

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación

Año XIII - número 13

Córdoba, Argentina, mayo 2015



Publicación del Área de Educación del
Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon"
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Córdoba**Rector:** Dr. Francisco Tamarit**Facultad de Filosofía y Humanidades**

Decano: Dr. Diego Tatián

Vicedecana: Mgtr. Alejandra María Castro

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Directora: Dra. Liliana Vanella

Coordinador del Área Educación:

Mgtr. Octavio Falconi

Directora

Dra. Liliana Vanella

Comité editorial

Juan Pablo Abratte

Nora Alterman

Gladys Ambroggio

Olga Silvia Avila

Alicia Carranza

Adela Coria

Elisa Cragolino

Gloria Edelstein

Dilma Fregona

Graciela Herrera de Bett

Silvia Kravetz

Lucía Garay

María del Carmen Lorenzatti

Estela Miranda

Mónica Maldonado

Celia Salit

Marcela Sosa

Comité académico

Elena Achilli

Gerardo Bianchetti

Germán Cantero

Sandra Carli

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Antonio Gastorina

Eva Da Porta

Ana Ramona Domeniconi

Lidia Fernández

Alfredo Furlán

Susana García Salord

Jorge Huergo

Monique Landesmann

Juan Carlos Llorente

Margarita Cristina Ortiz

Mirta Teobaldo

Miriam Villa

Responsable Editorial: Carina Correa. Correo electrónico: editora.cuadernos@gmail.com**Asesoramiento editorial:** Gloria Borioli. Correo electrónico: gloria_borioli@hotmail.com**Diagramación de tapa:** Carina Correa y Dolores González Montbrun. Correo electrónico: anadoloresgonzalez@yahoo.com**Diagramación de interior:** Carina Correa.**Imagen de tapa:** Lola Margarita Ríos Bof, 6 años.**Canje institucional:** Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba. Argentina. E-mail: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

El martes 4 de noviembre del 2014, Justa Ezpeleta recibió el título de Profesora Honoraria de la UNC. Se incluye aquí, la presentación de su trayectoria, que hiciera la profesora Marcela Sosa en esa oportunidad.

PRESENTACIÓN DE LA PROFESORA JUSTA EZPELETA

Marcela Sosa*

En estos tiempos en que nuestra universidad pública nos reúne en ocasiones de reconocimientos, premios que son festejos y memoria acumulada dispuesta para la entrega, debo presentar a Justa Ezpeleta.

Ella integra lo que podríamos denominar nuestra *conexión mexicana*, comparte con otros destacados y queridos, un espacio de referencia que nos pone a pensar reiteradamente, diversas aristas de la vida académica, institucional y política.

Pero, ¿cuáles son las marcas que la distinguen a Justa y que podríamos reconocer los que fuimos sus estudiantes en los años 70?

Creo que todos podrán coincidir en un rasgo: su práctica teórica, su manera de leer y de interrogar a la teoría. Fina e inquisitiva, delicada en el armado de las ideas, uno podía transitar los surcos que iba dejando, si toleraba el torbellino de preguntas que abría. Claro que ese estilo, se había forjado con otros andamios, de Gramsci a Aricó o al revés, de Saleme a Mondolfo o a Orgaz quizás, entre otras alusiones permanentes.

Pero se trataba de un proceso de formación en el marco de un grupo – podríamos decir una generación– que excedió creo, lo que suele denominarse clima de época; se trataba más bien de una creencia colectiva que creció en una ciudad que aspiró siempre a ejercer una función muy propia en la sociedad nacional y en los confines de occidente, como planteaba Aricó.

Pudimos advertir, tempranamente, que la universidad nos brindaba la posibilidad del encuentro sostenido durante un tiempo, con alguien que encarnaba prácticas académicas y políticas gestadas en colectivos que aspiraron a otra cosa de lo

* Profesora Titular de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: sosa.marcela1@gmail.com

universitario. Había allí una ampliación de las bibliotecas de cada uno, una inquietud de debate, de comprensión de la realidad y deseo de transformarla que asombraba y nos convocaba.

Un rasgo que con el tiempo, Justa Ezpeleta fue tallando, es su inclinación diría, por avanzar a contrapelo: cuando se trataba de educación comparada por ejemplo, ella desmontaba minuciosamente la operación de la lógica de los organismos internacionales y sus efectos teóricos y prácticos sobre nuestros sistemas, y entonces hacía entrar – siempre con cautela– las reflexiones de la teoría de la dependencia.

Antes de la diáspora que provocó la dictadura, Justa fue Miembro de la Coordinación Pedagógica de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, durante los años 71 y 74, por convenio con la Escuela de Ciencias de la Educación. En ese equipo, coordinado por María Burnichon se acompañó la experiencia de Taller Total, formulada por docentes y estudiantes de arquitectura, así como se desarrollaron conjuntamente las formas de su implementación. En una publicación de la revista *Los Libros*, podemos encontrar hoy las reflexiones que en caliente, el grupo daba a conocer, sobre las complejidades de esa aventura pedagógica y política.

También en *Los Libros* se publicaron análisis sobre la experiencia de Barbiana –Ezpeleta, J., M. Teobaldo, G. Villanueva– y si lo señalo es porque esta producción local, era escuchada y requerida en ediciones de la *Biblioteca de Marcha* en Montevideo y de *Scuola e Città*, en Florencia, ligados a perspectivas críticas sobre la relación de la escuela con la sociedad. Algo de lo que aquí se tramaba, tenía resonancias en otros lugares, con preocupaciones comunes. Los dos casos que aquí traigo, fueron trabajos compartidos en los que se reconoce el estilo de reflexión y de escritura de Justa, porque allí se perfilan temas que seguirá trabajando más adelante.

Ya en México, en donde transitó el proceso de *exilio combatiente*, como diría Cortázar, –ese tipo de exilio que desmiente los objetivos del dictador–, se desempeñó como investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Inicia la marcha sostenida en la investigación educativa, que en diferentes momentos comparte con Rockwell y Weiss. Y el contrapelo no cesó, cuando se trató de investigar la escuela y los maestros, y en contra de tendencias dominantes, tomó la opción de mirar desde abajo, precisando el marco de preguntas a la teoría y preguntando sobre lo obvio: ¿qué es una escuela?, ¿cómo se conforma?, ¿cómo se constituye todos los días?, ¿qué cosas pasan en ella?, lo que condujo a mirar a escala de la vida cotidiana y a la revisión crítica de la etnografía. Y la marcha contra la teoría establecida y el sentido

común no se detuvo y desbarató a la pedagogía normativa que supone a escuelas y maestros, y a las ciencias sociales que deducen sólo desde las estructuras a las instituciones y a los sujetos de la educación.

Cuando en los 80, sobre todo en Latinoamérica, pululaban más allá que aquí las corrientes que abogaban por la praxis y la investigación participativa, Justa se animó a plantear que no es suficiente la proclama, poniendo sobre la mesa una y otra vez, las preguntas que incomodan: Hace suya la interrogación de Brandao cuando plantea, en este caso, ¿quién participa de qué?

Advierte entonces sobre las dificultades que se presentan cuando se piensa en orientar acciones de política educativa y cultural hacia los sectores subalternos, desde lenguajes contestatarios y en general marxistas en los que prima la ambigüedad en palabras y conceptos, en los que se usan categorías estructurales para el análisis de situaciones particulares y específicas y sin incorporar la dimensión histórica y haciendo gala de una preocupación por el sujeto investigado que no se extiende al sujeto investigador.

En otro orden, y al momento en que se la convoca para estudiar o evaluar proyectos y programas educativos, Justa se detiene en los procesos de implementación de las políticas y en forma contundente, desnuda procedimientos y concepciones. En esa línea comparte con Furlán la coordinación de un conjunto de trabajos, sobre *La gestión pedagógica de la escuela*. Esta publicación conforma un antecedente de gran actualidad y uso en nuestras cátedras, para la comprensión política y pedagógica en la que se eleva a la escuela en singular al primer plano, enfatizando que su contexto, trama y dinámica plantean las condiciones reales y posibles para cualquier intervención.

Con la recuperación de la democracia en nuestro país, Justa es reincorporada a la vida académica en nuestra facultad, retomando clases y orientando trabajos finales. Durante los años 87 y 88, coordinó, el proyecto “Factores que inciden en el desempeño docente en Argentina, Bolivia y Perú” invitada por OREALC-UNESCO. En Córdoba dirigió el proyecto para el caso nacional. Jorge y Gustavo Peyrano, desde el Ministerio de Educación de Córdoba brindaron el apoyo logístico para este estudio, el que se plasmó en el libro *Escuelas y Maestros*, que significó un aporte de relevancia para el conocimiento de las condiciones institucionales del trabajo docente en Argentina. Con Facundo Ortega, Liliana Vanella, Neolid Ceballos y Alicia Lescano, formamos parte de su equipo. En mi caso debo decir que conformó una experiencia de formación en los

avatares de la investigación, en los que Justa pudo transmitir los gajes del oficio y el espacio grupal se enriqueció con discusiones diversas.

Quisiera destacar que en el caso de Justa, la vida en otra sociedad, ha ampliado su mirada sobre lo educativo, le ha dado otro espesor.

Voy a leer un párrafo de una presentación realizada en Buenos Aires cuando en un foro se abordaba el tratamiento de las nuevas políticas para la educación nacional: Justa dijo en esa oportunidad:

Cada uno de nuestros países muestra una forma diferente de expansión de su sistema escolar público, ligada al carácter de las luchas sociales, a identificables proyectos políticos, al tipo de “modernidad” que cada uno propuso para su sistema educativo en precisas coyunturas históricas. Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales –incluidos los maestros y sus reivindicaciones– las diferencias étnicas, el peso de la Iglesia, etc., marcan, en su expresión local, el origen y la vida en cada escuela. Desde allí, en esa expresión singular, se conforman internamente los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias laborales, las tradiciones docentes, que conforman la trama real en que la educación se realiza. Una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. Cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes, requiere aún de mucha construcción de conocimiento. No parece ocioso destacar este hecho, en un terreno como el educativo, en donde las insuficiencias explicativas o las urgencias de la acción (política y/o técnica) han generado con frecuencia alternativas, en un sentido empirista, y en otro, populista. Nuestra valoración del trabajo teórico, no deviene precisamente de un interés académico. Surge de las necesidades de la práctica y responde a una clara intencionalidad política y técnica.

Esta larga cita, viene a cuento de lo siguiente: hay un condensado allí, de cuestiones forjadas en una trayectoria cursada entre países y regiones, con discusiones y trabajo. Y hay un desafío, que podría tramitarse en el mundo académico, al que tanta falta le hace también, una mirada desde abajo.

Voy cerrando esta presentación, un poco arbitraria y recortada. Por suerte, pronto tendremos entre nosotros el trabajo de Adela Coria, sobre la conformación del campo pedagógico en la Universidad de Córdoba, que recupera los itinerarios del grupo pionero, del que Justa forma parte y en el que se destaca la figura de María Saleme de Burnichon.

A propósito, bueno es recordar, que el libro *Decires* de María, no hubiera sido posible sin la preciosa entrevista que Eduardo Remedi y Justa nos enviaran desde México, y por la que se hacen comprensibles líneas de filiación y legados.

Finalmente va un deseo:

Ojalá profesora Ezpeleta, puedas poner en suspenso tu autocensura y pudor, ésos que a veces te invaden y desarman, para que le hagas lugar a este momento de alegría, en el que la institución te honra.

FORMACION DOCENTE NORMALISTA Y TRAZAS DE RELIGIOSIDAD EN LA CIUDAD DE SAN LUIS, ENTRE LAS DÉCADAS DEL ‘30 Y ‘40

NORMALIST TEACHER TRAINING AND RELIGIOSITY FEATURES IN THE CITY OF SAN LUIS BETWEEN THE 30s AND 40s

Ana Ramona I. Domeniconi*

El presente artículo constituye un avance de investigación y tiene por objetivos analizar las trazas que asumió la religiosidad puntana en el período señalado y las instituciones en que se subjetivaron los maestros, como dispositivos de control y reproducción; y reconocer si aquellas constituyeron condiciones de posibilidad para la imposición de la enseñanza religiosa. Esta investigación, cualitativa, utiliza fuentes documentales de la época y entrevistas a maestros formados en este período y a informantes clave.

El golpe militar en 1930 le ofreció a la Iglesia Católica la posibilidad de recuperar, parte del poder perdido como institución organizadora y ordenadora de la vida social. Así se presentaba la oportunidad para lograr el restablecimiento de la “Nación católica”.

Posteriormente el golpe del ‘43 y la asunción de Perón a la presidencia generaron las condiciones de posibilidad para establecer la hegemonía católica desde el Estado Nacional; en este contexto, la educación se constituyó en un dispositivo de adoctrinamiento de importancia clave.

En la ciudad de San Luis la imposición de la enseñanza religiosa se llevó a cabo sin una oposición “visible”; en las dos escuelas normales de la ciudad, la mayoría de los docentes que enseñaron Religión, fueron maestros normales. De este modo es posible pensar que existieron ciertas condiciones de posibilidad que permitieron que maestros formados en escuelas de una “supuesta tradición laica” se plegaran a dicho proyecto, sin oponer demasiada resistencia.

Formación Docente – Escuelas Normales – Características de religiosidad –
Subjetividad – Contexto

* Profesora Adjunta Exclusiva Efectiva “Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje” y directora del PROICO 4-0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. CE: aridomeni@gmail.com

The aims of the present work are: a) to analyze the features of local religiosity during the 30s and 40s, b) to explore the institutions which shaped teachers' subjectivity, regarded as control and reproduction devices, and c) to determine if those features constituted possibility conditions to impose religious education. Documentary sources and interviews to key informants and teachers trained during that period are used in this qualitative research. The military coup of 1930 provided the Catholic Church the possibility to recover some part of its power as an organizing institution of the social life, which meant the restoration of the Catholic Nation.

The coup in 1943 and Peron's presidency offered the conditions to establish catholic hegemony from the National State, and in this context, education became a key indoctrination device. In San Luis city, religious education was imposed without a "visible" opposition, and it was mainly taught by normalist teachers in the two normalist schools. It is possible to believe that there existed certain conditions which allowed teachers trained in "supposedly nonreligious schools" to support religious education without much opposition.

Teacher Training – Normal Schools – Features of religiosity –
Subjectivity – Context

Presentación

Este trabajo tiene por objetivos analizar *las trazas*, significadas como características y formas de la religiosidad puntana, entre las décadas de '30 y '40, y las instituciones en que se subjetivaron los maestros, entendidas como dispositivos de control y reproducción; al mismo tiempo que reconocer si estas trazas se constituyeron en condiciones de posibilidad para la imposición de la enseñanza religiosa en las escuelas de la ciudad de San Luis. Esta indagación se inscribe en una investigación mayor que estudia la formación de maestros en la ciudad de San Luis,¹ desde un abordaje cualitativo y en el marco de una historia social de la educación.

En 1943 Pablo Ramírez dictó el Decreto 18.411 a través del cual se implantó la enseñanza religiosa obligatoria en todos los niveles educativos del país. Esto constituyó un logro muy importante para la Iglesia Católica que venía luchando,

¹ El PROICO 4-0107 "La formación de maestros durante el primer gobierno peronista, en la ciudad de San Luis", es continuidad de otro "El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente. El normalismo antes del primer gobierno peronista", de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

a través de diferentes estrategias por la recuperación del poder como institución organizadora y reguladora de la vida social, que había perdido en el proceso de constitución del Estado liberal argentino. La presidencia de Perón convertiría el texto de dicho decreto en Ley, legitimando dicha enseñanza y ofreciendo legalidad absoluta a la ruptura de principios laicistas en la educación pública.

En la ciudad de San Luis se impuso la enseñanza religiosa sin oposición explícita por parte de la sociedad, siendo los maestros normales quienes se ocuparon de dicha instrucción en las escuelas primarias e inclusive en el magisterio de las Escuelas Normales. Por ello es posible pensar que hubo ciertas condiciones que hicieron posible que los maestros formados en escuelas de “fuerte tradición laica” se plegaran a dicho proyecto, sin oponer una resistencia visible. Estas condiciones ¿eran de tipo religiosas?, ¿es posible pensar que la política y la economía local configuraran una trama para esta mansa aceptación?, ¿de qué manera y a través de qué instituciones se desplegaba la vida cotidiana?, ¿qué opciones culturales se ofrecían a los jóvenes estudiantes, maestros y sus familias? Estos, entre otros, interrogantes fueron guiando el presente trabajo.

Para ello nos resultó ineludible recuperar las particularidades económicas, políticas, sociales, culturales del espacio local que pudieron haber operado en la conformación de dichas condiciones. Para el logro de estos objetivos utilizamos dos herramientas de recolección de información, el análisis documental y la entrevista en profundidad. Como fuentes, seleccionamos noticias periodísticas de diarios de la época, notas de la Revista Ideas, documentos del archivo de las Escuelas Normales de la ciudad referidos a actos públicos, documentos oficiales de nivel nacional y entrevistas en profundidad a maestros formados en este período y entrevistas a informantes clave. Tal decisión tiene su fundamento en que no existen publicaciones científicas sobre el tema, ni otras producciones que aporten datos específicos, y que pudieran colaborar para pensar un punto de partida más complejo. Por ello esta es una indagación de tipo exploratoria.

San Luis, una ciudad pobre y conservadora

No existen publicaciones sobre estudios sistemáticos que aborden la situación política, social, económica, cultural de la provincia, ni de la ciudad del período abordado, como tampoco de las dos décadas previas que nos permitan comprender los aspectos antes señalados, razón por la cual para la reconstrucción de

las características de la sociedad puntana hemos tomado diferentes fuentes históricas culturales, como los censos nacionales de 1914 y 1947, bibliografía y periódicos locales.

Algunas publicaciones (Arévalo, 1974; Lucero, 1989; Auderut et. al, 2007; Samper, J., 2006) dan cuenta de que la provincia y la ciudad de San Luis durante la década del '30 e inicios del '40, era pobre y dependiente del poder político de turno para lograr un puesto en la administración pública; situación que se veía favorecida por el reducido desarrollo industrial, un exiguo impulso de la ganadería y la agricultura y comercios familiares de poca envergadura, que pocas veces ofrecían puestos de trabajo fijo. Este escenario llevó a la emigración permanente de jóvenes que buscaban un futuro más próspero, en el período de industrialización sustitutiva la población que emigró fue mayor que la que recibió la provincia. En esta etapa la provincia es considerada como tradicional, caracterizada por un “mayor porcentaje de población rural que urbana, debilidad de los sectores sociales medios, predominio del sector primario de la economía y alto porcentaje de analfabetismo” (Samper, O., 2008:25). Este autor señala que esta provincia no participó del crecimiento económico del país en la etapa de “exportación de bienes primarios” entre 1880 y 1930, como tampoco se vio beneficiada por el “proceso de sustitución de importaciones” durante el período 1930- 1952.

El análisis comparativo de los censos nacionales 1914-1947, muestra un crecimiento exiguo de la población; en ambos registros advertimos un porcentaje alto de población rural y muy bajo de inmigrantes, que no alcanzan al 10% de la población. José Samper (2006) define al período intercensal como un “ciclo de estancamiento”, con sucesiones periódicas de gobiernos conservadores e intervenciones federales y con escasos lapsos de gobiernos opositores (radicales). En este hilo de pensamiento entendemos que es posible caracterizar a la política provincial como un gobierno de familias, una clase dirigente ligada a la práctica de la prebenda, para el beneficio de unos pocos, la planificación de políticas poco innovadoras y el dominio de los ciudadanos. La década del '30 es marcada como un período en el que “se inicia **la destrucción del estado provincial al que se lo instrumenta como un estado clientelista**. Vale decir, el uso del Estado para satisfacer apetencias de las clases dirigentes sin una política de desarrollo”² (Samper,

² Lo destacado corresponde al autor.

J., 2006:56). Los dos autores referenciados dan evidencias del clientelismo político de la época, que resolvía las necesidades de empleo de la población por medio de presiones y promesas en el seno de los comités. En un trabajo reciente con maestros recibidos en la década del '30, se da cuenta de esta situación a través de testimonios que relatan cómo muchas personas acudían a solicitar favores del poder de turno³ o, en contraposición, que por cuestiones de principios familiares se negaban a dicho trámite y debían emigrar (Domeniconi, A. et. al, 2012). Todos los maestros entrevistados en el marco de dicho trabajo y formados en la década del '30 describieron a la ciudad como pobre y con escasas oportunidades laborales, culturales y educativas. Es posible decir que casi todos los informantes hablan de una economía de subsistencia, siendo el magisterio “el sueño de futuro” para alcanzar un puesto de trabajo, por esta razón es que las familias llevaban a cabo la inversión para con uno o más de sus hijos.

En 1946 asumió la gobernación Zavala Ortiz, fruto de una coalición de dirigentes de la política tradicional y del partido Laborista. Con este dirigente se inició un plan de reactivación agropecuaria que posibilitó la creación de establecimientos agrícolas y ganaderos y aumentó la actividad industrial, lo que trajo como consecuencia un incremento de personal ocupado, sin embargo, los datos revelan que el porcentaje fue escaso. Se beneficiaron emprendimientos pequeños y medianos con un pobre impacto en la economía, así “San Luis continuó la tendencia de ser una Provincia marginal para la producción industrial. Pequeños talleres artesanales de producción alimentaria, textil, aguas, etc. fue lo que impulsaron el desarrollo” (Samper, J., 2006:78).

En la esfera de lo cultural y el ocio, las actividades que los puntanos podían desarrollar fuera del ámbito familiar y laboral, estaban ceñidas a la asistencia a algunos bares, el cine Airel, luego cine Ópera, que tenía funciones diarias⁴ y que funcionara en el edificio del Club Social; dos bibliotecas, que según los maestros

³ El senador Alberto Arancibia Rodríguez, apodado el “chileno”, es una figura recurrente en los relatos de los maestros entrevistados y de autores como Arevalo (1974), a quien se le adjudica un poder mayor que el que detentaba el gobernador, un sujeto que recibía en su casa o en el comité y que repartía favores según la adhesión del solicitante al partido conservador.

⁴ En la publicación “San Luis en el siglo XX” (2001) se afirma que el cine Horizonte funcionó, al aire libre en la cancha de la Sociedad Española, desde 1944, luego en el mismo sitio lo hizo el cine San Luis hasta 1949, fecha en que inicia sus actividades el Gran Rex; también se hace referencia a otras iniciativas de corta duración, pero sin ninguna precisión sobre las fechas y lugares en que funcionaron. Hasta el momento no contamos con datos, respaldados en otras fuentes, que nos permitan afirmar esta oferta cultural relacionada con lo cinematográfico.

entrevistados no eran visitadas por ellos; algunos coros, como el de la Iglesia Catedral y la Sociedad Coral, luego Orfeón Puntano; el Ateneo de la Juventud y actividades organizadas por los conservatorios de música. En lo deportivo estaba el Club Gimnasia y Esgrima, Club Sportivo Estudiantes, campeonatos de ciclismo; también cabe mencionar, que los jóvenes jugaban al fútbol en la cancha Colón, en la que se realizaban campeonatos entre las escuelas. A partir de 1940 hay todo un despliegue cultural promovido por la reciente creada Universidad Nacional de Cuyo, tanto por la oferta de cursos destinado a los maestros como por conferencias, conciertos, veladas de gala y disertaciones que se ofrecían a un público más amplio. Es preciso mencionar que no se han encontrado otros registros que den cuenta de propuestas de sectores populares, porque como se advierte los espacios señalados estaban destinados a cierto grupo de la sociedad de clase media y un poco más acomodada. Así la Iglesia Católica, con sus diferentes instituciones se ofrecía como un lugar para desarrollar algunas actividades que les permitían, fundamentalmente a las mujeres, salir de sus casas, como veremos más adelante.

El historiador Toribio Lucero (1989), describe a la ciudad de manera similar a los autores señalados y caracteriza a la población como muy religiosa, pero explicita que esa religiosidad católica estaba imbuida más de exterioridad que de espiritualidad, “Si bien se reconoce un fuerte arraigo de una tradición católica en la sociedad puntana, ésta se caracterizaba por el cumplimiento de preceptos y rituales que respondían a prácticas, sostenidas en la observancia exterior de los mismos” (Domeniconi y Auderut, 2012:8). Esta situación preocupaba a las autoridades eclesíásticas que advertían que el practicante religioso cimentaba su catolicismo en una tradición, en una moda o imitación. Lucero señala la creación de la Acción Católica, en 1931, como un hecho trascendental por la actividad social y cultural que empezó a desarrollarse en torno la misma y por el cambio sustancial que se produce en la vida religiosa de las personas.

Resulta pertinente destacar que la Acción Católica tuvo un rápido crecimiento de sus miembros, en la ciudad, dividiéndose en las cuatro ramas tradicionales, que se organizaron con consejos, asesores espirituales y revistas de difusión. En algunas notas periodísticas se presenta a esta institución como una gran difusora del espíritu católico, pero también de cultura y es aplaudida por los puntanos, “fuimos testigos en la un poco adormilada San Luis de un auténtico revivir apostólico” (Lucero, T., 1989:63).

Trazas de religiosidad desde los diarios de la época

En el marco de esta indagación entendemos que los periódicos constituyen una evidencia del desarrollo de la vida de los hombres en un espacio y tiempo determinado, ya que se publican acontecimientos definidos como relevantes en esa época y por ello constituyen una fuente histórica muy valiosa. Para el trabajo con los periódicos, como fuentes, utilizamos el análisis de contenidos para aproximarnos a comprender la realidad social de la época, ligadas a las manifestaciones y actividades religiosas, respecto de los objetivos que nos propusimos, sin profundizar en un análisis del discurso.

Los periódicos locales consultados en esta indagación fueron el diario “La Opinión” y “La Reforma”, en el período de 1931 a 1950, ambos de la ciudad de San Luis. El primero de ellos de tono más conservador que el segundo, ya que se identificaba con el partido y los dirigentes del conservadurismo. Del análisis de algunas noticias es posible advertir dos categorías claramente diferenciadas, una ligada a la cotidianidad religiosa católica de cierto grupo de la sociedad puntana y a la participación de éste en acciones colectivas del culto; y una segunda categoría, representada por actividades de formación, algunas de ellas impulsadas por la iglesia y otras definidas como culturales que llevaron a cabo diferentes grupos y en las que los temas de la religión católica tuvieron un lugar de importancia.

Respecto de la primera categoría es posible hablar de una cotidianidad ligada a la religión católica, bautismos, casamientos, comuniones y confirmaciones, la bendición nuevos comercios o casas familiares, compromisos matrimoniales, horarios de los oficios religiosos, procesiones, fiestas patronales, novenarios, invitación para ejercicios espirituales, ofrecimiento de horarios para el acto de confesión y misas especiales. Además en las notas religiosas pudimos registrar un conjunto de congregaciones religiosas, instituciones y cofradías que organizaban diferentes actividades en distintas instituciones o iglesias y parroquias. En este sentido es posible decir que la religión católica se encontraba presente en la vida de los puntanos en actos públicos y privados, conformando una trama compleja y densa en la que las familias participantes se insertaron y subjetivaron. Actividades cargadas de significados en las que se revelaban unas prácticas y discursos sociales configuradores de sentidos, ya que el contenido de la vida cotidiana es experimentado por los sujetos desde la percepción y transformados en un

conocimiento de sentido común que opera para la comprensión de la realidad y su accionar en ella. De este modo los sujetos que participaron en algunas de las acciones desplegadas en torno a las actividades de la religión católica en la ciudad de San Luis, fueron conformando y naturalizando, de manera acrítica, unas formas de pensamiento, sentimiento y acción impregnadas de rituales y costumbres religiosas católicas.

También se identificaron noticias que hacen referencia a grupos religiosos que llevaron a cabo acciones de beneficencia, como la sociedad del apostolado de la Oración⁵ o las actividades de ayuda aportadas por las “Srtas. de la Acción Católica (...) al Asilo de Mendigos”⁶ en torno a las enseñanzas del catecismo, juegos, donaciones, etc. que fueron posibles por la organización de diferentes eventos en los que colabora la sociedad.⁷ El Obispado, diferentes parroquias con la participación de los fieles organizaron colectas y acciones benéficas que fueron publicadas de manera sistemática.

La segunda categoría está centrada en la formación religiosa y podemos analizarla en relación con los destinatarios y las instituciones organizadoras; así es posible configurar dos subcategorías, la primera está conformada por aquellas instancias formativas ofrecidas a la comunidad en general y organizada por el clero o grupos laicos nucleados en torno a la diócesis; y, una segunda en la que la formación era destinada a miembros de ciertos grupos, constituidos en torno a actividades culturales, que operaban como integradores de intelectuales, artistas, docentes y jóvenes que realizaban reuniones semanales y otras acciones de difusión. Como ya se explicitara en este último caso entre los temas que se trataban en las reuniones, la religión católica tuvo un lugar relevante.

Sobre las instancias de formación religiosa específicamente y destinada a toda al conjunto de la sociedad puntana, nos fue posible relevar un conjunto amplio y reconocer que la oferta se fue intensificando a medida que avanzaba la década del '30. Conferencias, jornadas de formación, charlas, debates sobre en diversos temas. Al mismo tiempo, la Acción Católica desplegó todo un conjunto de reuniones diferenciadas por grupos (ramas), destinada a los hombres, mujeres y jóvenes en las

⁵ Diario La Reforma, 22 de junio de 1932.

⁶ Diario La Reforma, 21 de octubre de 1933.

⁷ Estas acciones son puestas como ejemplos de virtud en los periódicos.

que la lectura y la formación fueron el objetivo central, de esto se da cuenta en noticias publicadas en el diario La Opinión durante las décadas del '30 y el '40.

Otros espacios en los que la religión se hizo presente fueron los Ateneos, el Orfeón Puntano, la Revista Ideas y algunas tertulias literarias. El caso del Ateneo de la Juventud “Juan Crisóstomo Lafinur” resulta emblemático ya que, este grupo organizó diversas actividades que se mantuvieron durante casi dos décadas y en él se aglutinaron escritores, músicos, pintores, políticos, maestros, profesores y otros profesionales. Este grupo fundó la Revista Ideas (que circuló entre 1932 y 1938 en San Luis y localidades de otras provincias), que constituyó un órgano importante de difusión cultural; este Ateneo organizó conferencias, charlas e instó a la participación en conciertos del Orfeón Puntano y otras veladas musicales. En las crónicas de las sesiones de los ateneístas podemos advertir que había lectura de producciones literarias o académicas de temas relacionados con educación, sociología, historia, filosofía y religión. También se publicaban conferencias de temas diversos y los debates realizados en torno a las mismas, acontecimientos artísticos, etc., que se autodenominaban “sesiones de cultura científica y artística”. Ideas fue una revista en la que se plasmaron ideas del nacionalismo católico y críticas a los maestros normales y al normalismo, en una sección denominada “Pedagógicas”; interpretamos que esta publicación operó como sociedad de discurso, imponiendo formas de pensamiento en la sociedad puntana de esa época. Otro elemento importante para tener en cuenta es que su director y columnista principal de la Sección Editoriales era, al mismo tiempo, Regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal de Varones y que entre sus miembros y sostenedores había muchos docentes de las escuelas normales y miembros de la Acción Católica.⁸

Trazas de la religiosidad puntana desde la percepción de los sujetos

Se tomaron entrevistas en profundidad a dos informantes clave y a ocho maestros formados entre la década del '30 e inicios del '50. Del análisis de los relatos ofrecidos en las mismas fue posible advertir que hay una percepción de la sociedad puntana como religiosa en ese período; sin embargo las formas de

⁸ Sobre la Revista Ideas se han producido dos trabajos que ahondaron sobre la producción discursiva que desarrolló esta publicación, en uno se analizó el modo en que su discurso circuló y operó en la ciudad de San Luis entre cierto círculo de “intelectuales”, imponiéndose como construcción de verdad (2010) y el otro se centró sobre la contraposición entre las imágenes del maestro puntano y el maestro ideal que sus editores consideraban eran las inspiradas en el normalismo.

manifestación varían según la mirada de los diferentes sujetos dando lugar a la emergencia de tres categorías. La primera de ellas da cuenta de que la religión era solo cosa de mujeres y de niños; la segunda, como una forma de vida, que atravesó todos los aspectos de los sujetos que la practicaron; y la tercera ligada a las costumbres y tradiciones, pero cuya manifestación no constituyó una forma de espiritualidad, sino de apariencia.

En las entrevistas que ofrece Roberto D., informante clave, se advierten la valoración que realiza respecto de la práctica de la religión en la sociedad y, que la misma estaba ligada a la niñez; sobre esto dice:

“...la gente religiosa, era, había religión, pero me parece que no había tanta. Nosotros íbamos cuando éramos chicos, pero, después, cuando éramos un poco más grandes, no íbamos. (...) claro que seguimos siendo religiosos, católicos, todos se casaban por la iglesia (...) cuando era chico sí he ido a la iglesia, hasta el padrino mío era un cura” (Roberto).

Una maestra formada en 1940 recuerda las actividades religiosas que había en la ciudad y reflexiona sobre la manera en que los sujetos percibían a las mismas:

“...la gente iba a misa, cumplía... porque era como el deber ser que todos teníamos que ser católicos, que había que ir a misa, que tenía que comulgar, que tenía que asistir a las procesiones, pero era como que ya toda esa sociedad de la clase... posiblemente más importante, digamos más alta de San Luis estaba en esa tónica, claro era como una parte de las actividades de la vida. No se hacían tampoco demasiadas preguntas (...) poniendo en tela de juicio nada, todo el mundo aceptaba porque claro nosotros teníamos una formación que nos venía como de España ¿no?, Argentina en aquella época, como habrá sido en todas las provincias. Ocupaba [la religión] ese lugar tan importante” (Olga).

Otra maestra recibida en 1953 acuerda con que la gente era religiosa, pero realiza una diferenciación particular:

“había gente que iba a la misa de las once y nosotros que no éramos tan pituconas y te miraban un poquito, medio... más siendo italianos (...) iba la gente de clase ¿cómo decirte? [hace un gesto con la mano hacia arriba] a las once y mi mamá iba a las 10 horas y nosotras, yo iba a la catedral, estaba en el coro (...) [las mujeres] con sus sombreritos, con sus tapados de piel” (Lidia S.).

Un segundo informante clave formado durante la década del '30, a través de sus palabras, habilita a otra forma de entender la religiosidad puntana:

“yo estoy convencido que la sociedad de aquellas época era profundamente religiosa, muy piadosa... se cumplían todos los preceptos así de ese modo, mire había un gran respeto a la iglesia (...) fuimos criados en la religión católica” (Juan C.).

Lidia Esther también rememora muchas actividades como el pesebre, la realización de la primera comunión, las misas por navidad y otras festividades que eran organizadas por la iglesia y vividas como una fiesta, al respecto opina que “la Iglesia [estaba] muy comprometida, muy comprometida, con mantener la fe”.

En los relatos ofrecidos por los entrevistados es posible interpretar que pudo haber dos formas de religiosidad, una más genuina y que atravesaba toda la vida de los sujetos que es más clara en relación con las mujeres como se verá más adelante; y otra, la práctica de la religión ligada a una apariencia de ciertos sectores mejor posicionados de la sociedad, más que a un sentimiento verdadero de participación en una creencia espiritual. Al mismo tiempo un deber ser, respecto de lo que era correcto en ese momento en la sociedad puntana, era la “tónica” de la época, como un mandato que debía ser cumplido sin poner en cuestión o reflexionar sobre la validez de los actos y la adhesión personal que esos rituales requerían. Para ello se apela a la tradición recibida como herencia del proceso de colonización y la inmigración recibida, este pasado católico que pervivió y continúa en la conciencia de los sujetos de la sociedad puntana.

