fin bien definido, la que garantiza el éxito de la empresa educativa.

## Notas

- 1 Uno de los mayores aportes de Hume (1711-1776) consiste en poner en tela de juicio la certeza de un mundo exterior, es decir, de objetos que son distintos de la mente, y la idea de que existe una sustancia como sustrato o soporte de las cualidades de ese mundo. Ambas ficciones son resultado, por un lado, de la constancia con que se nos presentan las cosas (este cuarto en el que estoy permanecerá igual cuando me retire y vuelva a él), y por otro, de la potencia de la imaginación, que forma la ficción de una existencia continuada que llena los intervalos y conecta, haciéndolas idénticas, las impresiones intermitentes que tenemos de esas cosas.
- 2 Es Platón (427 a.C. – 347 a.C.) el primero en crear la ilusión de un “más allá”, de un mundo trascendente, al que dio el nombre de “mundo de las Ideas”. El que las Ideas sean absolutas, eternas, idénticas a sí mismas, le permite contrastarlas con la realidad efímera y contingente de los objetos mundanos, cuya irrealdad y apariencia Platón no se cansó de destacar. De ahí que todo modo de representación de ese mundo ideal (ya se trate del arte, de la escritura y de toda forma de “imagen”) sea tachado de engañoso, por no corresponder plenamente a lo que considera verdaderamente real.
- 3 De acuerdo con Kant (1724-1804), en el entendimiento humano se encuentran categorías o conceptos que no se extraen de la experiencia (no tienen un origen empírico), sino que son a priori (independientes de la experiencia); estas categorías constituyen la condición de posibilidad para la constitución y el conocimiento de los objetos. En ese sentido, el sujeto interviene activamente en la conformación de lo real, es decir, no se limita a reflejar el mundo pasivamente.
- 4 Como observa Levis (2001), “virtual”, vocablo derivado del latín *virtualis*, quiere decir “capacidad potencial”: se refiere a fenómenos que existen en potencia, pero no en acto. Como sucede en los objetos tridimensionales de una simulación de ordenador, un espacio o entidad virtual es una especie de realidad fantasmal que está sin estar, es decir, que es real “a todos los efectos prácticos”. Se opera en ello un proceso de sustitución: un instrumento virtual sustituye las cosas por las reglas de las cosas. Ahora bien, lo que caracteriza específicamente a los productos realizados por computadora es que todas ellas son objetos informacionales hechos de una sucesión numérica de “ceros” y “unos” (bits); esa sucesión es un algoritmo matemático, cuya combinatoria constituye la matriz de las representaciones. Por eso, lo que se halla “por detrás” de una imagen virtual no es la realidad, sino un modelo matemático. Su aparición en el ordenador resulta ser así completamente aleatoria: la imagen depende del espectador para aparecer; no existe de manera sustancial, sino solo cuando se la convoca.

- 5 Véase Eco (2000), punto 3.5: "Crítica del iconismo", pp. 287-297.
- 6 Según un especialista en educación, Chadwick (1988), un alumno que vive en una zona rural, con relativamente poca disponibilidad de información escrita, con tareas y actividades distintas de las que puede tener un niño en un medio urbano (como cuidar animales o asistir a ferias), que usa un idioma "hablado" (ágrafo, como el Aymará, el Quechua y otros), tendrá no solamente una construcción diferente del mundo, sino también diferentes maneras de procesar la información, de adoptar estrategias cognitivas, y sostendrá, como es obvio, intereses diversos.
- 7 Los CD-ROM, por poner un ejemplo, todavía no han logrado instalarse en un nicho propio, caracterizado por un diseño y producción integral del medio con estructuras narrativas, formatos y recursos indiscutiblemente digitales. La mayoría de los títulos de hoy siguen siendo *adaptaciones* de formatos analógicos destinados originalmente a la impresión en papel (Piscitelli, 1995). Este es un problema que los programadores y todos aquellos que se dedican a la industria de la educación deberán resolver.
- 8 La reseña se ha construido sobre la base de diferentes fuentes: Nora, 1997, Negroponte, 1995; Piscitelli, 1995.

## Bibliografía

- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 163-205.
- Eco, U. (1992). *La estrategia de la ilusión* (4.ª ed.). Buenos Aires: Lumen/de la Flor.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (5.ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso* (4.ª ed.). Buenos Aires: Tusquets.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la Razón Instrumental* (2.ª ed.). Buenos Aires: Sur.
- León, J. (1996). *Prensa y Educación, un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- Levis, D. (2001). *Arte y computadoras. Del pigmento al bit*. Buenos Aires: Norma.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (Coord.) (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.

McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Message. An inventory of Effects*. London: Bantam Books.

McLuhan, M., Powers, B. R. (1989). *The Global Village*. Oxford: University Press.

Nora, D. (1997). *La conquista del ciberespacio*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.

Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas*. Buenos Aires: Paidós.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Buenos Aires: Paidós.

Verón, E. (1987). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.



# Numeración oral - Numeración escrita. Tres perspectivas de análisis que abordan esta relación<sup>1</sup>

Ponce, Héctor  
Wolman, Susana

Fecha de recepción:

22/05/09

Fecha de aceptación:

03/02/10

Universidad de Buenos Aires

poncehector@fibertel.com.ar, iswolman@gmail.com

## Palabras clave:

infancia,  
matemáticas,  
método de  
enseñanza,  
escritura,  
lengua

## Keywords:

*childhood,  
mathematics,  
method of teaching,  
writing,  
languages*

## Resumen

En un importante número de investigaciones psicológicas sobre la apropiación infantil de la numeración escrita se señala que los niños elaboran relaciones entre la escritura de los números y su designación oral. Se analiza, también, cómo niños de diferentes edades modifican las representaciones que utilizan (Sinclair, 1988; Seron, Deloche y Noël, 1991; Scheuer, Sinclair, Merlo de Rivas y Tièche, 2000; Tièche-Cristinat y Garín, 1994, entre otros).

El vínculo entre la designación oral de los números y su escritura en cifras es estudiado desde diversas perspectivas teóricas. En este artículo nos proponemos presentar tres abordajes que analizan esta relación desde supuestos teóricos diferentes considerando el problema con métodos, propósitos y perspectivas distintas. Estas diferencias nos brindan la oportunidad de precisar algunas discusiones vigentes en los estudios dedicados al tema, al mismo tiempo que nos permiten preguntarnos si estos tres abordajes —que pueden mencionarse como aquellos asociados a las transparencias de las lenguas, centrados en el proceso de la transcodificación o concebidos desde una perspectiva psicogenética— construyen conocimientos sobre el mismo objeto.

## 1. Introducción

La posibilidad de denotar un número apelando tanto a una designación verbal (en forma oral como escrita)<sup>2</sup> como a los símbolos que componen el sistema de numeración es un aspecto particular de la manera en la que se puede designar un número.

Esta posibilidad de doble designación permite pensar en los vínculos existentes entre una y otra forma de expresión y aun en las relacio-

nes y dificultades que deben atravesar quienes están accediendo a la comprensión del funcionamiento del sistema de numeración.

Desde perspectivas diversas, numerosas indagaciones interrogan esta relación. Si bien todas ellas abordan el vínculo que niños de diferentes edades establecen entre la información que da el nombre de un número y su representación empleando numerales, insertan esta pregunta de modos distintos en sus proyectos de investigación. En efecto, mientras que en algunos casos este es el núcleo de los estudios en relación con la producción de escrituras numéricas infantiles, en otros, forma parte de un panorama más general en el cual se intenta comprender las conceptualizaciones infantiles acerca del sistema de numeración y entre ellas las relaciones entre la numeración hablada/numeración escrita [en adelante NH/NE], así como la comprensión de las operaciones involucradas en una escritura numérica.

Las diferencias, sin dudas, no están solo asociadas al peso relativo que se le otorga a esta relación en los programas de investigación, sino también al tipo de pregunta que se busca responder. Así, algunas indagaciones intentan desentrañar si las diferencias entre distintas lenguas influyen o no en las posibilidades de acceso de los niños al valor de posición; otras, estudian —en términos de procesamiento de la información— los procesos mentales que los niños movilizan cuando deben pasar de una designación verbal a una en cifras y, finalmente, otras se enmarcan en el intento de comprender cómo los niños avanzan en sus conceptualizaciones sobre el funcionamiento del sistema de numeración [en adelante SN].

En este artículo nos proponemos presentar tres perspectivas teóricas que abordan la relación numeración NH/NE desde posiciones disímiles, lo que nos permite plantear la discusión acerca de si construyen conocimientos sobre el mismo objeto.

## **2. Perspectiva centrada en la transparencia de las lenguas**

En el marco de estudios transnacionales en los que se compara el desempeño de niños norteamericanos con el de otras regiones del mundo, en particular con niños asiáticos (Husen, 1967; Miller y Linn 1986; Stanley,



Huang y Zu, 1986; Stevenson, Lee y Stigler, 1986; Stigler, Lee, Lucker y Stevenson, 1982, citados por Miura, Kim, Chang y Okamoto, 1988), un conjunto de indagaciones intenta establecer si existe una relación entre la designación oral de los números y la comprensión de algunos aspectos del SN. Estos estudios reportan una significativa superioridad de los niños asiáticos en el desempeño matemático respecto de sus pares norteamericanos. Las diferencias se atribuyen a diversas causas<sup>3</sup>, entre ellas las vinculadas a las características del lenguaje de uno y otro grupo (Miura, 1987; Miura, Okamoto, Kim, Steere M. y Fayol, 1993; Wang, Lin, Tanase y Sas, 2008, entre otros). En efecto, entre los estudios que inauguran la línea de trabajo que queremos presentar aquí, es posible leer:

A la fecha, las características del lenguaje de cada país no han sido examinadas como un factor que explique estas diferencias en el desempeño matemático. Los números están atados al lenguaje y los estudiantes de países del lejano oriente comparten un lenguaje numérico común<sup>4</sup> (Miura, 1987, p. 79).