En el caso de Roberto es interesante poder detenerse en la ruptura entre la práctica de la religión mientras se es niño y lo que opera pasada esa etapa, podemos dilucidar que en la niñez la obligatoriedad de asistir a los rituales religiosos no se discutía, pero además los niños acompañaban a las madres “dando evidencias de la cristiandad familiar”.⁹ Es posible pensar que en etapas posteriores no operaba una ruptura con la religión, pero sí con las prácticas ligadas al espacio público. Eduardo S. relata cómo en su niñez fue monaguillo, ya que en su familia “todos hemos sido Católicos Apostólicos Romanos”, luego, si bien continuó siendo religioso, no participó en estas actividades.

⁹ Así describe Monseñor Tibiletti, obispo de San Luis, en una nota del diario La Opinión., 14 de setiembre de 1936.

Las mujeres como guardianas de la práctica religiosa

En algunos listados de los miembros de la Acción Católica y en varias acciones de caridad, actividades de las cofradías, grupos de oración e invitaciones a misas especiales, se advierte la fuerte presencia de la mujer. Del análisis de la entrevistas hemos podido comprender que la práctica de la religión católica en el periodo en estudio era percibida como una cuestión ligada a las mujeres y a los niños y fundamentalmente a las primeras como protectoras y continuadoras de esa práctica. Esto no implicó que no participaran los hombres, sin embargo, su presencia estaba más acotada a su actuación en actividades formativas, de cursos, charlas o conferencias de la Acción Católica, en algunas parroquias o agrupaciones como la Asociación de Obreros Católicos o de Estudiantes Católicos a nivel universitario, ya en la década del '40.

Roberto, asocia la religión a una práctica de mujeres, sobre las de su familia dice:

“... ellas sí, muy religiosas, mi madre ha sido muy religiosa (...) mi madre sí, todos los días a misa, misa diaria, eso tenía... igual que la madre de ellos, la anciana, también iba, ¡sí! ... ¡la pucha! esa gente ha sido muy religiosa” (Roberto).

Otras maestras relatan las características de la religiosidad de su familia:

“...en mi casa éramos ¡Católicos Apostólicos Romanos! Todos íbamos a misa, rezábamos, hacíamos ayuno y abstinencia, cumplíamos con los preceptos, bueno... mi padre no. Mi madre sí era muy piadosa, mis tías y obviamente mis hermanas. Me acuerdo de las procesiones, el mes de María que era en noviembre (...) entonces se hacían una serie de actividades, íbamos todos...” (Gloria).

“mamá era como eran en aquel entonces, ella era miembro de la Cofradía del Rosario del Trono y ella iba puntualmente a misa los domingos, bueno yo también iba los domingos a misa. Papá no, tuvo una formación católica, porque los austríacos son católicos, pero él tenía otro enfoque más universal” (Olga).

“más que todo mi hermana y yo, éramos de ir a misa los domingos, mi madre a veces sí, pero no de todos los domingos, cuando había algún funeral...” (Ana).

Las maestras, fundamentalmente, recuerdan actividades organizadas por el clero o algunos grupos religiosos, resignificándolas desde el presente como acciones vivenciadas de diversos modos y recuperan la de la imagen de la mujer-guardiana.

“mis padres eran italianos ¡obligación ir los domingos a Misa! las procesiones (...) había procesiones de cuatro o cinco cuadra de gente ¡muy católica la provincia! (...) ¡todos íbamos a misa! Ir a misa del gallo, en ese sentido lamenté muchísimo la pérdida de mi mamá que era la que mandaba en esa cuestión” (Lidia S.).

“Yo me acuerdo de... por ejemplo, la procesión por Santa Rosa de Lima para que lloviera, allá por el templo de Santo Domingo ¡con un viento! [cierra los ojos] íbamos hacia el oeste ... todo muy bizarro, ¡la gente cómo iba!... después otras procesiones... pero mis amigas no iban, nosotros sí, pero ellas no (...) con mi madre sí, ella fue una de las fundadoras de la Iglesia de La Guardia, en El Volcán y entonces allí sí hubieron una serie de actividades que se hacían ¿no? Entonces nosotras la acompañábamos, pero en general no había otra cosa para hacer” (Gloria).

Del análisis de las entrevistas interpretamos que las mujeres eran quienes participaban de manera más activa en los rituales religiosos, los varones recuerdan a sus madres rezando el rosario, enseñando a sus hijos y las mujeres se recuerdan participando de esas actividades. En el caso de Roberto el énfasis sobre este grupo y la frase “esa gente” admite una comparación, desde su condición de varón adulto que mira y significa el pasado religioso en su dimensión familiar y personal asociándolo a personas mayores. Si bien las familias eran católicas, en unas se advierte la fuerte participación de toda la familia en los rituales religiosos, en otras es claro que son las mujeres las que participaban de dichas actividades. Otra diferencia está dada por el modo en que rememoran las situaciones de las procesiones, como escenarios en los que todos participan y se encuentran cargados de sentido o como un escenario bizarro, vacío de valor, en el que no se reconoce a otros significativos; así podríamos interpretar que este último escenario habría provocado un sentimiento de extrañamiento y ajenedad frente a esos actos colectivos de fervor religioso, cuya participación era obligatoria.

El análisis de la participación de los puntanos en las actividades religiosas, permite pensar la religiosidad como superficial, con escaso contenido litúrgico y

hasta medrosa, una práctica de mujeres y no de hombres. Podríamos inferir que debido a la forma patriarcal de las familias de la época y a una sociedad en la que los hombres fueron los que dominaron el espacio público, las mujeres se fueron invisibilizando del mismo. Sin embargo, ellas encontraron el espacio propio en el seno de la iglesia, a través de unas prácticas que no siempre estuvieron imbuidas de espiritualidad. Las cofradías, parroquias, la Acción Católica y otros grupos desplegaron un conjunto de actividades en las que las mujeres podían participar y esto constituyó una forma legítima y habilitada para salir del encierro de la casa, en una sociedad con escasas oportunidades culturales, en la que la escuela y la religión se ofrecieron como lugares de formación y de huida.

A modo de cierre para seguir pensando

Lo trabajado hasta aquí nos permite considerar que las condiciones políticas, económicas, culturales e históricas de la provincia y fundamentalmente de la ciudad de San Luis, operaron como condiciones de posibilidad para que se aceptara sin resistencias notorias la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas.

En el marco de este trabajo partimos de entender por condiciones de posibilidad a la conjunción de dimensiones, económica, social, política y cultural en un tiempo y espacio determinado que hacen posible la aparición de determinado fenómeno y su desarrollo, al mismo tiempo que puestas en relación con un contexto más amplio, que les otorga sentido y nos permite interpretarlo. La comprensión de las condiciones que hicieron posible la implantación y desarrollo de la enseñanza religiosa en las escuelas de la ciudad de San Luis supuso la identificación y análisis de las mismas, en relación con lo económico, político, social y cultural; es decir, se trató de analizar estas dimensiones y el modo en que se encontraban presentes en ese espacio y ese tiempo histórico señalado, pero no como coexistencia o yuxtaposición de las mismas, recuperando a Foucault (2006), sino la relación que cada una de esas dimensiones tuvo con las otras, para configurar una determinada trama que se ofreció como terreno disponible.

En una ciudad pequeña con una economía muy acotada y reducidas posibilidades laborales para sostenerse, una escasa oferta cultural y posibilidades de reducidas de esparcimiento, las actividades de la iglesia católica pudieron haber sido el único espacio en que muchos sujetos pudieron participar y, en esa participación, haber tomado para sí algunas prácticas y discursos. Como se insinúa a la pobreza

económica es posible sumarle otras pobreza que van dando un destino acotado a las necesidades de la gente, y a las que es posible dominar a través del empleo público y la promesa de un magro futuro en instituciones productoras y reproductoras de resignación y alienación.

El conservadurismo gobernó durante décadas, en alternancia con las intervenciones federales, este escenario se caracterizó por el dominio de un sistema de prebenda que dejaba al desnudo un poder que se centraba en unas pocas familias y un sistema de relaciones que no abrió el juego político, pero tampoco las oportunidades económicas. El nacionalismo católico tuvo un núcleo muy fuerte en la ciudad de San Luis, que organizó grupos autodenominados culturales y de los que participaron muchos de los maestros normales y formadores de los mismos, durante varias décadas. La apertura de la diócesis de San Luis en 1935 trajo consigo una fortaleza inusitada para el catolicismo que fue recuperando el poder perdido, lo que no significa que se tradujera en formas más profundas de espiritualidad y de conocimiento del dogma católico.

En la Acción Católica militaron muchos maestros y profesores de las escuelas normales, algunos de ellos dictaron los cursos de Religión en las Escuelas Normales, luego de haber aprobado los “cursos breves”, organizados por el Obispado y destinados a maestros para que fueran habilitados a la enseñanza de la asignatura. Esto fue interpretado por muchos como la posibilidad de un trabajo o de incrementar los ingresos, de acuerdo a noticias publicadas en los periódicos locales. Esto último nos lleva a pensar que el interés por los cursos no estuvo movido por un fervor religioso, sino un interés mucho más terrenal centrado en lo económico y la subsistencia familiar.

En las entrevistas es posible reconocer que las actividades organizadas desde la iglesia no siempre tuvieron un sentido religioso para los participantes, sino que en algunos casos fue la obligación familiar, en otros el mandato social y en otros el que no hubiera nada más para hacer. El análisis de los relatos de los entrevistados mostraron que la condición de clase, también operó para la percepción de las manifestaciones de la religiosidad propia y ajena, cuatro del total de los entrevistados son hijos o nietos de inmigrantes de suizos, austriacos, españoles y franceses, que vinieron al país con una profesión y se casaron con maestras, profesoras o mujeres de familias acomodadas. Esos sujetos son los más reflexivos y críticos a la hora de describir y analizar las actividades religiosas y la religiosidad de los puntanos. Los

otros son hijos, en un caso de italianos y los otros de tercera generación de inmigrantes, clase media pobre, dos de las familias tuvieron actividad rural de subsistencia y algún pariente ofició como facilitador para estudios secundarios. Las familias de este segundo grupo tenían escaso capital cultural, ya que los padres o eran analfabetos o no habían terminado la primaria, así esta es también una condición que consideramos operó para que se aferraran a los grupos de la religión católica, dado que la misma operó como un elemento de unificación social.

Tal como se explicitara este es un avance de un estudio de tipo exploratorio y tiene como pretensión mostrar lo hasta aquí trabajado, quedando varios interrogantes para continuar la tarea, tales como ¿de qué manera se vivía y manifestaba la religión católica en los sectores populares?, ¿cómo se dio el proceso de implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas?, ¿cuál era el grado de adhesión a los principios laicos en las escuelas públicas?, ¿en qué medida la sociedad civil aceptó la imposición de la religión católica en los espacio públicos y actos de gobierno?, ¿la participación en los grupos religiosos posibilitaba una pertenencia a sectores legitimados por el “discurso oficial”?, ¿esta participación favoreció la habilitación a espacios de poder?, entre otros que se ofrecen como nuevas puertas para seguir reconstruyendo.

Bibliografía

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.
- Bianchi, S. (2002) *Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina, 1943-1955*, Buenos Aires: Prometeo/IEHS.
- Domeniconi, A. y Otros (2010) “Maestros, Lectura y poderes de silenciamiento. La Revista IDEAS como sociedad de discurso en San Luis”, Revista Aportes Científicos desde Humanidades Nº 8. Universidad Nacional de Catamarca.
- Domeniconi, A. y Auderut, O. (2012) “La educación religiosa en la formación de maestras puntanas y su contexto (1946 -1952)”, XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación y UNT. ISBN 978-950-554-764-7.
- Domeniconi, A.; Orellano; Auderut; Ibaceta (2012) “Las mujeres y la “libre elección” del futuro profesional en la década del ‘30 en San Luis”, en

Domeniconi, A. y otros (Comp.) *Tiempo, Espacio y Realidad social Sanluiseña*. UNSL. ISBN 978-987-1852-67-3.

Lucero, T. (1989) *La década del 30 en San Luis*, Mendoza, Editora Radiocop.

Orellano, A. y Auderut, C. (2009) “Imágenes del maestro en la Revista IDEAS. Entre lo ideal y lo real”, en Domeniconi, A. y otros (Comps.) *La ciudad de San Luis durante los siglos XVIII, XIX y XX*. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, pp. 132-143.

Samper, J. (2006) *San Luis entre el retraso y el autoritarismo*. Bs. As.: Dunken.

Samper, O. (2008) “La formación del peronismo en la provincia de San Luis”, en Samper, J. y Samper, O. *San Luis apuntes para la historia de las ideas políticas*. Bs. As.: Editorial Dunken. Pp.9 -83.

Documentos utilizados

Diario La Reforma, 1931-1947, San Luis.

Diario La Opinión 1931-1950, San Luis.

Decreto Nacional Nº 18.411/43.

Tercer Censo Nacional, levantado el 1 de junio de 1914.

Cuarto Censo Nacional, levantado en 1947.

Informantes

Ana P., 83 años, maestra normal, egresada en 1950.

Eduardo S. 82 años, maestro normal, egresado en 1950.

Gloria L., 82 años, maestra normal, egresada en 1951.

Juan C., 90 años, Jubilado de la administración pública provincial.

Lidia S., 80 años, maestra normal, egresada en 1953.

Lidia Esther, 81 años, maestra normal, egresada en 1951.

Olga M, 82 años, maestra normal, egresada en 1950.

Roberto D., 94 años, Farmacéutico.

Susana P., 80 años, maestra normal, egresada en 1950.

GESTIÓN ESCOLAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS EN ESCUELAS SECUNDARIAS ESTATALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

SCHOOL MANAGEMENT AND EDUCATIONAL PROJECTS: AN ANALYSIS IN STATE SECONDARY SCHOOLS IN THE CITY OF CÓRDOBA

Adriana Tessio Conca*
Graciela Ríos**

El presente texto presenta resultados de un proyecto de investigación desarrollado en 2010-2012 enfocado en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan las escuelas, sus proyectos institucionales y los cambios para la enseñanza media puestos en marcha por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación. Se describe la percepción que tiene un grupo de directores de escuelas públicas secundarias, con diferentes niveles de rendimiento, sobre la gestión de proyectos en sus escuelas, particularmente aquellos que provienen de los niveles ministeriales.

El marco teórico del trabajo se inscribe en el concepto de *código* de Basil Bernstein, a través del cual es posible interpretar los significados de los proyectos y cómo éstos se traducen en las actuaciones cotidianas de los directores.

Los resultados muestran que las escuelas con mejores niveles de rendimiento tienen más claridad respecto de las propuestas ministeriales y las valoran positivamente. En la generalidad de los casos, los directivos entrevistados perciben al marco político como un entramado de difícil comprensión y advierten dificultades para articular la gestión de los aspectos administrativos y presupuestarios de los proyectos con sus dimensiones pedagógicas.

Códigos de conocimiento educativo – Proyectos institucionales –
Gestión directiva – Rendimiento – Escuelas secundarias

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: atessioco@gmail.com

** Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

The paper presents results of a research project developed in 2010-2012 focused on analyzing the role that managers on how schools are managed, their institutional projects and changes to secondary education launched by the authorities provincial and national education after the passage of the national Education Act. We describe the perception of a group of public secondary school principals, with different levels of performance on the management of projects in their schools, particularly those from ministerial levels.

The theoretical framework of the work is part of the concept of Basil Bernstein code, through which it is possible to interpret the meanings of the projects and how they translate into the daily actions of the directors.

The results show that schools with higher levels of performance have more clarity on the proposed ministerial and positively valued. In the majority of cases, the managers interviewed perceive the policy framework as a network difficult to understand and warn difficulty articulating the management of administrative and budgetary aspects of the project with its pedagogical dimensions.

Educational knowledge codes – Institutional projects –
Directive management – Performance – High schools

Introducción

En este texto presentamos resultados de un proyecto de investigación desarrollado en 2010-2012 enfocado en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan las escuelas, sus proyectos institucionales y los cambios para la enseñanza media puestos en marcha por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación.

Hallazgos importantes de un trabajo previo llevado a cabo por nuestro equipo condujeron a poner el foco en esta temática. Hemos observado que las diferencias de rendimiento interno de los colegios tienden a estar asociadas con el modo en que los directivos gestionan las escuelas y con el papel que juegan los organizadores institucionales (entre ellos programas/proyectos propios o propuestos por otros agentes

institucionales, autoridades educativas u organizaciones de la comunidad a la que sirve la escuela) en el funcionamiento general del establecimiento. En las escuelas con mejores niveles de rendimiento, los organizadores institucionales son visibles para los actores y se les atribuye un papel claro en la vida institucional, mientras que en las de menor rendimiento estos organizadores aparecen desdibujados, y en muchos casos, los docentes desconocen su existencia. Tales hallazgos nos llevaron a interrogarnos sobre las características de los proyectos institucionales que resultan más relevantes desde el punto de vista de las diferencias en el rendimiento interno de las escuelas y sobre el modo en que son gestionados por los directores.

En lo que aquí presentamos, nos centramos de modo específico en la percepción que tiene un grupo de directores de escuelas públicas secundarias con diferentes niveles de rendimiento sobre la gestión de proyectos en sus escuelas, particularmente aquellos que provienen de los niveles ministeriales (nacional y provincial). Recuperamos para este análisis el planteo de Bernstein sobre los *códigos* y sus principios asociados: las *reglas de reconocimiento* y las *reglas de realización*. Estas conceptualizaciones nos permiten identificar los significados que los directores les atribuyen a los proyectos que gestionan (regla de reconocimiento) y aproximarnos al modo en que tales significaciones se traducen en el hacer cotidiano de los directores (regla de realización).

1. Código, significados y realizaciones

Basil Bernstein define al código como “*principio regulador de las experiencias del sujeto adquirido de manera tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1990:29). Este principio, al combinar *significados* con *formas de realización*, permite a los sujetos que dominan el código, por un lado, identificar los significados válidos en un espacio social dado (lo *que* se dice o hace en ese espacio), y por otro, les posibilita desarrollar formas válidas de actuación (esto es el *cómo* debe decirse o hacerse).

Para analizar el proceso de transmisión-adquisición de los códigos el autor diferencia tres niveles: uno *macro-estructural*, en el que operan la distribución del poder y los principios de control social, creando relaciones con contradicciones, ambigüedades, divisiones y dilemas que son parte constitutiva de los vínculos

simbólicos en ese nivel estructural; un nivel *micro-relacional*, en el que tienen lugar los procesos interactivos que posibilitan la constitución de las subjetividades; y entre ambos niveles el autor introduce uno *intermedio* que permite traducir los principios que operan en el nivel macro en interacciones y subjetividades. Ese nivel intermedio corresponde al llamado la *agencia de transmisión* (la escuela, en nuestro caso) en la que tiene lugar la práctica pedagógica; en ella se dan las condiciones para la reproducción o para la modificación de los códigos.

En el código se reúnen el *poder* y el *control*. El poder se vincula con la división del trabajo y rige el grado de aislamiento entre objetos o categorías (estos pueden ser actores sociales, instituciones, discursos, etc.). Bernstein liga el poder a lo que él designa como *clasificación*. El control, por su parte, regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores y se traduce en lo que denomina *enmarcamiento*. Los principios de *clasificación* y *enmarcamiento*, pueden asumir dos valores: fuertes o débiles. Así, el sistema clasificatorio será fuerte si las categorías se presentan aisladas, o débil si se presentan integradas. En el caso del enmarcamiento, este será fuerte si al control de la comunicación lo tiene el transmisor y débil si lo tiene el receptor.

El código genera dos tipos de principios: las *reglas de reconocimiento*, que conforman los medios para reconocer la especificidad de significaciones en un contexto dado, y las *reglas de realización*, que regulan las actuaciones *dentro* del contexto (Bernstein, 1993). El código selecciona e integra significados *relevantes*, lo que presupone la distinción con los *significados irrelevantes* (regla de reconocimiento); por otro lado, permite identificar formas de actuación *adecuadas o legítimas*, aquellas que no resultan válidas en un determinado contexto. El dominio de la regla de reconocimiento no presupone el dominio de la regla de realización, es decir, identificar los significados relevantes no implica que necesariamente se realizarán actuaciones legitimadas en ese contexto.

2. Proyectos, gestión y significados relevantes: de las orientaciones oficiales a la tarea de los directores

2.1. El horizonte de las políticas educativas: marco de los proyectos escolares

Para comprender la naturaleza de los proyectos escolares a los que refieren los directores entrevistados en nuestro estudio, es necesario conocer el marco macropolítico

en el que se inscribe la elaboración de propuestas, internas y externas, que se ponen en marcha en las escuelas. Recuperamos, por tanto, tres resoluciones del Consejo Federal de Educación, claves porque fueron formuladas desde el horizonte de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina establecida con la sanción, en 2006, de la Ley Nacional de Educación. Tales documentos son: el *Plan Nacional para la Educación Secundaria (Res 79/09)*; los *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Res 84/09)*; y el documento *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional (Res 86/09)*.

El *Plan Nacional para la Educación Secundaria* define acuerdos generales entre la Nación y las Provincias que se constituyen en un marco amplio para el desarrollo de programas y proyectos nacionales y jurisdiccionales. El acento de tales acuerdos está puesto en garantizar la inclusión y permanencia de los estudiantes en la escuela, para lo cual se postulan tres estrategias: el incremento de la cobertura; la mejora de la calidad de la oferta educativa a través de la transformación institucional y pedagógica, y el fortalecimiento de la gestión institucional.

Los *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* especifican los postulados del *Plan Nacional* y constituyen el encuadre de las políticas federales necesarias para el cumplimiento de la obligatoriedad. Enuncian orientaciones y estrategias sobre el gobierno de la educación secundaria, la organización de la oferta educativa, la organización institucional y pedagógica de las escuelas y el trabajo docente. Referiremos aquí sólo algunos de los tópicos propuestos para fortalecer la organización institucional de la escuela secundaria, por cuanto se vinculan de modo específico con el desarrollo e implementación de proyectos escolares. Al respecto se plantea:

- el financiamiento de *planes de mejora institucionales*,
- la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brindar condiciones para modos alternativos de organización del trabajo docente;
- la promoción de espacios extracurriculares para la participación de estudiantes y jóvenes de la comunidad;
- la organización de dispositivos específicos de apoyo a estudiantes con dificultades (ej. clases de apoyo);
- el desarrollo de tutorías para mejorar las posibilidades de acompañamiento.

Los *Planes de Mejora Institucional* son estrategias privilegiadas del conjunto mencionado. La resolución 86/09 se refiere a ellos de modo específico. Estos planes son diseñados por las propias escuelas en consonancia con sus proyectos institucionales, tras lo cual son presentados a las autoridades respectivas para su aprobación y obtención de financiamiento. Las propuestas deben contemplar alternativas vinculadas con el *sostén de las trayectorias escolares* (como por ejemplo espacios formativos extraclase, articulación con el nivel primario, vinculación con diferentes ámbitos del estado o de organizaciones sociales, acciones productivas orientadas a la inserción en el mundo del trabajo) y con *propuestas de organización institucional* (definición de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender; formación continua de los docentes, etc.).

Además de estas resoluciones que definen orientaciones clave para la definición e implementación de proyectos escolares, nuestro equipo identificó veinticinco propuestas específicas destinadas a ser implementadas en las escuelas.¹ Se trata de proyectos o acciones de apoyo y acompañamiento, con distinto alcance: algunos son gestionados conjuntamente por Nación y Provincia, otros son propuestas que llegan y se ejecutan sin intermediación provincial.

2.2. *Perspectiva de los directivos: significados relevantes y reglas de realización*

El análisis de las entrevistas sostenidas con los directivos, dirigidas a indagar sobre los proyectos que gestionan, nos permitió identificar algunos *significados relevantes* que orientan el ejercicio de sus funciones y ponerlos en relación con las formulaciones políticas. Nos referiremos en este apartado al modo en que los directores receptan los proyectos que provienen de instancias oficiales; a las tareas administrativas

¹ Tales iniciativas son: Plan Nacional de lectura; Educación y Memoria; Programa de Educación Sexual Integral; Programa de Convivencia Escolar; Mediación escolar; Educación Solidaria; Olimpiadas Escolares; Servicio de Educación a Distancia; Escuela y Medios; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Plan Fines; Consumo Problemático de Drogas; Derechos del Niño; Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas.

Otras acciones de apoyo y acompañamiento se encuadran en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, dependencia que forma parte del Ministerio de Educación. Esta Dirección trabaja en conjunto con otros sectores del Estado y con Organizaciones de la Sociedad Civil con el propósito de coordinar políticas que den respuesta integral a los problemas que obstaculizan las trayectorias escolares. Entre las acciones que coordina esta dirección se encuentran: Propuesta de Apoyo Socioeducativo; Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar; Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo; Programa Nacional de Extensión Educativa: Centros de Actividades Juveniles; Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario; Parlamento Juvenil del Mercosur; Programa de Ajedrez; Provisión de libros, materiales didácticos y útiles escolares; Muestras gráficas itinerantes; Aporte para la Movilidad; Becas Escolares.

y financieras que implica la gestión de tales propuestas y al alumnado en tanto destinatario primordial de los proyectos.

a) *Los proyectos: una maraña difícil de gestionar*

Los directivos entrevistados perciben al marco político y los proyectos ministeriales como un entramado de difícil comprensión. En general, se sienten atrapados en una maraña de propuestas que provienen de diferentes dependencias oficiales y no logran establecer las relaciones entre los componentes de las políticas y la ejecución en las escuelas. Esto genera alertas acerca de “*cómo tomar este paquete que viene*” y, a menudo, dudas sobre la forma en que se podrá obtener algún aprovechamiento efectivo. Estos hallazgos nos advierten sobre la dificultad que implica para los directores interpretar los significados que constituyen el núcleo de las propuestas oficiales.

No obstante, los directores –en particular los de escuelas con mejores niveles de rendimiento– valoran positivamente los proyectos “*que bajan*”. Entienden que la mejor forma de tomarlos es aprovechando los recursos que traen consigo –sobre todo económicos– para hacer frente a necesidades institucionales.

“[...] estos proyectos [...], traen plata. Entonces, es mi problema rendir y todas esas cosas, pero las profes hacen la parte pedagógica. Si nosotros no los tomamos y gastamos [el dinero] vuelve, pero si nosotros necesitamos cosas [...] así podemos comprar resmas de papel, lápices de colores, todas las cosas que pueden ser útiles a los chicos” Directivo ERA²

En las escuelas de rendimiento bajo, en cambio, la posibilidad de ejecución de los programas y proyectos genera mayor desorientación. En algunos casos han dejado el dinero depositado sin utilizarlo o no se han enterado de la existencia de estas propuestas.

Las prescripciones ministeriales recomiendan integrar los programas y proyectos al PEI de cada institución. Si bien los directivos escolares reconocen que esto es importante para la continuidad de las acciones advierten que, por distintos motivos, no siempre pueden lograr dicha integración. Según sus testimonios, su implementación complejiza la gestión y exigiría otra distribución de tiempos y funciones.

² ERA: escuela de rendimiento alto; ERM: escuela de rendimiento medio; ERB: escuela de rendimiento bajo.

“Cuando fuimos a reunión de inspección nos plantearon que... pensáramos el PEI y su modificación en términos del Plan de Mejora. [...] Para nosotros es fundamental sostener la continuidad, porque si no, pierde la eficacia, ¿no? [...] Porque por ahí viene tanto, y si perdés la perspectiva, cómo hacés para algo muy importante en los proyectos que es la evaluación. No debiera pasar, uno no debiera perder la perspectiva, pero bueno, a veces...” Directivo ERM

Las dificultades más reiteradas en las entrevistas son la falta de personal para conformar equipos de trabajo, la sobrecarga de tareas y la demora en la llegada del dinero a partir del momento en que comienza a ejecutarse un proyecto.

[...] muchas de esas tareas no están rentadas y a la coordinadora uno la termina sobrecargando de trabajo, encárgate de pasantías, encárgate de la tercera materia, encárgate de esto, encárgate de lo otro” Directivo ERM

“Es [...] una lucha con todo. [...] los Planes de Mejora tienen una demora [...] funcionan, pero digamos que los tiempos no son los de la escuela. O sea, no es que el trabajo nuestro no se vea reflejado en una mejora, pero son un montón de dificultades” Directivo ERA

En muchos casos, los directivos no disponen del tiempo necesario para seguir la marcha de los proyectos, y son los profesores quienes están más al tanto del progreso. En estos casos, el directivo sostiene una visión general del proceso, pero en la dinámica cotidiana es fundamental el trabajo comprometido de los profesores.

“El proyecto que se está trabajando bien es el de educación sexual, un grupo de profesores lo hace. La Jefa de área de naturales lo está trabajando [...]. Ella te lo puede informar y contar. [...] los sábados funciona el CAJ, y tengo la suerte de tener un buen coordinador, como cada uno de los que llevan a cabo los otros proyectos, se ocupan ellos” Directivo ERA

En definitiva, los directivos utilizan el margen de autonomía institucional disponible para desarrollar las propuestas oficiales, a menudo “no ejecutan los proyectos al pie de la letra como ‘ellos’ piden”, sino que van haciendo adecuaciones para responder mejor a necesidades pedagógicas y resolver los numerosos problemas administrativos que traen aparejados. A esto nos referiremos en el próximo apartado.

b) *Las reglas de realización: complejidad de las tareas administrativas y financieras*

Las propuestas oficiales ubican a las escuelas ante un conjunto de propuestas de cambios profundos, aunque genéricos y abstractos, dejando librado a su propio criterio la manera de operar tales transformaciones. Esto produce desconcierto entre los directivos quienes, ante la incompreensión cabal de los significados, implementan acciones como una “*puesta en escena para las autoridades*” más que como una concreción orientada a la transformación sustancial de la actividad escolar.

Por otra parte, uno de los aspectos que más preocupa a los directores es el desembolso financiero que el Estado compromete para la implementación de los proyectos. En una de las escuelas manifestaron que el Plan de Mejoras se comenzó a implementar con la convicción de obtener utilidad para los fines de la escuela, pero desde un comienzo supieron que la administración de recursos financieros significaría un esfuerzo adicional.

“[...] nos ha complejizado muchísimo nuestra actividad; [...] estamos muy tensionado porque tenemos que implementar Planes de Mejora, que son verdaderos ejercicios contables de búsqueda de presupuestos, [...] comparar precios y luego comprar, inventariar remitos y rendir en la Unidad Ejecutora. En todo esto es el director quien firma un contrato en el que se compromete, puede haber inclusive acciones legales en su contra [...] es un nuevo campo que no manejamos [...]” Directivo ERA

Estos directivos hacen un esfuerzo considerable para llevar adelante una administración ordenada y cumplir con las rendiciones de cuentas. Reconocen la necesidad de una evaluación de los proyectos y sus resultados, aunque advierten las dificultades para articular la gestión de los aspectos administrativos y presupuestarios con los pedagógicos.

[Sobre entrega del dinero] Son cheques al proveedor aprobados por mejor precio. Al proveedor lo buscamos nosotros. Es muy complejo porque como no hay tiempo. [...] es difícil [...] Las compras no podés sólo [contabilizar] los gastos y no estamos preparados para esto” Me supera el problema administrativo [...] y yo no sé lo que pasa en el aula” Directivo ERA

No obstante las dificultades señaladas, los directores se muestran conscientes y preocupados por el manejo responsable de los fondos públicos y el direccionamiento de los proyectos hacia una adecuada satisfacción de las necesidades institucionales.

Nosotros acá, estamos representando al Estado [...] Es muy serio lo que se hace en la escuela. Puede salirnos bien o mal. Pero hacer se hace, Los planes vienen y se gasta lo que hay que gastar. Y después tenemos todas las rendiciones con las que cumplimos, tenés que entregar en regla las facturas. Nos piden informes y en realidad la palabra y la firma del directivo es lo que vale” Directivo ERA.

c) *El alumno como preocupación fundamental*

Aunque los aspectos administrativos y financieros de los proyectos demandan un esfuerzo adicional a los directores, las expresiones recogidas dan cuenta de que su “preocupación más importante son los chicos, por ellos es el compromiso [que sostienen los directores] con la escuela”. Este interés por el alumno es, para los directores, un significado fundante en el ejercicio de su rol y los lleva a valorar propuestas como el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), porque convoca y contiene a los alumnos dentro de la escuela con actividades deportivas, expresivas y artísticas. El CAJ es visto como alternativa “para que los chicos no estén en la calle”.

“Los CAJ funcionan los sábados. Los chicos han participado en campeonatos de softball, voley. Envían fondos para insumos de cada taller y para talleristas. Se paga a los talleristas y se compran las cosas. [...] Inclusive hay dinero para movilidad, para hacer salidas con los chicos y comprarles merienda [...] pero fundamentalmente para pagar los talleres” Directivo ERA.

La preocupación por el desempeño de los alumnos también se advierte en la implementación de tutorías en el marco del Plan Mejoras. A través de ellas han encauzado a muchos de los chicos con necesidades especiales de estudio y aprendizaje. En este caso, los mayores esfuerzos deben destinarse a convencer a los alumnos y a los padres para que asistan a las tutorías con regularidad; las escuelas deben ingeniárselas para reacomodar tareas y horarios que garanticen su efectividad.

“[...] no todos vienen. A veces los chicos que ya han asistido a tutorías y si están flojitos para la prueba, vuelven, te dicen ‘necesitaría venir a la tutoría’ Pero algunos no quieren volver” Directivo ERM.

“Muchos chicos han venido a tutorías pero muchos no, ahora las planteamos como obligatoria para ver si en esta última parte del año podemos arreglar un poquito las cosas para algunos. Pero bueno... eso es lo que tiene este proyecto, [...] hay mucho trabajo que hacer con los papás, se mandan notas, se llaman, se lo llama al chico, se lo busca, esa convocatoria es complicada. Es lo que más nos cuesta pero después andan bien” Directivo ERM

Para el desarrollo de todas estas acciones es clave la participación de los profesores y el compromiso con el que asumen la enseñanza, de ello depende en gran parte la respuesta de los alumnos.

“Los alumnos adhieren a los proyectos, sí, porque los profesores cuando los presentan no los presentan como proyectos sino como actividades a realizar. Entonces, buscan... como ser el de ciencias naturales a través de juegos, los fueron llevando [...]” Directivo ERA

3. Consideraciones finales

Las propuestas ministeriales que llegan a las escuelas para ser implementadas a través de diferentes proyectos son formuladas desde el horizonte de la obligatoriedad escolar, la inclusión, y el fortalecimiento de la gestión escolar, por lo cual estimulan la implementación de apoyos pedagógicos, tales como tutorías, y de propuestas que presuponen vínculos fluidos con el entorno inmediato, como es el caso de los CAJ. Podría interpretarse, en términos de la teoría de Bernstein, que tales propuestas promueven el desarrollo de un *código integrado*, caracterizado por ser un sistema de significados con clasificaciones y enmarcamientos débiles. Esta modalidad de código contrastaría, sin embargo, con aspectos administrativos y de gestión financiera de las propuestas en las que se advierten, de acuerdo con la visión de los directores, principios clasificatorios fuertes.

Los directivos, en especial los que se desempeñan en escuelas con rendimiento alto, valoran desde un ángulo positivo aquellas acciones que benefician de modo directo al estudiante, lo que sugiere una adhesión de los directores a las significaciones ligadas con la inclusión. No obstante, la percepción que tienen de las formulaciones de política educativa, como un complejo entramado al que acceden a través de directivas de los niveles de supervisión o de documentos (que llegan a las escuelas o que están

disponibles en páginas web de los ministerios) obstaculizaría, de algún modo, la eficacia de las propuestas inclusoras.

Los directores reconocen que la escuela es el centro desde el que deben desarrollarse una multiplicidad de cambios complejos y sustantivos, pero consideran que los patrones organizativos, administrativos y laborales no son los más adecuados para concretar el denso y variado volumen de proyectos que deben poner en marcha; a lo que se suma que las orientaciones de los supervisores escolares parecen no satisfacer las necesidades de apoyo técnico. En definitiva, la implementación de los proyectos implica una sobrecarga administrativa, que va en desmedro de la gestión pedagógica.

La gestión directiva es un aspecto clave y estratégico para que las formulaciones de la política educativa se concreten efectivamente. Los programas y proyectos puestos a disposición de las escuelas pueden resultar alternativas válidas para la solución de sus variadas problemáticas, pero su aprovechamiento efectivo requiere de un sólido acompañamiento a los equipos directivos; de lo contrario se corre el riesgo de desviar los objetivos pedagógicos de las propuestas transformando a las acciones en meras respuestas a requisitos y formalidades burocráticas.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.
- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Hacia una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación*. Brujas: Córdoba.
- Brigido, A.M. y Ambroggio, G. (1996). “La enseñanza media en la ciudad de Córdoba”, en Revista de la Universidad Blas Pascal, Vol 2, Nº 8.
- Casagrande, R. (2002), *Valores organizacionales: un análisis del contexto educativo*. IIPE: Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (2004) “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa” en Tenti Fanfani, E: *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.

Documentos

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Plan nacional para la educación secundaria Resolución 79/09.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria Resolución 84/09.

Argentina. Consejo Federal de Educación. (2009) Resolución CFE. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora institucional. Resolución 88/09.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Enseñanza Media (2011) Plan de Acción de la Dirección General de Enseñanza Media.

Sitios web

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/>

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/politicas-socioeducativas/>

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA. DECIRES DE LOS DOCENTES

PEDAGOGICAL AUTHORITY IN SCHOOLS: WHAT TEACHERS HAVE TO SAY

Liliana del C. Abrate*
María Isabel Juri
Analía Van Cauteren

En el trabajo se presentan los primeros resultados de la investigación: “La autoridad pedagógica en la Escuela: posibilidades, debilidades y desafíos”, aprobado y subsidiado por SECyT, para el período 2012-2013.

Esta investigación indaga sobre una temática particular –la autoridad pedagógica– que forma parte de una preocupación más general acerca de la construcción de la especificidad de la mirada pedagógica al interior de las Ciencias de la Educación.

El problema se definió a partir de reconocer como premisa central que los modelos de autoridad configurados en la modernidad y que acompañaron la expansión de la escuela en ese contexto, hoy están en crisis. La legitimación que la investidura social e institucional portada por el docente durante la consolidación de la escuela pública argentina, se ha resquebrajado. Es esperable entonces, que en el acto educativo se desplieguen nuevas maneras de constitución de la experiencia escolar en las que se sostiene la transmisión de conocimientos.

En la primera etapa de la investigación se realizaron entrevistas a docentes, a partir de cuyo análisis se desprenden resultados provisionales, que son expuestos en esta ponencia. Nos referimos a tres cuestiones recurrentes en sus expresiones: la obediencia; el control de la conducta y de las actividades del aula; y el compromiso en los vínculos. A modo de categorías analíticas iniciales, destacamos consideraciones sobre su pertinencia para el problema de investigación y los contenidos más relevantes que a esta altura del proceso estamos en condiciones de presentar.

Pedagogía – Autoridad pedagógica – Experiencia escolar –
Educadores – Docentes

* Cátedra de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: labrate@ffyh.unc.edu.ar; fliaromerojuri@yahoo.com.ar; anavancauteren@hotmail.com

This paper presents the initial results of the study on “Pedagogical Authority in Schools: possibilities, weaknesses and challenges,” approved and funded by the SECyT (Dept. of Science and Technology) for the 2012-13 period.

The study looks at the particular issue of pedagogical authority –part of a broader concern regarding the construction of specificity of pedagogical approach within the field of Education Science. The problem was defined based on the central premise that the current models of authority that have evolved alongside school expansion in the modern world are in crisis mode. The expansion of public schools in Argentina has been accompanied by a breakdown in the legitimacy of the social and institutional vote of confidence borne by teachers. It therefore stands to reason that the act of educating involves new forms of experiencing the transmission of knowledge in the classroom.

In the first stage of the study, we interviewed teachers and arrived at the preliminary results are included in this paper from our analysis of those interviews. We refer to three recurring issues in teachers’ comments: obedience; control over behaviour and classroom activities; and values and commitment to relationships. In terms of initial categories of analysis, we emphasize considerations regarding pertinence to the research topic and the most relevant content that we are able to present at this stage of the process.

Pedagogy – Pedagogical authority – School experience –
Educators – Teachers

Introducción

En este trabajo exponemos algunos resultados de la primera etapa de la investigación que se está desarrollando bajo el nombre de: “La autoridad pedagógica en la Escuela: posibilidades, debilidades y desafíos”, aprobado y subsidiado por SECyT, para el período 2012-2013.

Se trata de un proyecto de reciente creación, fruto de la confluencia de distintas experiencias de investigación sobre la temática, por parte de los integrantes del equipo.

Han constituido importantes antecedentes, la investigación realizada en el marco de una Tesis de Maestría de uno de los miembros del equipo,¹ así como la investigación que se viene desarrollando en la Cátedra de Pedagogía sobre la Dimensión Pedagógica de las Instituciones Educativas,² en tanto la mirada pedagógica y la preocupación sobre su especificidad fundamentan el enfoque desde donde se realiza el análisis actual, dando continuidad al proceso iniciado oportunamente. Además, incorporamos los aportes recientes de una indagación desarrollada en el marco de un programa internacional, en el que participa un miembro del equipo, trabajando sobre la temática en instituciones educativas de Francia y Argentina.³

De modo que, durante esta primera etapa, comenzamos por una revisión y reconstrucción del marco teórico inicialmente seleccionado, para luego realizar las entrevistas a docentes, cuyo análisis son parte de esta ponencia.

Revisión del marco teórico

La temática que se plantea en esta investigación –la autoridad pedagógica– resulta un tanto particular, por diversas razones. En primer lugar, forma parte de una preocupación más general acerca de la construcción de la especificidad de la mirada pedagógica al interior de las Ciencias de la Educación. Siendo un tema de presencia recurrente en los escritos pedagógicos, ha sido abordado también por otras disciplinas de las ciencias sociales afines, tales como la sociología y la psicología, presentando una dispersión y complejización creciente que amerita su revisión.

En segundo término, su ausencia en la agenda educativa por algún tiempo, se vincula con la historia social y política de nuestro país, dada la estrecha asociación entre autoridad y autoritarismo. Su tratamiento implica confiar en la posibilidad de superar las limitaciones derivadas de tal impronta y abonar otra perspectiva en el proceso de maduración democrática.

Por último, cabe destacar que resulta complejo lograr la precisión semántica sobre el concepto de autoridad, dada la proximidad con otros similares, en especial el de poder. Al respecto, Pierella (2005) señala que la autoridad como categoría analítica se

¹ Abrate, Liliana (2009) “La construcción de la Autoridad Pedagógica en la Escuela”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

² En los últimos cuatro años se realizaron dos proyectos, ambos aprobados y financiados por Secyt, dirigidos por el Profesor Titular de la Cátedra (G. Germán) sobre la Dimensión Pedagógica de la Escuela.

³ Programa de Becas Saint-Exupery- Ministerio de Educación de la Nación- INFD- Embajada de Francia en Argentina. Equipo de trabajo sobre “Relación Pedagógica y Autoridad: Profs: S. Felchlin, S. Grabosky, M. Juri, M. Karlen y L. Romano. Directores: Dra B. Greco y Dr. J. C Pettier.

halla tensionada o articulada con otras como libertad, permisión, coerción, autonomía, heteronimia y atraviesa la historia del discurso pedagógico.

Ahora bien, el problema a indagar requiere de la mayor precisión posible en relación a las posibles fronteras entre tales conceptos, por lo que en la revisión del marco teórico se avanzó en la delimitación de la noción de autoridad. En tal empeño, el aporte de Alexandre Kójeve (2005) resulta exhaustivo y esclarecedor. Al presentar una definición general, sostiene:

Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción... Pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es en lo esencial, activa y no pasiva... El soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente... (p.35)

Su análisis evidencia la intención de revelar la esencia de la autoridad y distinguir los fenómenos que se incluyen bajo esa denominación. Continúa diciendo:

El acto autoritario se distingue de todos los demás por el hecho de que no encuentra oposición por parte de quien, o de quienes, es el destinatario. Lo que presupone, por una parte la posibilidad de una oposición y por la otra la renuncia consciente y voluntaria a la realización de esa posibilidad (pag.36).

Desde estas ideas, resulta pertinente pensar el accionar docente, ya que el hecho educativo no podría asentarse si no es en una aceptación de otro que puede ejercer cierta influencia sobre el que se dispone a recibirla. A su vez, ese otro que ofrece algo, actúa en base a cierta aceptación o “investidura” que se le reconoce para actuar en nombre de aquello que se considera valioso. Es decir, desde estas ideas de autoridad es posible ingresar al núcleo del acto educativo.

La autoridad es, pues, necesariamente una relación (entre agente y paciente); es, entonces, un fenómeno esencialmente social (y no individual)... entonces, la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo... actuando con autoridad, el agente puede cambiar el dato humano exterior, sin experimentar una reacción, es decir, sin que cambie él mismo en función de su acción” (Kójeve, 2005, p.36).

Esta última afirmación queda ejemplificada con muchas situaciones áulicas: si alguien tiene autoridad, con sólo dar una orden para que otro se retire del lugar, la

persona saldrá; si en cambio, tiene que emplear la fuerza, o sea, cambiar su propio comportamiento para que se retire, carece de autoridad.

Por otra parte, un estudioso de la obra de H. Arendt, Etiéne Tassin (2002), se ocupa de poner en tensión los términos de poder, autoridad, violencia y acción política, a partir de otro concepto en común que los cobija: el de dominación; atribuyendo a este último fenómeno la fuente de sus confusiones.

El poder habitualmente se confunde con la autoridad, la fuerza, la violencia o la relación de mando-obediencia. Esas confusiones se deben a la idea de que el poder es el ejercicio de una dominación a través de la cual se afirma la soberanía – potencia, independencia y libertad– de un individuo, de un grupo o de un Estado (Tassin en Frigerio, 2002, p. 151).

Una de las líneas de trabajo del autor, consiste en poner de relieve tanto lo que aproxima como lo que distancia al poder de la autoridad, ya que ambos se vinculan con la obediencia. Para ello, ubica el origen de tales confusiones en dos momentos: uno en la antigüedad y otro en la modernidad. El primero fue cuando se incorpora la autoridad en la manipulación de los asuntos públicos de la ciudad para eliminar la deliberación argumentada y la apelación a la fuerza o la violencia. El segundo es cuando se produce la desaparición de toda forma de autoridad al derrumbarse casi por completo todas las tradiciones en la modernidad.

En base al propio argumento de Arendt, Tassin (2002) establece la diferencia y encuentra mayor precisión en el concepto de autoridad. Dirá que en las experiencias políticas de la antigüedad se puede reconocer que:

la autoridad es irreductible a cualquier forma de poder... Únicamente un punto de vista explícita e implícitamente funcionalista podrá confundir la autoridad con el poder o con la violencia: de la similitud observable de la función (la obediencia), se deduce el modus operandi (el mando coercitivo) (Tassin, en Frigerio, 2002, p. 158)

Entonces, la autoridad refiere a una relación en la que la respuesta es la obediencia a un individuo o una institución, por la ascendencia, y no por el temor al uso de la fuerza como puede ocurrir cuando se alude al poder. La autoridad es por definición, “incondicional e indiscutida (sin necesidad de coerción ni de consenso) y sólo puede atribuirse al respeto que se tiene por la persona o por el cargo. Posee autoridad aquel que es una autoridad porque él hace la autoridad” (Tassin, en Frigerio, 2002, p.159).

El problema de investigación

Para la indagación se asumió como premisa central que los modelos de autoridad configurados en la modernidad y que acompañaron la expansión de la escuela, hoy están en crisis. La legitimación de la investidura social e institucional portada por el docente durante esa época, se ha resquebrajado, generalizándose la hipótesis según la cual la ruptura en las condiciones del contexto social genera la crisis actual de la Institución Educativa. A pesar de ello, la escuela persiste en conservar rasgos propios del modelo nacido en la modernidad.

En tal sentido, cabría reconocer la existencia de modos de ejercer la autoridad pedagógica en correspondencia a un formato escolar propio de la modernidad; hoy trastocado, y por lo tanto, se podría explicar la crisis de autoridad pedagógica por los cambios producidos en el contexto socio-cultural general y su manifestación en la institución educativa. Este planteo se expresa en un debate que atraviesa el campo educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Desde un enfoque situacional, los procesos educativos en general y los que nos interesa analizar en esta ponencia –la construcción de la autoridad y sus relaciones con lo vincular– en particular, se producen “en” situación, no son naturales y los contextos no funcionan como meros “marcos”, sino que son constitutivos de las mismas situaciones a analizar.

Entre 1956 y 1965, H. Arendt⁴ publica una serie de artículos que reflejan esta preocupación y en uno de ellos sostiene que el mundo moderno en su totalidad está afectado por una crisis general que se expresa en todas las esferas de la vida, se extiende por distintos campos y adopta diversas formas. Una de esas esferas, a la que dedica un lugar importante en su obra, es la educación.

En base a estas consideraciones, la investigación encarada procura revisar el estado actual del ejercicio de la autoridad docente en nuestro medio, especialmente en contextos de adversidad.

A las consideraciones anteriores agregamos el reconocimiento de que el acto educativo contiene en sí mismo un rasgo de directividad, en tanto la palabra y el accionar del docente implican un efecto sobre el otro, a través de una interacción en la que se ejerce autoridad. Entonces, es esperable que, aún en tal debilitamiento, para que

⁴ Son artículos que H. Arendt publica en diversas revistas científicas y que luego son compiladas por la misma autora en su libro: “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.” Primera edición en español. Barcelona, 1996.

ocurra el acto educativo se estén desplegando nuevas maneras de constitución de las relaciones educativas, con estilos diferentes e inéditos de ejercicio de la autoridad.

A partir de allí, intentamos desnaturalizar la idea misma de la crisis de la escuela y considerarla más bien en transición entre la modernidad y la sociedad del conocimiento. Como institución en transición, se le reclaman nuevos formatos, otros modos de asumir la tarea docente y de construir la autoridad pedagógica.

Entonces, se plantea la pregunta: ¿es posible hallar formas nuevas de ejercicio de la autoridad pedagógica? ¿qué características asumen? Finalmente el problema de investigación se plantea en estos términos: según el modelo escolar configurado en la modernidad, la adversidad de los contextos sociales e institucionales actuales debilita el ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela. En los mismos y bajo ciertas condiciones, ¿es posible identificar rasgos particulares en el ejercicio de la autoridad pedagógica que difieren del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna?

Para abordar el trabajo empírico, se inició la primera etapa con la realización de entrevistas a docentes de diversas asignaturas del primer ciclo del nivel medio en escuelas de la ciudad de Córdoba. Se procuró recoger con la mayor amplitud posible, las consideraciones que los docentes pudieran exponer sobre las vivencias propias y sus reflexiones sobre la autoridad pedagógica desde sus prácticas educativas.

Del análisis realizado, surgen claramente algunas reiteraciones, de las cuales seleccionamos tres para exponer aquí. Las mismas se han constituido en categorías analíticas que orientan la continuidad de la investigación.

Nos referimos a tres cuestiones recurrentes en todas las entrevistas y expresadas como: la obediencia; el control de la conducta y de las actividades del aula; y el compromiso en los vínculos.

Acerca de la obediencia

Tal como se expuso al eludir al concepto de autoridad, la obediencia es la respuesta esperada para su verificación. En las expresiones de los docentes las referencias a la obediencia expresan las dificultades para obtener tal respuesta y aluden a las causas que ocasionan la desobediencia de los alumnos. Se destacan razones vinculadas a las características de los jóvenes o a la institución educativa.

Así lo expresa uno de ellos:

“Hay chicos a los que es imposible hacerles hacer ninguna tarea. No le interesa hacer nada. Es más, a veces se queda callado, no molesta ni nada, pero tampoco hace nada,... ni nada de nada (...) ya escapa de nosotros, creo que tiene que ver con el entorno familiar (Prof. de matemática-1-).

Cabe señalar que en tales expresiones la acción del propio docente involucrado está cargada de impotencia; sin reconocer posibilidades de transformar el desinterés y ubicando la culpa en la familia. En tales apreciaciones se evidencia una visión pesimista sobre lo que les ofrece la escuela y las dificultades para encontrar desde el contexto social y familiar un refuerzo de las razones que fundamentan el sentido de la escolaridad. De allí que los docentes esperan encontrar estudiantes dispuestos a obedecer porque en la familia ya construyeron tal disposición. Así lo expresan: *“Yo pienso que ellos en alguna medida tienen esa obediencia como inculcada”* (Prof. de matemática -1-).

Además, se manifiesta una fuerte vinculación entre la obediencia y la disciplina, entendida como la imposición de límites para garantizar las condiciones que requiere el proceso educativo, aun marcando modalidades flexibles en su imposición.

“A mí no me gusta trabajar en silencio, en ese silencio militar...pero si me gusta que cuando yo hablo, que me escuchen y si no me escuchan que se queden callados, por lo menos para que el que quiera escuchar que entienda” (Prof. de tecnología).

La referencia permanente de los docentes a las dificultades sobre la obtención de la obediencia, limita la posibilidad de advertir las acciones o estrategias que resultan efectivas para lograrla; las que se encuentra más claramente al comentar las actividades del aula, tal como se expone a continuación.

Acerca del control de las conductas y de las actividades del aula

Al exponer sobre los modos en que se expresa la autoridad pedagógica en el aula, los docentes refieren a sus capacidades. En claves modernas, la obediencia y abnegación de los adolescentes a las órdenes y pedidos del profesor eran consideradas cuestiones obvias, que hoy no se presentan. En este sentido, Abrate (2012, p. 51) sostiene “lo que era del orden de lo “natural” de la vida escolar es reemplazado hoy por “equilibrios precarios”.

Antelo y Alliaud (2009) remarcan la precariedad de la autoridad en los salones de clase, pues “hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas” (p.90). Así, en la construcción y conquista de dichos equilibrios precarios, los docentes, sin perder de vista que la decisión final está en sus manos, hacen lugar a acontecimientos impensables en la modernidad, como por ejemplo: la negociación entre docentes y alumnos en relación a fechas de evaluación, los cuestionamiento de las actividades presentadas por el docente y las dinámicas de clase.

“A mí me da más resultado el negociar que el imponer... A mí me gusta acordar con ellos, porque negociamos (...) Yo pienso que es positivo negociar... Bueno, en relación a los contenidos, no. El contenido es este y esto se resuelve de esta forma. Allí no se lo puedo cambiar” (...) (Prof. de música).

Por su parte, uno de los profesores entrevistados, equipara en importancia, el aprendizaje de contenidos conceptuales con el aprendizaje de normas y actitudes que hacen al reconocimiento de la autoridad del docente. Así, por ejemplo el respeto expresado en el saludo, el uso de prendas adecuadas y el vocabulario correcto incluso entre pares, constituirían indicadores del reconocimiento de la autoridad del enseñante.

“yo la autoridad la suelo imponer. Porque para mí es un tema transversal, más allá de los conocimientos, es un contenido actitudinal, que yo quiero que me respeten. No porque sea yo, sino que me respeten como autoridad. Que tengan ciertas normas de respeto, por ejemplo, obligarlos a pararse al principio de la clase, que no tengan la gorra cuando estamos dando clase, a dirigirse con respeto hacia mí y hacia los otros compañeros, no decir malas palabras, que eso los tengo penados (Prof. de matemática -1-).

Cabe destacar en este caso, que la importancia que asume el control de las conductas se explica porque ellas mismas se constituyen en contenidos, por lo que la conducta esperada sería un signo del aprendizaje logrado.

Acerca del compromiso en los vínculos

Resulta destacable en el análisis de las entrevistas, la importancia que se le atribuye a la dimensión vincular, en una relación –pedagógica– que se define como

naturalmente asimétrica. Como se dijo, en la modernidad, dicha asimetría operaba casi como “garante” de una autoridad pedagógica, mientras que en el presente emerge la necesidad de conocer de qué manera se piensan los vínculos docente-alumno y cómo los mismos operan en los procesos de construcción de la autoridad.

En los discursos de los docentes, se evidencia una amplia multiplicidad de consideraciones al respecto. Algunas, con tintes de nostalgia, aluden a la necesidad de recuperar modos de relación perdidas e insisten en sostenerse per-se “*yo quiero que me respeten cómo yo respetaba a mis maestros...*” (profesor de historia).

Otros, con rasgos de realismo, reconocen que los cambios de contextos y sus complejidades han modificado los modos de sostener la autoridad; “ya no funciona por delegación simple como ocurría antes, hoy no se es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento” (Zerbino, 2011, p.19).

La relación pedagógica, entendida como una relación social, implica la consideración de al menos dos personas, poniendo en juego algún modo de vínculo, con la particularidad de que el mismo se sostiene desde una interacción asimétrica; tal como lo dice Cordié (1998) “*los lugares y funciones están definidos y no son intercambiables*”.

Las expresiones de los docentes parecieran traducir un problema central en tal vínculo que se manifiesta como la falta de credibilidad o la confianza, cuestión que se plantea más adelante. Así lo dicen: “*yo ya sé que los pibes no se la creen, tenés que convencerlos que lo que les pretendés enseñar vale la pena...*” (Prof. de Ética y Ciudadanía).

Es en tal sentido en que Greco (2007, p.15) plantea la autoridad: “... en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica– entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos”.

La interacción como forma constitutiva de los vínculos, implica no solo la puesta en acción de ambas parte, sino al decir de Nicastro (2006), considerar a otro diferente en un proceso de mutuo reconocimiento, que significa en algún sentido, otorgarle legitimidad.

En general, cuando los docentes aluden a la relación pedagógica, y aunque lo digan de muy diversas formas, el tema del reconocimiento del otro es casi una constante, al momento de definir las relaciones.

“solo mirando a los chicos, entendiendo lo que les pasa, poniéndose en su lugar, es posible generar alguna forma de enseñar, pero, a veces... muchas veces es muy difícil” (Prof. de matemática- 2-).

Se destaca en tales apreciaciones que el reconocimiento del otro en el vínculo se liga a cualidades particulares o individuales, con escasas alusiones a aspectos colectivos e institucionales. Aunque, a modo de primeras conclusiones, se podría afirmar que la constante en el discurso de los docentes, es que la posibilidad de construir algún tipo de autoridad en un vínculo pedagógico, se sostiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación al compromiso puesto en juego en el vínculo emergen dos cuestiones muy relacionadas, pero no idénticas. Una referida al reconocimiento social: *“como querés que los alumnos nos respeten, si los padres les hablan mal de nosotros. No le importa que vengan o no la escuela...”* (Prof. de matemática -2-)

Otra de orden institucional, que remite al apoyo que se espera por parte de las autoridades para trabajar la cuestión vincular en general y la de la construcción de la autoridad en particular. Así lo dicen:

“...no hay muchas posibilidades de conversarlo con todos los docentes, pero yo por ejemplo cuando puedo hablar, aunque sea en la sala de los profesores con la Ana, que tengo mucha confianza, sobre lo que nos pasa con esos chicos, me siento más segura y siento que puedo hacer cosas con los chicos que a ellos también los hace sentir bien...” (Prof. de inglés).

“yo sé que a la directora le importan estas cosas, pero siempre hay otras urgencias. Sería importante que nos diéramos un tiempo para discutir de cosas más importante que si los chicos traen celular y qué hacemos con eso...” (Prof. de Ética y Ciudadanía).

Cada una de estas consideraciones permite fortalecer la idea de que son múltiples los modos de asumir una posición de autoridad hoy en las escuelas. Sería imposible ligarla solo a cuestiones individuales, que sin dejarlas de lado, se deberán considerar en relación a otras que configuran los vínculos pedagógicos, como las características de las instituciones, del grupo clase, y otras.

“Ejercer la autoridad pedagógica sería entonces un oficio de la mirada y de la escucha atenta, una forma de despertar pasiones y de hacer lugar a lo nuevo. Lejos

de pensar la autoridad como un guardián del orden establecido, podríamos así pensarla como ese lugar particular desde donde se promueven procesos, se da lugar a lo que todavía no es, se contradice lo que viene siendo, se interrumpe, se discute” (Greco, 2011, p. 56-57).

En relación con lo vincular, una línea que se abre para trabajar con el material empírico, es el problema de la credibilidad puesta en juego o la confianza mutua; lo cual aún no se ha abordado, pero que surge con mucha frecuencia en los discursos, no solo de los docentes, sino también de los alumnos.

En el final y para continuar...

Con la intención de habilitar el pensamiento sobre las continuidades y rupturas del debate planteado y con la clara convicción de que este es un camino recién iniciado, destacamos la posibilidad de avanzar en el empeño por descubrir las significaciones que circulan hoy en las escuelas sobre el ejercicio de la autoridad pedagógica. Consideramos que las categorías analíticas construidas a partir del análisis de las entrevistas, nos permitieron desentrañar algunas complejidades que aportan explicaciones sobre las debilidades de la autoridad pedagógica hoy frecuentemente enunciada.

Al mismo tiempo, estamos identificando aspectos derivados de estas categorías analíticas que se reconocen como “pistas para su reconstrucción”. Siguiendo la línea argumentativa desarrollada encontramos en los decires de los propios docentes de escuelas secundarias apreciaciones que refieren a la importancia de sostener la imposición de ciertas conductas, la necesidad de atender los intereses de los estudiantes y el valor de la experticia del docente.

Estos tres aspectos se constituyen en líneas de continuidad para la tarea investigativa; sobre los que esperamos avanzar en un saber pedagógico –específico y propositivo– que permita la gestación de nuevos modos de autoridad en la escuela.

Bibliografía

- Abrate, L. (2012) *La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela .Cuadros escolares proyectados*. U.S.A: Eae editorial académica española.
- Antelo, E. y Alliaud, A. (2009) *Los gajes del oficio, enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

- Cordié, A. (1998) *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Greco, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kójeve, A. (2005) *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pierella, P (2005) “La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una verdad moral” En Serra, S (comp.): *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La Pedagogía y los imperativos de la época*. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Tassin, È. (2002) “Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)”. En: Frigerio, G (Comp): *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Zerbino, M. (2011). “El niño generalizado” y la autoridad frente al “minority report” pedagógico”. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.): *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

EVALUACIÓN Y DISCIPLINA ESCOLAR. INCIDENCIAS EN “GRUPOS” DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL CB DE UNA ESCUELA SEMI-RURAL Y SU ANEXO

EVALUATION AND SCHOOL DISCIPLINE. TROUBLE IN “GROUPS” OF FRESHMEN OF THE BC IN A SEMI-RURAL SCHOOL AND ITS ANNEX

Mariana Beltrán*
Mariel Castagno

Este trabajo indaga sobre los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar; se busca comprender las marcas distintivas de los mismos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía, en el tránsito de del nivel primario al secundario.¹

Para ello se analizan dos cursos de primer año, que corresponden a un IPEM situado en zona semirural, y su Anexo, que solo dispone de ciclo básico.

Las experiencias disciplinares centradas en lógicas que parten de modelos democráticos, tales como el consejo de convivencia, son escasas en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año. Muchos provienen de otras escuelas y los repitentes componen casi la mitad de los cursos. Esto tiene una incidencia en las modalidades de organización del alumnado que amerita profundizar procesos de ambientación al secundario. Al mismo tiempo observamos que en primer año se acrecienta el uso de “notas de concepto” que evalúan cuestiones de orden moral. Estas calificaciones numéricas en las cuales se traducen las apreciaciones subjetivas de los profesores, integran junto a otras, en una nota final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo.

En otro dispositivo donde se suspende la evaluación de contenidos pero se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares –sus sentidos, funciones, sus posibilidades y límites– es el Consejo de convivencia. En

* Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. CE: marielcastagno@hotmail.com; mbeltran63@gmail.com

¹ En el marco del Proyecto titulado: “Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”. Dirigido por Dra. Adela Coria y Mgter. Nora Alterman y subsidiado por Secyt UNC periodo 2012-2013.

este espacio intergeneracional y horizontal, los sujetos desarrollan procesos de identificación y pertenencia institucional.

Así, el Consejo escolar se constituye en una forma de regulación del orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones en el aula.

Disciplina escolar – Evaluación – Primer año del secundario – Consejo de convivencia

This paper investigates the evaluation device of learning which regulates school discipline. It seeks to understand the hallmarks of both devices, their overlaps, differences and eventual autonomy, in the transition from primary to secondary level.

Here we analyze two first year courses, which are located in a semi-rural area. An IPeM and its Annex, which only has a basic cycle.

The disciplinary experiences focused on logical democratic models, such as the school board council of coexistence, are scarce in most students, entering first year. Many come from other schools and repeaters make up almost half of the courses. This has an impact on the organizational arrangements of pupils that merits further setting the secondary processes. At the same time, we note that in the first year is increasing the use of "concept notes" that evaluate moral issues. These numerical grades on subjective judgments translate teachers' qualifications, and at the same time integrated with other, become on a final note of the quarter, that is so much instructional as regulative.

Another device which suspends the evaluation of content, and places in the center of the discussion the evaluating use of curriculum areas, its functions, possibilities and limits, is the school board council of coexistence. In this space intergenerational and horizontal subjects develop identification processes and institutional affiliation.

Thus, the School Board council constitutes a form of regulation order in school, as well as discipline in subjects and social discipline, this also develops in tension with other regulatory orders that become visible in the interactions in the classroom.

School discipline – Evaluation – Secondary level – School Board council

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto titulado: “Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”.² El mismo se propone indagar los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar. Se busca comprender las marcas distintivas de ambos dispositivos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía que puede observarse en el tránsito de un nivel a otro.

Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, B.; 1993; Foucault, M.; 1997).

El enfoque de Basil Bernstein –quien ha destacado especialmente el vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión”– es de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998:66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”.

En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El papel del “examen” como operación que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault, M, 1997: 189) y su poder de dar visibilidad sobre los individuos, y de encauzarlos, es un argumento potente de M. Foucault y de los estudios sobre “disciplina escolar” que lo retoman (Furlán, A., 1996, 2004; Alterman, N., 1998; 2000; Narodowski, M.; 1993, en Alterman y Coria 2012), y que nos permite justificar la razonabilidad de realizar una búsqueda articulada *entre* evaluación y disciplina.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías –en este caso, evaluación y disciplina escolar– y en el “*pasaje*” de un código curricular a otro –para nuestro interés en este proyecto, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a

² Dirigido por la Dra. Adela Coria y Mgter. Nora Alterman y subsidiado por SeCyT. UNC periodo 2012-2013.

otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible que existen entre el primario y el secundario.

Acerca de las instituciones objeto de análisis

El IPEM está ubicado en una zona semi-rural, en la periferia de la ciudad de Córdoba, sobre el camino a San Carlos, km 8 ½. En el barrio hay ausencia de instituciones tales como dispensarios, destacamento policial, clubes, centro vecinal (Proyecto Educativo Institucional, 2011) por ello quizás *“Los alumnos toman la escuela como punto de reunión porque no tienen un club o centro vecinal donde pueden encontrarse...”* (Entrevista: no docente, 2012).³ Es una escuela semi-rural; en los últimos años se ha producido un cambio en la urbanización del sector, “lo que ha modificado el paisaje tranquilo y seguro, dando lugar a más tránsito, como también a delitos como robos, daños a las casas y también a la escuela” (PEI, 2011).

Los alumnos que viven en barrios aledaños a la escuela, se trasladan a través de una línea de la empresa de transporte Ciudad de Córdoba, cuyos horarios son de frecuencia espaciada, de 40 minutos. Según el PEI: “Otros se trasladan en bicicleta, en moto o caminando varios kilómetros por calles de tierra, por lo que en días de lluvia se les hace imposible asistir a clase debido a las inundaciones” (PEI, 2011).

Según el Proyecto Educativo Institucional, asisten cien alumnos a la institución los cuales provienen de zonas aledañas a la escuela y barrios como: “Villa Rivadavia, Cerveceros, Ciudad Obispo Angelelli, Villa El Libertador, Nuestro Hogar I, B^a Iponá, B^a Jardín, B^a San Roque, B^a Cárcano” (PEI, 2011). La población escolar está compuesta por familias de bajos recursos, con escasa o nula escolarización e imposibilidad de acceder a mejores condiciones laborales y de acompañar a sus hijos en el aprendizaje: *“(...) tienen pocos incentivos familiares, los padres sí quieren que terminen, pero les cuesta seguirlos”* (Entrevista a no docente, 2012). Muchas de las familias de los alumnos reciben planes sociales (Asignación Universal por Hijo), los hombres desarrollan trabajos temporarios como albañilería, cosecha de la papa y en el caso de las mujeres, son jefas de familia o trabajan en servicios domésticos. En la actualidad, los alumnos que trabajan *“Ya no se dedican más a la papa como era antes, ahora se*

³ Gagliano, Tell y Truan: *“La construcción de la autoridad en primer año del secundario”*. Sistematización final Programa de Prácticas Pre Profesionales Contexto Educativo. Supervisora Lic. Mariel Castagno. Docente responsable Dra. Beltrán, Mariana. 2013.

*buscan otros trabajitos, por ejemplo el Plan Primer Paso” (Entrevista a directivo, 2012).*⁴

A esta escuela no solo ingresan alumnos que vienen de la primaria del mismo edificio sino también muchos provienen de otras instituciones en las cuales no fueron aceptados por amonestaciones, o por repetir de año, etc. (PEI, 2011). En relación con esto: “(...) *la imagen que se tiene de esta escuela, es que acá vienen los que echan de otros colegios, los repitentes, de mala conducta, entonces los del barrio no quieren venir acá, los que tienen unos pesos para poder viajar en cole se van a otro colegio o cualquier otro, eso es feo, me molesta como profe, por eso también hay pocos alumnos”* (Entrevista: docente, 2012).⁵

La otra institución tomada como caso es ANEXO al IPPEM descripto; la cual comienza a funcionar en el año 2010 por iniciativa de los padres de alumnos de la escuela primaria, con apoyo de docentes y directivos de la misma. La comunidad reclamaba la apertura del Ciclo Básico en virtud de las distancias que separan el lugar de las más próximas.

La zona del Anexo posee características rurales; se encuentran explotaciones agrícolas, sembradíos y algunas casas muy esparcidas por el camino principal. Dicha ruta de acceso es de ripio y está en muy mal estado. Las calles aledañas son de tierra, sin iluminación. “*En la zona, la actividad agrícola que se realiza además de la cosecha de papa, es la siembra y producción de soja transgénica, que requieren cantidades de pesticidas como el glifosato”* que, pese a las advertencias de ley por tratarse de zona poblada, “*...se ve a diario pasar los aviones tirando pesticida, por lo que a menudo se ha denunciado y relevado problemas de contaminación, y de salud en los pobladores”* (Entrevista a profesora, 2012).⁶

El IPPEM Anexo cuenta solamente con el Ciclo Básico al que asisten aproximadamente noventa alumnos entre los tres cursos, en su mayoría procedentes del caserío de los alrededores de la escuela y los barrios más próximos a la ciudad de Córdoba: Coronel Olmedo, El Quebracho, Cárcano, Nuestro Hogar I (Registro de campo 2012). Según nos referenciara la Directora: “*eligen el IPPEM dada la numerosa matrícula con la que cuentan las escuelas de la periferia de la ciudad y otros lo hacen*

⁴ Idem 3

⁵ Idem 3

⁶ Anticaglia, M. Jimena Lukasiewicz, Marcela, *La apropiación del espacio escolar*. Trabajo de Sistematización Final. Programa de Prácticas Pre Profesionales Contexto Educativo. Supervisora Lic. Mariel Castagno. Docente responsable Dra. Beltrán, Mariana. 2013.

por no ser recibidos en ellas”; Respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, *“es una comunidad de clase más bien baja, tiene distintas realidades sociales algunos (padres) no tienen trabajo, les faltan recursos, trabajan en la cosecha de la papa o en los cortaderos de ladrillos”* (Entrevista a Directora, 2012).⁷

A la escuela solo llega una empresa de transporte público interurbano, cuya frecuencia entre recorridos es de una hora y media, y funciona hasta las 21.30 horas. Esto causa dificultades para los alumnos y algunos docentes, ya que la mayoría cuenta sólo con ese medio de traslado.