La hipótesis que orienta estos trabajos podría plantearse de la siguiente manera: la forma en la que se designan los números depende del funcionamiento de cada lengua en particular. En general, la designación de los números en cada lengua es muy irregular<sup>5</sup>. Sin embargo, en aquellas que derivan del chino antiguo (chino, japonés y coreano, entre otras), la numeración oral explicita las operaciones involucradas en la escritura (Miura y Okamoto, 1989). Esta transparencia entre las dos formas de designación (oral y escrita) podría significar una positiva influencia a favor de los niños que hablan estos idiomas a la hora de apropiarse del SN.

En efecto, las reglas de formación del nombre de los números son regulares en aquellas lenguas asiáticas que derivan del chino antiguo. Así, por ejemplo, en chino, a partir de los nombres de los números del 1 al 10, es posible “formar” la designación del 11, 12, 13 anteponiendo la palabra correspondiente a diez; once sería nombrado como “diez uno”, doce como “diez dos”, trece como “diez tres” y veinte como “dos diez”. Es decir, la numeración oral china es congruente con la numeración escrita, característica que no forma parte de las reglas de designación de números en otros idiomas<sup>6</sup>.

Tabla 1: Numerales chinos del 1 al 9 y potencias de 10

1	一	5	五	9	九
2	二	6	六	10	十
3	三	7	七	100	百
4	四	8	八	1000	千

Tabla 2: Notación en símbolos, designación y significado de la designación de algunos numerales chinos

Número	Designación en chino	Significado de la designación	Escritura en símbolos
1	yi	1	一
2	er	2	二
3	san	3	三
4	si	4	四
5	wu	5	五
(...)			
10	shi	10	十
11	shi-yi	10 + 1	十一
(...)			
20	er-shi	2 x 10	二十
21	er-shi-yi	2 x 10 + 1	二十一
22	er-shi-er	2 x 10 + 2	二十二
(...)			

Es esta explicitación de la relación entre los dígitos que componen una escritura numérica la que permite afirmar a los autores de estas indagaciones que en estos casos hay transparencia entre la expresión ligüística y la notación escrita.

De todas las características compartidas en relación con la recolección y tratamiento de los datos<sup>7</sup>, que es posible identificar en este conjunto de indagaciones, quisiéramos detenernos en la metodología empleada y la interpretación de los resultados.

En estos estudios se realiza una entrevista individual a los niños en la que se les propone leer ciertos números y componerlos usando bloques de madera que representan unidades y grupos de 10 unidades. Los

números están escritos en tarjetas que muestra el entrevistador, quien presenta el material y la equivalencia entre los bloques. Los encuentros tienen dos momentos: una primera parte en la que los niños “arman” el número usando los bloques que deseen y una segunda parte en la que el experimentador les pregunta si pueden componer el número de una manera diferente. En caso de que los niños optaran por organizar los bloques de la misma forma que en su primera construcción, el experimentador los alienta a utilizar bloques adicionales.

Los autores de estas indagaciones se proponen rastrear, desde su perspectiva, el rol de la designación oral de los números en la comprensión del valor de posición (Alsawaie, 2001; Miura y otros, 1993), en la representación cognitiva del número (Alsawaie, 2004; Miura y otros, 1988, 1989) o en el desempeño matemático de los niños (Miura, 1987).

En todos los casos los estudios intentan establecer la comprensión de los niños a través de las representaciones que puedan hacer utilizando los bloques mencionados. Esta opción metodológica quizás se entienda mejor si se tiene en cuenta que estos investigadores asumen que la representación simbólica solo puede ser inferida a partir de la conducta (Miura y otros, 1988)<sup>8</sup>.

En relación con la interpretación de los resultados obtenidos es posible encontrar conclusiones como la siguiente:

... Niños chinos, japoneses y coreanos prefirieron utilizar una construcción de dieces y unos para componer los números, el valor de posición parece ser un componente integral de sus representaciones. En contraste, niños de habla inglesa prefirieron usar una colección de unidades, sugiriendo que ellos representan los números como agrupamientos de objetos contados. Una mayor cantidad de niños asiáticos que norteamericanos pudo construir cada número de dos maneras, lo que sugiere mayor flexibilidad de la manipulación mental del número. (Miura y otros, 1988, p. 1445)

Estos hallazgos son interpretados por los investigadores considerando que la numeración oral asiática describe qué es representado en el SN de base 10. Al ser más explícita esta relación, concluyen que posiblemente para los niños que hablan estas lenguas sea más sencillo comprender el funcionamiento del SN.

### 3. Perspectiva centrada en la transcodificación

En los últimos años se han desarrollado estudios dedicados al procesamiento numérico en los que la relación entre la designación oral de un número y su escritura es tratada en términos de transcodificación de numerales verbales a numerales gráficos. La transcodificación numérica es considerada aquí un proceso mental que permite traducir los números de un formato o código de representación a otro a través de mecanismos cognitivos propios del procesamiento de la información. Los primeros estudios que apelan a tareas relacionadas con procesos de transcodificación surgen de la neuropsicología al procurar esclarecer el problema de la acalculia en pacientes afásicos adultos (Deloche y Seron, 1982; McCloskey, Caramazza y Basili, 1985; McCloskey, 1992; McCloskey y Caramazza, 1995;) para extenderse luego a niños que no presentan ningún tipo de lesión (Power y Dal Martello, 1990; Serón, Deloche y Noël, 1991).

Las investigaciones basadas en los modelos de transcodificación analizan —al igual que las reseñadas en el apartado anterior— el funcionamiento de la numeración oral<sup>9</sup> y plantean que la mayoría de las lenguas contienen un conjunto de palabras que designan algunas cantidades, palabras que expresan potencias de diez y una sintaxis que gobierna la escritura de las relaciones multiplicativas y aditivas que permite la representación de todas las cantidades<sup>10</sup>.

En general, en las situaciones experimentales que despliegan, se dictan a los niños secuencias de palabras que son nombres de números de manera tal que contengan el conjunto de las particularidades propias de lo que en esta línea se denomina los dos sistemas de codificación: el sistema de cifras y el verbal. Por ejemplo, primitivos lexicales, palabras que expresen potencias de diez, números que en su designación verbal combinen primitivos lexicales y derivados que impliquen relaciones aditivas y multiplicativas (mil veinte denota mil más veinte), (doscientos remite a dos veces cien), presencia de cero intercalar en el sistema de las cifras (7085), etc. Estas particularidades están en el origen de las dificultades de las tareas de codificación en el adulto afásico, tópico que como hemos mencionado es indagado en el inicio de estas investigaciones.

En estos estudios se indica que en las producciones infantiles se encuentran errores lexicales y sintácticos semejantes a los encontrados

en los adultos de los estudios originales. Cuando transcriben el código fonológico al numeral arábigo, los niños suelen realizar sustituciones de dígitos (por ejemplo anotan 134 cuando se les dicta ciento veinticuatro, error lexical), y también suelen adicionar o suprimir ceros (por ejemplo, anotan 10024 para ciento veinticuatro o 106 para mil seis, errores sintácticos) (Serón, Barrouillet, Camos y Perruchet, 2004). En la literatura sobre esta perspectiva se insiste en que la cantidad de errores sintácticos es mayor que la de errores léxicos<sup>11</sup>, es decir, los errores afectan más a la estructura del numeral que a sus elementos.

El objetivo de los investigadores de esta perspectiva radica en analizar el proceso requerido para efectuar dicha transcodificación, con la intención de elaborar un modelo de procesamiento numérico desde una concepción general de los procesos cognitivos.

Serón y colaboradores (Seron, van Lil y Noël, 1995) refieren que Power y Dal Martello (1990) proponen —siguiendo a McClosky y otros, 1992, 1995— un modelo para la escritura de los numerales en dos etapas: una de comprensión y otra de producción. En la primera, el sujeto interpreta el nombre construyendo la expresión semántica correspondiente retomando los primitivos léxicos del sistema verbal y las relaciones aditivas y multiplicativas que caracterizan sus combinaciones. En la etapa de producción, esta representación semántica es convertida en el numeral árabe correspondiente. Establecen, además, dos operadores: el de concatenación para una relación de producto y el de sobreescritura cuando la representación semántica comporta una relación de suma<sup>12</sup>. Al estudiar escolares de 2.º Grado encuentran que los niños transcodifican correctamente numerales menores de 100 y los errores —mayoritariamente sintácticos— aparecen al escribir numerales de 3 y 4 cifras por el agregado de ceros. Cuando en la relación aditiva la operación de concatenación reemplaza a la sobreescritura, aparece el error (ciento seis se anota 1006).

Otros estudios (Serón, Deloche y Noël, 1991; Serón y Farol, 1994) señalan que al transcodificar numerales grandes<sup>13</sup>, los errores sintácticos de los niños (7 a 9 años, segundo y tercer año de primaria) se deben al uso de estrategias construidas sobre la transcodificación de los numerales más pequeños. Es decir, los niños generalizarían una regla deducida de un aprendizaje previo a las formas más complejas.

Autores como Orozco, Guerrero y Otálora (2007) en un estudio con niños de 1.º, 2.º y 3.º grado de primaria intentan superar las categorías propuestas en las investigaciones previas para dar cuenta de la variedad de errores. Proponen —siguiendo a McCloskey, 1985— un subsistema de comprensión del numeral verbal hablado y un subsistema de producción del numeral arábigo, afirmando que los errores de los niños al escribir numerales son producto de un funcionamiento no canónico en uno y otro subsistema. “Al interpretar el numeral dictado, el subsistema de comprensión no descompone<sup>14</sup> la expresión verbal sino que la fragmenta aplicando reglas correspondientes a expresiones conocidas”. Parecería que los niños “fragmentan las expresiones que escuchan, probablemente en función de su experiencia, obteniendo fragmentos que les resultan familiares; para codificarlos utilizan dígitos, nudos o numerales compuestos en rango inferior y para unirlos, relaciones variadas de contigüidad” (Orozco y otros, 2007, pp. 150-151).