La institución carece de edificio propio ya que comparte a contraturno las instalaciones de una escuela primaria, que dicta desde 1º a 4º grado en el turno de la mañana y 5º y 6º a la tarde junto con el C. B. del Anexo. En la puerta del edificio se encuentra sólo cartel indicador de la escuela primaria. Cabe destacar que el discurso de los integrantes de la escuela primaria está fuertemente marcado por el verbo “prestar”. Al respecto, uno de los alumnos durante una reunión del Consejo de Convivencia expresó, *“(…) las maestras del primario nos echan en cara que ellos nos ‘prestan la escuela’”* (Consejo de Convivencia, 2012).⁸

En estas dos instituciones de educación secundaria descriptas, se lleva a cabo desde hace casi cuatro años el consejo de convivencia. Espacio integrado por alumnos delegados y docentes referentes que se elijen año a año por curso. El mismo tiene mayor sistematicidad en el IPEM “Madre” que en el Anexo donde no se ha logrado convocarlo asiduamente como sucede en la otra escuela según lo observado hasta noviembre del 2012.

Disciplina escolar y orden regulativo

En el Anexo del IPEM, durante el 2012, se retomó el consejo de convivencia con la representación de algunos alumnos delegados de los cursos. En este sentido el Consejo escolar se constituye actualmente en esta institución como uno de los dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula. Tal como especificamos anteriormente, en este trabajo entendemos que la disciplina escolar, en

⁷ Idem 6

⁸ Idem 6

tanto discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral (Bernstein, 1993).

En el consejo de esta escuela la referente institucional, actual coordinadora de la escuela, configura lo que será el inicio del proceso de diálogo en el Consejo y establece las primeras reglas que enmarcan las prácticas de participación de los jóvenes en ese espacio.

La intervención adulta va guiando, contra argumentando y configurando el papel del alumnos delegados en el Consejo. Al mismo tiempo la coordinadora actúa modelando y regulando los pedidos de los alumnos.

Al respecto la coordinadora refiere:

“La idea es trabajar algunas cuestiones de la escuela por ustedes, que son los delegados del grupo, por lo tanto deben representar lo que quiere el grupo y no sus propios intereses. Debe ser un lugar que relente quieran. Les agradece haberse quedado (...). Luego pregunta: ¿Qué creen que es este espacio?”

Alumno delegado 1: no sé, que empiece él...

Al delegado 2 (2º año): Que tengamos una escuela mejor”

En un segundo momento, se comienza a leer que trajeron como propuesta a tratar los delegados:

Los alumnos delegados de primer año plantean: *“pintar las aulas, poner espejos en los baños, una sala de computación, juegos en el patio, aros para futbol, limpiar los bancos” (Observación Consejo, 2012)⁹*

La coordinadora señala que muchas de las cosas que piden son cosas que ellos rompen. Surge la queja por parte de los alumnos de que las maestras de primario les *“echan en cara que ellos les prestan la escuela” (...)* *“todo lo que hay colgado es de los chicos de primario”*. Luego los delegados coinciden en que *“ni siquiera el colegio tiene el cartel con el nombre del Ipem X Anexo, no hay nada que los identifique”*. Finalmente, los alumnos proponen empezar gestiones para colocar un cartel afuera con el nombre de la escuela, o hacerlo ellos.

En esta situación se advierte la desarticulación con una Ley que interrumpa e inaugure un espacio diferenciado de la escuela Primaria. La superposición de espacios en lo edilicio y en lo administrativo impide alojar a los sujetos en un nuevo pasaje que

⁹ Idem 6

los identifique. Surge entonces la idea del nombre para así asignar y fundar institución. Este reclamo se instaura como una condición que en este caso dificulta la habilitación de un sentido de pertenencia institucional con efectos sobre los sujetos.

Los alumnos participan en el Consejo de un proceso colectivo que fundamentalmente evalúa el uso de los espacios y tiempos institucionales. Algunos consideran que existen espacios “vacíos” tales como: las horas libres,¹⁰ en las que no cuentan con los recursos necesarios para practicar deporte en el patio o permanecer en una actividad que los contenga.

Una estudiante dice *“Echamos moco porque no nos dejan salir, hacer nada. Pero si nos dejaran jugar a la pelota por lo menos, o correr, los chicos no estarían en el fondo escondiéndose para tratar de fumar ni escapándose de la escuela”* (Eta. alumno). Otro alumno dice, *“cuando le toca su turno en el Consejo; “Proponemos que nos den la pelota en las horas libres para jugar o por lo menos en los recreos y colgar los aros de básquet que están guardados”* (Registro de consejo convivencia, 2012).

Varios destacan, al respecto de las condiciones materiales y su disponibilidad, que no cuentan con recursos necesarios como biblioteca o sala de computación. La reunión deriva en la necesidad de gestionar los recursos para ello. Es posible pensar que los actores construyen una valoración y establecen una jerarquización de las condiciones que son necesarias para aprender y enseñar, en definitiva de los sentidos de la escuela como espacio educativo. De ello da cuenta la siguiente solicitud en un consejo donde el delegado de primer año pide tutorías de matemática aduciendo que *“la profe no explica bien, nos va mal a todos”*. Al mismo tiempo los alumnos también plantean la situación con algunos docentes a respecto mencionan: *“Que X nos tenga más respeto, que nos preste atención, es que cuando nosotros le hablamos y le decimos algo de lo que no nos gusta, no nos mira, y se pone a hablar con otros”*.

El consejo de convivencia posibilita que los jóvenes se relacionen con los adultos de desde un lugar diferente, en el cual se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares. En este espacio se prioriza la construcción colectiva de una doxa institucional. El diálogo permite la aparición de nuevos temas que se incorporan al proceso evaluativo

¹⁰ En la escuela se observa un importante número de horas libres, a principio de año por lo menos un docente al día faltaba y también existía demora en meses para cubrir cargos vacantes (observaciones 2012).

tales como el uso de las horas libres, el uso de los espacios compartidos con los alumnos del primario, el vínculo de los docentes con los alumnos, el proceso de pertenencia y de identificación con el espacio escolar.

Si bien los alumnos de primer año, en todas las entrevistas, dicen desconocer lo que el consejo es y cómo funciona, esta experiencia se va adquiriendo en función de su participación en forma representativa, y por tanto indirecta, en el mismo. Como dice Kantor (2008) “se aprende a participar participando” (p.113).

En este sentido entendemos que este espacio habilita la circulación de la palabra de una manera más horizontal. En el mismo se construye un orden moral diferente, en el cual la coordinadora como adulta, guía, y evalúa cuestiones actitudinales de los alumnos, pero al mismo tiempo los alumnos pueden construir un sistema de opiniones y de relaciones diferenciado al mundo adulto. El consejo actúa como un dispositivo disciplinario que admite cierta flexibilidad en el criterio de graduación, ya que los alumnos participan por igual, aun cuando pertenecen a distintos años o secciones. En este dispositivo la coordinadora establece el mensaje fundamental y la regla a seguir de la comunicación, estas reglas regulan el contexto de la interacción y la experiencia de diálogo participativo en el consejo.

La coordinadora enmarca, los criterios de comunicación y el espacio o situación física en el que el mismo puede desarrollarse. El enmarcamiento (Bernstein, 1993:47) del consejo es lo que le confiere ese carácter particular, se produce una práctica pedagógica diferente que incorpora otras temáticas, el discurso legítimo actúa en simultaneidad con otras voces que modifican el ritmo de la organización en la participación de los alumnos. En el consejo se manifiesta un cambio en los criterios de selección y de integración social de los alumnos que posibilita otra transmisión y circulación en los saberes. La interacción en la comunicación incorpora momentáneamente un sistema de relaciones sociales en el cual se construyen esferas de opinión (Fraser, 1994) diferenciadas a las que se construyen el espacio áulico.

La evaluación de los conocimientos y de los comportamientos

Dentro de cada espacio curricular del primer año, a nivel áulico, lugar donde se dictan la mayoría de las asignaturas a excepción de educación física que se lleva a cabo en patio o en el salón techado, no se encontraron referencias al consejo de convivencia por parte de docentes ni de alumnos en las observaciones realizadas.

Lo que más se observan en los dispositivos que atienden al orden regulativo es la apelación a las amonestaciones, a sacar del aula a los que molestan y “*que hay profes que se enojan y gritan cuando hablamos*”, enviar notas a los padres cuando no se comportan como los docentes esperan y a anotaciones en el libro de disciplina o “libro negro” como le llaman los alumnos. Esto parece acrecentarse en primer año y en los primeros meses del cursado del mismo ante un desconocimiento del secundario por parte de los alumnos. En las entrevistas dicen “*es todo nuevo, la escuela, los compañeros y tantas materias y tantos profesores distintos, nada que ver con la primaria*” (Fragmento de Eta a alumno de primer año, 2012).¹¹

Sin embargo hay algunos *docentes que en primer año plantean un discurso regulativo donde se destaca el diálogo: “Hace 16 años que trabajo acá y no puse nunca amonestaciones, trato de arreglar las cosas con la palabra, no me gusta andar con el libro de disciplina bajo el brazo eso es establecer en los chicos el miedo” (Registro de entrevista a profesora, 2012).*

Se registró que el momento en que los profesores apelan más al “libro de disciplina”, a bajar notas o amenazan con poner amonestaciones, quienes lo hacen, es generalmente al inicio a la clase. Llama la atención la cantidad de tiempo que se toman, en primer año, tanto docentes como preceptores para dar inicio a cada clase, “a veces el pedido de silencio y la explicación de la primer consigna lleva hasta una media hora, casi un módulo”. En estas instancias se destaca el orden regulativo que suele dar paso al momento instruccional pero se llevan la mitad del tiempo de la clase, cada uno.

En gran parte de los espacios curriculares, sobre todo en el primer trimestre, se encontraron variadas apelaciones al orden disciplinar en dispositivos de evaluación. La justificación de tomar evaluación porque no hacen silencio o para que lo hagan, dictar gran parte del tiempo de clase para que permanezcan callados intentando “no quedarse en el dictado” o las referencias a las notas de concepto. En este último caso se destaca tanto la apelación, por parte de los profesores, a modificar la nota de concepto para exhortar a los estudiantes a atender en la clase o, también, un uso un tanto discrecional de la misma como herramienta para “compensar” en los casos en que alumnos que tienen buena conducta pero no están aprobando la asignatura o, también a la inversa, en alumnos que no tienen buena conducta pero que sí aprueban.

¹¹ Idem 3

Como explica una profesora: *“Miren el concepto es una cosa distinta a la nota que se sacaron las veces que lo evalué, acá hay muchos que son muy buenos en casi todos los deportes”, “yo” dice un chico, la profe responde, “si vos, pero no había terminado la oración los que mejor hacen deportes tiene la peor nota de concepto porque vos sos terrible, molestás toda la clase, te pegás con los compañeros”*(Registro de observación, 2012).

Al respecto otra profesora dice: *“en primer año son más juguetones, hay que llamarles la atención todo el tiempo, los varones son más problemáticos”... “Yo cierro en una misma nota lo que es la materia y el concepto”*.

Así la nota de concepto, parece no integrar tanto la evaluación de los conocimientos adquiridos como sí la valoración del comportamiento. Estas notas en el caso de varias asignaturas también se definen en relación a “la carpeta”. Los alumnos dicen: *“si no tenés la carpeta completa aunque sepas mucho, te bajan la nota”* (Registro de observación, 2012).

Así el “oficio de alumno” en términos de Perrenoud (1990), adquisición por parte de los estudiantes que recién ingresan al secundario, va garantizando su permanencia o no en el sistema. Las “notas de concepto” evalúan formalmente una cuestión de orden moral. Dichas apreciación subjetiva interpretada numéricamente, junto a otras que devienen de evaluaciones más bien instruccionales, garantizan integrar en una calificación final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo.

A modo de conclusión

Las experiencias disciplinares centradas en lógicas que intentan construir un modelo más horizontal y democrático en las escuelas secundarias, tales como el conocimiento de la modalidad representativa de participación, el rol de los delegados de curso o el funcionamiento del mismo consejo de convivencia, son escasas en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año en estas dos escuelas. A pesar del buen nivel de comunicación y de instancias de trabajo conjunto entre las direcciones del nivel primario y medio de ambos establecimientos, solo se hace posible el seguimiento y conocimiento de algunos de los alumnos ya que la gran mayoría llegan al primer año provenientes de otras escuelas tanto primarias como secundarias, en el caso de los repitentes, quienes ascienden a la mitad de los cursos.

Es posible pensar que esto tiene una incidencia en las modalidades de organización del alumnado. Encontramos que algunas intervenciones docentes

presuponen la conformación de un grupo en los cursos de primer año y este precepto naturalizado invisibiliza la necesidad de sostener y profundizar procesos de ambientación al secundario. Al mismo tiempo observamos que esta dificultad viene acompañada a un uso discrecional de “notas de concepto”. Las mismas se constituyen en herramientas para la evaluación formal de cuestiones de orden moral; al modo de relaciones que privilegian prácticas sociales legitimadas por el discurso pedagógico (Bernstein, 1993). La calificación de concepto se torna paradigmática en el cruce del “dispositivo disciplinar” y el “dispositivo de evaluación”¹² (Furlán, 1996 en Alterman, 1999).

El consejo de convivencia tampoco es ajeno a dichos procesos de regulación, aunque el mismo se asocia al dispositivo disciplinar, observamos que en estos casos se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares, sus sentidos, funciones y sus posibilidades y límites. El Consejo en tanto espacio diferenciado, intergeneracional y horizontal, posibilita el desarrollo de otro diálogo y otro uso de la palabra.

En el consejo los sujetos desarrollan procesos de identificación y pertenencias grupales que habilitan un sentido de pertenencia institucional.

En este marco, el Consejo escolar se constituye actualmente, en estas instituciones de educación secundaria, como uno de los dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula.

Bibliografía

- Alterman, N. (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. Revista *Páginas*, de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 1. Nº 1. Córdoba: Narvaja Editores.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Coria, A. y Alterman, N. (2012) Proyecto titulado: Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de

¹² El tercer dispositivo es el currículo, según Alfredo Furlán.

Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización. Subsidiado por Secyt UNC, periodo 2012-1013.

Fraser, N. (1994) *Reconsiderando la esfera pública: una contribución al a crítica de la democracia existente*. Revista Entrepasados. Año IV Nº 7. Buenos Aires.

Foucault, M. (1991) *Saber y verdad*. La Piqueta. Madrid.

Furlán, A. y Alterman, N. (2000). “La indisciplina en la escuela”. En *Revista Alternativa. Serie espacio pedagógico*. UNSan Luis. Argentina.

Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela media*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Ares.

Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante: Bs. As. Argentina.

Perrenoud (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata Madrid.

**REGLAS, PRÁCTICAS Y TRADICIONES EVALUATIVAS EN EL PASAJE DE
LA ESCOLARIDAD PRIMARIA A LA SECUNDARIA EN ESCUELAS DE
ÉLITE, CÓRDOBA, ARGENTINA**

**RULES, PRACTICES AND EVALUATION TRADITIONS IN THE PASSAGE FROM
PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION IN ELITE SCHOOLS, CÓRDOBA,
ARGENTINA**

Nora Alterman*

Adela Coria

Los procesos, instrumentos y enfoques sobre prácticas de evaluación constituyen un capítulo específico de las orientaciones políticas –nacionales o jurisdiccionales– de evaluación y de las propuestas pedagógico-didácticas en diferentes niveles. Estas orientaciones, así como las que se definen en nombre de la convivencia escolar también en diferentes niveles, tienen importantes efectos en la subjetividad, y en el propio destino escolar de quienes se exponen a sus resultados, en particular en el tránsito entre niveles del sistema educativo, o en el interior mismo de un nivel.

La comunicación pone el acento en los resultados obtenidos en nuestra investigación (SECYT, UNC, 2012-2013) sobre los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina,¹ sobre la base del análisis de casos, reconstruidos a través de entrevistas, observaciones y análisis documental.

Se muestran marcas distintivas de este dispositivo en el primario y el secundario, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía en el tránsito de un nivel a otro, asumiendo una perspectiva política y socio-antropológica que recupera particularmente el enfoque etnográfico desarrollado por E. Rockwell (2009) y E. Rockwell y J. Ezpeleta (1995).

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: nalterman@fibertel.com.ar; coriaadela@hotmail.com

¹ Proyecto con financiamiento SECYT: Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización. Directora: Adela Coria. Co-Directora: Nora Alterman. Equipo de investigación: Mariana Beltrán, Mariel Castagno, María Eugenia Danielli, Paula Basel, Octavio Falconi, Gonzalo Gutiérrez, Eduardo López Molina, Mariela Prado. Adscripta: Sofía López.

Finalmente, se destaca el valor de la producción de conocimiento educativo para el trazado de políticas públicas y la transformación de la escuela.

Processes, tools and approaches with regard to assessment practices are a specific chapter of the political orientations of evaluation –whether national or jurisdictional– and of the pedagogical-didactic proposals put forward at different levels. These orientations, as well as those defined in the name of school's convivial life also at different levels have important effects on students' subjectivity, and on the very fate at school of those who are exposed to their results, particularly in the transition between different levels of the educational system, or within the same level.

This report emphasizes the results of our enquiry (SECYT, UNC, 2012-2013) into the means of evaluation of learning processes in the passage from primary school to secondary public schools in the city of Córdoba, Argentina, based on case analysis, reconstructed through interviews, observations, and document analysis.

Hallmarks of these means in the primary and the high school, their overlaps, differences, and eventual autonomy in the transition from one level to another are shown by adopting a political and socio-anthropological perspective that particularly retrieves the ethnographic approach developed by E. Rockwell (2009) and J. E. Rockwell Ezpeleta (1995).

Finally, the value of the production of educational knowledge for designing public policies and the transformation of the school are highlighted.

Un enfoque socio-antropológico

Para nuestro análisis, hemos entendido que los dispositivos evaluativos y de regulación de la disciplina escolar son fundamentales en procesos de construcción de identidades. Desde la ya clásica indagación de P. Perrenoud sobre el éxito y el fracaso escolar, la evaluación ha sido una temática que ha preocupado a los investigadores, tanto desde el punto de vista sociológico, psicológico o pedagógico-didáctico. (Perrenoud, P., 1990; 2008; Camilloni, A., 1998; Litwin, E., 2008, entre otros), en un constante esfuerzo por mostrar su problematicidad y carácter político, moral y social.

El vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión” ha sido especialmente destacado por Bernstein, en términos de proporcionar en última instancia una “regla

simbólica general para la conciencia”. Así, es potente el poder del dispositivo pedagógico en la construcción de identidades.

Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, B.; 1993).

El enfoque de Bernstein resulta de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998: 66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”.

En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías en el “*pasaje*” de un código curricular a otro –para nuestro interés, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible.

Una tematización especial requiere el vínculo de los dispositivos operantes a nivel institucional y las políticas que el Estado traza para regularlos. Diversos autores han advertido en ese sentido que si bien desde el discurso pedagógico oficial las normas sobre-determinarían la elaboración de las principales reglas de juego, existen un conjunto de mediaciones que re-interpretan la norma según tradiciones institucionales e individuales y la re-articulan en definiciones operativas más próximas al quehacer docente que las modifican en muy diversos sentidos. (Rockwell, 1995; 2009; Coria, 2013).

Mirar la escuela en su complejidad

Desde el enfoque referido, para esta comunicación centramos nuestro análisis en uno de los casos en que indagamos la problemática. Exponemos así algunos indicios que entendemos constituyen condiciones excepcionales para la ocurrencia de la experiencia escolar, por sus disposiciones estructurales; su dimensión relativamente manejable; los criterios político-pedagógicos dominantes; las trayectorias del cuerpo

docente; el estilo de gobierno institucional, pero en particular, por cuanto los dispositivos de evaluación y regulación de la disciplina escolar son especialmente cuidados. Estos dispositivos se articularían en el interior de una configuración de discursos y prácticas cuya complejidad creemos necesario considerar en tanto contexto que se trama en la vida cotidiana en que ocurre la escolarización.

Se trata de una escuela pública de gestión privada sin fines de lucro,² que pertenece a una comunidad específica. La escuela ofrece escolaridad desde inicial a secundaria,³ cuya matrícula se mantiene relativamente estable, con menor cantidad en el secundario.

Atiende cotidianamente a seiscientos alumnos en los tres niveles. Además del curriculum oficial, se incluyen contenidos de tipo confesional y una propuesta intensiva de enseñanza del idioma inglés.

El caso tiene la impronta de las escuelas consideradas de élite, esto es, escuelas de doble escolaridad, con óptimas condiciones de infraestructura edilicia; equipamiento tecnológico de última generación; figuras intermedias de gestión: coordinadores y psicopedagogos; fuerte vocación de sustentar proyectos innovadores; un sistema de becas de estudio que facilita el estudio de alumnos de menores ingresos; una formación sistemática en servicio de sus docentes.

El ideario funciona como elemento convocante y de cohesión institucional estimulando un marcado sentido de pertenencia de sus miembros. Muchas familias de la escuela se conocen entre sí y comparten buena parte de la vida social. Este rasgo identitario promueve cierta familiaridad en los vínculos interpersonales, cuyos efectos suelen ser dispares; a veces habilita condiciones para la integración, otras produce cierto relajamiento de las reglas de enmarcamiento profesor-alumno, prestándose a cierta confusión de los lugares. La familiaridad es una característica común en escuelas comunitarias, y cuando no median reglas claras y explícitas, aquello que constituiría una virtud puede convertirse en obstáculo en la construcción de la autoridad.

La escuela cuenta con un modelo de *gestión ampliada*, como se ha definido en

² En Argentina, la Ley Nacional de Educación 26206/06 define la doble condición de Escuelas Públicas de Gestión Estatal y de Gestión Privada. Las de Gestión Privada están reguladas en el Título III Artículos 62 a 66. Los estados provinciales tienen políticas diferenciales de financiamiento de las actividades curriculares de las escuelas de gestión privada. La provincia de Córdoba es una jurisdicción en la que dicho financiamiento alcanza aproximadamente al 80% de las escuelas de esa condición.

³ La Ley citada precedentemente en sus artículos 16 y 17 y ss. regula la estructura del sistema en educación inicial, primaria, secundaria, sus modalidades, y superior. La obligatoriedad se extiende entre los 5 años y la culminación de la educación secundaria.

el proyecto institucional, es decir, un modelo consensuado en la toma de decisiones respecto de las principales cuestiones escolares. La inserción de los coordinadores⁴ de áreas curriculares y de un equipo de orientación psicopedagógica atravesando los tres niveles constituyó parte de las innovaciones de los últimos años.

En conjunto, esos movimientos organizacionales y el estilo de gobierno escolar son auto-percibidos como logros relevantes en tanto condiciones para el despliegue de procesos colectivos de construcción pedagógica en torno a la enseñanza, la evaluación y los problemas de disciplina y convivencia escolar.

Un aspecto interesante a destacar es la política de reclutamiento de sus miembros. Si bien es una escuela de gestión privada con subvención estatal, cuenta con un programa de becas de estudio que funciona como sistema solidario donde los que más tienen sostienen a los que menos tienen.

Si bien el ideario institucional se transforma en el factor aglutinante de esta heterogénea población, resulta de interés indagar la experiencia escolar en un ámbito donde se convive, con mayor o menor conflictividad, con la diferencia cultural, cognitiva y socioeconómica entre pares.

Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas dominantes en el pasaje entre niveles educativos

Las características de los dispositivos de evaluación que regulan el nivel primario y el secundario no suelen ingresar como categorías de análisis del fracaso escolar en los primeros años de la secundaria, que en términos estadísticos concentran importantes porcentajes de abandono y repitencia.⁵

En el cambio de nivel,⁶ los chicos aprenden formas de transitar la experiencia escolar bajo nuevos principios de control y poder propios del dispositivo en el que se

⁴ La escuela cuenta con coordinadores en Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física, Inglés, Educación Artística. La función principal es asesorar y orientar las propuestas de enseñanza de maestros y profesores, propiciando criterios comunes en torno a enfoques teóricos y metodológicos.

⁵ A nivel nacional, entre los años 2008-2009, la tasa de repitencia –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan como repitentes en el mismo año de estudio– para el primer año de Secundaria Básica (7mo año) ascendía a 9,30%, siendo del 15,57 % en el 8vo año. La de abandono interanual –es decir, el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente– para el primer año es de 3,56% alcanzando el 12,08% en segundo. Indicadores de eficiencia interna por nivel y año de estudio. Educación Común. Fuente: La Educación Argentina en Cifras 2010. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación. Febrero de 2011. p. 12. www.diniece.me.gov.ar

⁶ Dicho análisis para el pasaje de la Educación Secundaria a la Universidad ha sido desarrollado en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Ver Goldenhersch, Coria, Saino y otros, 2006.

ingresa, cuyos rasgos son estructuralmente diferentes del nivel que se deja atrás. Se diría que todos los aspectos de la vida escolar se modifican, desde los típicos rituales escolares de la formación al inicio de la jornada escolar, el currículum y sus implicancias en la forma de organización de los tiempos y ritmos de enseñanza, hasta los criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, cuyas disposiciones y normativas inauguran, como mencionamos, un nuevo código curricular.

En el contexto escolar que estamos analizando, indagamos las marcas del proceso de pasaje del primario a la secundaria e interpelamos los rasgos distintivos del dispositivo de evaluación que regula cada nivel. Para esta comunicación tomamos sólo el evaluativo, con la certeza de que los efectos de formación de los sujetos se comprenden cabalmente en el análisis del interjuego entre los tres dispositivos formativos escolares: la evaluación, el currículum y la disciplina escolar. En nuestra hipótesis, las variaciones en los criterios pedagógicos que los regulan tienen consecuencias sobre los resultados académicos.

Focalizamos dos dimensiones de análisis del dispositivo de evaluación: los mecanismos de reclutamiento de la matrícula de la educación secundaria y la relación entre reglas y prácticas evaluativas en cada nivel.

En cuanto al acceso a la secundaria, los estudiantes no tienen más condicionamientos que la adscripción a los ideales confesionales y tener aprobado el sexto grado de la primaria, a diferencia de otras escuelas de élite que filtran el proceso de selección de su matrícula mediante criterios explícitos, por ejemplo, examen de ingreso,⁷ o implícitos, su pertenencia a una determinada clase social.⁸ La gran mayoría de alumnos que finalizan la primaria continúan en la secundaria. La continuidad de las trayectorias en el mismo espacio social está garantizada.

Vale decir, la secundaria recibe alumnos que han logrado culminar con éxito el último grado de la primaria, algunos con mejores calificaciones que otros. Sin embargo, rápidamente comienzan a identificarse problemas de aprendizaje en las calificaciones de

⁷ Hemos estudiado un caso en el que tratándose de una escuela de élites dependiente de la Universidad Nacional, que alberga alrededor de 2000 estudiantes, el examen es el mecanismo de acceso a una matrícula acotada a aproximadamente 240 alumnos, a partir del 6to grado de la primaria, continuando toda la secundaria. Cuenta con un año más de formación que las escuelas comunes y doble escolaridad. A partir de 2009, se viene discutiendo el sorteo como una alternativa al examen, que busca habilitar formas de inclusión que democratice los procesos de selección. Salvando las distancias, se trata de una problemática análoga a la planteada por Monique de Saint Martin (2007) quien retomando a Bourdieu, plantea que el examen expresa la instauración de fronteras sociales.

⁸ En un texto sobre la formación de las élites en nuestro país (Tiramonti, Ziegler y otros, 2008) se afirma que no son solo las familias las que eligen las escuelas, sino que las escuelas eligen a las familias. Así se reproducen los privilegios.

los exámenes integradores en 1ero, como suele decirse en la jerga cotidiana, “se las llevan a diciembre o a marzo”, situación que se profundiza en 2do año.

¿Cómo interpretar este dato de la realidad? Creemos que interpelando la relación entre reglas y prácticas de evaluación estipuladas por nivel podremos avanzar algunas hipótesis.

En el nivel primario, según la normativa, la escala de evaluación es cualitativa: No Satisfactorio (NS); Satisfactorio (S); Bueno (B); Muy Bueno (MB); Excelente (E). “Pasar de grado” implica obtener S como mínimo en todas las áreas curriculares. El NS en la libreta provoca que el alumno deba rendir en el turno de febrero/marzo los contenidos de las etapas del año anterior. De no aprobarse el/los exámenes, el alumno debe “repetir” el grado.

Del lado de la normativa entonces, los alumnos tienen una sola oportunidad de “salvar” el año lectivo. En la práctica, esta institución instrumenta instancias de recuperación antes de cerrar cada etapa como modo de flexibilizar las prescripciones. Este modelo contrasta fuertemente con el dispositivo de evaluación de la secundaria, en términos de oportunidades que se brindan a los alumnos del ciclo básico. Como ha sido sostenido desde las políticas educativas provinciales, los estudiantes tienen acceso a dos turnos de exámenes, uno en diciembre y otro en marzo; de no aprobar todas las materias en ambos turnos, puede “llevarse” tres materias previas y “pasar” de año. Esas materias deben ser rendidas y aprobadas en el transcurso del año lectivo.

Tendríamos entonces la aparente paradoja del contraste entre un dispositivo de acreditación rígido en su concepción –el de primaria–, y uno que ofrece varias alternativas de inclusión y permanencia de los alumnos en el sistema, y es en consecuencia más flexible –el de secundaria–.

Sin embargo, esa situación paradójica desaparece cuando se constata que desde las estadísticas nacionales prácticamente no hay alumnos repitentes en el último grado de la escuela primaria, dato que expresa muy buenos logros académicos,⁹ mientras resultados evaluativos y de investigación recientes muestran altos índices de repitencia y/o abandono en 1er y 2do año del ciclo básico de la escuela secundaria, como ya lo hemos señalado.

⁹ En el relevamiento estadístico citado para todo el país, la tasa de promoción efectiva –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente– para los años 2008-2009 para el 6to año de la escolaridad primaria ha sido del 95,77% y la de repitencia, 3,05%.

En el caso estudiado, si bien no existe repitencia ni abandono, los testimonios dan cuenta de una gran preocupación por las bajas calificaciones de los alumnos de 1er y 2do año y las severas dificultades de comprensión y de estudio que evidencian.

En nuestra hipótesis, el desfase que se observa entre los resultados académicos de la primaria y la secundaria obedecerían a múltiples factores, entre los que destacamos uno de orden regulativo y otro en el plano de las prácticas.

En el orden de las regulaciones, el S del nivel primario representa el 40% de los contenidos aprendidos en una asignatura, proporción significativamente inferior de los saberes que luego se exigirán en la secundaria, que acredita con 6 puntos, es decir, se demanda dar cuenta del 60% –como mínimo– de los contenidos.

En el plano de las prácticas, la rigidez de las reglas de acreditación del primario contrasta fuertemente con los modos en que los maestros evalúan efectivamente, inscriptos en una tradición pedagógica (Goodson, 2000), que mira al niño en su integralidad y por ende se habilita una mayor flexibilización en los criterios de evaluación durante la escolaridad. En el caso de la secundaria se invierte la ecuación, la flexibilidad de las reglas de acreditación contrasta con la matriz de formación del profesor, que se inscribe en una tradición más académica y de código colección, desde la cual se evalúa el rendimiento del alumno (mirada de la disciplina) independientemente del recorrido global que haya podido alcanzar durante el año.

Mirar en profundidad las tradiciones emergentes en el pasaje entre niveles es una condición fundamental para la realización de políticas de igualdad que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares y el cuidado de la subjetividad.

Etnografía y política

Para cerrar, nos permitimos compartir con Rockwell (2009: 38; 30) la reflexión sobre el “destino del conocimiento” a la que invita hace ya años y retoma en sus publicaciones más recientes, en sus palabras, sobre el vínculo entre etnografía y transformación educativa.

En un marco de dudas sobre los avatares de las reconstrucciones analíticas, las escrituras etnográficas y las nuevas formas de socialización del conocimiento producido, conviene en posicionarse políticamente, sosteniendo

“(…) que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la

dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo (...) Producir conocimientos nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos políticos y sociales en los cuales participamos” (Rockwell, 2009: 38-39).

En escenarios de desarrollo sostenido de políticas inclusivas, sostenemos esa visión y abogamos con este trabajo a contribuir a la elaboración de propuestas político-pedagógicas que no produzcan exclusiones y reproduzcan desigualdades injustas producidas dentro de y desde los dispositivos y prácticas de evaluación y regulación del conocimiento escolar.

Bibliografía

- Alterman, N. (2009). *La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.
- Alterman, N. (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. En *Revista Páginas, Esc. Ciencias de la Educación*, Año 1, Nº 1. Córdoba: Narvaja Editores.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En Dr. Alfredo Furlán (coordinación) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. pp. 257 a 276. Madrid: Siglo XXI. ISBN: 978-607-03-0436-1.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). Madrid: Morata.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Coria, A. (2009). “Investigación, políticas curriculares y de enseñanza”. *Revista Cuadernos de Educación*, Año VII, Nº 7, Córdoba: CIFYH, UNC.
- Coria, A. (2013). Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular de la enseñanza en Argentina (2004-2007). En: Estela M. Miranda y Newton Paciulli Bryan: *Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas en Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC. En Prensa.
- Coria, A.; Alterman, N., Sosa, M. (2007). “La Escuela Media en Argentina. Entre regulaciones y prácticas en iniciativas y proyectos escolares. Un Análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII, Nº 32. México.

- Furlán, A. (et al) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Univ. Guadalajara. Univ. Cs de la Salud. SEJ; Dpto. de Psicología Básica. México.
- Goldenhersch, H., Coria, A., Saino, M; Moughty, T.; Chiavassa, N. (2006): *Deserción estudiantil en la universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la FCE.
- Goodson, I. (2000). *Cambios en el curriculum*. Madrid: Octaedro.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrenoud, P. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, F. (Comp.): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Saint Martin, M. (2007, julio-diciembre). ¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado el 21 de Abril de 2012, de http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/saintmartin_meritocracia.html
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S., y otros (2008). *La Educación de las Elites*. Buenos Aires: Paidós.

**PROFESORES DEL CICLO BÁSICO SEGÚN SU PERCEPCIÓN DE LA
“NUEVA PROPUESTA CURRICULAR” PROVINCIAL**

**TEACHERS IN THE BASIC CYCLE ACCORDING TO THEIR PERCEPTION OF
THE PROVINCE’S “NEW CURRICULUM PROPOSAL”**

María Graciela Fabietti*

La provincia de Córdoba ha generado una nueva propuesta curricular para el nivel medio que reconoce como objetivo la necesidad de cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación a fin de propiciar mejores aprendizajes de los alumnos. Las posibilidades ciertas de cambios en las prácticas de enseñanza y el desempeño de los alumnos están condicionadas por la percepción que los propios docentes tienen de la misma. Teniendo como marco la teoría de Basil Bernstein planteamos que en cada institución escolar el currículum que sea producido acaecerá conforme los modos en que sus profesores reconozcan, interpreten y acepten el *código educativo* que regula y se expresa en el *discurso pedagógico* oficial. El posicionamiento de los docentes frente a la propuesta, puede variar entre estar totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo y esta variación descansa en aspectos que hacen a su trayectoria, experiencias e identidad profesional. Podemos así, identificar perfiles de los profesores que están más a favor/menos a favor, de la propuesta curricular. En esta comunicación mostramos análisis sobre dichos perfiles. Los datos fueron obtenidos de 117 docentes del Ciclo Básico, cuando respondieron a un cuestionario diseñado *ad hoc*. Identificamos características de los docentes que acompañan a su posicionamiento y discutimos lo hallado.

Cambio curricular – Percepción profesores – Nivel secundario

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: fabietti@ffyh.unc.edu.ar

The province of Córdoba has generated a new curricular proposal for the mid-level which recognizes the need for changes in teaching practices and evaluation as objectives, in order to promote better learning of students. Certain possibilities of changes in teaching practices and student performance are conditioned by the perception that teachers themselves have of them. Based on the conceptual framework of Basil Bernstein's theory we set forth the hypothesis that in each school institution the curriculum which crystallizes will actually obtain according to the ways in which teachers recognize, interpret, and accept the education code that regulates and is expressed in the official pedagogic discourse. The attitudes of teachers with regard to the official proposal may vary from totally agreeing to totally disagreeing with it and this variation rests on factors related to their history, experience, and professional identity. We can thus identify profiles of teachers who are more in favor more / less in favor of the proposed curriculum. In this paper we provide an analysis of such profiles. Data were obtained from 117 teachers of basic cycle, when they answered to a questionnaire designed ad hoc. We identify the characteristics of teachers who accompany their positioning and discuss what was found by us.

Curricular change – Teacher's perception – Secondary level

Introducción

Este análisis ha sido realizado en el marco de trabajos de investigación cuyo objetivo general fue identificar y comprender algunas prácticas que tienen lugar en instituciones del nivel medio y que acompañan a diferencias de rendimiento interno de las escuelas.¹ Más específicamente, tomando como marco teórico los aportes de Basil Bernstein, hemos estudiado prácticas de organización y prácticas de evaluación en el Ciclo Básico (CB), en escuelas de gestión estatal, ubicadas en la ciudad de Córdoba.

¹ Proyecto actual, Secyt 2012-2013. "Los profesores del Ciclo Básico ante la reforma curricular de la enseñanza secundaria de la provincia de Córdoba" Directora: Dra. Ana María Brigido.

Como sabemos, el CB del nivel medio presenta problemas de rendimiento interno que se reflejan por ejemplo en la magnitud de la repitencia de los alumnos.²

Autoridades nacionales y provinciales han plasmado una serie de propuestas orientadas a paliar los problemas educativos del nivel secundario en Argentina. Estas propuestas son de diferentes tipos pero quizás las más relevantes sean los nuevos marcos legales.³ En el mismo sentido, la provincia de Córdoba ha generado una nueva propuesta curricular que se encuentra en las etapas iniciales de su aplicación. Consideramos que con independencia de la calidad de la propuesta, las posibilidades ciertas de cambios en el desempeño de los alumnos están condicionadas por la percepción que los propios docentes tienen de la misma.

La “nueva propuesta curricular” de la provincia de Córdoba, ha sido desarrollada siguiendo una marcha de tipo “arriba-abajo”, es decir fue generada en ámbitos políticos-administrativos centrales, con escasa participación de los docentes y directivos de las escuelas. En cada institución escolar el currículum que sea producido acaecerá conforme los modos en que sus profesores estén dispuestos a trabajar en correspondencia con la propuesta gubernamental. Es necesario que los docentes reconozcan, interpreten y acepten el principio pedagógico que subyace a la misma. Este principio constituye el *código educativo* que regula y se expresa en el *discurso pedagógico* oficial (Brigido, 2011). Por lo tanto, el posicionamiento de los profesores frente a la propuesta curricular cobra suma importancia para su implementación ya que la condiciona (Serhat Irez •Çiğdem Han, 2011; Dawson, V. y L. Moore, 2011). Consideramos que el posicionamiento, que tiene en su base cierta percepción de la propuesta, puede variar entre estar totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo y que esta variación descansa en aspectos que hacen a la trayectoria, experiencias e identidad profesional de los docentes. Si esto es así, entonces deberíamos poder identificar perfiles de los profesores que están más a favor/menos a favor, de la propuesta curricular. El objetivo de esta comunicación es precisamente mostrar análisis sobre dichos perfiles.

² Para todo el país, valores de indicadores para el período 2009-2010: a) Tasa de repitencia, CB = 12,45 y CO= 7,41; b) Tasa de abandono interanual, CB = 9,34 y CO = 15,48; c) Sobreedad, CB = 38,55 y CO = 38,06. Fuente DiNIECE

³ Ley Nacional de Educación n° 26206 de 2006 y Ley de Educación n° 9870, de la Provincia de Córdoba, de 2010.

Los profesores y la nueva propuesta curricular

Según el marco teórico que orienta nuestro estudio, a través del *discurso pedagógico* se transmite un *código*, esto es, una disposición subjetiva a pensar, sentir y actuar de determinada manera, que actúa como un principio regulador de las experiencias del sujeto. La escuela transmite lo que Bernstein denomina *discurso pedagógico oficial*. Mediante éste se intenta imponer un *código educativo* a través de las prescripciones relativas al *currículum* (los contenidos que se transmiten), la pedagogía (el cómo de la transmisión) y la evaluación (Bernstein, 1977, 1990, 1993, 1998). Todo esto se condensa en el *discurso pedagógico* que, en nuestro caso está contenido en la reforma curricular que nos ocupa.

El Ministerio provincial reclama cambios profundos en las prácticas escolares y para ello busca sustituir el código educativo vigente, por uno nuevo distinto del anterior, y a través de éste, formar un sujeto diferente, es decir, “producir un ser nuevo” (Durkheim, 1974), como diría la sociología durkheimiana que inspira la teoría de Bernstein. Para que este nuevo código sea transmitido es necesario que los profesores lo reconozcan y lo hayan incorporado, por eso nos hemos propuesto conocer cómo recibieron la iniciativa oficial y cuál es el posicionamiento que adoptan frente a ella. Al mismo tiempo nos interesa identificar cuáles son las características de los profesores que tienen una posición más/menos favorable frente a la propuesta gubernamental.

En una primera etapa de nuestra investigación diseñamos un cuestionario con el que interrogamos sobre distintas dimensiones. Una de ellas es la propia percepción o posicionamiento de los profesores, lo que está en la base de la conformación de los grupos comparados; el resto constituyen los elementos que nos permiten delinear los perfiles. Interrogamos sobre las siguientes cuestiones:

La percepción y posicionamiento de los profesores frente a la propuesta curricular

Siguiendo el marco teórico adoptado intentamos conocer la percepción que tienen los profesores de algunos aspectos constitutivos del *discurso pedagógico*, inscripto en la propuesta curricular analizada. Interrogamos sobre aquellos que constituyen los sistemas de mensajes de este discurso: *currículum* (qué de la enseñanza), *pedagogía* (cómo) y *evaluación*. Asimismo, interrogamos sobre la percepción de los profesores con respecto a las condiciones objetivas en las que la propuesta curricular tiene lugar y sobre las disposiciones subjetivas de los docentes para

enseñar y de los alumnos para aprender. Por último, algunos ítems están destinados a conocer la valoración general que los docentes tienen de la propuesta curricular. La percepción y posicionamiento de los profesores fue indagada a lo largo de 49 ítems y todos ellos constituyen una escala tipo Lickert.⁴

Características demográficas de los profesores.

Se preguntó sobre género y edad de los profesores:

Características de la situación en la que se desempeña como profesor

Interesó contar con datos sobre el modo en que los profesores se incluyen en el contexto laboral específico, correspondiente a la escuela por la cual responde; es así que preguntamos sobre la antigüedad, cantidad de horas que dicta y área disciplinar en la que trabaja dentro de esa escuela. Simultáneamente quisimos conocer aspectos del contexto más general de su trabajo, preguntándose sobre la antigüedad docente total, la cantidad total de horas que trabaja y la cantidad de escuelas en las que lo hace.

Formación inicial y capacitación

Un aspecto de importancia para comprender la percepción y posicionamiento de los profesores es el tipo de preparación que los docentes tienen para desempeñarse en las aulas. Hemos interrogado sobre la formación inicial (tipo de títulos obtenidos y año de su obtención) y el cursado posterior a ello de carreras o tramos sistemáticos de capacitación tales como: postítulos, trayecto de formación pedagógica para profesionales, carreras superiores universitarias y no universitarias, carreras de posgrado.

Satisfacción laboral

Interesó conocer la valoración que el propio docente hace de su trabajo, dadas las condiciones en las que lo hace.

Para finalizar, queremos señalar que es posible identificar patrones o perfiles de profesores a pesar de contar con datos que resultan de observaciones que no son de detalle en la medida en que estos datos sintetizan o subsumen información más desagregada. Este abordaje nos brinda conocimiento inicial válido para comprender el modo en que en las escuelas se está trabajando la propuesta curricular que el ministerio provincial considera superadora.

⁴ Escala de seis puntos que varía entre Totalmente de Acuerdo a Totalmente en Desacuerdo.

Aspectos metodológicos

Muestra: 117 profesores, de una muestra aleatoria de 20 escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, que fue diseñada en etapas anteriores. En cada escuela, participaron voluntariamente 6 profesores del Ciclo básico, de distintas áreas disciplinares.

Instrumento: cuestionario autoadministrado, diseñado ad hoc.⁵

Perfiles hallados

Para la conformación de los grupos de profesores cuyo posicionamiento está más/menos a favor de la propuesta curricular ministerial realizamos una serie de operaciones según se indica a continuación. Sumamos las puntuaciones asignadas a cada uno de los 49 ítems, considerando esa cifra como una medida de resumen de dicho posicionamiento. Por el modo de construcción a mayor puntuación más positiva es la percepción. Posteriormente esta variable de resumen fue dicotomizada en función del valor de la mediana⁶ de la distribución de frecuencias. Todos los casos cuyos valores eran iguales o menores que la mediana fueron considerados como de “percepción menos favorable” (n = 59) y todos aquellos cuyos valores eran mayores que la mediana como de “percepción más favorable” (n = 58). Por el modo de construcción, en cada uno de estos grupos encontramos a los profesores que muestran una franca orientación positiva/negativa, es decir aquellos que tienen una puntuación muy alta/baja y también aquellos que tendrían solamente un cierto grado de posición positiva/negativa. De allí que consideramos que nuestras observaciones refieren a *tendencias* más o menos favorables.

Para comparar profesores atendemos a la distribución de las variables estudiadas, las medidas de tendencias centrales y dispersión de las mismas, correspondientes a cada uno de los grupos definidos por su percepción más/menos favorable. Nuestro objetivo es identificar las particularidades de ambos grupos, por lo que marcamos permanentemente las similitudes y discrepancias entre ellos.

⁵ Su contenido ha sido especificado en puntos anteriores.

⁶ Medida de Tendencia Central, valor de la escala que deja por encima y por debajo la mitad de los casos.

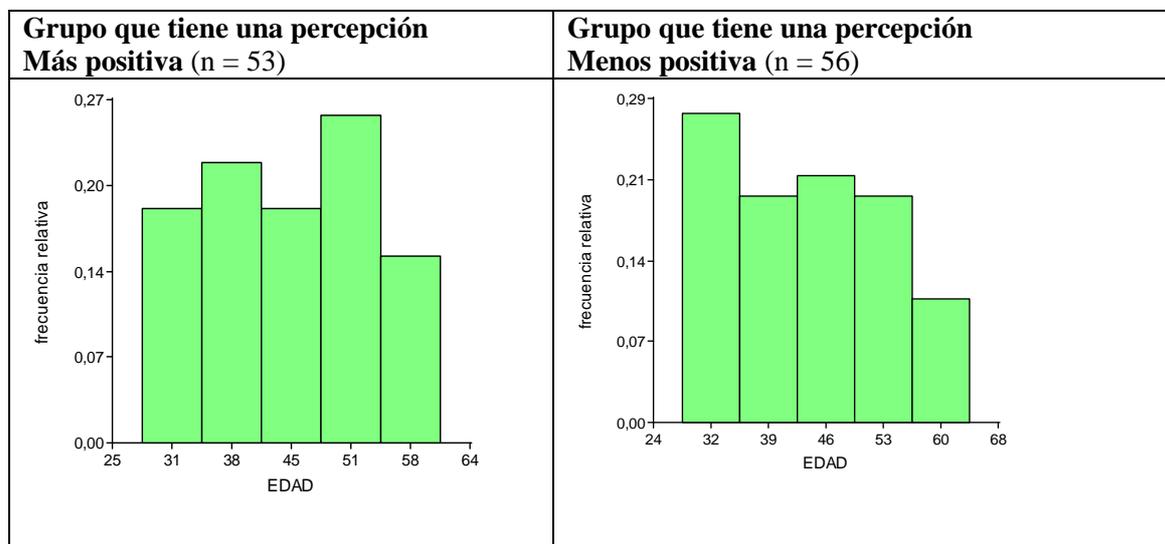
Suponemos que las *diferencias* nos ilustran sobre propiedades que podrían estar definiendo (o acompañando) al posicionamiento de los profesores frente al cambio curricular.

Hemos hallado lo siguiente:

a- Características demográficas

No se observan diferencias entre estos grupos de profesores con respecto al Género ya que ambos están conformados en un 72% por mujeres. Con respecto a Edad, tampoco se observan diferencias significativas aunque las distribuciones de frecuencias en ambos grupos son ligeramente diferentes, como vemos a continuación.

Gráfico 1: Distribución de la edad en los grupos que tienen una percepción de la propuesta curricular más/menos favorable



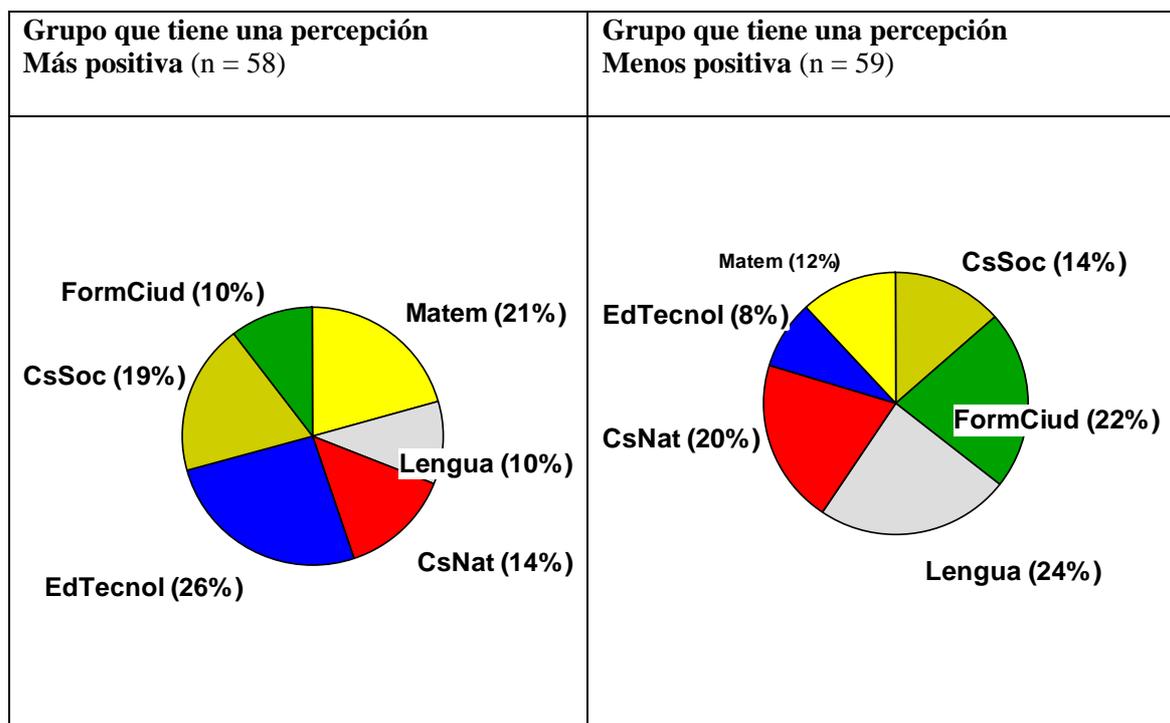
b- Características de la situación en la que se desempeña como profesor

Con excepción del área disciplinar en la que enseña, la situación laboral no presenta diferencias significativas entre ambos grupos. Tenemos así que: a) los profesores que tienen una percepción más positiva *trabajan* en promedio una *hora* menos (aproximadamente 19 horas) que aquellos cuya percepción es menos favorable (20 horas de promedio aproximadamente); b) en ambos grupos el promedio de *antigüedad en la escuela* es aproximadamente de 9 años; c) no se observan diferencias importantes con respecto a la *antigüedad docente general*, *cantidad total de horas cátedra que trabaja* y *cantidad de colegios* en que lo hace. Con respecto a la cantidad de escuelas en las que trabaja encontramos que la mayoría de los profesores de ambos

grupos trabaja en uno o dos colegios; aproximadamente el 40% de los profesores trabaja en 1 colegio y otro 40% en dos.

Con respecto al *Área disciplinar* en la que enseñan, encontramos que en ambos grupos las distribuciones de las frecuencias son diferentes. Podemos suponer que las categorías de mayor frecuencia son las que caracterizan a cada grupo de profesores; tenemos así que los profesores que tienen un posicionamiento más favorable pertenecen a las áreas de Educación Tecnológica, Matemática y Ciencias Sociales y por otro lado, los profesores de Lengua, Participación y ciudadanía o Educación para la vida del trabajo y Ciencias Naturales tienen un posicionamiento menos favorable. Esto puede apreciarse en los siguientes gráficos:

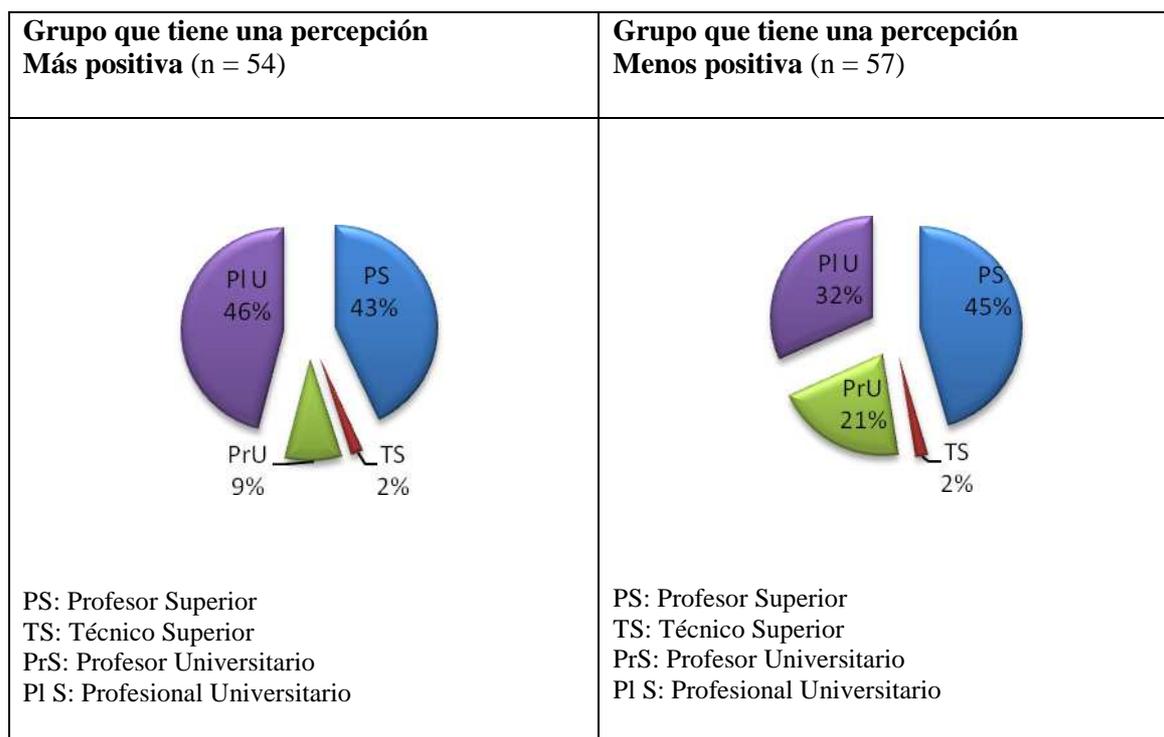
Gráfico 2: Distribución de Área Disciplinar, en los grupos que tienen una percepción de la propuesta curricular más/menos favorable



c- Formación inicial y capacitación

La formación inicial muestra diferencias entre los dos grupos analizados. Es necesario indicar que los profesores disponían de espacio en el cuestionario como para especificar hasta cuatro títulos, pero los análisis que aquí informamos sólo los circunscribimos al título que consignan en primer lugar. Como vemos en los gráficos que siguen la distribución de los tipos de títulos en ambos grupos es diferente:

Gráfico 3: Distribución de Tipo de Título, en los grupos que tienen una percepción de la propuesta curricular más/menos favorable



El grupo de percepción menos favorable tiene en mayor proporción títulos docentes ya sean universitarios o terciarios, el 66% de ellos son profesores, porcentaje sensiblemente mayor al 52% observado para los profesores de percepción más favorable. No se observan diferencias importantes entre grupos, con respecto al año de obtención de estos títulos.

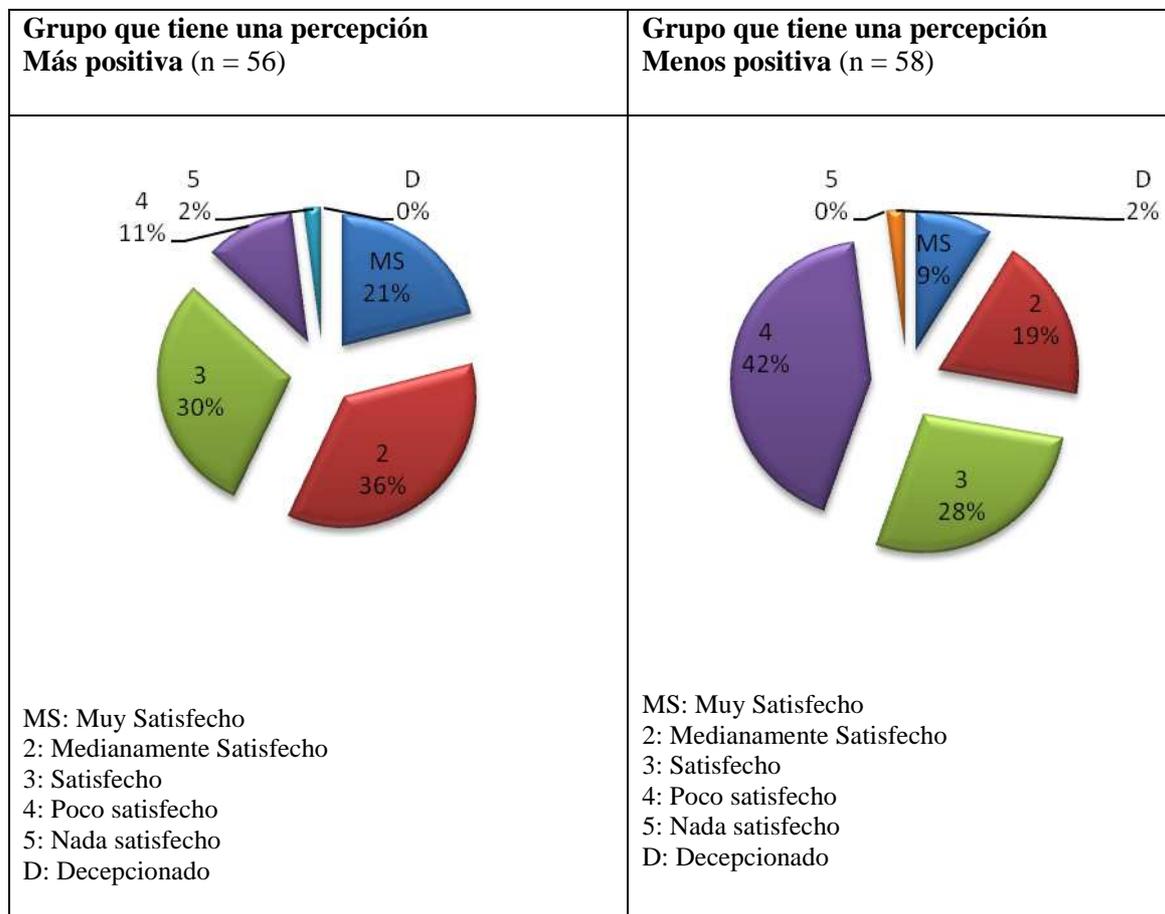
Con respecto a la realización de estudios sistemáticos en períodos posteriores a la formación inicial no se observan diferencias entre los dos grupos en relación a la realización de Trayectos de Formación Pedagógica y el cursado actual de carreras terciarias o universitarias de grado y posgrado. Sí se observan diferencias en la realización de Postítulos ya que el 31% de los profesores que tienen una percepción menos positiva han realizado estudios de este tipo mientras que sólo el 17% del otro grupo declara haberlo hecho.

d- Satisfacción laboral

Con respecto a la satisfacción que los docentes expresan en relación con *el desarrollo de su trabajo dadas las condiciones en las que lo hacen*, encontramos que

una gran proporción de los profesores con una percepción más positiva tienden a estar satisfechos con su trabajo mientras que de aquellos que tienen una percepción menos favorable de la propuesta curricular sólo están satisfechos poco más de la mitad.

Gráfico 4: Distribución de Satisfacción con su trabajo, en los grupos que tienen una percepción de la propuesta curricular más/menos favorable



Finalizando y a la luz de los hallazgos presentados podemos esbozar los perfiles que corresponderían a los profesores del CB que tienen una percepción más favorable o menos favorable, de la propuesta curricular provincial.

Los *profesores* que tienen una *postura más positiva*, en mayor proporción pertenecen a las áreas de Educación Tecnológica, Matemática y Ciencias Sociales; en sus etapas de formación inicial realizaron carreras profesionales de nivel universitario y declaran estar satisfechos con su trabajo.

Los *profesores* que tienen una *postura menos favorable*, en mayor proporción pertenecen a las áreas disciplinares Lengua, Participación y ciudadanía o Educación para la vida del trabajo y Ciencias Naturales; en sus etapas de formación inicial

obtuvieron títulos docentes⁷ de nivel superior no universitario y universitario y declaran en menor proporción estar satisfechos con su trabajo.

En el punto que sigue reflexionaremos sobre estos resultados.

Discusión

Recordamos que el análisis aquí presentado forma parte de un proyecto mayor que intenta conocer aspectos del posicionamiento inicial o percepción que tienen los profesores del CB del nivel medio, de escuelas de la ciudad de Córdoba, frente a la nueva propuesta curricular provincial. Al mismo tiempo intentamos identificar características de los profesores que acompañan a diferencias del propio posicionamiento docente.

Un abordaje inicial de tipo extensivo nos ha mostrado que algunos rasgos de los profesores no acompañan a variaciones de su posicionamiento en términos de más/menos favorable. En este sentido hemos hallado que no varían junto a posicionamiento: a) características demográficas (género y edad); b) condiciones de su trabajo en la institución por la que responde (cantidad de horas cátedra que dicta y antigüedad en la escuela); c) condiciones generales de su trabajo como docente (total de horas cátedra que enseña, total de antigüedad docente y cantidad de colegios en los que trabaja); y d) en general, instancias de capacitación posterior a la formación inicial.

Por el contrario acompañan a la percepción de la propuesta que los profesores tienen cuestiones que hacen a la *formación inicial*, el *área disciplinar* en la que enseña y la *satisfacción* que tiene con su trabajo.

Es probable que el papel que tiene la *formación inicial* en la percepción de los docentes esté reflejando discrepancias entre *códigos educativos* diferentes, uno sería el incorporado a partir de su propia historia y el otro sería el inscripto en la nueva propuesta curricular. Sabemos que los profesores han incorporado a partir de su propio recorrido de formación un *principio regulador* que les orienta en el modo en que conciben el conocimiento que debe enseñar, en la manera en que lo debe transmitir y evaluar; al mismo tiempo podemos suponer que la propuesta curricular ministerial es percibida como reclamando cambios profundos en su propia identidad docente, su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus expectativas con respecto a lo

⁷ Dos tercios de ellos tienen título de profesor.

que corresponde a los alumnos, tal como el *discurso oficial* indica en los documentos que llegan a las escuelas,⁸ pero aunque ello fuese así habría que realizar análisis con mayor profundidad a fin de indagar sobre si la discrepancia realmente existe y en caso afirmativo sobre cuáles serían los aspectos diferentes de mayor relevancia.

En segundo lugar, podríamos suponer que el *área disciplinar* en que enseña está relacionada también con el *código educativo* en el cual en el cual han sido formados los profesores, a pesar de que la misma es independiente del *tipo de título* obtenido.⁹ No sabemos qué aspectos de los códigos “disciplinarios” son percibidos por los docentes como positivos o problemáticos, pero en este sentido quizás cobren importancia la intención por parte del ministerio de generar un currículum de tipo integrado, donde las fronteras del qué enseñar se desdibujan y se proponen nuevos modos de organización de los espacios curriculares, diferentes de la materia o asignatura tradicional.

En tercer lugar, pareciera darse un punto de vista positivo frente a la propia labor docente, reflejado en *satisfacción* con su trabajo, que impregna además al posicionamiento frente a nuevos desafíos, tal como lo es una nueva propuesta curricular.

Hasta aquí hemos dejado abierta la interpretación sobre cómo o por qué el *tipo de título* obtenido, el *área disciplinar* en que enseña y la *satisfacción* con su trabajo acompañan al posicionamiento de los profesores frente a la propuesta curricular; en etapas subsiguientes de nuestra investigación indagaremos, desde una perspectiva cualitativa, sobre la plausibilidad de estas argumentaciones.

Bibliografía

Bernstein, Basil (1977) *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London (2ª Edición).

Bernstein, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.

⁸ Documentos: “Educación Secundaria-Encuadre General. 2011-2015”, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; “Documento de Apoyo Curricular para la Evaluación de los Aprendizajes”, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

⁹ Se controló si ambas variables están relacionadas, realizando la prueba de Chi Cuadrado, obteniéndose los siguientes valores: para $n = 111$, $\chi^2 = 24,35$, $g-1 = 15$.

- Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.
- Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid
- Braslavsky, C. (1999) *La educación secundaria en América Latina: ¿cambio o inmutabilidad?* IIPE: Buenos Aires.
- Brigido (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba.
- Dawson, V. and L. Moore (2011) Teachers' perspectives of the new Western Australian earth and environmental science course: Lessons for the Australian Curriculum. *Teachingscience Volume 57, Number 1*.
- Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico (25).
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010) Los profesores ante las reformas curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, issue-unam/Universia, 1 (1), 37-57. Disponible en: <http://ries.universia.net> (último acceso enero 2012).
- Duchatsky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós: Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1974) *Educación y Sociología*. Shapire Ed.: Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela (2001) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo.
- López, G. y G. Tinajero (2009) Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma. CD del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México, septiembre de 2009.
- Morais, A. M; Neves, I (2007) A teoria de Basil Bernstein. *Revista Práxis Educativa* 2 (2) 115-130.

- Serhat Irez •Çiğdem Han (2011) Educational reforms as paradigm shifts: Utilizing kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change. *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 6, No. 3, July 2011, 251-266 (ISSN 1306-3065). Disponible en: <http://www.ijese.com/>
- Slavin, Robert E. (2008) Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003) *Escuela media para todos. Los desafíos de la democratización*. Fundación OSDE, IIPE, Altamira: Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. IIPE, Siglo XXI: Buenos Aires.
- Tudesco, J. C. (comp.) 2005 *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPE: Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2003) Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (8) 653-677.

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES DE HIPOACUSIA Y
SORDERA DEL INSTITUTO CABRED'. DEMANDAS Y COMPETENCIAS
DEL CAMPO PROFESIONAL**

**THE EMPLOYMENT OF TEACHERS FROM THE CABRED INSTITUTE FOR
STUDENTS AFFLICTED WITH IMPAIRED HEARING AND DEAFNESS. DEMANDS
AND AREAS OF COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL FIELD**

María Teresa Bosio*
Mariana Villagra
Julieta Zaporta

El presente trabajo presenta una investigación en curso del Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” de Córdoba, concursada y aprobada ante el Programa “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas 2011”, impulsado por el I.N.F.D, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Es llevada a cabo por un equipo de tres docentes, una adscripta y dos alumnos de esta institución, Está posicionada como referente pedagógico y social en la temática, ha tenido históricamente gran demanda de sus egresados para la inserción en el ámbito de la educación especial, como así también en las propuestas de integración para las escuelas comunes.

Este proyecto pretende identificar las competencias laborales que los alumnos que egresan del Profesorado de Educación Especial, con orientaciones en Hipoacusia y Sordera (HyS), necesitan para su futuro desempeño profesional. Nos preocupa como docentes de estos profesorados conocer cómo estos alumnos, luego de sus dos primeros años de egreso, se insertan en los espacios laborales específicos. Los resultados de la investigación posibilitarán una mirada a los procesos de formación interna a los fines de analizar la propuesta pedagógica de formación, y su relación con la inserción en el ámbito profesional.

El diseño de investigación se basa en el estudio de carácter descriptivo, exploratorio y comparado, utilizando el abordaje cualitativo.

* Instituto Superior de Educación “Dr. Domingo Cabred”. CE: villagramarianar@hotmail.com

Competencias profesionales – Formación – Inserción laboral – Demandas del
ámbito profesional – Trayectoria

This paper offers an account of an ongoing investigation of the Institute of Higher Education "Dr. Domingo Cabred" of Cordoba, approved through a contest by the program "To know to influence teaching practices 2011", promoted by the INFD, Ministry of Education, Science and Technology of the Nation. The research is conducted by a team of three teachers, one associate, and two students of this institution, which is positioned as an educational and social point of reference in the field, and its graduates have historically had strong demand in the field of special education, as well as in the integration proposals for common schools.

This project aims to identify the job skills that students who graduate from the Faculty of Special Education, trained for dealing with students with impaired hearing and deafness, need for their future professional performance. As teachers in these training courses we are concerned with learning how these students, after the first two years of their graduation, are able to get incorporated into their specific labor area. The research results will enable us to have a better look at the processes of internal training in order to analyze the pedagogical training proposal, and its relationship with the graduates' chances of inclusion in their professional field.

The research design is based on a descriptive, exploratory, and comparative study, using a qualitative approach.

Professional skills – Training – Inclusion in the labor market –
Demands in the professional field – Path

Introducción

El Instituto de Educación Superior "Dr. Domingo Cabred" es la única institución pública en la Ciudad de Córdoba que forma docentes en Educación Especial (con diferentes orientaciones). Está posicionada como referente pedagógico y social en la temática, y ha tenido históricamente gran demanda de sus egresados para la inserción

en el ámbito de la educación especial, como así también en las propuestas de integración que ofrecen las escuelas comunes.