El análisis de las relaciones que subyacen en los errores —yuxtaposición<sup>15</sup>, compactación, concatenación, composición y nudos impropios, que se establecen para comprender las uniones de los numerales escritos por cada fragmento— les permite proponer un carácter evolutivo del proceso de transcodificación en función del grado escolar y del tipo de numeral.

#### **4. Una perspectiva psicogenética<sup>16</sup>**

Desde un punto de vista psicogenético, la relación NH /NE se enmarca en la intención de comprender de qué manera los niños progresan en sus intentos de develar el funcionamiento del SN y es en ese proyecto de indagación en el que el estudio de las relaciones que los niños establecen entre una y otra forma de representar un número cobra sentido. En efecto, desde esta perspectiva la apropiación del SN por parte de los niños es un proceso constructivo y se ha verificado que comprenderlo acabadamente involucra un largo proceso dado que requiere desentrañar cuáles son las operaciones que subyacen. Es justamente en este aspecto que radica su complejidad ya que la notación numérica no representa de manera explícita las operaciones en él implicadas.

Ahora bien, diversas investigaciones (Alvarado, 2002; Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994; Scheuer, Sinclair, Merlo de Rivas y Tièche, 2000, entre tantas otras) señalan que los niños establecen relaciones entre la NH/NE en las que se apoyan para producir e interpretar números escritos.

En Lerner, Sadovsky y Wolman (1994) se explicita el papel de la numeración hablada para producir números cuya escritura convencional los niños desconocen. Sin embargo, es necesario aclarar que los niños no lo hacen solo basándose en las informaciones que extraen de la numeración hablada, sino también en su conocimiento de la escritura convencional de los nudos<sup>17</sup>. Es decir, es necesario vincular la relación que los niños establecen entre NH/NE con cierta progresión de sus conocimientos. “La apropiación de la escritura convencional de los números no sigue el orden de la serie numérica. Los niños manejan en primer lugar la escritura de los nudos —es decir de las decenas, centenas, unidades de mil..., exactas— y sólo después elaboran la escritura de los números que se ubican en los intervalos entre nudos” (Lerner, 2005, p. 110).

Para producir escrituras numéricas utilizan estos conocimientos yuxtaponiendo los símbolos que conocen y lo realizan de manera tal que se corresponda con la numeración hablada. Reiteramos aquí un ejemplo: Para mil ciento cinco escriben: 10001005 ó 1000105.

La hipótesis de los niños que subyace en estas escrituras es que la notación numérica se corresponde con la numeración hablada. Deberán descubrir que la numeración hablada no coincide con la escrita y que los principios que rigen la numeración hablada no son trasladables directamente a la numeración escrita.

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede cuando los niños no conocen aún la escritura convencional de los nudos? Se ha indagado la relación entre NH/NE en sujetos más pequeños (3 a 5 años) con números bidígitos y se encontraron respuestas que dan muestras de que los niños, en un principio, no consideran dicha relación: en tales casos, ellos distinguen marcas gráficas que representan números, pero la relación que es objeto de estudio no es la que guía sus producciones. Cuando comienzan a establecer algún criterio basado en la relación NH/NE, sus producciones muestran que anotan solo una cifra del número compuesto, la corres-

pondiente a las unidades del número nombrado. El establecimiento de esta relación parecería no alcanzar, en su inicio, para escribir números conformados por dos cifras para los bidígitos, aunque estas respuestas se muestran susceptibles de ser modificadas durante la entrevista por efecto de las contra-argumentaciones del entrevistador.

El análisis de los datos permite a los investigadores organizar otro grupo de respuestas en el que es clara la relación NH/NE para identificar y escribir el número solicitado, aceptando que puede ir con dos o más cifras. En estos casos, los niños anotan con dos cifras de las cuales una se corresponde con la de las unidades y para la cifra de las decenas colocan otra sin vinculación con el nombre del número solicitado, habiéndose detectado en algunos casos el empleo de “números comodines” como 1 y 0 (Alvarado, 2002). Los niños reconocen en el nombre del número dos partes, enfrentando el problema de saber cuál es el numeral que corresponde a las decenas del número nombrado. Se trata de un recorte de un todo donde cada una de las partes en que se fragmenta tiene significado en el campo numérico. Algunas respuestas verbales de los niños que acompañan su producción indicarían que desconocen la escritura del recorte que hacen para la primera parte del nombre: por ejemplo para 32 dicen “el treinta y el dos, pero no sé cómo es el treinta”. Cabe insistir en que estos niños desconocen la escritura convencional de los nudos que son dificultosos porque no dan pistas en la oralidad para las dos cifras.

En identificación de números, niños de los dos grupos mencionados eligen el número que contiene la cifra que identifican en el nombre del número (unidades) y su presencia basta para afirmar que es el número pedido. Esto ocasiona potenciales conflictos, ya que dos escrituras numéricas distintas no pueden corresponder a un mismo número.

Como puede observarse, desde esta línea de investigación, la consideración de la numeración hablada como criterio orientador de la producción de notaciones está en el origen de algunos conflictos cognitivos que los niños deben enfrentar. Sin embargo, el estudio de esta relación se incluye en un proyecto de más largo alcance que pretende dar cuenta, también, de las conceptualizaciones que los niños van elaborando sobre las operaciones que están involucradas en una escritura numérica.



## 5. Discusión

Como hemos visto, en las tres perspectivas está en juego la relación NH/NE, estudiada desde supuestos teóricos, métodos y objetivos diferentes. Son estas diferencias las que nos permiten plantear la discusión sobre si estas perspectivas construyen conocimientos sobre el mismo objeto.

¿De qué objeto se trata cuando se estudian los procesos de transcodificación o la influencia del lenguaje en el aprendizaje matemático? ¿Se trata del mismo objeto de quienes nos preguntamos cómo se aproximan los niños al conocimiento del SN?

Los estudios que indagan si la mayor explicitación de las operaciones involucradas en la designación de un número influye en la comprensión del SN tienen el valor histórico de haber desplazado la mirada desde explicaciones centradas en las diferencias individuales de los sujetos hacia la consideración de las características del objeto de conocimiento al que esos sujetos se enfrentan (en este caso la relación NH/NE).

Sin embargo, nos parece importante señalar algunas cuestiones. Como hemos comentado, la organización que rige la designación oral de los números varía de una lengua a otra y expresa con mayor o menor claridad las operaciones implicadas en la escritura del número, lo que la vuelve más o menos regular según el caso. Si bien esto es cierto, el hecho de que la designación sea más transparente no anula la posibilidad de que los niños se planteen hipótesis relativas a la relación entre estas dos formas de representación. Así, que en chino 35 se mencione como tres diez cinco no significa que los niños no puedan escribir 3105. La regularidad en la designación no tiene por qué eliminar la “discusión” que los niños parecen plantearse respecto de qué aspectos se retienen y cuáles no en la representación escrita. En otras palabras, la hipótesis de la transparencia parece hacer referencia más a la relación entre dos maneras de denotar un número que a la nitidez que representa esta relación para un sujeto.

A su vez, la ausencia de escrituras no convencionales aun en sistemas de numeración “transparentes” está en cierta medida “oculto” por la manera en la que se recogen los datos. En efecto, en estos estudios los números están escritos en las tarjetas que exhibe el entrevistador, los niños deben leerlos y “armarlos” con bloques que indican unidades

y 10 unidades agrupadas; en ningún momento deben producir escrituras numéricas. Como hemos referido, distintas investigaciones psicológicas sobre la apropiación infantil de la numeración escrita señalan que los niños elaboran relaciones entre la escritura de los números y su designación oral. Ahora bien, esta relación es en ambos sentidos: la designación oral da “pistas” a los niños para la escritura del número y, a la vez, la escritura de un número conocido puede dar información para interpretar otro que por el momento no es posible leer. En los estudios inaugurados por Miura, al no proponer a los niños actividades de escritura no es posible apreciar en qué medida esta es una fuente de información para ellos.

Finalmente, al solicitar —durante la situación experimental empleada— que los niños compongan un numeral a partir del uso de bloques para así rastrear su comprensión del valor de posición, se pierde de vista que realizar correctamente esa composición no garantiza que quien la efectúa esté comprendiendo un aspecto fundamental de un SN posicional: el hecho de que hay en juego una multiplicación, la de la cifra por la potencia de la base. En efecto, es posible componer correctamente, por ejemplo, el 23 como  $10 + 10 + 1 + 1 + 1$ , sin considerar que es el 2 el que multiplica por  $10^1$  y el 3 por  $10^0$ , es decir, considerando solo los aspectos aditivos del número. Esto se debe a que el funcionamiento de los bloques que se utilizan en estas indagaciones “rompe” justamente con la posicionalidad de nuestro sistema: cada bloque mantiene el valor que se le ha asignado independientemente del lugar que ocupa en la composición realizada.

Asimismo, quienes investigan desde la línea de la transcodificación parecen preguntarse por lo que podríamos denominar una capacidad o procedimiento general: ¿cómo se escriben y/o se leen los numerales?; ¿es que el SN es solo traducción?

Una de las cuestiones que nos planteamos es que, tal como se ha visto, al abordar la transcodificación se reconoce un aspecto semántico, sin embargo, nos preguntamos cómo el sujeto pequeño lo comprende. Seron, Deloche y Noël (1991) aclaran que las generalizaciones que se extienden a las relaciones de suma y producto no significan que los niños sean sensibles al valor semántico de las mismas, sino que se establecen regularidades que sirven de guía a la extensión de las reglas. Es

decir, parecería que los aspectos semánticos juegan cuando los niños ya conocen algunas composiciones de los números y los errores se presentarían por la generalización a otros números.

Orozco, Guerrero López y Otálora (2007, p. 152) afirman que al equivocarse “los niños no componen y menos aún descomponen las expresiones numéricas, ni los operadores de suma y multiplicación rigen la escritura de sus producciones erradas”, quedaría pendiente saber si cuando se escriben correctamente esto daría cuenta de que sí comprenden. Castaño-García (2008, p. 897), que analiza los estudios sobre la transcodificación, parece darnos una respuesta a este interrogante ya que afirma que el significado de una expresión numérica no se agota en ella misma; más aún señala que “... se requiere de cierta capacidad del manejo de composiciones aditivas y multiplicativas, para asignarles algún significado a las expresiones...”. Sin embargo, su propuesta gira en torno a la enseñanza: “... si se ofreciera una enseñanza a los niños que les facilitara construcciones de los registros numéricos basadas en las composiciones aditivas y multiplicativas, la tipología de errores encontrados seguramente tendría variaciones”.

Lo que estamos planteando es que el trabajo desde esta línea de investigación no parece abordar la conquista por parte del sujeto de las propiedades que definen al SN<sup>18</sup>; podría decirse también que los conocimientos, desde este punto de vista, parecerían no depender de ninguna actividad extraescolar del sujeto con el objeto de conocimiento, serían solo operaciones del aparato mental en función de lo aprendido. Y si bien la explicación del error por un proceso de generalización puede resultar interesante, lo que no se conoce es cómo adquirieron los sujetos el conocimiento del que ya disponen.

Desde una perspectiva psicogenética se estudia cómo los niños elaboran conocimientos sobre el SN, en su interacción cotidiana con él y con usuarios del mismo, cómo se aproximan hacia la comprensión de los principios que lo rigen. En este marco, algunas investigaciones han abordado, en el ámbito de la enseñanza, el avance en la lectura de numerales promoviendo la construcción de relaciones válidas desde el punto de vista de la organización del SN (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003); es decir, considerando que el dominio sobre el SN involucra no solo aprender a anotar y leer los numerales, ya que leer o escri-

bir convencionalmente los números no asegura haber comprendido las relaciones y operaciones que el sistema encierra. En efecto, se ha verificado que saber escribir o leer un número es algo bien diferente de comprender la significación precisa de cada cifra —comprensión de la multiplicación por la base representada en cada lugar— en la escritura de los números y que este último aspecto está estrechamente vinculado a las operaciones aritméticas (Lerner, 2005).

Tanto los estudios centrados en la transcodificación como los que se ubican desde una concepción psicogenética coinciden en las diferencias que se establecen entre la NH/NE, diferencias que hacen que no exista correspondencia exacta entre los dos tipos de registros, “a partir de una no se puede deducir, paso a paso, la otra” (Martí, 2003, p. 192).

Sin embargo, dichas diferencias llevan a unos a estudiar y clasificar exhaustivamente los errores que cometen los sujetos como medio para formular el proceso en términos de las reglas que subyacen en ellos, mientras que desde la perspectiva psicogenética dichos errores son considerados como equívocos sistemáticos que indican el papel activo y constructivo del sujeto en la reconstrucción del sistema.

El enfoque psicogenético estudia la “historia”, el surgimiento de las relaciones entre NH/NE y cómo se apoyan en ella los niños pequeños al interpretar o anotar números, reconociendo su importancia en la construcción de la notación numérica pero asumiendo, a la vez, que avanzar en el dominio de esta relación no es suficiente para la apropiación acabada del SN. Existe, en esta posición, una progresión posible desde esta simple —pero no por ello menos trabajosa cognitivamente— correspondencia entre el nombre y la notación del número hasta llegar a reconstruir las leyes que rigen su organización.

El SN es un objeto complejo, con sus propios principios como sistema; el nombre del numeral va ligado a la representación notacional y ambos interactúan, pero la especificidad conceptual del SN hace que los niños elaboren una serie de conocimientos específicos sobre el mismo considerándolo como objeto conceptual (Martí, 2003<sup>19</sup>; Sinclair, 1988, 1994).

En síntesis, todas las perspectivas “miran” la relación NH/NE, sin embargo, se acercan a ella con distintas preguntas, métodos y propó-

sitos. Siendo así, es claro que si bien se ven producciones infantiles semejantes, las explicaciones que subyacen en esas respuestas son diferentes porque el objeto es considerado de manera también diferente. Evidentemente, si existe cierta incompatibilidad entre las preguntas, los objetivos y los métodos de los diversas indagaciones, es obvio que también existirá en la conceptualización del objeto que quiere estudiarse: por lo que este asume particularidades diferentes cuando se analizan sus efectos en el conocimiento aritmético, su traducción de un formato a otro o el proceso que siguen los sujetos para su reconstrucción.

## Notas

- 1 Este artículo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación *Números naturales y decimales: conceptualizaciones infantiles sobre las representaciones numéricas en distintos contextos didácticos*. Universidad de Buenos Aires, UBACyT. Dirigido por F. Terigi y co-dirigido por S. Wolman.
- 2 En adelante nos referiremos a la "numeración oral o numeración hablada" para hacer referencia a la designación verbal de un número.
- 3 Siguiendo a Wang, Lin, Tanase y Sas (2008), los motivos de estas diferencias podrían agruparse en torno a dos cuestiones: los factores escolares y los no escolares, dado que desde esta perspectiva se sostiene que "la centración exclusiva en factores escolares no puede explicar por qué los estudiantes asiáticos en Estados Unidos, quienes tienen poca o nula exposición al tipo de enseñanza y currícula asiáticos, tienen mejor performance matemática que otros grupos raciales [sic] americanos" (p. 25). Dentro del conjunto de factores no escolares se encuentran justamente aquellos vinculados con las características del lenguaje en los grupos que conforman las indagaciones.
- 4 Si bien esta autora circunscribe el estudio de las características del lenguaje a la denominación oral de los números y a su relación con la escritura de los numerales, existen estudios que indagan esta cuestión en otros objetos matemáticos, por ejemplo, en la comprensión de las fracciones (Paik y Mix, 2003).
- 5 Solo para dar algunos ejemplos de esta afirmación, podríamos decir que en castellano, en trescientos se retoma la designación de tres, en cuatrocientos la de cuatro, pero en quinientos no se retoma la designación de cinco. En inglés se agrega la terminación "ty" para mencionar el primer número de cada decena, sin embargo en 30 (thirty) y en 50 (fifty) se modifica la raíz de 3 (three) y de 5 (five) respectivamente y en 10 (ten) directamente no se relaciona con la designación de 1 (one). En francés 8 (huit) no se recupera en el 80 (quatre-vingts), etcétera.
- 6 Solo con la intención de dar algunos ejemplos, digamos que mientras el orden de enunciación en japonés se corresponde con el orden de la escritura (por ejemplo se dice "cuatro diez dos" para 42 y se escribe primero el cuatro, luego el dos) en otras lenguas este orden no siempre es coincidente, por ejemplo en inglés: 14 se denomina four-

- teen (se menciona primero el cuatro, luego el diez). En la designación oral en castellano se mencionan las potencias de 10 de manera muy irregular, por ejemplo existen palabras específicas para designar  $10^1$ : diez;  $10^2$ : cien;  $10^3$ : mil, pero no hay palabras específicas para  $10^4$ , ni  $10^5$  y sí, por ejemplo, para  $10^6$ : millón. En lenguas como el francés la franja que va desde el 70 al 99 reemplaza la base 10 por una base 20 así, por ejemplo, 72 es soixante douze (sesenta y doce) y 80, quatre vingt (cuatro veinte). Además, la multiplicación por 20 que rige la designación entre 80 y 99 es combinada con un principio aditivo, por ejemplo 99 es quatre – vingt – dix – neuf (cuatro veintes diecinueve), etc.
- 7 Algunas de estas características son: la edad de los niños involucrados (en general son alumnos de preescolar o de primer grado); la comparación en el desempeño entre grupos de niños (ya sea que viven en sus lugares de origen o que conviven en un mismo territorio, o entre grupos de varios países); el tamaño de la muestra (en general oscila entre 24 y 40 sujetos) y la metodología empleada.
  - 8 "Because symbolic representation can only be inferred from behaviour, we asked children to show us numbers using a set of unit blocks and 10 blocks" (Miura, 1988, p. 1446).
  - 9 Si bien el hecho de estudiar el funcionamiento de la numeración oral es una característica compartida, los análisis realizados son diferentes en cada caso. Por ejemplo, en los estudios de Miura y otros investigadores de esta línea, se comparan diferentes lenguas, mientras que en los estudios de la transcodificación se analiza el funcionamiento de cada lengua específicamente.
  - 10 Por ejemplo, las palabras "dos", "tres", etc., designan cantidades y son denominadas primitivos lexicales. Las palabras "cientos", "millón", etc., indican potencias de 10, el procesamiento sintáctico involucra el tratamiento de relaciones entre los elementos como el orden de las palabras o dígitos.
  - 11 Así, por ejemplo, Orozco Hormaza y Hederich Martínez (2002) reportan en un estudio de estas características que sobre el total de la muestra analizada (284 notaciones) el 33% de los errores son de tipo léxico y el 67% de tipo sintáctico.
  - 12 Si la representación semántica contiene una relación de producto la regla de escritura consistirá en una relación de concatenación (escribir a la derecha de la primera cifra). Ej.: sesenta C10 x C6 =60 (donde C representa el "concepto" semántico de la cantidad x). Si la representación semántica contiene una relación de suma, la regla de escritura es una operación de sobreescritura que significa reescribir encima del cero a partir de la derecha. Ej.: dieciséis C10 + C6 =16; ciento seis C100 + C6 = 106.
  - 13 Se refiere a números no enseñados aún en la escuela.
  - 14 Se refiere a la descomposición en partículas léxicas o marcas de cantidades básicas y partículas sintácticas o marcas de potencia
  - 15 *Yuxtaposición*: los niños escriben numerales que codifican en fragmentos de la expresión numérica verbal uno a continuación de otro, 30076 por trescientos setenta y seis, *compactación* cuando comienzan a escribir menos ceros, 3076 para el mismo nombre; *concatenación* cuando solo codifican los dígitos correspondientes a las marcas de cantidad de la expresión verbal, 17 por ciento siete, se produce en expresiones como seis mil cinco; *composición* anotan con un dígito todas las marcas de cantidad básica, 2130 para dos mil ciento treinta; *nudos impropios*: escriben un numeral nudo de orden diferente al dictado, 40 para cuatrocientos.
  - 16 Estamos aludiendo a la Psicología Genética. Si bien Piaget no abordó este objeto, la teoría es potente como marco teórico tal como lo entiende Ferreiro (1999, p. 15) "... una teoría general de procesos de construcción de conocimiento, desarrollada en torno a la problemática de los objetos físicos y lógico-matemáticos,