La formación superior, particularmente en el ámbito de la educación especial, ha sufrido transformaciones significativas en el mundo desde la década de los 90. La integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación común y la creación de legislación que garantiza la inserción laboral de personas con discapacidad, han generado la ruptura de viejos paradigmas excluyentes para sustituirlos por otros relativos a la inclusión e integración. El concepto de competencia tiene relevancia en los discursos pedagógicos y en el ámbito laboral. En nuestro trabajo de investigación tomamos la categoría teórica de “competencias” como marco general de análisis de las trayectorias de formación de nuestros egresados, y como estas involucran conocimientos y habilidades específicas para desempeñarse en el campo profesional, incorporando una perspectiva para el análisis de los desempeños que no implica solo la dimensión instrumental de este concepto. Conocemos la crítica que se le hace al contexto de surgimiento de esta categoría desde una perspectiva de la educación, pero nosotros nos proponemos revisarla en el marco de las trayectorias de formación e inserción profesional de nuestros egresados, como una dimensión de análisis que nos permite evaluar la formación recibida y los desafíos que el campo profesional le generan.

Este concepto reivindica una larga lucha en el campo educativo: eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, y lograr que la institución educativa se orienten a resolver problemas del entorno que vive cada sujeto, es decir, a desarrollar competencias. Por otro lado, dice Díaz Barriga “es importante reconocer las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen en la construcción de la propuesta de competencias, pues unas reivindican productos como el enfoque laboral o el modelo conductual, mientras que otras apuntan a reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, con desarrollos efectuados desde el socioconstructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico” (Díaz Barriga 2011:Pág. 27).

El concepto de competencia en Argentina toma relevancia en la década de los 90 dentro de los discursos pedagógicos. Este concepto se construye en el marco de las transformaciones del sistema productivo internacional, los cambios en el mundo laboral que estas transformaciones generan y por otro lado se legitima teóricamente a partir del documento de la CEPAL “Educación y conocimiento: eje de la transformación

productiva con equidad” (1992). En este documento de un organismo internacional, plantea los desafíos con los cuales los países de América Latina se enfrentan: la democracia y la competitividad internacional. Este documento expresa, en relación al primer desafío, que la educación tiene que tener como objetivo la formación en la participación responsable y la solidaridad para fomentar y asegurar procesos que promuevan la igualdad y equidad entre los ciudadanos. En cuanto al segundo desafío, dice que el sistema educativo tiene que enseñar los códigos de la modernidad, estos son el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.

Peter Drucker (1969), es uno de los teóricos citado en el documento de la Cepal. Este autor argumenta que la educación debe tener una función pragmática, en la medida que instrumente a los individuos en técnicas específicas para lograr la eficacia en la presentación de sus ideas con brevedad, sencillez y claridad, la capacidad para trabajar en grupos, resolución de problemas en el ámbito productivo, así también menciona la importancia de la transmisión de valores éticos para fomentar la responsabilidad social.

El concepto de competencia surge en un contexto en el cual, según la CEPAL, se transita hacia la 3ra revolución industrial, cuyas implicancias son el desarrollo de tecnologías informáticas y de comunicación, que aceleran los procesos productivos y los intercambio de información entre países, empresas e individuos. Desde este marco contextual, se generan cambios tanto a nivel de la aplicación tecnológica como de nuevos parámetros de organización en los diferentes ámbitos sociales y productivos referidos a nuevos modos de producción.

Nuestra propuesta de investigación centra la mirada en las competencias disciplinares y profesionales específicamente, que nos permiten relacionar los perfiles de egresados de la carrera del Profesorado de Hipoacusia y Sordera, con los desempeños de estos egresados en instituciones que han incorporado nuevos saberes y prácticas referidas a las nuevas tecnologías médicas que implementan implantes coclear.

Nuestro **objetivo general** fue conocer las competencias y habilidades conceptuales y metodológicas que demandan los espacios de inserción profesional de los egresados del Profesorado de Educación Especial (HyS) del Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”.

Los **objetivos específicos** que orientaron nuestro trabajo de campo fueron:

- Caracterizar los espacios laborales en los cuales están insertos los egresados del Profesorado de HyS.
- Identificar las actividades y tareas que realizan en estos ámbitos de inserción laboral.
- Analizar las dificultades de inserción laboral y en qué ámbitos éstas se manifiestan.
- Evaluar el tipo de habilidades y conocimientos que los ámbitos de inserción profesional le demandan al egresado/a de la carrera de HyS.
- Analizar las expectativas de inserción en el ámbito profesional de los egresados y cómo éstas se transforman en la práctica profesional concreta.
- Elaborar un conjunto de sugerencias de ajuste y conciliación entre los contenidos curriculares propuestos por las carreras y la adecuación a competencias genéricas y específicas identificadas y demandadas en los contextos laborales.

Antecedentes de investigación que abordan la relación entre competencias, formación de los estudiantes y la inserción laboral

Para abordar el tema de competencias que se generan en los procesos de formación y aproximaciones a la problemática, encontramos los siguientes antecedentes:

- La investigación realizada por la Secretaría Académica (dependiente del Rectorado) de la Universidad Nacional de Cuyo (2004) define –desde la óptica de los campos disciplinares–, competencias generales y específicas para cada área de conocimiento (sobre la base de las carreras que se dictan en cada una de sus 3/18 facultades). Avanza en diseñar propuestas pedagógicas y espacios de formación docente.
- Los estudios realizados en el marco del Programa de Articulación Universidad-Escuela Media (2002, y continúa) del Ministerio de Educación de la Nación avanzan, desde resultados dispares, en la definición de competencias vinculadas a un nivel epistemológico-disciplinar. Cabe destacar que este programa tematiza la problemática de la articulación no siendo su objetivo el indagar en las culturas institucionales.
- Los estudios de Fernández Lamarra (2006); el Informe de Educación Superior coordinado por Juri (2005), el estudio realizado por SITEAL (Sistema de

Tendencias en América Latina) a cargo de Fanelli (2006) en torno al “acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina” señalan la necesidad de definir competencias en diálogo con las culturas institucionales de la escuela media.

- Los estudios regionales del IESALC (Instituto de Investigación de la Educación Superior en América Latina) en torno al “rezago y deserción universitaria” en Argentina, Bolivia, Venezuela (2003, 2004 y 2005), entre otros, junto a los estudios de Dibbern (2005), definen competencias genéricas, específicas y transversales, sin incursionar en las culturas institucionales de la escuela media.

- El trabajo de Leonor Rizzi y María de Pompeya García titulado: “La formación docente en los institutos de la Provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario”, presentado en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia (Buenos Aires, febrero de 2010). Este trabajo se realizó en el Centro de Investigaciones de la Universidad Católica de Córdoba (CIFE) y fue dirigido por la Dra. Susana Carena.

Otros antecedentes que orientan esta investigación están sustentados en diferentes trabajos de investigación reunidos en instituciones tales como el CENEP-CIID (muchas de ellas presentadas en los diferentes Seminarios organizados por de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo), cuyos aportes más importantes para nuestro trabajo fueron las investigaciones de María Antonia Gallart y María de Ibarrola. Estas miradas dan cuenta de los procesos de formación y la inclusión en el sistema productivo. Por otro lado el CEIL- PIETTE, instituto de investigación que depende del CONICET desarrolla un área de Educación y Trabajo a Cargo del Dr. Julio Testa que acumula una experiencia de una veintena de años en el estudio de las articulaciones entre el mundo del trabajo y la educación. En este tiempo se han venido ampliando y profundizando los temas y la complejidad de los problemas enfocados, partiendo de la confluencia de varias disciplinas. La sociología del trabajo, la sociología de las profesiones, de la educación, la pedagogía del trabajo, han nutrido nuestras perspectivas de abordaje y enmarcado la definición de los principales problemas de investigación. En la página del CEIL-PIETTE (www.ceil-piette.gov.ar) aparecen documentos de trabajo e investigaciones que nos proveen insumos conceptuales sobre esta temática. Durante los años 2006-2007, un grupo de alumnas egresadas del IES Dr. Domingo Cabred –Gutvay; Moreno; Soler, dirigidos por la Mgter María Isabel Juri–, realizaron su Trabajo Final de

Licenciatura en Gestión de la Educación Especial, en convenio con la Universidad Nacional de Cuyo, titulado: “La formación de los docentes en educación especial”, donde hicieron un análisis comparativo entre los dos últimos planes de estudio de Educación Especial (con orientación en Alteraciones del Desarrollo Cognitivo) del IES Dr. Cabred, para lo cual evaluaron contenidos, metodologías y competencias que brindaban ambos planes y si respondían a las demandas laborales que los docentes en ejercicio tenían.

Debates teóricos sobre el concepto de Competencia

Al definir concepto de competencia, optamos por la propuesta de Jacques Tardif (2006), quien la define como una *“compleja combinación de conocimientos, actitudes y destrezas que hacen posible el desempeño satisfactorio en situaciones concretas de trabajo. Permite generar un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y en la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos al interior de un conjunto de situaciones”*. Algunas de las actitudes y habilidades a partir de las cuales se expresan estas competencias, según Guy Le Boterf (2002), son:

- Saber actuar y reaccionar con pertinencia (sabe qué hacer, sabe ir más allá de lo prescripto, sabe anticipar utilizando metodologías, sabe elegir en la urgencia).
- Saber combinar los recursos y movilizarlos dentro de un contexto que permita articular la teoría y la acción concreta y poder aprovechar los conocimientos, el saber hacer, las cualidades personales con los recursos del contexto institucional en el cual el profesional está inserto.
- Saber transferir conocimientos a la acción profesional para crear condiciones de transposición de sus procesos de formación con los desafíos del ámbito laboral.
- Saber aprender y aprender a aprender, adaptadas a situaciones problemáticas (sabe aprender de la experiencia y transformar su acción en experiencia, sabe describir cómo se aprende).
- Saber comprometerse política y éticamente con un proyecto que implica a otros sujetos.

Estas áreas de desempeño también puede organizarse en tipologías referidas a diferentes ámbitos de formación y desarrollo profesional tales como:

- **Disciplinares y Profesionales:** aquellas que están orientadas por los procesos de formación en campos profesionales, en este caso específico, en el área de la educación especial.
- **Organizacionales:** referidas al desempeño y encuadre que el profesional tenga en sus espacios institucionales de inserción profesional.
- **Comunicacionales:** la posibilidad de hacer conocer y circular la información sobre los procesos y objetivos de las tareas institucionales que permite fortalecer la estructura relacional de la institución.
- **Relacionales:** la capacidad de generar un trabajo interdisciplinario, la construcción de redes institucionales para un mejor abordaje de la problemática en la cual los profesionales intervienen.
- **Reflexivas:** la capacidad de evaluar, de generar procesos meta-cognitivos que permitan una mejora continua en los abordajes y enfoques para la población objetivo, en este caso personas con algún tipo de discapacidad.
- **Personales y Humanas:** que permitan construir espacios laborales y profesionales sanos, colaborativos y solidarios.

Nuestra propuesta de investigación centra la mirada en las competencias disciplinares y profesionales específicamente, que nos permiten relacionar los perfiles de egresados de la carrera del Profesorado de Hipoacusia y Sordera (HyS), con los desempeños de estos egresados en los diferentes ámbitos laborales.

Otro concepto clave de esta investigación que fuimos identificando en la medida que realizábamos el trabajo empírico es el de trayectoria. Este concepto nos remite a pensar en las distintas etapas que “vive” o “atraviesa” el alumno/egresado durante el proceso de formación profesional, como también al insertarse en el mundo laboral. En particular, las trayectorias laborales permiten conocer, a través de los egresados, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la ubicación física que tendrán, la ocupación, los tipos de empleos, así como también la forma en que se apoyan en el capital social y cultural, en las instituciones y en quienes les proporcionan, o no, soportes en el proceso de ingreso al mundo del trabajo.

Vargas (2000: 34) describe la trayectoria como la *“sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía. Este concepto se complementa con la forma en que la reconstrucción de las*

trayectorias permite recuperar el bagaje de saberes, habilidades y destrezas adquiridas por el graduado o trabajador en el desarrollo de su vida profesional”

Avances y resultados provisorios:

Nuestro trabajo de campo consistió en realizar entrevistas a egresados de los dos últimos años del Instituto que se estén desempeñando en algún ámbito laboral y a sus referentes institucionales. En las entrevistas se abordaban dimensiones que tenían que ver con su formación y los desafíos que el ámbito laboral les presentaba. La muestra se seleccionó con un criterio teórico y de accesibilidad, tomando como eje de selección los diferentes campos profesionales donde estos egresados se desempeñan. Estos son algunos de los resultados:

- La mayoría de los egresados entrevistados han tenido una relativa incorporación en el ámbito laboral a partir de pasantías u otras instancias, antes de recibir su titulación. Relacionan sus trayectos de inserción profesional con una modalidad laboral que se da al comienzo como “etapa transitoria” y, a pesar de encontrarse en condiciones laborales precarias, no han cambiado de lugar (institución) de inserción laboral, si no que permanecen en el que iniciaron.

Con respecto a las desventajas o limitaciones señaladas en relación a su proceso de formación señalaron:

- Formación en lengua de señas.
- Poca o insuficiente formación en las herramientas pedagógicas concretas para elaborar adecuaciones curriculares para la integración.
- Escasos conocimientos y herramientas metodológicas en otras áreas que no son las de formación docente, como por ejemplo, en discapacidad múltiple y en rehabilitación auditiva post-implante.
- Demasiada carga horaria en tercero y cuarto año (cuatro horas de práctica y cuatro horas de cursado por día) que no les permite reflexionar e indagar sobre su proceso pre-profesional, llegando a hacer la práctica un espacio de exigencias profesionales por parte de las instituciones educativas.

Como aspectos positivos de su formación señalaron:

- Formación docente para trabajar en escuelas especiales referidas especialmente a planificación, estrategias metodológicas para desempeñarse como docentes de niños y jóvenes con discapacidad auditiva puros.

- Compartir la asignatura Multidiscapacidad con los alumnos de las otras carreras docentes del instituto, que les permite compartir experiencias de formación pedagógica y problemáticas diferentes de acuerdo a los características diferentes que presenta cada discapacidad (intelectual, auditiva, visual).
- Conocer a partir de la inserción de las prácticas académicas las diferentes ofertas de inserción laboral durante su formación.
- La posibilidad de participar activamente en los espacios pedagógicos ya que son grupos reducido de alumnos y se puede construir una buena relación con los docentes.

Reflexiones finales y pistas para la propuesta de formación de los profesorado en educación especial

Luego de haber realizado las entrevistas a los egresados y un primer análisis sobre las mismas podemos decir que la institución formadora permite, a través de diferentes espacios, promover habilidades y competencias profesionales tales como:

- Las *pasantías* y *prácticas profesionales* (durante el período de formación), brinda a los egresados la posibilidad de tener experiencias prácticas complementando la formación teórica adquirida, los conecta con el ámbito en el que se desarrollarán laboralmente y los forma en aspectos tales como la organización de su propuesta didáctica pedagógica y la inclusión en la dimensión organizativa e institucional de los espacios donde se insertan.

- Podemos observar una precariedad laboral en los inicios profesionales de estas egresadas, caracterizado por trabajos *ad honorem*, contratos temporales (en negro), etc. Nos preguntamos: ¿qué garantiza que este “paso previo” no se convierta en un fenómeno duradero en el tiempo? Posiblemente esto se deba a que los graduados consideran a su trabajo como un lugar donde lograrán desarrollar sus perspectivas profesionales más que como uno que les dará importantes réditos monetarios. Consideran que las experiencias acumuladas en un tipo de trabajo, el conocimiento y dominio de las tareas que realizan y la posibilidad de transferir esta experiencia, son factores que constituyen, no solo un capital personal valioso que les posibilita encauzar la formación adquirida en un determinado sentido, sino también conseguir a futuro puestos de trabajo más estables y mejor remunerados. Puede intervenir como dimensión de análisis el ser mujer (género) y su subordinación en el campo productivo. Las mujeres en estos ámbitos laborales ligados al cuidado del otro, y a la docencia como

profesión históricamente tuvieron salarios y tipos de trabajos más precarios que los varones. También los espacios de inserción laboral en este campo, son, en muchos casos Organizaciones de la Sociedad Civil, fundaciones, que si bien son reconocidas por el Estado como prestadoras de servicios, no siempre cumplen con las reglas y protecciones laborales para quienes trabajan en ella.

- La orientación de la formación brindada a los alumnos de la carrera de Hipoacusia y Sordera es docente, por lo que se observa, en las egresadas, mayor confianza y seguridad en todas las actividades y tareas referidas a la planificación y enseñanza en instituciones de educación especial; pero, por otro lado, se evidencia la necesidad de profundizar, en el periodo de formación inicial, sobre multidiscapacidad, integración escolar y rehabilitación post-implante coclear.

Bibliografía

- Díaz Barriga, A. (2011): “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en *Revista Ibero Americana de Educación Superior*. Volumen 2, Nro 5. Consultado el 5 de febrero en <http://ries.universia.net/index.php/ries/issue/view/13>
- Comisión Scans (1992): *Lo que el trabajo requiere de las Escuelas*. Washington. Mimeo.
- Le Boterf, Guy (2002): *El desarrollo de las capacidades de los profesionales*. Organización Ed. Libro de Bolsillo. Paris, Francia.
- Tardif, Jacques (2006): *Evaluación de habilidades. Documentar el camino hacia el desarrollo*. Cheneliere Educación. Montreal, Canadá.
- Tiramonti, G., Braslavsky C., Filmus D. (1995): *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. FLACSO. Norma. Bs. As.
- Feroli, G; Rubiolo, P; Soza, A. (2012): *Vida independiente y Residencia en la comunidad argentina*.
- Achilli, Elena. (2000): *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor. Argentina.
- Fernández Lamarra, N. (2006): *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina y Argentina. Su convergencia con las nuevas tendencias mundiales*. Universidad Católica de Córdoba.

- Gallart, M.A. (1993): *Educación Media y Técnica e Inserción Laboral. Algunas Reflexiones*. Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo. Buenos Aires, Argentina. Dirección de Investigación y Desarrollo.
- Matta, S. (1999): *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, España: Aljibe.
- Gutvay, Moreno, Soler (2007): *La Formación de los docentes de Educación Especial*. Trabajo Final de Licenciatura en Gestión de la Educación Especial. Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Cuyo.
- García, M.P. (2010): *La formación docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las Escuelas de Nivel Primario*. Centro de Investigaciones de la Universidad Católica de Córdoba (CIFE). Córdoba, Argentina.
- Spencer, L.M.; Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior*. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2005). *Seminario sobre rezago y la deserción universitaria en América Latina y el Caribe*.

CONOCER A LOS INGRESANTES: UNA HERRAMIENTA PARA PENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE

MEET THE ENTRANTS: A TOOL FOR THINKING ABOUT TEACHING PRACTICES

Griselda Dosio*
María Martha Garro
Silvina Romero

El trabajo que presentamos es resultado de la investigación “Estudiantes que ingresan al IFDC SL: sus expectativas sobre ser estudiantes”.¹

Ante la problemática del desgranamiento y abandono de los alumnos en nuestra institución nos propusimos indagar las características de estos al ingresar y cuáles son sus ideas sobre lo que implica estudiar una carrera docente, para analizar si hay alguna relación entre estas ideas y las causas del abandono. Conocerlos y saber lo que piensan nos posibilitará entre otras cosas, generar acciones que atiendan a su realidad.

Aplicamos a los ingresantes a las carreras de: Profesorado en Educación Primaria, y los Profesorados en Educación Secundaria en el año 2011, un cuestionario semi-estructurado.

Mostramos en este sentido, algunos resultados: una caracterización socio demográfica y nos centramos en lo que ellos imaginan respecto de las futuras clases en el profesorado.

El presupuesto que aparece con fuerza en sus relatos refiere a la idea de esperar “Tener buenos docentes” adjudicándoles un fuerte compromiso y responsabilidad en su tarea, tanto en aspectos relativos a la didáctica como en el vínculo interpersonal.

Referimos las diferencias que encontramos entre los profesorados.

* Instituto de Formación Docente y Continua San Luis. CE: mariamgarro@yahoo.com; silvinar100@hotmail.com

¹ Estudiantes que ingresan al IFDC SL: sus expectativas sobre ser estudiantes” Res. 170/2011 IFDC San Luis. Investigadoras: Benítez, Carina; Dossio, Griselda; Garro, María Martha; Romero, Silvina. Colaboraron: Canavesi, M E; Castagno, E.

Formación docente – Alumnos ingresantes – Expectativas –
Desgranamiento en educación – Inclusión

The present work is the result of a research called “Students admitted in the IFDC SL: their expectations about being students”.

Taking into account the troubles of dropout in our institution is that we as teachers of this teaching training college have decided to enquire students` characteristics when being admitted and their ideas about studying a teaching career in order to analyze if there is any relationship between these concepts and dropout causes. Being aware of this and knowing what students think will give us the opportunity to generate actions that deal with their reality.

In 2011 a semi-structured questionnaire was conducted to students of the following careers: Primary Education Teacher Training and Secondary Education Teacher Training.

Some of the results are: a sociodemographic characterization, and we focus on what students imagine about future classes in this teacher training college.

The assumption that strongly appears in their accounts is the idea of “*having good teachers*” which attributes to their educators strong commitment and responsibility not only in their didactics but also in interpersonal relationships.

The differences found among careers are also mentioned.

Teacher training – Students admitted – Expectation – Inclusion

Introducción

El trabajo que presentamos es resultado de la investigación “Estudiantes que ingresan al IFDC SL: sus expectativas sobre ser estudiantes”.

La problemática que nos preocupa como docentes de la institución es el desgranamiento de la matrícula. Muestra de ello es el número de egresados en relación a la cantidad de alumnos que ingresan. Lo ilustra el siguiente cuadro:

Profesorado de Inglés					Profesorado de Historia				Prof. de Ciencias Políticas			
Cohorte	Ingresan	Egresan a término	Egresan otros años	Egresados totales	Ingresan	Egresan a término	Egresan otros años	Egresados totales	Ingresan	Egresan a término	Egresan otros años	Egresados totales
2001	44	1	13	14	44	0	9	9	35	0	8	8
2002	34	2	5	7	190	3	10	13	259	10	16	26
2003	39	2	4	6	67	0	6	6	45	0	10	10
2004	54	5	2	7	105	0	7	7	84	2	4	6
2005	33	2	1	3	119	0	6	6	92	1		1
2006	34	0	2	2	70	1	1	2	42	3	2	5
2007	35	1	0	1	84	0	2	2	44			
2008	45				99				55			
2009	51				88				11			
2010	63				58							
2011	66				77							
Total				39				46				57

Prof. de Educación Primaria				
Cohorte	Ingresan	Egresan a término	Egresan otros años	Egresados totales
2006	143	5	1	6
2007	99	0		
2008	116			
2009	117			
2010	107			
2011	125			

Atento a ello nos propusimos indagar las características de los ingresantes y sus ideas sobre lo que implica estudiar una carrera docente. Conocerlos y saber lo que piensan nos posibilitará entre otras cosas generar acciones que atiendan a su realidad.

La temática del abandono ha sido abordada por varios investigadores, sin embargo, estos han puesto el acento en las dificultades de los estudiantes, focalizando en la carencia de hábitos de estudio, en la falta de compromiso con la tarea o en los déficit del nivel secundario, y por otro lado en el malestar docente como consecuencia de las condiciones de trabajo: salario, dinámica institucional, etc.

Varios de los trabajos consultados se basan en la construcción de perfiles que terminan estereotipando a los estudiantes o a los docentes.

Tenti Fanfani (2010) refiere que la mayoría de los estudios realizados pone el acento en cuestiones normativas que marcan el deber ser, tanto de alumnos como de docentes y resalta la falta de estudios que den cuenta del proceso de formación en tanto que permita conocer las cualidades de docentes y alumnos en situación de aprendizaje.

Nuestra intención es diferenciarnos de los posicionamientos normativos. Buscamos conocer a los alumnos-ingresantes: saber quiénes son, cómo viven, cuáles son sus representaciones y expectativas en relación a estudiar en un profesorado.

Los objetivos que nos planteamos son:

- Conocer algunas características socio demográficas de los ingresantes.
- Conocer y analizar las expectativas de los alumnos respecto de estudiar en un profesorado.

Para ello aplicamos un cuestionario semi-estructurado a los alumnos que iniciaron el trayecto de ingreso en las carreras en el año 2011.

Cabe mencionar que de un total de 315 alumnos cumplieron el cuestionario 220, constituyéndose este último en nuestro universo de estudio.

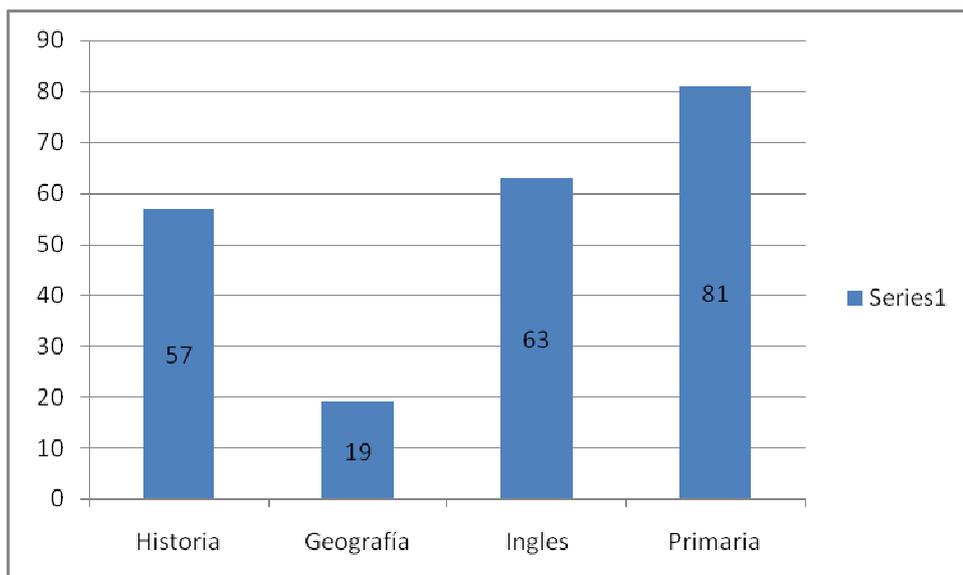
Mostramos algunos resultados: una caracterización socio demográfica y nos centramos en lo que ellos imaginan respecto de las futuras clases en el profesorado.

Organizamos el análisis en dos apartados: el que refiere al docente deseado “Tener buenos docentes” y el que atiende al compromiso del alumno a la hora de estudiar.

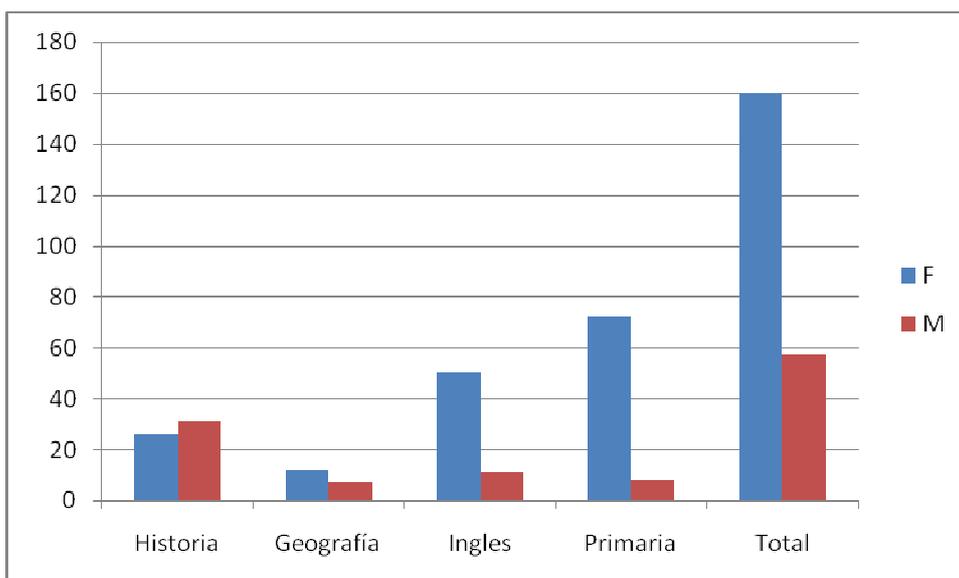
1. Características socio demográficas de los estudiantes que ingresan al IFDC San Luis

Presentamos los resultados del total de nuestro universo de estudio, atendiendo en particular a las diferencias y similitudes que encontramos entre los diferentes profesorados.

Los alumnos que asistieron al trayecto de ingreso y completaron el cuestionario fueron 220, distribuidos por carrera de la siguiente forma:



Las características socio demográficas de la población estudiada reflejan una amplia predominancia del sexo femenino. La mayor cantidad de mujeres se presenta en los profesorados de Primaria (88,9 %) y de Inglés (79,4 %).



Esta cifra disminuye en el profesorado de Geografía (63%) y en el de Historia (45,6%).

En los profesorados de educación secundaria el número de mujeres es menor. Esto reforzaría la idea presente en el imaginario de que la enseñanza en la educación primaria es cosa de mujeres. En tanto que la enseñanza para el nivel secundario en las carreras de Historia y Geografía se reflejaría una relación más igualitaria.

Respecto a la edad 47% de los alumnos ingresantes tienen entre 17 y 21 años, en tanto el 53% tiene entre 22 y 43 años (Ver anexo).

Es de destacar que los más jóvenes se inscriben en las carreras de Inglés y Primaria, lo que coincide con los datos relativos al sexo. Pareciera que las mujeres jóvenes cuando terminan la escuela eligen en primera instancia la docencia, en tanto los varones demoran su ingreso unos años.

La mayoría de los alumnos en los profesorados de Geografía e Historia tienen entre 22 y 35 años, como se refleja en el cuadro de distribución de la edad por carrera (Ver anexo).

Los resultados respecto de la cercanía respecto de su domicilio al IFDC-SL arrojaron que 126 alumnos (57,3%) viven a más de 40 cuadras. Lo que indicaría que tienen que valerse de algún tipo de transporte para llegar a la institución.

Por otro lado detectamos que 55 alumnos (un 25%) son oriundos del interior. Las localidades/ciudades de origen son: La Toma, La Punta, La Carolina, Naschel, Tilisarao, Santa Rosa, San Francisco, Villa Mercedes, San Martín, Buena Esperanza, Zanjitas, Quines, Luján, Los Cajones, San Gerónimo y Villa de Merlo. Las distancias entre estas ciudades y la capital provincial varían entre 25km y 250 km.

El 55% de la población total de alumnos estudiados viven con sus padres o familiares, un 28% vive con su cónyuge y/o hijos, un 13,6%, vive con otros (Ver anexo).

Estos datos indican que casi la mitad de los alumnos ingresantes convive con su pareja u otros por tanto podríamos suponer que asumen ciertos compromisos familiares: al ser padres o madres, o compartir el núcleo de convivencia con amigos implicaría cierta autonomía económica. En tanto la otra mitad, al vivir con sus padres o parientes se encontrarían en situación de “hijos” y sus responsabilidades con el hogar podrían ser menores.

El 38,2% de los ingresantes trabaja. De estos, el 65% lo hace 20 o más horas semanales.

Los alumnos que trabajan se concentran en las carreras de Historia (54,4%) y Geografía (58%). Esta situación disminuye en las carreras de Inglés y Primaria (27% y 31% respectivamente).

La mayoría de los alumnos, el 62,3%, es sostenida económicamente por los ingresos familiares, y el 31% por un trabajo personal. Esto se correspondería con el número de alumnos que trabaja más de 20 horas.

Solamente un alumno de la carrera de Inglés recibe una beca de ayuda económica.

El 78,2% concurrió a escuelas públicas.

En el profesorado de Inglés se registra el mayor número de alumnos que asistió a escuelas privadas. Esto nos hace pensar en un mayor poder adquisitivo ya que esta población además asistió a un instituto de inglés.

Sobre el total de los alumnos, el 39,5% de los padres y el 37,3% de las madres no accedió a la educación secundaria. El 16% de los padres y el 26,4% de las madres cursó estudios superiores.

Se destaca en la matrícula de Inglés la concentración del número de casos de padres que accedieron a la educación superior (padres 33,3% y madres 35%). En el caso del Profesorado de Primaria, el 13,6% de padres y 27% de las madres cursaron estudios de nivel superior frente a un 50,6% de padres y 47% de madres que sólo asistieron a la escuela primaria.

Para sintetizar, la población de alumnos ingresantes es diversa: las edades varían entre 17 y 49 años, algunos trabajan, son sostén de familia y tienen hijos, otros viven con sus padres. La mayoría expresa elegir la carrera deseada, esto quedó en evidencia ya que más de la mitad de los ingresantes (123 casos), respondió como primera razón de la elección de la carrera, que es la que desea estudiar.

2. Expectativas de los ingresantes respecto de estudiar en el profesorado

Los alumnos al expresar sus ideas respecto a estudiar en el profesorado, relatan dos cuestiones fundamentales: por un lado las características de los docentes que esperan tener, relacionando su tarea con aspectos relativos a la didáctica y a los vínculos interpersonales; y por otro, al lugar que ellos van a ocupar como alumnos. Atento a ello organizamos los siguientes apartados.

2.1 Expectativas de los ingresantes respecto a sus docentes: Esperamos “Tener buenos docentes...”

Cuando los alumnos proyectan como se imaginan como estudiantes en el IFDC, reflejan sus aspiraciones respecto a las clases deseadas y describen al docente que les gustaría tener. Esto se relaciona con el nuevo proyecto de vida que emprenden,

en el cual depositan anhelos, motivaciones y desafíos que les posibilitarán crecer como personas.

Los alumnos ingresantes desean aprender y en este proceso esperan: *“Tener buenos docentes”* que les expliquen y los acompañen para alcanzar ese objetivo.

Imaginar clases entretenidas, intensas, dinámicas, amplias, conducidas por docentes *“a quienes les guste enseñar”*.

Los profesores son idealizados, ellos deberían enseñar bien solo por el hecho de formar a docentes. Los docentes formadores son pensados como modelos a seguir en la futura práctica profesional, ellos parecen ser los responsables de la efectividad del proceso educativo. Deben *“organizar”, “acompañar”, “explicar”, “hacer las clases apasionantes”*.

2.1.1 El buen docente y la didáctica

En relación a las características de la clase y a la didáctica empleada, imaginan clases con: explicaciones, trabajos prácticos, utilización de recursos didácticos (mapas conceptuales, trabajos de campo, TICs, material bibliográfico).

Los alumnos expresan: *“...Creo que las clases van a ser expositivas – explicativas y con didáctica, pues nos estarán formando para ser futuros docentes”*.

“Me gustaría que se utilicen medios audiovisuales e informáticos”.

De la misma manera expresan que esperan clases con contenidos interesantes, complejos, importantes. Destacamos la importancia que los alumnos le dan a la complejidad y a la cantidad de los mismos. Esta idea quizás pueda asociarse a imaginar que en el nivel superior, se enseñan temáticas difíciles y además de considerable extensión.

“Me la imagino intensa, compleja, con muchos conocimientos para aprender”.

“Me imagino una clase bastante intensa, con mucha información”.

Los ingresantes a los profesorados de Educación Secundario de Historia e Inglés, comparten la prioridad otorgada a lo específicamente disciplinar, se imaginan clases con contenidos de Historia o Inglés respectivamente, con escasas referencias a la formación docente.

El profesorado de Primaria por el contrario hace foco en la importancia de aprender a tratar a los niños: *“Me imagino que nos enseñan cómo tratar a los niños, nuestros futuros alumnos, todo lo necesario para alentar y enseñar en el proceso de estudio de los niños”*.

La mayoría de los ingresantes esperan que las clases despierten su interés, que sean apasionantes, divertidas, amenas, agradables, etc.