- pero al menos potencialmente apta para dar cuenta de la construcción de otros tipos de objetos”.
- 17 Nos referimos a múltiplos de la potencia de la base o “números redondos”.
- 18 Fayol (1990) afirma que para la concepción modular del sistema cognitivo las capacidades aritméticas no son tratadas como un todo unitario, sino que cada uno de los componentes elementales constituye un módulo de tratamiento autónomo susceptible de ser afectado de manera aislada y específica. Tal vez sea esa la razón por la cual da la impresión que se aborda de manera aislada.
- 19 En el texto citado, el autor afirma en nota a pie no acordar con el término de “transcodificación”; sostiene que “es inadecuado pues minimiza el trabajo constructivo que supone elaborar una nueva representación a partir de otra...”, por tal razón elige el término “representación”. Acordamos con el autor si aceptamos que se trata de algo más que un cambio de nombre; sostenemos que es un cambio en la forma de conceptualizar el objeto de estudio que es lo que intentamos plantear en esta presentación (Martí, 2003, p. 174).

## Bibliografía

- Alsawaie, O. (2001, agosto). *Linguistic relativity and place value concept: the case of Arabic*. Paper presented at the Internatinal Conference of New Ideas in Mathematics Education, Palm Cove, Australia. Extraído el 11 Febrero, 2009 de ERIC (Document Reproduction Service), Reporte N° ED (476077).
- Alsawaie, O. (2004). Language Influence on Children’s Cognitive Number Representation. *School Science and Mathematics*. Extraído el 23 Julio, 2008 de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3667/is\\_200403/ai\\_n9364435](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3667/is_200403/ai_n9364435).
- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético*. Tesis de Doctorado en Ciencias no publicada, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Barrouillet, P., Camos, V., Perruchet, P. y Seron, X. (2004). ADAPT Developmental, Asemantic, and Procedural Model for Transcoding From Verbal to Arabic Numerals. *Psychological Review*, 111 (2), 368–394.
- Castaño García, J. (2008). Una aproximación al proceso de comprensión de los numerales por parte de los niños: relaciones entre representaciones mentales y representaciones semióticas. *Universitas Psicológica*, 3, 895-907.

- Deloche, G. y Seron, X. (1982). From one to 1: An análisis of a transcoding process by means of neuropsychological data. *Cognition*, 12, 119-149.
- Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*. París: Delachaux y Niestlé.
- Ferreiro, E. (1999). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 9-19). México: Siglo XXI Editores.
- Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En M. Alvarado y B. Brizuela (Comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia* (pp. 147-197). México: Paidós.
- Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra e I. Saiz, *Didáctica de Matemática* (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.
- Lochy, A., Pillon, A., Zesiger, P. y Seron, X. (2002). Verbal structure of numerals and digits handwriting: New evidence from kinematics. *The quarterly journal of experimental psychology*, 55A(1), 263-288.
- McCloskey, M (1992). Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia. *Cognition*, 44,107-157.
- McCloskey, M. y Caramazza, A. (1995). Representing and using numerical information. *American Psychologist*, 50(5), 351-363.
- McCloskey, M., Caramazza, A. y Basili, A. (1985). Cognitive mechanisms in number processing and calculation: evidence from dyscalculia. *Brain and Cognition*, 4, 171-196.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Machado Libros.
- Miura, I., Okamoto, Y., Kim, C., Steere, M. y Fayol, M. (1993). First Graders' Cognitive Representation of Number and Understanding of Place Value: Cross-National Comparisons— France, Japan, Korea, Sweden, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 24-30.



- Miura, I. T., Kim, C. C., Chang, C-M. y Okamoto, Y. (1988). Effect of language characteristics on children's cognitive representation of number: Cross-national comparisons. *Child Development*, 59, 1445-1450.
- Miura, I. (1987). Mathematics achievement as a function of language. *Journal of Educational Psychology*, 79, 79-82.
- Miura, I. y Okamoto, Y. (1989). Comparisons of U.S. and Japanese First Graders' Cognitive Representation of Number and Understanding of Place Value. *Journal of Educational Psychology*, 1, 109-113.
- Orozco Hormaza, M. y Hederich Martínez, C. (2002). Errores de los niños al escribir numerales al dictado. Extraído el 5 octubre, 2006 de <http://cognitiva.univalle.edu.co/hojavidamat04.htm#publicaciones>.
- Orozco Hormaza, M., Guerrero López, F. y Otálora, J. (2007). Los errores sintácticos al escribir numerales en rango superior. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), 147-162.
- Otálora Sevilla, Y. y Orozco Hormaza, M. (2006). ¿Por qué 7345 se lee como “setenta y tres cuarenta y cinco?” *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 9(3), 407-433.
- Ponce, H. y Wolman, S. (2009). *Matemática y Lenguaje. El caso de la relación numeración oral – numeración escrita. Distintas miradas teóricas ¿sobre un mismo objeto?* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, General Pico, Argentina.
- Power, R. y Dal Martello, M. (1990). The dictation of Italian numerals. *Language and Cognitive Processes*, 5(3), 237-254.
- Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- Seron, X., Deloche, G. y Noël, M. P. (1991). Un transcodage de nombres chez l'enfant: La production des chiffres sous dictée. En J. Bideau, Cl. Meljac y J. P. Fisher (Eds.), *Les chemins du nombre* (pp. 245-264). Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Seron, X. y Fayol, M. (1994). Number transcoding in children: A functional analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 281-300.
- Seron, X., van Lil, M. y Noël, M. P. (1995). La lectura de numéraux arabes chez des enfants en première et en deuxième années primaires: Recherche Exploratorio. *Archives de Psychologie*, 63, 269-300.
- Serón, X., Barrouillet, P., Camos, V. y Perruchet, P. (2004). ADAPT: A Developmental, Asemantic, and Procedural Model for Transcoding From Verbal to Arabic Numerals. *Psychological Review*, 2(111), 368-394.
- Scheuer, N., Sinclair, A., Merlo de Rivas, S. y Tièche, C. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y aprendizaje*, 23(2), 31-50.
- Sinclair, A., Tieche-Cristinat, C. y Garín, A. (1994). Comment l'enfant interprète-t-il les nombres écrits á plusieurs chiffres? En M. Artigue, R. Gras, C. Laborde y P.Tavignot (Eds.), *Vingt ans des mathématiques en France* (pp. 243-249). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Sinclair, H. (Dir.) (1988). *La production de notations chez le jeune enfant*. París: PUF.
- Terigi, F. (2008). *Sistema de Numeración: conceptualizaciones infantiles sobre la notación numérica para números naturales y decimales*. Proyecto X152 (Programación Científica 2004-2007), Informe final, Universidad de Buenos Aires.
- Wang, J., Lin, E., Tanase, M. y Sas, M. (2008). Revisiting the influence of numerical language characteristics on mathematics achievement: comparison among China, Romania, and U.S. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1). Extraído el 10 agosto, 2009 de <http://www.iejme.com/>.

## Reseñas





**Vior, Susana E.; Misuraca, María Rosa y  
Más Rocha, Stella Maris (Comps.)**

*Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*

Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2008, 285 pp.

Esta obra recoge algunos trabajos expuestos en el **EXVI** Seminario de Investigación sobre la Formación de Profesores en los países del Cono Sur/Mercosur realizado en la Universidad de Luján en noviembre de 2008.

A partir de sus lecturas es posible identificar algunas continuidades entre la política de los 90 y las adoptadas por gobiernos posteriores en América Latina desde una perspectiva crítica, histórica y comparada. Las investigaciones comprendidas en este texto exploran la realidad educacional que viven los países de la región en este período del capitalismo latinoamericano y analizan el impacto de las políticas públicas sobre la formación de los docentes, su trabajo y su autonomía.

Los trabajos se presentan en el idioma de origen: español y portugués, esta decisión aporta a la construcción de un espacio común y fue consensuada por los autores.

El libro está organizado en 4 ejes conceptuales: Políticas Educativas, Políticas para la Formación de Profesores, Instituciones para la Formación de Profesores y Currículos para la Formación de Profesores, en cada uno de los ejes diferentes trabajos aportan al debate y la reflexión.

El eje Políticas Educativas está conformado por tres trabajos. Da inicio un artículo elaborado por



Susana Vior y Stella Maris Más Rocha denominado “Nueva legislación educacional ¿nueva política?” Éste ofrece un marco contextual en el que las autoras analizan las políticas económicas de los 90 y sus consecuencias sociales, la política de “transformación educativa”, la política educacional a partir de 2003 y también ofrece información cuantitativa sobre la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes. Se recuperan y examinan las principales leyes nacionales sancionadas a partir de 2003 y se realiza una referencia a las medidas adoptadas en la década del 90, con el objetivo de identificar continuidades y rupturas.

Sostienen que a pesar de las particularidades de cada una de las etapas consideradas (1990/1999 y 2003/2008) se pueden identificar procesos y situaciones comunes con respecto a las formas de ejercicio del poder, las relaciones entre la Nación y las provincias, las responsabilidades asignadas por el Estado, las concepciones que fundamentan las políticas y las medidas adoptadas en cuanto al gobierno de la educación.

“La autonomía docente en tiempos de Neoliberalismo y Tercera Vía” conforma el segundo trabajo de este eje temático y en él Vera María Vidal Peroni analiza la teoría neoliberal y la Tercera Vía, que enmarcan la reforma del Estado en Brasil. En el segundo apartado presenta avances de una investigación que está realizando sobre la tensión público-privado en el Instituto Ayrton Senna y sistemas públicos de educación en Brasil, y las consecuencias para el trabajo docente. La tercera parte del artículo aborda cuestiones más generales sobre el trabajo y la formación docente en el contexto actual.

A continuación Stella Maris Más Rocha presenta “Políticas educacionales y condiciones laborales docentes”. Se propone indagar las características que

adquiere el ejercicio de la docencia a partir de la normativa específica en las escuelas EMEN (ex escuelas municipales de Educación Media, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). La autora selecciona algunas categorías conceptuales que le permiten indagar cómo se materializa la relación entre política educacional y las condiciones laborales de los docentes.

El segundo eje temático Políticas para la Formación de Profesores lo integran tres trabajos. El primero elaborado por Merion Campos Bordas “Proyectos políticos – pedagógicos de la Pedagogía: leyendo significados” presenta una síntesis de los resultados registrados en una primera etapa de desarrollo de un proyecto de investigación titulado el “Estado del Arte” de la Pedagogía percibida en los Discursos, los Proyectos político-pedagógicos de los Cursos: factores políticos y tendencias teóricas.

Mercedes Leal y Sergio Robín presentan “La profesión docente en la educación superior argentina en contexto de reforma. Un estudio comparativo de las regulaciones en Institutos de Formación Docente y Universidades Nacionales”; en el mismo los autores rescatan los aspectos centrales de dos dispositivos de regulación emblemáticos aplicados en el nivel superior del sistema educativo argentino. Se refieren al Programa de Incentivos para docentes investigadores de las universidades y al proceso de evaluación y acreditación de los institutos superiores no universitarios. El propósito es realizar un análisis comparativo de los mecanismos de control y disciplinamiento contenidos en ellos.

Graziela Macuglia Oyarzabal, Miguel Alfredo Orth y Rosangela Martins Carrara abordan la “Formación de docentes para la educación básica y la profesionalización en Brasil: el impacto de las políticas públi-



cas”, analizan las políticas públicas para la formación de los maestros en especial las de la década del 90, indagan también las relaciones con la profesionalidad del docente porque sostienen que ese concepto no está disociado de la formación y práctica de los docentes.

El tercer eje temático Instituciones para la Formación de Profesores está constituido por otras tres producciones. María Rosa Misuraca presenta un artículo denominado “Formación de docentes o cómo superar la fragmentación con políticas fragmentadoras”. Se propone analizar aspectos de las políticas dirigidas a las instituciones formadoras de docentes en el marco de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Este Instituto, creado en el ámbito del Ministerio de Educación, es presentado como el articulador de los esfuerzos de la nación y las provincias para el desarrollo, la jerarquización y la dinamización de la formación docente. Frente a la fragmentación y la dispersión heredada el INFOD pretende asumir el papel de un patrón de unidad nacional, con el propósito de superar la histórica desarticulación entre instituciones que ofrecen carreras docentes. En este sentido la autora sostiene que las intenciones de articulación bajo un patrón de unidad nacional expresadas en documentos oficiales requiere condiciones institucionales muy distantes de las vigentes.

Raúl Menghini expone “Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)”. El autor analiza a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación de Docentes (INFOD) los cambios –si los hubiera- y continuidades con las regulaciones de los 90, haciendo hincapié tanto en el contenido de las políticas como en la forma de producción de las mismas. Examina exhaustivamente toda la prolífera producción de regulaciones para la



formación docente que se ha elaborado con posterioridad a la década del 90. Sostiene que existen puntos de continuidad con las políticas anteriores, tanto en las formas como en los contenidos de las mismas. El autor advierte que es una formación que enfatiza lo instrumental para una práctica acrítica y sin demasiados fundamentos históricos, políticos y sociológicos.

El trabajo elaborado por Carla Cristina Dutra Burigo titulado “El trabajo académico y la formación del docente como investigador en la universidad pública federal brasileira. Una mirada a partir de la década del 90” reflexiona sobre la relación del docente en el ejercicio de su labor académica, -de enseñanza, de investigación y extensión- en la universidad pública federal brasileira. Teniendo en cuenta los cambios que se produjeron a partir de la década del 90 se pregunta cómo se manifiesta en este contexto la elaboración de trabajos académicos en la universidad, y cómo el trabajo académico se desarrolla, teniendo en cuenta las condiciones de su realización, esencialmente en la actividad de investigación.

El último eje que presenta este texto es el de Currículos para la formación de Profesores conformado por cuatro presentaciones. Allí Mónica Insaurralde y Claudia Agüero presentan el artículo “La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y post 90 ¿Cambios o enmascaramientos?” Analizan la formación de profesoras/es para la Educación Primaria de los 90, en comparación con las normativas y documentos curriculares dirigidos al nivel que se desprendieron de la Ley de Educación Nacional aprobada en 2006.

María Betania Oreja Cerruti en “Reforma curricular en la formación de maestros de la provincia de Buenos

Aires” intenta dar cuenta del proceso de reforma curricular de la formación de maestros para los niveles inicial y primario en la provincia de Buenos Aires iniciado a comienzos del 2008 con la implementación de un nuevo diseño curricular. A modo de cierre sostiene que la modificación del plan de estudios para la formación de maestros no es suficiente, la provincia no acompañó la reforma curricular con cambios centrales para el nivel contradiciendo los discursos críticos que sostiene en los documentos oficiales y descuidando las posibilidades institucionales efectivas para su desarrollo.

Ovidio Andrés Charles Van Glover aborda la temática de: “Currícula, formación docente, ciudadanía y revolución en el proceso bolivariano de Venezuela”. Se pregunta si en Venezuela se produce un fraude ideológico por cuanto en los planes y programas, misiones, visiones, propósitos (referentes empíricos) de los espacios de formación docente se encuentran formulaciones acordes con la “transformación” pero su práctica luce cooptada por una tradición curricular nugatoria que se articula al modelo de desarrollo (de clara orientación exógena), a la concepción de democracia (representativa y restringida) y al tipo de ciudadanía (cooptada e individualista) que se pretende revertir.

Por último se presenta un trabajo de un autor chileno: José Gabriel Brauchy denominado “Una experiencia educativa que reformula la promesa vacía de equidad y desarrollo de la década del 90”. Plantea retomar la discusión de las promesas de equidad y desarrollo que fueron claves en la reforma educacional de la década del '90 desde posiciones contestatarias y a la luz de una experiencia de aula organizada en torno a dos ejes. Señala cómo esa promesa vacía de significados simbólicos de equidad y desarrollo puede

reformularse a través del análisis de intervenciones de aula fundadas en principios dialógicos de la educación, específicamente en sectores vulnerables y se pregunta cómo una didáctica del lenguaje y la comunicación que rescate el archivo cultural de las comunidades, puede contribuir a repensar los contenidos simbólicos de esa promesa de equidad y desarrollo.

La mayoría de los trabajos que integran este libro muestran que las nuevas regulaciones construidas para la formación de los docentes carecen de visiones políticas sustantivas, en general se presentan como prescripciones técnicas o instrumentales, clausuran la participación de las bases en la definición de las políticas, sostienen una visión sobre la tarea docente absolutamente individualista y anulan toda posibilidad de pensar en construir acciones políticas colectivas. En este sentido se rescata un párrafo del texto de Raúl Menghini quien afirma que “estamos ante un cambio de políticas y regulaciones que afectan la superficie de la formación docente a manera de un nuevo maquillaje normativo, pero éstas no permiten avizorar cambios sustantivos ni en lo que hace a la concepción de los docentes y su formación ni en las formas de generar las políticas para el sector” (p.185).

Cayre, María Marta

*FCH-UNLPam*

## Pini, Mónica (Comp.)

### *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*

San Martín: UNSAM EDITA, Universidad Nacional de General San Martín, 2009, 418 pp.

Esta obra reúne el trabajo de reconocidos autores en el desarrollo de las corrientes críticas sobre los discursos y prácticas dominantes en educación. El creciente interés teórico metodológico y el uso de distintos tipos de análisis del discurso en la investigación educativa es uno de los motivos que impulsó a Mónica Pini a la preparación de este trabajo. Se plantea un doble propósito: conceptual y metodológico. Expresa la compiladora que por un lado se busca conceptualizar las relaciones entre formas y funciones del lenguaje en educación, en las políticas oficiales, en los procesos educacionales específicos y en micro políticas y por el otro se propone mostrar la manera en que diferentes formas de análisis del discurso se incorporan como recurso metodológico a trabajos de investigación cualitativos en educación, en sus distintos tipos y enfoques (interpretativo, etnográfico, histórico, comparado, etc.).

Un recorrido por estas páginas acerca al lector a un riguroso estudio sobre el análisis crítico del discurso, a través de una variedad de temáticas que abordan los quince trabajos seleccionados de autores argentinos y extranjeros. Los artículos están publicados en español y agrupados en cuatro apartados que se mencionan a continuación.