La dimensión didáctica también se ve reflejada en las cuestiones relativas a la organización o planificación de las tareas en las clases: *“Me imagino una clase.... bien diagramada.”*

2.1.2 El buen docente: La importancia de los vínculos interpersonales

La posibilidad de participación e intercambio aparece en las expectativas de los ingresantes. La capacidad de participar implica poseer una buena disposición para pensar y respetar las opiniones y sentimientos de los demás. Se espera un docente que confíe en las posibilidades de los alumnos y habilite el diálogo en las clases.

En relación a esto, expresan: *“Imagino una clase en donde podamos estar cerca del profesor, preguntar para poder empezar a sentir confianza en uno mismo y sacar la timidez”*.

La participación estaría presente en la posibilidad de intercambiar opiniones referidas a los contenidos académicos. Resultan llamativas en relación a lo anterior, algunas respuestas que marcan como expectativa que la participación e interacción *“les sea permitida”*:

“Clases en las que pueda participar y así aprender”

Otra idea que aparece con fuerza en las clases que imaginan, es la de desear que los profesores los acompañen, los contengan, los ayuden a entender lo que se explica:

...“calculo que las clases van a ser llevadas por el docente que se esforzará en contenernos, en hacernos comprender lo que enseñan...”

Una particularidad de los ingresantes de Primaria es sobre aspectos relativos a la contención o integración emocional. Podría hipotetizarse que sensaciones de temor e

incertidumbre en cuanto al reconocimiento personal y sentimientos de pertenencia grupal ante el ingreso, a nuevas relaciones sociales en la institución, motivan respuestas en las que el acento se encuentra en aspectos emocionales de los vínculos interpersonales/afectivos.

Los chicos expresan: *“Me imagino una clase con gran cantidad de alumnos en un aula amplia, donde los alumnos buscan integrarse a algunos grupos”*.

“Me imagino una clase en donde podamos estar cerca del profesor, preguntar para poder empezar a sentir confianza en uno mismo y sacar la timidez”.

El docente que esperan tener en el profesorado nuevamente es idealizado, siendo éste contenedor, afectivo, que sabe enseñar, que permita y promueva la participación y la diversidad de opiniones, que genera clases interesantes, dinámicas, amenas, entretenidas, entre otras cualidades.

2.2. Estudiar en el profesorado

2.2.1 Del tomar apuntes a la participación

Los alumnos encuestados ponen el acento en su tarea como estudiantes en el profesorado, en dos aspectos predominantes: unos asignan un lugar importante al docente en la clase, lo que implica para ellos la escucha atenta a la explicación. Las buenas explicaciones por parte del docente permitirán al alumno la actividad de escuchar y registrar: *“...clases dictadas con temas interesantes que llamen mi atención...”*, *“...Profesor escribiendo en la pizarra para que nosotros podamos afrontar los apuntes con mayor facilidad...”*, *“...Sentada, tomando apuntes sobre el tema, escuchando...”*, *“El profesor explicando mientras yo iré tomando nota...”*.

Otros imaginan clases en las cuales la participación y el debate ocupan un lugar importante. Ponen mayor énfasis en sus propios desempeños o actividades en relación a la tarea de aprender, así lo expresan:

“...de parte de los alumnos una clase participativa, debate, colaboración, atención...”; *“... La imagino como una puesta en común de saberes...con participación activa de alumnos y profesores...”*.

“Intercambiando entre profesores y alumnos, no me imagino una clase en la que el alumno solo tenga que escuchar”.

Una particularidad que emerge en el discurso de los ingresantes de la carrera de Primaria, que también aparece como demanda a los docentes que esperan tener, refiere a la importancia de aspectos emocionales de integración y personalización de los vínculos en la institución, relacionados con ciertos temores, y dudas sobre si están “... *a la altura de las circunstancias...*,” que refleja inseguridad sobre las propias capacidades o aptitudes de aprendizaje.

“...espero estar bien preparada para realizar las tareas asignadas y tener una preparación para el futuro” “... espero que logre entender a los profesores”.

La actividad del ser estudiante, contrasta entre aquellos que acentúan la necesidad de poner atención, escuchar y tomar apuntes y otros que se imaginan hablando, debatiendo, participando.

2.2.2 La educación como derecho

En el transcurso de la historia, la educación como bien institucionalizado ha ido ganando cada vez mayor importancia. Esto se refleja por un lado en el alto número de estudiantes que aspiran a ser profesores y por otro a las demandas que algunos sectores reclaman de mayor y mejor calidad de educación.

A esta idea la vimos reflejada en las respuestas dadas por los ingresantes de los profesorados de Secundaria y de Inglés, que esgrimieron como principal razón entre las mayores *exigencias* del nivel superior respecto del nivel secundario, las obligaciones o requisitos externos, provenientes de “afuera”, que debieran ser garantizados y a los cuales deben adaptarse para alcanzar una trayectoria educativa exitosa.

Es así como algunos sectores perciben a la educación como “*una cuestión de derechos*” que debiera garantizarse desde el afuera. En tanto para otros, cuya mayoría eligieron estudiar la carrera de educación primaria, este derecho se alcanzaría por la propia *responsabilidad personal* en este nivel: *esfuerzo, dedicación, compromiso con la tarea de ser estudiante*, entendidas como acciones o actitudes que deben ser puestas en juego por el propio sujeto.

Para aclarar esto, nos parece pertinente hacer algunas reflexiones respecto de los derechos del ciudadano. Recuperamos algunas ideas de Pineau (2010), quien analiza las distintas formas de concebir la educación históricamente. La ciudadanía como

derecho aparece como bien social en el siglo XVIII posterior a la Revolución Francesa, con el surgimiento de los Estados Nacionales.

El derecho a la educación fue gradualmente conquistado para todos. Sin embargo con la implementación de las políticas neoliberales, el derecho a la educación se fue diluyendo, junto con la función del Estado Educador. Los derechos vuelven a percibirse como conquista individual.

“...Esta progresiva individualización de las distintas esferas sociales, el pasaje de los espacios colectivos de contención a la total desujeción de los individuos, tienen su correlato en la responsabilización individual por la propia vida...” “...Los derechos se esfuman como bien social para volverse una propiedad personal limitada a pocos...” (Pineau, 2008 p.12).

Este desplazamiento de peso de lo social/colectivo a lo individual y sus consecuencias en la atribución de responsabilidades y obligaciones de acceso a derechos, se evidencia en el decir de los alumnos en relación a la educación. Como ya enunciábamos, parecería que en los ingresantes a los profesorados de Historia e Inglés, mayoritariamente hijos de profesionales, subyace la concepción y conciencia de la *educación como derecho* ubicando en el centro variables o condiciones externas al individuo como prioritarias para garantizar los logros en sus trayectorias estudiantiles, como la calidad de la enseñanza a recibir, aludiendo a la tarea docente y la transmisión de los conocimientos. “...*buenas clases, interesantes, entretenidas...*”, “*calculo que las clases van a ser llevadas por el docente que se esforzará en contenernos, en hacernos comprender lo que enseñan...*”; y no prioritariamente en los esfuerzos personales que tendrían que realizar.

Los ingresantes de Primaria expresan en relación a sus expectativas:

“...*, veré si lo logro, haré el intento, es como volver a empezar...*”, “*espero que logre entender a los profesores*”

Estos testimonios remiten prioritariamente a la centralidad de la responsabilidad y aptitud individual como principal variable del acceso a la educación y del logro de metas en sus trayectorias. En tal sentido, parecería que la educación se aleja de ser percibida como derecho colectivo que debe ser garantizado socialmente, se acerca a una cuestión de propiedad personal a alcanzar, responsabilizándose por las situaciones de la propia vida.

Conclusiones

A modo de cierre, consideramos pertinente destacar ciertos aspectos que marcan diferencias entre los ingresantes a las carreras, más específicamente entre Educación Primaria con los demás profesorados; permitiendo realizar asimismo algunas apreciaciones vinculadas a la correlación entre aspectos socio demográficos y aquellos relativos a las expectativas sobre el estudiar en un profesorado.

En los ingresantes de Primaria observamos que el acento de lo que implica ser estudiante se encuentra en la responsabilidad y compromiso personal. Socio demográficamente, es la población que presenta mayores desigualdades respecto a los lugares de procedencia (gran número que provienen del interior de la provincia y de zonas rurales), los grados de escolaridad alcanzados por sus padres, (comparativamente con las demás carreras presenta el mayor porcentaje de padres y madres que sólo asistieron a la escuela primaria, 50,6% y 47% respectivamente).

Consideramos que quienes remarcan como principal elemento de adquisición de logros en la carrera el desempeño personal, omiten en sus respuestas consideraciones respecto a las condiciones externas necesarias y favorables que requiere. No es el caso de los ingresantes a los profesorados para la enseñanza secundaria e Inglés quienes en su mayoría manifiestan no sólo la necesidad de su propio esfuerzo, sino también la existencia de condiciones materiales y humanas que beneficie y garantice el acceso a la educación.

El no percibir a la educación como derecho, no es una cuestión menor, ya que evidencia la falta de conciencia del sujeto de las condiciones sociales necesarias para poder desarrollarse como persona. En los sectores sociales en donde se acentúa la precarización de las formas de vida, este derecho tiende a diluirse. Los sujetos al naturalizar su cotidianeidad, muchas veces, pierden de vista la obligación que le cabe al Estado de velar por el cumplimiento de los derechos.

Finalmente, el resultado de este trabajo nos obliga a pensar y re significar nuestras prácticas.

Conocer a los alumnos es un deber inherente a la tarea del docente, saber de dónde vienen, si trabajan, si son padres, por qué eligieron la institución y cuáles son sus expectativas en esta etapa que comienzan, nos ayuda a pensar estrategias para atender a la permanencia y a la calidad de la enseñanza.

Analizar en qué medida la institución tiene en cuenta sus expectativas se constituye en el desafío que como docentes debemos enfrentar hoy.

Esperamos que el compartir esta experiencia constituya una instancia más para continuar con la reflexión y el análisis, que nos permitirá mejorar nuestra investigación y sirva de inspiración a otros colegas a quienes les interese el desafío de la permanencia en las instituciones de nivel superior.

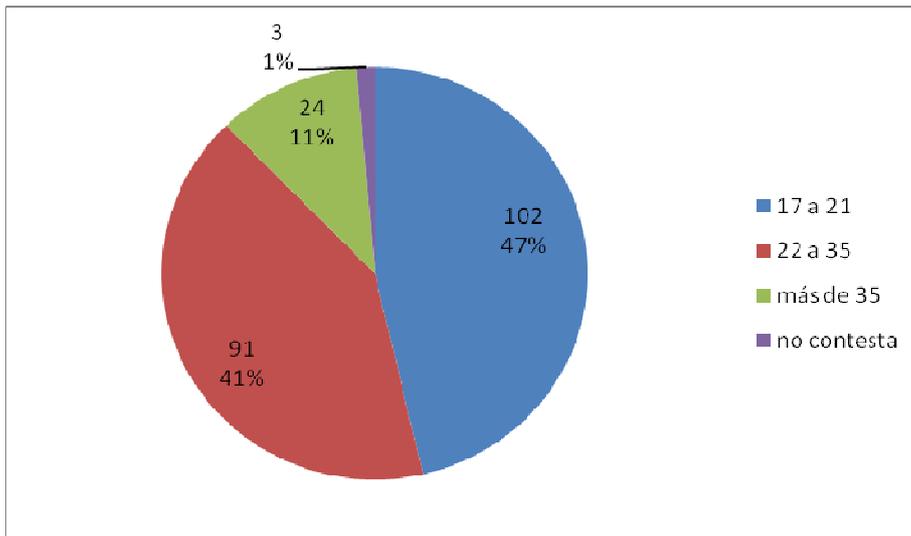
Bibliografía

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación* [en línea]. Disponible en Internet:
http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view
- Pineau, P. (2008) La educación como derecho. En A. Osorio Villada, D. Arias Gómez (ed) *Equidad y Políticas Públicas en Educación*. (pp. 73-100) Colombia: Fe y Alegría. Movimiento ed. Popular y desarrollo integral. Disponible en:
<http://fundacionex.org.co/wp-content/uploads/2011/11/Equidad-y-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-en-educaci%C3%B3n.-An%C3%A1lisis-e-incidencias-Documento-completo.pdf>
- Ruggiero, G (2010) “*La Educación entre la igualdad y la equidad. Algo más que un problema de términos*”. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Filosofía Política. Disponible en:
www.cefys.org.ar/mesas/2010/democracia/gustavoruggiero.doc
- Tamarit, J. (1994). *Educar al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. IPE. UNESCO. Disponible en:
http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf

Anexo

Cuadros y Tablas

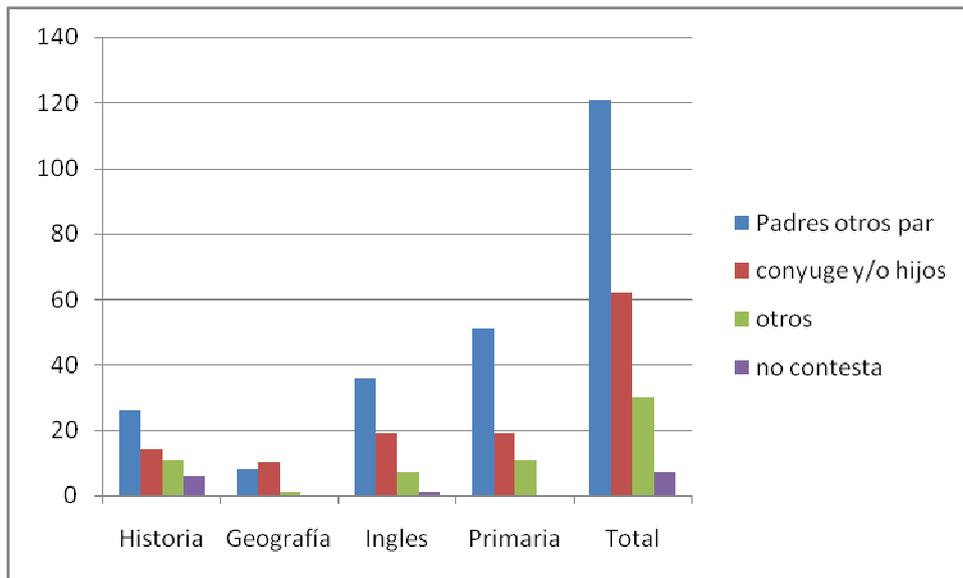
Distribución de estudiantes por edad



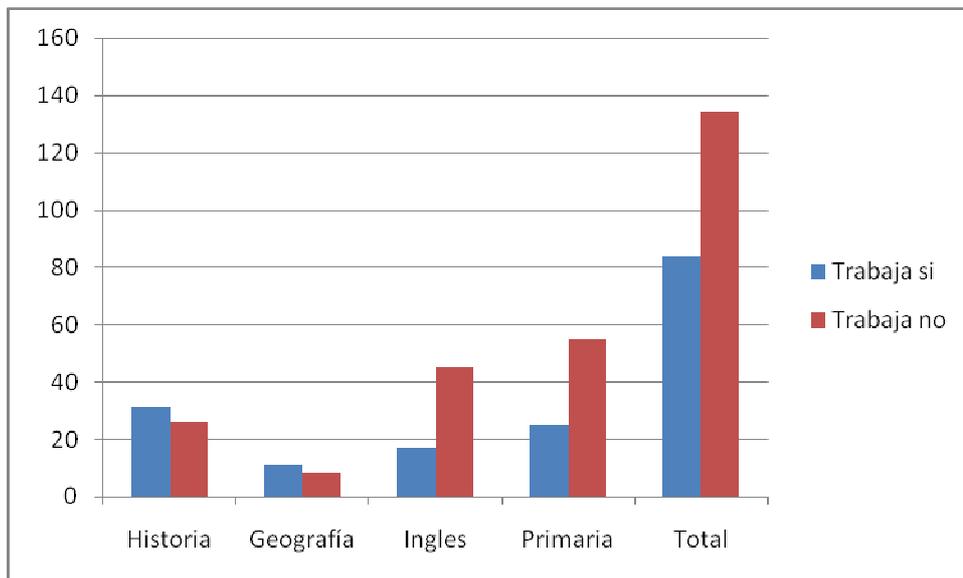
Cuadro de edades por carrera:

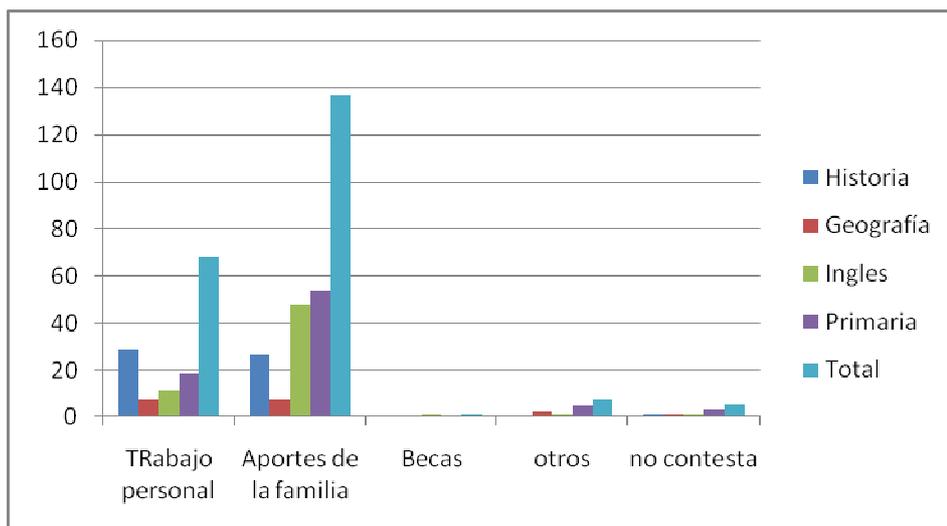
	17 a 21	22 a 35	más de 35	no contesta
Historia	21	30	6	
Geografía	5	10	4	
Ingles	34	17	10	2
Primaria	42	34	4	1
Total	102	91	24	3

Conformación del Grupo familiar

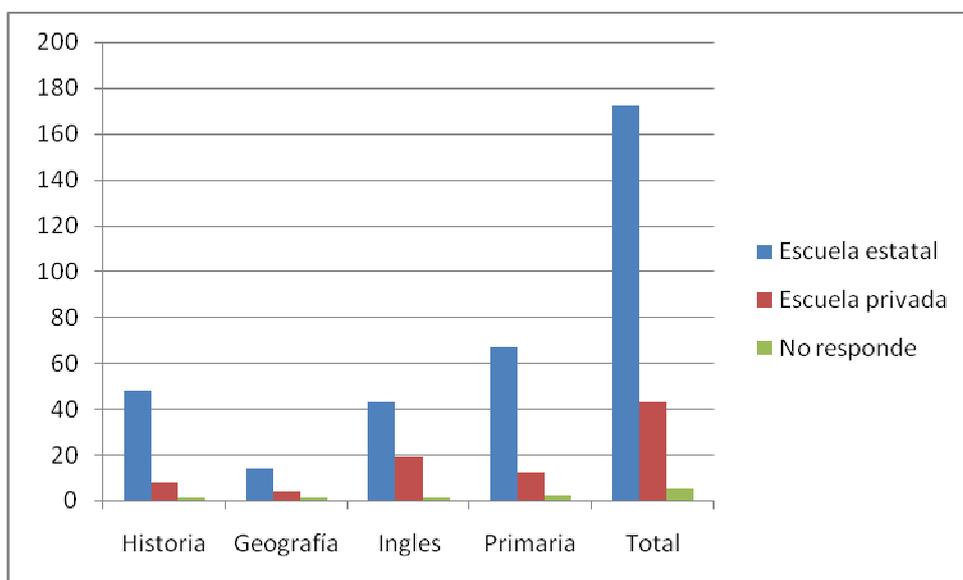


Estudiantes que Trabajan





Escolaridad pública o privada

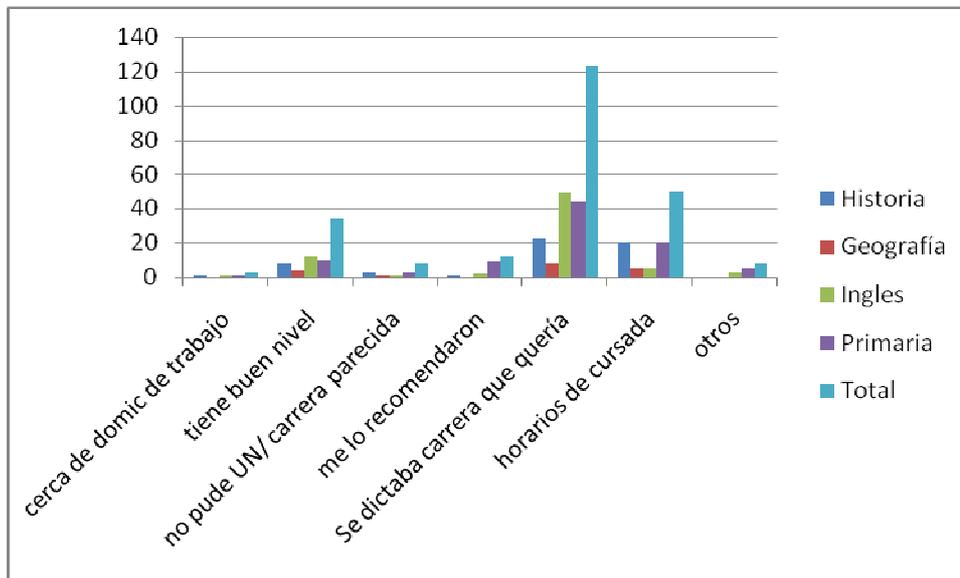


Nivel Educativo de los Padres

NIVEL EDUCATIVO PADRE							
	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Terciario incompleto	Terciario completo	No contesta
Historia	7	13	12	15	5	4	3
Geografía	5	5	4	1	1	2	1
Inglés	5	11	9	11	12	9	6
Primaria	21	20	9	11	8	3	9
Total	38	49	22	23	21	14	16

NIVEL EDUCATIVO MADRE							
	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Terciario incompleta	Terciario completo	No contesta
Historia	3	17	9	11	3	11	3
Geografía	3	7	4	1	1		3
Ingles	2	15	9	14	12	10	1
Primaria	11	27	12	7	12	10	2
Total	16	66	34	33	27	31	9

Elección de la Carrera



**INNOVACIÓN Y REFORMA EN LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES PARA
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL PERÍODO MODERNIZADOR:
EL CASO DEL INEC**

**INNOVATION AND REFORM IN TEACHER TRAINING FOR SCIENCE
EDUCATION IN THE MODERNIZING PERIOD: THE CASE OF INEC**

Juana Beatriz Erramuspe*

En el amplio espectro de las políticas de formación de docentes, la investigación objeto de esta tesis se centra en la implementación de acciones para la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias naturales. Se seleccionaron las décadas de 1960 y 1970 por incluir a la vez los procesos de institucionalización de los organismos del complejo científico tecnológico (modernización del Estado) y la consolidación de la teoría curricular en el ámbito educativo. Se analiza un caso de intervención de organismos públicos de Ciencia y Tecnología en la implementación de acciones de capacitación de docentes de nivel medio en servicio durante el período mencionado. Se toma el caso del Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC). Se caracterizan los vínculos entre los organismos científico-tecnológicos y los educativos para el desarrollo de las acciones. Se Indagan los significados construidos por los participantes (capacitadores y capacitados) sobre la experiencia del INEC. Se analizan algunas continuidades y rupturas entre las lógicas de cambio educativo generadas en aquel momento –específicamente el papel asignado al conocimiento científico y a los especialistas– y las que se dieron posteriormente. Se consideran innovación y reforma educativa en el marco del caso en estudio. La investigación está encarada desde la lógica de generación de conceptos. Se emplean técnicas de entrevista semiestructurada y análisis documental. Se analizan los datos mediante el método comparativo constante.

* Universidad Nacional de Luján. CE: erramuspejuana@gmail.com

Capacitación docente – Ciencias Naturales – Modernización del Estado –
Organismos científico – Tecnológicos – Reforma de la enseñanza

In the broad spectrum of policies of teacher training, the research object of this thesis focuses on the implementation of actions for the training of teachers for the teaching of natural sciences. The 1960s and 1970s were selected because they both include the processes of institutionalization of bodies of scientific and technological complex (state modernization) and the consolidation of curriculum theory in the sphere of education. A case of intervention by public bodies of Science and Technology in the implementation of actions for the training of mid-level teachers in service during the said period is analyzed. The case of the National Institute for the Improvement of Science Teaching (INEC) is examined. The links between scientific and technological organizations and educational development characterized the actions. The meanings built by the participants (trainers and trainees) on the experience of INEC are explored. Some continuities and ruptures between the logic of educational change generated at that moment – specifically the role assigned to scientific knowledge and specialists– are analyzed, as well as its subsequent development. Innovation and educational reform in the context of the case study are considered. The research is approached from the logic of concept generation. Semi-structured interview techniques and document analysis are used. Data were analyzed using the constant comparative method.

Training of teachers – Natural sciences-modernization of the state – Scientific-
technological bodies – Reform of scientific teaching

La capacitación de docentes en servicio en nuestro país no ha tenido un abordaje sistemático en cuanto a investigación empírica se refiere. Aunque existen estudios de la temática centrados en la aplicación de la Ley Federal de Educación de los años '90, los mismos no realizan una mirada retrospectiva de las acciones anteriores en la historia reciente. Los fundamentos para la constitución de la Red Federal de

Formación Docente Continua, asumen para sí el carácter de “pioneros”, en el sentido que se presentan como si fuesen los primeros intentos de normar en la materia. No hay un aprovechamiento del caudal de conocimiento generado en anteriores experiencias. En este sentido, podría plantearse una pérdida de registro histórico de lo actuado e instituido con anterioridad a la LFE.

Los expertos en disciplinas científicas cumplieron un importante papel en el diseño y la implementación de acciones para la capacitación de los docentes de todos los niveles del sistema en el contexto de la LFE. Sin embargo, a pesar del carácter fundacional que se suele atribuir a esta intervención en los ‘90; fue en los años ‘60 que se sentaron las bases conceptuales y metodológicas que la hicieron posible.

Si bien pueden encontrarse algunos trabajos que mencionan o reseñan parcialmente los proyectos pioneros en capacitación de docentes en servicio,¹ se encuentran allí sólo algunas afirmaciones muy generales con una periodización muy amplia, que no discriminan el área de capacitación y que no profundizan en las características de los casos particulares.² En este sentido, creemos que sólo un conocimiento profundo de las experiencias concretas de capacitación de docentes durante los años ‘60, (de una envergadura subestimada en muchos casos) podría habilitar ciertas generalizaciones y/o periodizaciones. El propósito de la investigación que se retoma en esta ponencia, no ha sido arribar a dichas generalizaciones, sino profundizar el estudio de un caso como aporte en esa dirección.

Desde un análisis epistemológico basado en concepciones no positivistas, el conocimiento deviene de la interacción dialéctica del saber disponible en un área y los nuevos saberes que se van generando (nuevas interpretaciones o nuevas miradas sobre lo empírico, que modifican o enriquecen la teoría). No se avanza linealmente en el conocimiento, sino que se resignifica el saber ya disponible.

¹ Ver Devalle de Rendo (1995; 2002), Santillán, L. (1999), Serra, J.C. (2004) y Vezub, L. (2009)

² “El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos”. “El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz”. Vezub, L. (2004). Pp. 920- 921.

En el área particular que nos ocupa, existe un cúmulo de experiencias de capacitación de docentes que tuvieron lugar en un período que, políticamente hablando y desde la óptica de reforma de los '90, parece considerarse irrelevante o, incluso, desestimable por ubicarse bajo el rótulo de “desarrollismo”. De manera análoga, tampoco los análisis posteriores, críticos respecto de la LFE, han retomado los aportes de los años '60. Y en esto parece haber una coincidencia desde los años '90: en virtud de que muchas concepciones sociológicas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que acompañaron las políticas desarrollistas, han sido criticadas y revisadas en diferentes formas; tiende a ignorarse el caudal de conocimiento proveniente de las experiencias de aquella época. Subyace a esto una concepción monolítica del conocimiento y de la historia, según la cual, si existen aspectos criticables o susceptibles de revisión en una línea de pensamiento, entonces toda la línea es descartada conceptualmente.

Particularmente, en el estudio de las políticas educativas, suele operarse un reduccionismo sociológico vinculado con la lectura hecha pura y exclusivamente desde el marco interpretativo de la lucha de clases. Desde esta óptica, lo que se define como “desarrollismo”, se visualiza como un nuevo período histórico de recomposición de la lógica capitalista de acumulación, con un predominio total de criterios economicistas, durante el cual se dio un transitorio mejoramiento en las condiciones de vida de las clases populares, que resultaba estratégicamente necesario para un mayor enriquecimiento ulterior de los sectores dominantes. A partir de esta lectura, que podemos compartir en sus fundamentos, parece haberse operado sin embargo un obturamiento en las condiciones para el análisis de los hechos y el conocimiento producido en aquella época.

A nuestro entender, se simplifica con ello excesivamente la interpretación de una etapa que fue rica en matices, en contradicciones y en fenómenos de alta complejidad que no pueden comprenderse linealmente.

Según Popkewitz,³ el estudio del cambio educativo (desde la perspectiva histórica) tiene como objeto las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización, así como las formas en que se produce y se hace aceptable ese saber, en cuanto prácticas sociales, dentro de ámbitos institucionales. Es necesario encarar el estudio del pasado en el presente, detectando continuidades, discontinuidades,

³ Popkewitz, Th. (2000). “Sociología política de las reformas educativas”.

interrupciones y rupturas en la vida institucional. Las relaciones estructurales deben comprenderse como una complicada red de semejanzas que se solapan en el tiempo. No hay cambio monolítico, sino pautas plurales e inestables.⁴

Desde esta perspectiva, es el análisis de los procesos organizacionales particulares, lo que aportará pautas de comprensión de la generación y evolución histórica de ciertos conceptos, materialmente sustentados y que, a su vez, constituyen la base de nuevas organizaciones materiales. En ese análisis, sin duda juega un papel importante el estudio de la lucha de clases, porque permite la inclusión de la noción de *poder*. Pero la realidad es demasiado compleja para quedar encuadrada únicamente en ese marco. Sobre todo, porque desde esa lectura, tienden a perder peso en el análisis los aspectos culturales de los procesos de menor escala, que es donde se definen, en buena parte, las tendencias del cambio social. Y también porque, más allá de las acciones del Estado, puesto en el centro por los estudios de la lucha de clases; es importante tener en cuenta que diversos actores crean regulaciones sociales.⁵

Por lo expuesto, *los propósitos generales* de la investigación aquí presentada apuntaron a lo siguiente:

- Realizar un aporte al estudio *de la capacitación de docentes en servicio en el área de las ciencias naturales, en las década del '60- '70*; describiendo el caso de un *programa específico*, sus modelos organizacionales, los actores intervinientes, la forma en que se dieron los pactos políticos que lo sustentaron.
- Revisar las concepciones pedagógicas centrales en que se basó aquella experiencia y las nuevas concepciones que a su vez generó, los cambios y continuidades conceptuales; especialmente los referidos al papel de los especialistas en educación.

Se trató, por lo tanto, de propósitos orientados a una mejor comprensión de la historia de la capacitación de docentes en servicio en la Argentina, a través de la *descripción* de un caso específico.

Estudiar el caso del INEC, ha posibilitado vislumbrar cómo se genera y se materializa en políticas el concepto de la necesidad del saber científico-disciplinar y de los expertos, para el desarrollo de procesos de capacitación de docentes en particular y de cambios curriculares en general. Y también, aportar a la comprensión de cómo se dio

⁴ Popkewitz, Tn. (2000). Op. Cit.

⁵ Popkewitz, Th. (2000) Op. Cit.

la interacción entre organismos estatales de la esfera científico-tecnológica y del ámbito educativo, para la generación de esas concepciones. Como se dijo, se trató de analizar la generación de regulaciones socioeducativas a través del estudio de este caso particular.

Si se revisan los orígenes del INEC, se encuentra que en 1961, en el seno del recién creado CONICET, se funda el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, iniciativa del propio Bernardo Houssay, dirigido en primera instancia por el Dr. Andrés Valeiras. Con la idea de fomentar las vocaciones científicas y mejorar el nivel de la formación en ciencias de los ingresantes a las carreras científicas en la universidad – según consta en los objetivos fundacionales del Departamento– las acciones del organismo se dirigieron directamente a la capacitación de los docentes de ciencias del nivel medio. Se eligió para ello la modalidad de cursos intensivos presenciales, aunque también se pusieron en marcha acciones a distancia a través de la producción y distribución de materiales específicos. Con el aporte económico y la orientación estratégica de importantes organismos internacionales –como UNESCO, la Ford Foundation, la Fundación Nuffield, ente otros– la materialización de las acciones fue sostenida durante los primeros tiempos sólo por el sector científico tecnológico, que procedía de manera autónoma respecto de las autoridades del sistema educativo.

Ya en el año 1967, el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias pasa a depender de la Secretaría de Educación de la Nación y se convierte en el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias o “INEC”, bajo la dirección del Prof. Ángel Hernáiz. Es en este período que se producen interacciones de carácter fundacional entre los representantes del sector científico-tecnológico y los del sector educativo, que serán significativas para el tipo de análisis propuesto en este estudio.

El cambio en la dependencia jerárquica y el status del organismo, los reacomodamientos organizacionales ocurridos a partir de la coparticipación de científicos y autoridades educativas en la dirección del Instituto, la ratificación o rectificación de modalidades de acción a partir de ese momento, y las concepciones epistemológicas y políticas referidas a la capacitación de docentes en ciencias que se generan como consecuencia de este conjunto de experiencias; constituye el tipo de caso que, como dijimos, puede mostrar el interjuego complejo de actores sociales diversos en la generación de regulaciones socio-educativas.

Respecto del tratamiento del material de campo, el análisis de los datos recogidos en terreno, resultó rico y complejo. La primera inclinación podría haber sido

la de situarse para realizarlo en una posición de crítica externa o, si se quiere, en una perspectiva prescriptiva. Hubiera resultado relativamente sencillo, a la luz de las actuales teorías políticas, epistemológicas y didácticas, realizar simplemente un conjunto de señalamientos que diesen cuenta de los “errores” de enfoque con los que se encararon las acciones del INEC: actualmente se hallan cuestionados los fundamentos de la teoría del capital humano, del aprendizaje por descubrimiento o de la multiplicación como estrategia válida para la capacitación de los docentes. No obstante, no hubiera tenido sentido sostener que cualquiera de esas ideas, presentes implícita o explícitamente en los fundamentos de las acciones del INEC, constituyeron errores o desaciertos teórico-metodológicos. Una afirmación de ese carácter hubiera significado una lectura descontextualizada y estéril. Por el contrario, la intención de este trabajo de investigación ha sido *comprender* las acciones del INEC en el marco de su contexto específico. Se ha intentado, precisamente, reconocer los factores contextuales que dotaron de sentido a esas acciones, que las hicieron posibles en el momento socio-histórico-político en el que se dieron.

Paradójicamente, cuando se desestima la necesidad de profundizar el conocimiento de las políticas educativas del período desarrollista, atribuyéndole a todo lo actuado en aquel momento una base epistemológica positivista, se está poniendo en juego un razonamiento comparable: que la investigación educativa avanza linealmente hacia estadios racionalmente superadores, que aportan inexorablemente a la mejora de los modelos de interpretación y también de la organización social –educativa– en sí.