El primero de ellos, “Perspectivas en análisis del discurso y educación”, integrado por cinco capítulos, brinda diferentes perspectivas teóricas sobre el campo del discurso y la educación. Se presentan exploraciones teóricas sobre el análisis crítico del discurso en la investigación educativa y el análisis político del discurso. Completan esta sección estudios sobre la alfabetización crítica como análisis crítico del discurso y la propuesta de la cartografía social como enfoque metodológico basado en la representación de fenómenos sociales a través de mapas que permitan estructurar múltiples perspectivas.

En el segundo apartado se aborda el análisis del discurso aplicado al contexto de las políticas educativas. Se estudia la relación entre las estructuras de conocimiento mediante las que pensamos y su influencia tanto en la elaboración de normas y programas educativos, como en la definición de políticas educativas.

Tres capítulos integran la tercera parte de la obra, denominada Análisis del discurso aplicado al contexto curricular – institucional. Se trata de estudios variados que atienden la dimensión curricular. Se analizan temas como la relación entre programas de ciencias en el secundario y la producción de subjetividades; la descripción de las características discursivas de los sitios web de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y el último de esta sección aborda el análisis de la función de la ficción y el lenguaje figurado en la producción de cuentos fantásticos sobre el mundo atómico, en una clase de Secundaria.

El último apartado trata sobre el análisis del discurso aplicado al contexto de la Educación Superior. Lo conforman otros tres capítulos que desarrollan tópicos variados como el análisis de las prácticas discursivas desde la economía política cultural, a través



del “Proceso de Bolonia” y la economía basada en el conocimiento. Se detiene en el análisis de la cultura mediática y su impronta en las prácticas discursivas. Cierra esta sección un trabajo que analiza la buena enseñanza en el aula universitaria, a través de la narración de profesores acerca de su propia práctica.

En este libro el lector podrá encontrar, tal como se menciona en el prólogo, una propuesta pedagógica. Esta propuesta permite enlazar el análisis crítico del discurso con distintos contextos y perspectivas de interés recomendable para el estudio de educadores e investigadores. En este sentido, la aplicación del análisis crítico del discurso al contexto de las políticas educativas; al contexto curricular – institucional y al contexto de la educación superior es la puerta de entrada que nos invita a una reflexión teórica rigurosa y nos ofrece, además, herramientas metodológicas para repensar la investigación.

La Bionda, Gloria

*FCH-UNLPam*





Collebechi, María Eugenia e Imperatore, Adriana

### **Forms of teacher's intervention in relation to reading and writing practice in university virtual learning environments**

This paper addresses the confluence between didactic strategies aimed at students' construction of knowledge and the potentials of asynchronous virtual learning environments, as spaces where educational processes predominantly take place through electronic reading and writing. Asynchronous written communication may help students to appropriate and reinterpret their own words and those from others and allows the professor to recapitulate what is produced by this textual community. Finally, this kind of interchange raises challenges and questions about the transformations of reading and writing in the new online environments.

This work is based on the observation of the virtual class fora and the qualitative and interpretative analysis of the didactic interchanges with a focus on the professor's interventions.

Dragneff, Nadia Verónica

### **Educational Places: Training Citizens or Training Consumers. Pedagogical Initiatives from República de los Niños de La Plata and Museo de los Niños del Abasto**

The purpose of this article is to promote questions about the didactic programs of children-oriented institutions República de los Niños de La Plata and from the Museo de los Niños del Abasto. My specific inquiry deals with the role of the School in each of these contexts, and is intended to provide elements in order to understand the ways in which the above mentioned institutions communicate their educational programmes and show themselves as a valuable option for school visits.

My interest in analyzing those programs directed to the School, is based on the perspective upon which I approach the objects of study. As Jesús Martín-Barbero has pointed, School should be a central place from which the pupils learn to think critically, breaking with common sense knowledge.

For this purpose, I use the following tools, based in qualitative methodology: interviews, field observations, archive consulting and study of documents.

In order to follow this prescription, we must analyze and understand the importance of stimulating a critical attitude in students, so it allows them to think autonomously when they appropriate of educational spaces as here considered.

Di Leo, Pablo Francisco

### **Discourses on violence and authority at state high schools: between desubjectivation and normative integration**

In this article I present part of the results of my Social Sciences PhD Thesis, in which I analyze the conditions under which subjects build their experiences in high schools. In my fieldwork, developed between 2004 and 2007 in two public high schools located at Buenos Aires City, I used qualitative social research techniques: *participant observation*, *semi-structured interview* and *focus group*. To define the sample and analyze the discursive corpus I followed the general guidelines for *grounded theory*, using the Qualitative Data Analysis Software Atlas.ti 5.0. Here I focus on two of the central categories that emerge of my analysis of teachers and school principals discourses: a) *school violence* and b) *school authority*. Based on the analysis and articulation of these categories, I reflect upon the two hegemonic types of *school social climates* presents in high schools: *desubjectivating* and *integrationist-normative*.



Durantini Villarino, Cecilia Lorena

### **Educational institutions and organizations: their limits to change facing the problem of “school failure”**

The relations between the institution and the organization of education in front of scholar failure and the change of instituted models, are approached through the description and analysis of the project and the formal structure and organization that proposes an alternative answer to that problem. This answer consists of opening grades which function as bridges of access to common primary schools, for the children in school age that are not attending school.

This organization seems to serve to the defense of the institution of education in front of the doubts activated by school failure about its power to fulfill transmission task. At the same time, its existence can result threatening for the school as a privileged representative of educative institution. These phenomenon are used to an alienated relation of the subjects and the groups with the institutions. Because of that, the possibilities of an institutional change relies on the change of those modalities of relationship.

Kaplan, Carina Viviana

### **Philosophy of gift and school taxonomy. Symbolic constructions of teachers as mediators**

This work contributes to remove the biologist deterministic arguments that assume that certain individuals and groups are born to learn while that possibility is denied to others because of their supposed natural inferiority. A recent research conducted with secondary school teachers from public schools in the City of Buenos Aires reveals that the ideology of the talent crosses the magisterial speech, but, at the same time, teachers are averse to give a final verdict on the boundaries of schooling emphasizing the role of socio-school intervention and its agents. The reflections in this paper inform about the relevance of distinguishing between the limits for the schooling as a product of sociocultural inequalities based on the origin of the students and the limits sentenced by the beliefs and discourses of

biologist racism. Teacher professional training is central in order to review these speeches and its symbolic effects. This would develop theoretical and practical alternatives that allow confront with the false measures of hegemonic science implemented for student learning and its potential.

Nieto, Facundo

### **High School, canon and cultural consumerism. Reflections on the last decades of literary education**

A comparison of school textbooks for literature teaching in Argentine high schools during the years of democratic transition and manuals edited after the education reform imposed by the Federal Education Act (1993) shows fundamental transformations. Not only do these changes relate to the works and authors chosen for classroom reading but also to the theoretical, didactic and cultural criteria through which that literary school canon was built in the 80's as well as nowadays. In fact, changes made in the selection of authors, works and genres reveal much deeper changes: those related to various underlying conceptions in the design of a corpus for teaching literature in high school.

This essay proposes a possible interpretation of changes in the criteria that defined the construction of a literary canon for Argentine high school. Special consideration was given to transformation experienced in three aspects: representations of power at school, literary taste and contents considered culturally legitimate.

Machado, Luciana

### **Training of citizens at high schools in Neuquén: spaces of students' participation**

This article deals with student's participation spaces in Neuquén's secondary schools, tracing the map of its themes, subjects and strategies. These spaces are considered to be a fundamental part for citizenship educational processes in educational institutions.

Thinking about student's participation spaces leads us to a very complex theoretical category. We understand spaces in this research as going beyond the subjects themselves, meaning that are built by the relations that are generated within them. The dynamic and complexity of this theoretical foundation allows us to inquire about who shapes those spaces, which voices are authorized and who authorizes them and, in this way, if it is possible the construction of a democratic coexistence in educational institutions.

In order to outline some answers to these questions, this paper shows the incipient progresses of our investigation. To do so, this article begins with the presentation of a theoretical framework in which categories as spaces; participation and citizenship education are developed. These concepts enable the analysis of the interviews taken in two secondary schools of Neuquén province.

In this way, the themes, subjects and strategies of participation make up the spaces of participation, through their interaction.

Casablanca, Silvina

### **Phases, dilemmas and decisions on the methodological process of an educational research focused on initial teacher training**

This article proposes an invitation to an interior journey through the early stages of educational research. The intention is to share on the basis of a concrete example; in this case, the investigation is about a case study in the Teacher Training Faculty of the University of Barcelona. Within this process, this paper discusses some of the following dilemmatic questions: how to start to organize and to shape the initial ideas, how to target from the complex analysis to a single focus of inquiry, how to move from thematic to convert it in a research problem, how to delineate the research perspective taken, how to build the main questions comprising each dimension of analysis, how to define positions on the real or fictitious dilemma of objectivity and subjectivity in educational research, and finally how to deal with and decide on the selected information gathering techniques.

Within this decision making process, also provides tables which graphically and visually solve the main dimensions and questions of the thesis problem and the methodological positions assumed. In conclusion, the article points, out that although on this occasion narrate the initial phase of decision making, the methodological questions of inquiry is not exclusive of this period, but go over throughout the research process.

Rossi, María José

### **The problem of language, leality and fiction in visual media and its impact on education**

The present work analyses the impact of technological procedures in education and deals with the issue of the de-realization of the real instigated by the explosion/expansion of mass media and the emergence/consolidation of digitalization. Its purpose is to submit to a critical analysis the dichotomy between reality and appearance, in the form it has been set up in the philosophical tradition, and to revise the conventional idea that the visual media and new technologies issue in a separation from the real. After reviewing the positive, ambiguous and negative effects that follow from the use of technological media in education, an alternative perspective, based especially in the work of E. Verón, U. Eco and M. Foucault, is offered, suggesting the possibility of an effective use of these media centered on the practices that organize their use and on the position educators and students take regarding these new devices.

Ponce, Héctor y Wolman, Susana

### **Oral and written numbering. Three perspectives of analysis which approach this relationship**

An important number of psychological researches on children's appropriation of the written numeration is indicated that they elaborate relationships between the written number and its oral designation and analyze how children of different ages modify the repre-

sentations they use (Sinclair; Seron, Deloche y Noël, 1991; Scheuer, Sinclair, Merlo de Rivas y Tièche, 2000; Tièche-Cristinat y Garín, 1994, among others).

The bond between the oral designation of numbers and their written expression is studied from various theoretical perspectives. In this article we set out to present three approaches that analyze this relationship from different theoretical assumptions while considering the problem with different methods, intentions and perspectives. These differences give us the opportunity to clarify some of the current discussions in the studies dedicated to the issue and, at the same time allow us to ask ourselves if these three perspectives—which may be mentioned as those related to the transparency of languages, focusing on the process of transcoding or designed from a psychogenetics point of view—construct knowledge on the same object.





## Colaboradores

### **Casablancas, Silvina**

Licenciada en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona.

Profesora e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización educativa de la *Universitat* de Barcelona.

Miembro del grupo de investigación consolidado *ESBRINA* (subjectividades y entornos educativos contemporáneos). *Universitat* de Barcelona.

Miembro del grupo de innovación docente *Indaga't*. *Universitat* de Barcelona.

Autora de numerosos artículos basados en investigaciones y experiencias en el campo de la innovación, la formación docente y las tecnologías educativas.

### **Collebechi, María Eugenia**

Licenciada en Pedagogía. Magíster en Educación por la Universidad de Harvard.

Profesora Adjunta, Universidad Nacional de Quilmes.

Directora de Estudios de la Licenciatura en Educación, Programa Universidad Virtual de Quilmes. Investigadora del proyecto *Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje. Una mirada sobre la situación argentina*.

Representante ante la Red Universitaria de Educación a Distancia.

### **Di Leo, Pablo Francisco**

Magíster de la Universidad de Buenos Aires en Políticas Sociales y Licenciado en Sociología, UBA. Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales.

Profesor Regular en la Carrera de Sociología, UBA.

Investigador del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.

Autor de más de 50 artículos, capítulos de libros y ponencias en los temas de promoción de la salud, juventudes y violencias en escuelas.

### **Dragneff, Nadia Verónica**

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA).

Docente en el nivel secundario medio y de adultos. Profesora de Lengua del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan Fines), sede Ministerio de Educación de la Nación.

Integrante del proyecto UBACyT *Patrimonios, memorias y sentimientos en las conmemoraciones nacionales*. Miembro de un proyecto sobre violencia familiar, perteneciente al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] en convenio con el Instituto de Estudios Judiciales del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires.

### **Durantini Villarino, Cecilia Lorena**

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral de la UBA, directora Lic. Lidia M. Fernández.

Ayudante docente de la Asignatura Análisis Institucional de la Escuela y los grupos de aprendizaje en la Carrera de Ciencias de la Educación, UBA.

Miembro de la REDEI, Red de Estudios Institucionales en Educación.

Entre sus publicaciones se destacan *Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación, Espacios Educativos Alternativos y “fracaso escolar”*; *acerca de los posibles en una zona porosa de localización, Espacios Educativos Alternativos y “fracaso escolar”: de ansiedades, deseos y violencia* y *Acerca de lo imaginado y de lo por imaginar. Concepciones de los actores sobre una respuesta posible al fracaso escolar*.

### **Imperatore, Adriana**

Profesora y Licenciada en Letras, UBA. Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Salamanca. Doctoranda en Letras, UBA.

Profesora Adjunta de la asignatura “Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura” en el Programa Universidad Virtual de Quilmes. Docente en la cátedra de Teoría Literaria II, FFyL-UBA.

Coordinadora de Materiales Didácticos del Programa UVQ.

### **Kaplan, Carina Viviana**

Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Adjunta Regular en Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Directora del UBACyT F014: “Desigualdad, violencia y escuela. Dimensiones de la socialización y la subjetivación”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Miembro de comités científicos y docente en posgrados acreditados. Consultora en organismos nacionales e internacionales en temáticas de educación y sociedad, cultura y educación, subjetividad y educación, desigualdad educativa, inclusión escolar, la diversidad sociocultural en la escuela, educación secundaria, violencia



y escuela, los oficios de maestro y de alumno, representaciones sociales y prácticas educativas.

Entre sus libros recientes se destacan: *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino, Violencia escolar bajo sospecha, Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias, La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias, Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, entre otros.

### **Machado, Luciana Ayelen**

Profesora en Enseñanza Primaria y Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria del CONICET.

Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-sede Argentina. La Directora de la Tesis titulada *Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Un camino para la formación ciudadana* es la Dra. Adriana Hernández y la Co-Directora la Profesora Mirta Teobaldo.

Ayudante Interina en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo.

### **Nieto, Facundo**

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras [UBA]. Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación [FLACSO].

Investigador Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Instituto de Enseñanza Superior N° 2 “Mariano Acosta” [CABA].

Coautor de *El informe social como género discursivo* (Espacio) y coordinador de la antología *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* [UNGS].

### **Ponce, Héctor**

Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en enseñanza de la Matemática en el Nivel Primario.

Investigador del proyecto UBACyT “Números naturales y decimales: conceptualizaciones infantiles sobre las representaciones numéricas en distintos contextos didácticos”, dirigido por Flavia Terigi y co – dirigido por Susana Wolman.

### **Rossi, María José**

Máster en Educación Superior por la Universidad de Palermo. Doctora en Filosofía por la Università degli Studi di Torino (Italia).

Profesora regular en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en el CBC.

Autora del libro *El cine como texto. Hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento*, así como de numerosos artículos de revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros relacionados con su especialidad, la filosofía del lenguaje, la hermenéutica y su relación con la educación.

Colaboradores

**Wolman, Susana**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Magister en Didáctica (UBA).

Docente de Psicología y Epistemología Genética (UBA).

Codirectora del proyecto UBACyT “Números naturales y decimales: conceptualizaciones infantiles sobre las representaciones numéricas en distintos contextos didácticos.”



## Normas para colaboradores

El Consejo Editorial acepta el envío de artículos y reseñas originales e inéditos y no aceptados para su publicación en otras revistas. El Consejo se reserva el derecho de publicar trabajos no inéditos.

- 1) Los artículos no pueden exceder las 25 páginas escritas en hojas numeradas, papel tamaño A4, simple faz. Todas las líneas deben ir a doble espacio y la primera línea debe tener 5 espacios de tabulación. Deben incluir título y resumen (en español e inglés, máximo 200 palabras) y cinco palabras claves seleccionadas del Tesauro de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp/>). Presentar dos copias impresas en papel y su archivo electrónico.
- 2) El estilo general del artículo así como las notas finales y la bibliografía deben seguir las pautas de la última edición del APA Manual Style.
- 3) En una hoja aparte, deben consignarse el título del trabajo, los datos personales del autor, pertenencia institucional, domicilio para correspondencia, con el propósito de resguardar el anonimato en el proceso de evaluación. Incluir, además cinco líneas de datos bibliográficos de los/as autores/as.
- 4) Los trabajos son sometidos a la evaluación de árbitros anónimos, excepto aquellos cuyos/as autores/as han sido invitados en forma especial por el Comité Editorial.
- 5) Los escritos que se presenten para publicar en la sección de Reseñas deberán incluir los datos bibliográficos completos del libro que se reseña. *Educación, Lenguaje y Sociedad* publica reseñas de libros editados en la Argentina, de hasta dos años anteriores a la fecha de publicación de la revista y, de hasta cuatro años, si son publicaciones extranjeras.

El Comité Editorial podrá decidir no enviar a evaluar los trabajos que no reúnan los requisitos aquí mencionados. Por otra parte, las colaboraciones presentadas a la Revista no serán devueltas a los/as autores/as.

## **Síntesis del Estilo APA**

Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association.

### *Libro con un autor*

Brunner, J. (1988). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

### *Libro con dos o más autores*

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

### *Tesis*

Lacon de De Lucia, N. (2001). *Estrategias para la producción escrita de textos expositivos*. Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.

### *Artículo de revista*

Tardif, M. y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio. *Educacao & Sociedade*, 73, 209-244.

### *Artículo de periódico*

Sepúlveda, A. y Pome, S. (1998, 9 de noviembre). Michoacán continúa siendo priísta: triunfo en la mayor parte de curules y alcaldías. *Excelsior*, p. 1A.

### *Artículo o capítulo de libro*

Battistini, O. (2004). Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva. En O. Battistini (Comp.), *El trabajo frente al espejo* (pp. 23-44). Buenos Aires: Prometeo.

### *Sitio Web*

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 1, (6). Extraído el 05 de octubre, 2005 de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.

Para tipos de documentos o situaciones no considerados en los ejemplos anteriores, consulte la versión impresa del manual.

### **Envío de manuscritos**

Las copias impresas de los artículos deben enviarse por correo postal a:

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa  
Calles 9 y 110. General Pico (CP 6360)  
La Pampa, Argentina

La versión digital debe enviarse a:

[ieles@humgp.unlpam.edu.ar](mailto:ieles@humgp.unlpam.edu.ar); [revistadelieles@yahoo.com.ar](mailto:revistadelieles@yahoo.com.ar)



## **FE DE ERRATAS**

En el volumen VI, N° 6 de *Educación, lenguaje y sociedad* se omitió involuntariamente publicar los apéndices correspondientes al artículo “Pensar hacia la autonomía. Construyendo imágenes para la inclusión y la identidad” de la autora Ana Inés Heras Monner Sans. Los mismos están disponibles en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a-02heras.pdf>

Esta edición se terminó de imprimir  
en abril de 2011 en Gráfica Laf s.r.l.  
Monteagudo 741 (B1672AFO) - Provincia de Buenos Aires