Volviendo a las ideas de Popkewitz, es necesario descentrarse de la idea de *progreso* como epistemología de la investigación educativa y del cambio educativo. Partiendo de lo que él llama Epistemología social, hace falta también una redefinición del papel del intelectual, al que debemos dejar de ver como el único poseedor del saber necesario para orientar los cambios sociales en general y educativos en particular.

Los modelos de la investigación educativa que suponen a las reformas como estrategias absolutamente racionales, invisibilizan las formas de regulación social de la enseñanza. En lugar de ello, deberíamos comprender a las reformas como interrupciones en los modelos de regulación social, que tienen lugar debido a la acción de múltiples actores y en un contexto altamente complejo. La direccionalidad que las reformas intentan imprimir racionalmente en el devenir de los hechos educativos, es sólo uno de los elementos del cambio educativo. Uno más entre los múltiples factores intervinientes, a los que sin embargo dejamos de considerar o prestamos menor atención en aras de

desarrollar interpretaciones limitadas a los efectos causados por las intervenciones manifiestas y explícitas del movimiento de reforma.

Metodológicamente, la reconstrucción de un evento que data de cuarenta años tiene limitaciones específicas: por ejemplo, solo se pudo acudir a personas que en el momento de participar en la experiencia eran muy jóvenes, quedando excluidos los agentes con mayor experiencia y autoridad. Esto sesgó de una manera muy concreta el tipo de testimonios recogidos. Seguramente, estamos ante actores *convocados* a la experiencia y no ante sus *iniciadores*. Con ello, sólo se pudo acceder de manera indirecta a las motivaciones de los fundadores. Pero, a la vez, se trataba de los destinatarios de aquellas acciones iniciales, los que oficiaron de nexo entre lo planificado y la puesta en práctica, quienes se insertaron en el sistema con las nuevas perspectivas construidas a partir de la experiencia; y que pudieron aportarnos su comprensión de las líneas de continuidad con las reformas posteriores al INEC.

Se ha trabajado con el método comparativo constante para el análisis de los datos, de manera de poner permanentemente en interacción la información empírica, los supuestos de investigación y la teoría. Creemos que ésta es una forma de análisis que guarda coherencia con el modelo heurístico propuesto.

La interpretación de los actores fue tomada como centro, no para la descripción objetiva de la verdad sobre el INEC; sino como parte constitutiva de la realidad subjetiva y compleja que lo conformó como organización y que acotó sus proyecciones hacia el futuro. Se persiguió por tanto la visión particular de cada entrevistado. Se entrevistó a capacitadores y capacitados, así como a iniciadores de la experiencia.

Se realizó triangulación de fuentes y técnicas. Las entrevistas se tomaron como complemento del análisis del material documental recolectado, también hecho mediante el método comparativo constante. El centro estuvo puesto en el material documental, aportando las entrevistas la interpretación desde los distintos roles y experiencias de los agentes.

Los documentos han aportado información sobre la normativa inherente a los objetivos y propósitos de la política pública que dio origen al INEC. Permitieron una reconstrucción fundada de la línea intencional –en el sentido analizado por Popkewitz– de la reforma. Las entrevistas aportaron información sobre algunas de las estrategias y dinámicas impresas por los actores sobre esa normativa y que resignificaron la política en cuestión. Pero, sobre este segundo aspecto, sólo se contó con el material acotado que aportaron algunos pocos actores y se realizaron sólo inferencias parciales que, no

obstante, permiten resaltar conceptos importantes generados inductivamente. Sobre ellos queda seguir trabajando.

Pedró y Puig explicitan la naturaleza política del concepto de reforma, atribuyendo su grado de posibilidad a la medida en que un organismo público o grupo de personas gane o pierda la posesión o el acceso a un bien material, actividad o servicio, o la capacidad de decisión sobre alguna materia. Asimismo ligan la posibilidad de reforma a la medida en que un organismo público o grupo de personas deba hacer o dejar de hacer, de manera obligatoria, alguna actuación o actividad. Cualquiera de las dos condiciones de posibilidad debe mantenerse de manera suficiente en el tiempo como para lograr efectos primarios.⁶

En el caso del INEC resulta aplicable especialmente la primera de las dos condiciones de posibilidad mencionadas: postulamos que el sector científico-tecnológico ganó literalmente espacios para la toma de decisión y la acción directa sobre el sistema educativo. En cuanto a la segunda condición, podría argumentarse que, desde su propia concepción internacionalmente inspirada, y tal como se sostuvo en el capítulo I, el CONICET recibió el mandato de incidir sobre la enseñanza en un sentido determinado. Por definición, debía llevar adelante la tarea de mejorar los niveles de alfabetización científica y fomentar las vocaciones, tarea que debía desplegarse y sostenerse en el tiempo para lograr efectos concretos, y que puede haber configurado la segunda condición que postulan Pedró y Puig para impulsar una reforma educativa.

Los testimonios dan cuenta de que aspectos tales como la selección de los docentes participantes, la comunicación con escuelas profesores, la selección de los contenidos de la capacitación, la modalidad de los cursos y, sobre todo, la planificación de acciones a desarrollar en las instituciones escolares como programas de acción más o menos estructurados luego de capacitados los docentes; fueron constituyendo progresivamente decisiones tomadas de manera relativamente autónoma por los agentes del sector científico-tecnológico, aunque lógicamente se convocara a posteriori a los agentes del sistema educativo.

En cuanto al “mandato” recibido internacionalmente; está claramente consignado en documentos y testimonios. Estaba claro el conjunto de objetivos que materializarían el buscado mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Ese objetivo y los modos de alcanzarlo se definieron explícitamente en la década del '60 y perduraron

⁶ Pedró, F.; Puig, I. (1998): pp. 46-47.

varias décadas después, en filiación con las reformas de los '90. La necesidad de modernización de la enseñanza científica y la capacitación de los docentes como medio para ello se constituyen en este sentido en ideas fuerza que se manifiestan hasta el grado de saturación en documentos y testimonios.

Como vemos, aumento de las cotas de poder con las que se contaba y existencia de un mandato o misión –condiciones para de posibilidad de la reforma– estaban claramente presentes.

Por supuesto, las reformas en el sistema educativo argentino han sido de signo muy heterogéneo, encaradas por agentes igualmente diversos. Pero lo novedoso de las reformas introducidas a principios de los años '60, es precisamente que los agentes que las llevaron adelante no formaban parte del sistema educativo propiamente dicho, sino que provenían del complejo científico-tecnológico. Y la racionalidad de fondo para las prescripciones emanadas no era tampoco exclusivamente educativa, sino que estaba vinculada a los contenidos de la ciencia y a las necesidades de la comunidad científica local e internacional. En ninguna otra coyuntura posterior ha vuelto a ser viable una reforma educativa encarada exclusivamente por el sector científico tecnológico.

Todos los elementos mencionados parecen indicar que la principal misión del INEC estuvo relacionada con la necesidad de instalar una nueva *cultura* en torno a la enseñanza de las ciencias y con la traducción o traspolación de lo que se concebía como el pensamiento científico a los modos de pensar la ciencia escolar.

Desde el punto de vista organizacional, la metáfora de la cultura implica comprender a las instituciones como sistemas de significados compartidos, con el eje en lo interpretativo. Era clave desde aquí construir cultura en torno a ese conjunto de representaciones. Para ello, era requisito contar con una organización que, constituida por agentes pertenecientes a la cultura científica por formación, se abocara a la transmisión de esa cultura hacia el sistema educativo. Y desde allí al resto de la sociedad.

El conjunto de representaciones a transmitir estaba claramente establecido, no tenía fisuras, ni admitía cuestionamientos: se trataba de los dogmas del método científico entendido como unívoco. La transitividad o posibilidad de pasaje directo desde las organizaciones científico-técnicas (CONICET) a las intermedias (INEC) y de ahí al sistema educativo y a la sociedad en general, era igualmente incuestionable desde la lógica de la modernización. La metáfora de la organización como cultura, en tanto pone en el centro los espacios de creación de significaciones y resignificaciones

colectivas; resulta el instrumento adecuado para pensar el INEC. Desde esta perspectiva –aunque no existiera posibilidad de metalectura teórica en aquel momento– la organización que analizamos estaba destinada a extender la cultura científica en base al supuesto más elemental de la modernización: que era posible transformar las estructuras sociales desde la planificación racional de acciones sistemáticamente desarrolladas.

Más allá de lo dicho, quizá el mecanismo que debiera concentrar mayor atención desde el análisis organizacional es el hecho de que, a pesar del contexto altamente favorable a la expansión de la cultura científica en el período que nos ocupa, el INEC debió enfrentar numerosas resistencias provenientes del conjunto de tradiciones educativas que le hicieron asumir estrategias especiales, progresivas, tentativas, en el proceso de construcción de cultura señalado.

Postulamos la posibilidad de que los agentes del INEC que dirigían las acciones, hayan subsumido los objetivos de modificación de los planes de estudio y de intervención en la formación docente de grado bajo la carátula exclusiva de la capacitación, para reducir al mínimo aquellas resistencias.

Finalmente, no se llegó a actuar sobre la formación de docentes propiamente dicha. El fin de la vida institucional del INEC,⁷ acaeció en el momento en que estaba avanzada la modificación de los planes de estudio de media. Esa modificación se produjo en buena parte como producto de las experiencias piloto del INEC, presentadas en lo formal tan solo como una parte más de la capacitación de los docentes que encaró la organización. Eso dejó cambios significativos en los planes, sin que se estableciera claramente a esos planes como objetivos del INEC.

Es interesante reflexionar sobre la dificultad que tendría el análisis si se buscara relacionar las modificaciones en la enseñanza media de manera directa con el INEC tomando tan solo las enunciaciones explícitas de los objetivos organizacionales.

A pesar de no estar en condiciones de ofrecer una descripción cuantitativa de los alcances de las acciones del INEC –y de que por razones metodológicas no se haya apuntado a ello– dado el carácter fragmentario de la información cuantificada,⁸ hemos ofrecido una serie de razones de peso para considerarlas parte significativa de una política pública específica.

⁷ No hay registros al respecto, pero el fin de la vida institucional del INEC se produjo en algún momento entre 1974 y los primeros años de la Dictadura.

⁸ Sólo en algunos pocos casos, los documentos ofrecen datos sobre cantidad de docentes participantes en las acciones de capacitación, sin que sea posible llegar a la información completa.

Postulamos que en el caso de las acciones de capacitación de docentes encaradas por el INEC, en la política pública que representaron esas acciones y en las transformaciones operadas a partir de ellas, hubo un cambio trascendente en lo que se podían considerar *actores potenciales* de un proceso de reforma educativa. El caso del INEC fue una de las líneas de acción en las que se configuró el papel de los *especialistas en educación*. En este caso: el *especialista en enseñanza de las ciencias* proveniente directamente del *ámbito científico*. Por primera vez en la historia de la enseñanza en el país, los actores del ámbito científico-tecnológico tenían el poder de intervención necesario para ello. Y, en ese sentido, las disputas de intereses con los inspectores de enseñanza, tradicionales referentes hasta ese momento; estuvieron lejos de ser sólo anecdóticas: en esas disputas se efectuaba una transferencia del conocimiento experto de una manera que trascendería la coyuntura. Fueron necesarios numerosos recursos y estrategias para lograrlo. Por supuesto, no era ésta la única forma posible de hacer las cosas. Pero lo interesante del período modernizador de la enseñanza, fue la potencialidad cierta de instalar la idea de que así era –como parte de una “cultura” definida.

Bibliografía

- Devalle de Rendo, A. (2009). *La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros*. Ed. Lugar. Buenos Aires.
- Pedró, F.; Puig, I.: (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata. Madrid.
- Vezub, L. F.: (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

**CONSIDERACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO EN
LOS ISFD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EL CASO DEL
INGRESO A LA CARRERA DOCENTE**

**CONSIDERATIONS ON GOVERNANCE PRACTICES IN ISFD IN THE
PROVINCE OF BUENOS AIRES. THE CASE OF ADMISSION INTO THE
TEACHING PROFESSION**

Cristian Lucero*

Este trabajo forma parte del proyecto de tesis doctoral del autor. Se propone vincular la normativa, que expresa una nueva concepción trayectoria formativa y de la conducción de las instituciones formadoras, con las prácticas de gobierno institucional (restringidas al ámbito del diseño e implementación del Taller de Ingreso en ISFD de la Pcia de Buenos Aires).

La concepción de trayectoria formativa responsabiliza a las instituciones formadoras del proceso de filiación institucional. A su vez entendemos que esto sucede en un contexto en el que se promueve una forma de gobierno basada en las habilidades de conducción de los equipos directivos.

Las prácticas de gobierno muestran la presencia de elementos vinculados al gerenciamiento y al auto-gobierno. Las instituciones se enfrentan a situaciones que tienen que ser resueltas de acuerdo a un supuesto marco de autonomía y democracia interna, pero que en las prácticas muestran escasos espacios de deliberación.

Para este trabajo se realizaron observaciones no participantes, entrevistas individuales y colectivas a profesores vinculados a los talleres de ingreso de los años 2012 y 2013 y exploración de la normativa vinculada al ingreso.

Formación docente – Práctica social – Gobierno institucional – Trayectoria
formativa – Autogobierno

* CONICET-IICE (UBA) / Universidad Nacional de Lomas de Zamora. CE: cristianlucero78@gmail.com

This work comprises of the doctoral thesis project of the author. One sets out to tie the norm, that expresses a new conception formative trajectory and of the conduction of the training institutions, with the practices of institutional government (restricted to the scope of the design and implementation of Entrance in ISFD of the Pcia of Buenos Aires). The conception of formative trajectory makes responsible to the training institutions of the process of institutional connection. We understand as well that this happens in a context in which a form of government is promoted based on the abilities of conduction of the directive equipment.

The government practices show the presence of tie elements the gerenciamiento and the self-government. The institutions face situations that they have to be solved according to an assumption frame of autonomy and internal democracy, but that in the practices shows little spaces of deliberation. For this paper nonparticipant observations were made, individual and collective interviews to tie professors to the factories of entrance of the years 2012 and 2013 and exploration of the tie norm to the entrance.

Social practical – Teacher trainnig – Government institucional – Formative career
– Self government

Sobre las prácticas, la subjetividad y el gobierno

Nos proponemos analizar las prácticas de gobierno en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Entendemos que la conducción de este tipo de organizaciones se desarrolla en una permanente tensión entre las regulaciones externas y las que produce ella misma. Las prácticas son, en este sentido un lugar privilegiado, porque se verifican en ellas la presencia de ambos tipos de regulaciones.

La educación institucionalizada (y su gobierno) es una práctica social y exige considerar su historicidad y los condicionantes de índole socio cultural. Es importante mantener cierto cuidado en este punto para no caer en miradas reduccionistas de la práctica que neutralicen el potencial transformador del concepto. Davini (2005:115) ha

advertido que las miradas sobre la práctica como “la realidad” desconocen el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la misma definición de esa “realidad”. Consideramos, entonces, a las prácticas de gobierno a partir de sus dos dimensiones: objetiva y subjetiva.

Realizar una indagación acerca de o sobre las prácticas es una tarea compleja. En este proyecto se las entiende vinculadas a los sujetos (en tanto constituidos y constituyentes por y de ellas) y a las condiciones en las que se desarrollan. La síntesis se produce porque que las condiciones objetivas son interiorizadas por los sujetos a través de la práctica. No se trata de un dualismo objeto-sujeto, sino una “encarnación” o “incorporación”. Por tanto, aquí no nos proponemos un estudio sobre la subjetividad. Sino que, por la manera en la que se entiende la subjetividad, sólo se accederá a una de sus dimensiones. Dimensión que está dada o se pone en juego en el ejercicio de las prácticas de gobierno.

Comprendemos las acciones y las decisiones tomadas como un efecto del conocimiento práctico del docente en el ejercicio del gobierno y no como la implementación de un instrumento teórico racionalizado o la puesta en juego de un paradigma deliberadamente definido. Dukuen nos recuerda que “la práctica –enmarcada en la intencionalidad operante en Merleau Ponty, y en el sentido práctico en Bourdieu– es prerreflexiva, no depende del pasaje por la reflexión para dotar de sentido al mundo” (2010:19).

En esta presentación desarrollaremos a modo de avance preliminar cómo aparecen expresadas las regulaciones externas en las prácticas de gobierno desarrolladas en el marco del proceso de construcción y ejecución del taller de ingreso (TI) destinado a los estudiantes a la carrera Profesorado en Educación Primaria.

Que es el taller de ingreso

El taller de ingreso es la modalidad más elegida por los ISFD para afrontar el ingreso de nuevos estudiantes, ya que la metodología de taller es sugerida pero no es una exigencia de la DES. La normativa respecto del ingreso permite que cada instituto decida las características y modalidad de su propio espacio de ingreso a la carrera, siempre que se encuentren en consonancia con la política de la jurisdicción: *“Los proyectos deberán respetar la política educativa de la Dirección de Educación Superior y los criterios que a continuación se detallan, independientemente de los formatos o*

modalidades adoptadas (Res. 4043-09). Observamos que la estructura de los talleres es la indicada en la Resolución 4020¹ y consiste, según cada institución, en la oferta de un curso breve que anticipa cuestiones relativas a la carrera y su elección, al rol docente o apunta a revisar aspectos de la formación académica del ingresante.

Los TI no forman parte de lo que puede denominarse “la gramática institucional”, pero se ubican en un espacio de continuidad con la misma y de reproducción de muchos de los elementos del formato tradicional de la formación docente. Autores como Tyack y Cuban; Dussel; Terigi; Diker, Pineau, Narodoswsky y Viñao Frago entre otros, han puesto de manifiesto ese conjunto de componentes o regularidades estables que configuran la forma escolar moderna y sobre la que se van produciendo y sedimentando, a su vez, la diversidad de las prácticas que se ponen en juego en las escuelas (en sentido amplio). Entre estos componentes o prácticas se encuentran:

(...) la organización del tiempo y del espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes...” (Baquero, Diker, Frigerio, 2007: 8).

Junto a esto Viñao Frago (2002) agrega que la cultura escolar puede ser entendida como un “*sedimento configurado por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar*”. Son esos componentes, esas capas entremezcladas en las que se instituyen en los TI como dispositivos de ingreso en los ISFD.

No se trata de un mero espacio o de una actividad desagregada de lo que podríamos llamar la gramática, la cultura o el programa institucional de las instituciones educativas. En tanto dispositivo es estratégico y se inscribe en un juego de fuerzas, en un entramado configurado por relaciones de poder y tensiones, las cuales tienen su historia.

El TI hace hablar a la gramática de las instituciones formadoras de docentes y también pone en evidencia el desarrollo de nuevas estrategias de gobierno institucional. La cuestión de la filiación del estudiante puede ser comprendida como la responsabilización de las trayectorias estudiantiles adjudicada a las organizaciones. La

¹ RESOLUCIÓN N° 4026. (DGEyC Pcia de Bs.As) Anexo:1.

nueva gubernamentalidad (Grinberg 2006) genera que cada organización reponga aquello que la sociedad y el Estado no pueden hacer, al menos no como lo hacían tiempo atrás.

- Una manera distinta de pensar al estudiante y la regulación de la conducción de las instituciones

El “Ingreso” aparece como una expresión del proceso de incorporación de los nuevos, de aquellos que se incorporan a la vida institucional. Como tal ha cobrado importancia a lo largo de esta última década. Señala el Régimen Académico (p. 2): *“En este sentido la concepción de Ingreso, sustentada por la Jurisdicción, se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las prácticas de la formación tanto docente como técnica (...)”*

Los TI no se desarrollan desprovistos de una regulación que en parte dirija su confección y desarrollo. En el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (2009) elaborado por el INFD se lee en el Eje: Trayectorias estudiantiles, lo siguiente:

“Se vincula con la definición de estrategias y promoción de condiciones que faciliten la consideración de las trayectorias formativas de los estudiantes como una cuestión de la institución formadora en su conjunto, en la cual el estudiante es el principal protagonista. (...). Se hace imprescindible contribuir a la autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria” (p. 5. Subrayado nuestro)

Esta preocupación nos habla de que la tarea de socialización en el nivel superior es un trabajo que debe realizarse y no suponerse hecho o “a priori” y que es el TI un espacio en el que se puede trabajar.

Lewkowicz (2002) nos dice que toda institución se sostiene sobre supuestos. Hubo un tiempo histórico, en que la distancia entre suposición y lo posible, era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta, es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar, pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la Institución.

En parte, podría pensarse que este desplazamiento viene a ser atendido por los TI. En el formato escolar moderno “la experiencia de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas. Este escenario al verse trastocado produce

dispositivos que lejos de interrogar el formato en su conjunto, vienen a ocuparse de eso que no estaba contemplado en la figura del alumno: su subjetividad.

Los TI como constructores de condiciones institucionales podrían estar mostrando el vacío institucional y el movimiento de cambio necesario para acercarse institucionalmente a ese otro. Las instituciones tienen el desafío de responder tomando en cuenta las singularidades de los individuos habiendo sido pensada como sistema masivo.

Las subjetividades que desarrollan y se desarrollan en estas prácticas de gobierno se encuentran condicionadas por las regulaciones externas. Éstas consisten en la normativa y los lineamientos de corte teórico y/o procedimental. Consideramos que es saludable que los docentes y directivos de las instituciones formadoras asuman un compromiso con la formación de sus estudiantes. Sin embargo esto no debe hacer perder de vista cómo se instala la trayectoria formativa como concepto en los ISFD y de qué modo condiciona la conducta y los discursos de los sujetos hacia un modo particular de asumir al ingresante a la carrera docente.

La regulación externa nomina con toda claridad que la concepción de trayectorias formativas es la que debe pivotear las acciones y dispositivos que las organizaciones deben disponer para los estudiantes. Se ponderan, como asunto del ISFD, fortalecer la responsabilidad de los diferentes actores institucionales sobre las trayectorias de los estudiantes y la centralidad de contribuir con la autonomía estudiantil (Plan de fortalecimiento jurisdiccional).

Esta responsabilización de las organizaciones sobre la trayectoria de los estudiantes es acompañada por un modo particular de entender cómo se de administrar “puertas adentro”. Asistimos desde hace algunos años a diversos intentos por dotar a las instituciones de mayores espacios de decisión en sus proyectos. Estos intentos no siempre han redundado en una mayor autonomía para ellas. La posibilidad de decidir colectivamente, además de lleva a asumir las consecuencias de la elección, entra en contradicción con la matriz fundacional. En la educación pública el mandato se antepone al contrato (Perrenoud 2005), de manera que las instituciones presentan como rasgo fundacional la indiferenciación.² Muestra de ello es que puedan funcionar y que hayan funcionado sin proyecto propio.

² Perrenoud señala que el proyecto institucional ha sido en su origen una forma de disidencia, de resistencia con el poder organizador.

Señala Feldfeber (2007) que el modelo burócrático-profesional que prestó un servicio invalorable para la expansión del sistema de educación pública presenta ante los desafíos de la contemporaneidad limitaciones que exigen al gobierno del sistema buscar “nuevas modalidades de regulación”. Estas modalidades combinan formas de control “dirigidas al autocontrol” con mecanismos externos de regulación están en escasas condiciones de dar lugar a la demanda de construir a la escuela como un “espacio público de decisión colectiva en base a la igualdad y el respeto por la diversidad” (Barroso, 2005 en Feldfeber 2007)

El modo en que se desarrollan las prácticas de gobierno en los ISFD muestra que las discusiones colectivas en las que se debatan posiciones sobre la formación y el “ingreso inicial” no son un elemento central respecto de lo que efectivamente se pone en funcionamiento. No obstante, las regulaciones externas definen y prescriben un funcionamiento institucional democrático y participativo:

En cuanto al tipo de conducción, parece estar claro que la conducción democrática de una institución debe estar asegurada a través de la formalización de espacios de participación de los distintos actores de la misma. A la vez, la complejidad de la tarea de conducción de una institución superior que multiplique sus funciones, sus requerimientos de articulación con otras instituciones y que incremente sus márgenes de autonomía, exige la ampliación y complejización de sus órganos de conducción (RES CFE 30/07)

Desde la conducción del sub sistema formador se otorga el derecho y la obligación de la construcción de autonomía institucional con formalización de espacios de participación. Por su parte, no parece ser una demanda de los actores institucionales un incremento de los niveles de participación y democracia. Prevalció un modo de construcción y discusión en el que parecía que la decisión ya estaba tomada de antemano. Es ilustrativa de ello la discusión que tuvo lugar en uno de los grupos focales entre docentes:

-Prof.1: “Yo en lo personal me cuestiono cómo, tan pasivamente acatamos. Yo en este momento me pongo a pensar y digo, por qué no pensé un poquito, por qué no cuestioné, por qué dije, “ah, bueno”.

-Prof.2: Es así porque los directores de cada región apuestan a hacerlo de una forma.

-Prof.3: Yo le decía ayer a ella, y ahora hablando con ustedes me di cuenta que en realidad uno tampoco generó nada....

-Prof.4: Es una formalidad.

-Prof.2: Pero tampoco te ponés a pensar otra cosa.

-Prof.2: Perdón, nosotros trabajamos según la directiva de la autoridad.

-Prof.3: Hay algo que tenemos los docentes, es como que vamos, como que “nos llevan”, lo cuestiono totalmente.”(Entrevista grupal docente)

Gobierno y autogobierno

“El hombre más poderoso es el que es dueño de sí mismo”

(Séneca)

El modo en que se gobiernan las organizaciones muestra que el Estado les traslada a través de la normativa la responsabilidad de la democratización y cada organización la asume conforme a sus necesidades e idiosincrasia. En este sentido señala Grinberg:

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros. Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual (Ob. Cit. p. 3).

Este tipo de libertad que parecería desorientar a los sujetos y dejarlos librados a sus elecciones personales y coyunturales es, al decir de Grinberg, no deben ser pensadas como una cuestión aislada o determinada individualmente por los sujetos sino como un

efecto de las políticas de gobierno. No se trata de un descuido o de un vacío de gobierno sino de una nueva dinámica en el gobierno de la conducta que tienen incidencia en la producción de subjetividades y en los dispositivos pedagógicos. Son nuevas tecnologías de poder.

En este contexto aparece destacado por los docentes la libertad para decidir y trabajar. Entendemos que aquí no se trata de una libertad vinculada con la autonomía sino con una confrontación con el hacer, decidir y tomar riesgos a solas: *“Libertad hubo. El criterio siempre que fuera un poco de teoría de repaso y un poco de actividad práctica, cada uno tenía libertad de armar el taller de acuerdo a su propio criterio”* (Entrevista a profesora).

Podríamos estar en presencia de una libertad que tiene más que ver con las *sociedades de gerenciamiento* que con una utilización de la autonomía puesta en función de una construcción colectiva determinada por objetivos deliberados: “el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad” (Grinberg Ob. Cit. P.4).

Caso cuando tratamos de indagar las causas por las que el taller de ingreso se desarrolla y organiza de la manera que observamos, las respuestas son variadas e imprecisas. En general apelan a un pasado y una historia institucional poco conocida pero muy efectiva “siempre fue así”, “viene por inercia”. No se sabe “porqué” pero se sabe “como”. Si entendemos que en las prácticas de gobierno se juegan relaciones de poder y adherimos a la mirada Foucaultiana del poder como una relación y lo acotamos a esta circunstancia de dirigir un taller de ingreso se puede comprender que no hay aquí una génesis sino el establecimiento y mantenimiento de una tensión entre el gobernante y el gobernado.

Deleuze, en su libro sobre lo Foucault, precisó que: *el poder, en la concepción foucaultiana, no es una propiedad ni un atributo. De allí el rechazo a la búsqueda/restitución de un origen como a la hipótesis represiva. Así el poder no actuaría ni por la violencia (coerción) ni por la ideología, a esto se refiere Foucault en Vigilar y Castigar cuando afirma que la relación de poder se trata de “la relación de una fuerza con una fuerza” es la relación de una acción con otra* (Deleuze, 1998: 38 en Rodríguez Marino y Terriles 2006).

La imprecisión y las confusiones sobre el pasado del taller y las decisiones que lo fueron constituyendo pueden comprenderse como acciones que tienen sentido para

los directivos y los profesores en tanto les permiten tener un elemento de ejercicio de poder sobre el otro. Todos coinciden en que sería mejor establecer pautas, evaluar y reflexionar colectivamente pero ese espacio no se construye y, sin embargo, el dispositivo de ingreso sigue adelante y la relación entre los gobernantes y gobernados mantiene el conflicto en un estado de latencia.

Podríamos interpretar que el gobierno de la institución convive con este (entre otros) espacios de indefinición porque es funcional al desarrollo del curso de la vida institucional evitando posturas prescriptivas y discusiones teórico ideológicas y políticas. El orden de las cosas, la inercia mencionada por los autores se sostiene también en un trabajo de autocontrol o la incorporación de pautas de funcionamiento institucional que no están ligadas con la autonomía sino con el ejercicio del gobierno institucional.

Si el dominio de sí es parte de una tecnología del yo (o si las tecnologías del yo se utilizan para el dominio de sí) es porque ese autodomínio tiene una base ética. El modo de sujeción, según afirma Foucault, no sería otra cosa que un aspecto de la ética, “la forma en que se invita o se incita a la gente a reconocer sus obligaciones morales” (Rodríguez Marino y Terriles. Ob. Cit.)

Los testimonios de los profesores dan cuenta de la presencia-ausencia de los directivos. Sin estar presentes tienen una incidencia en el desarrollo de la tarea que evidencia a nuestro entender el efecto del autodomínio como una tecnología del yo: “...*Con esto no estoy diciendo que somos desatendidos por la dirección, sino que al contrario, que no necesita la dirección o la jefa de área, o alguna autoridad estar en todas las tareas. Está claro qué hace cada uno. Entonces, ella tiene una función, nosotras tenemos otra, y en ese sentido yo creo que funciona muy bien...*” (Profesora)

Los espacios de libertad y de decisión quedan tan acotados por la indefinición reinante que podemos pensar que lo que tienen los docentes es una “autonomía virtual” (Davini: 2005) que no les permite más que repetir acríticamente el formato y la modalidad del taller. Se observa no sólo en las clases y voces de los docentes sino en que los espacios de debate y discusión acerca del taller fueron dominados por la resolución de cuestiones instrumentales. La mayoría de los profesores que intervinieron en el taller formaron parte de los encuentros pero no se apropiaron de un debate en torno

de las finalidades del taller. “... (en) la primera reunión de profesores del año, (...) una vez que terminó la reunión [la directora] pidió que nos quedáramos un rato extra para armar el taller inicial entre nosotros. Dos profesoras se propusieron como coordinadores, (...) entonces, entre ellas dos, iban designando en la medida en que cada uno podía, los días y horarios” (Entrevista a profesora)

El formato del TI fue definido solo entre aquellos profesores que demostraron el interés y la posibilidad de mantener una presencia significativa en su armado y desarrollo. Encontramos un grupo de profesores que motoriza su realización y otro que acompaña. Lo interesante es que quienes acompañaron todo el proceso no manifestaron objeciones o descontento y no propusieron sugerencias respecto de su diseño. Ante las pautas ‘bajadas’ e informadas, ellos interpretaron que las decisiones adoptadas tenían el carácter de ‘veredicto inapelable’. ¿Por qué? Una hipótesis que podemos establecer tienen que ver con que la construcción colectiva implica un juego micropolítico en el que el debate ideológico es permanente y con el que muchas veces se torna complejo convivir. Ante esta situación, lo que apareció fue una suerte de “libertad de contrabando” (Perrenoud 2005) que se instala la fantasía de que se puede recuperar individualmente lo que no se construyó en forma colegiada. Sostener la demanda de trabajo colectivo exige que los actores se involucren (y/o sinceren en algunos casos) en discusiones que superen debates repetitivos y estériles para la vida de las instituciones. Sin embargo no debe entenderse esta modalidad con el no-gobierno:

“No pienso que una sociedad pueda existir sin relaciones de poder, si por aquél uno entiende las estrategias por las cuales los individuos intentan dirigir y controlar la conducta de otros. El problema, entonces, no es intentar disolverlos en la utopía de la comunicación transparente, sino adquirir las reglas de la ley, las técnicas de gerencia y, por lo tanto, la moralidad, el *ethos*, la práctica del yo, que permitirá que juguemos estos juegos de poder con tan poca dominación como sea posible” (Foucault, 1997: 298 en O’MALEY).

Finalmente creemos que vale la pena indagar cómo se estructuran las prácticas de gobierno desde sus marcos regulatorios con el fin de reflexionar qué tipo de participación deseamos para las organizaciones destinadas a la formación de docentes. Más allá de la decisión que se determine nos parece que es innegable que la política de

gobierno del sistema tendrá que ir mucho más allá de la prescripción de la participación y la construcción colectiva en las organizaciones. Tendría entonces que generar dispositivos de incorporen estos conceptos en las prácticas sin delegarlo en los institutos.

Bibliografía

- Alliaud, A (2002) “Los residentes vuelven a la escuela”. Aportes desde la biografía escolar en Davini MC (Comp.) *De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*.
- Baquero, R; Diker, G, Frigerio, G (comps.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1997a) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Davini, M C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Diker, G y Terigi, F (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dukuen, J (2010) *La génesis de la noción de habitus en Bourdieu y el problema de una ontología dualista en antropología del cuerpo y las emociones*. Versión electrónica
http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/juan_dukuen.pdf
- Dussel, I (2005) en: Frigerio G y Diker G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Feldfeber, M (2007) *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en américa latina*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007

- Foucault, M (1981) “La gubernamentalidad” en *Espacios de Poder*. Madrid, La piqueta.
- Foucault, M (1990) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.
- Frigerio, G (2004) *De la gestión al gobierno de lo escolar*, en *Novedades educativas*. N 150. Marzo 2004.
- Frigerio, G (2005) en: Frigerio G y Diker G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Grinberg, S. *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Rev. Argent. Sociol. [online]. ene./jun. 2006, vol.4, no.6 [citado 07 Agosto 2009], p.67-87. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-3248.
- Ministerio de ECyT. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (CFFDIC). Informe final, Diciembre de 2005.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula. Barcelona.
- Resolución CFE Nº 72/08. Consejo Federal de Educación.
- Resolución 4043/09. Dirección de Educación Superior. Pcia. De Buenos Aires.
- Rodríguez Marino, P y Terriles, R “Habitus, Subjetivación y la dimensión estética de lo social” en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 11, Editorial UNR, Rosario, 2006
- Tyack, D. y Cuban L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE, México.
- Viñao Frago, A (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata. Madrid. Cap. 4 y 6.

UNA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA Y BRASIL

AN APPROACH TO TEACHER EDUCATION POLICIES IN ARGENTINA AND BRAZIL

Nancy Edith Aquino*
Susana Patricia Ferreyra

La ponencia se enmarca en trabajos de investigación de sus autoras en el marco del Proyecto Secyt UNC¹ que dirige Liliana Aguiar y co-dirige Susana Ferreyra y en el cual se abordan los procesos de enseñanza y la formación de docentes en Historia en la Educación Superior. En este avance se presentan algunas miradas comparadas sobre las políticas públicas vinculadas a la educación superior en Argentina y Brasil haciendo hincapié en las modificaciones introducidas en las legislaciones de ambos países que dan cuenta de nuevos posicionamientos en relación con la formación de sus docentes.

Políticas públicas – Educación superior – Formación docente

The paper is part of research work of the authors in the framework of the UNC Secyt Liliana Aguiar directed and co-directed Susana Ferreyra and which addresses the teaching and training of teachers in higher education history. In this process addresses some looks compared on public policies related to higher education in Argentina and Brazil with emphasis on the changes in the laws of both countries that account for new positions in relation to the training of their teachers.

Public policies – Higher education – Teacher training

* Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: aquinonan@fibertel.com.ar; suferreyra@arnet.com.ar

¹ La Enseñanza De La Historia Entre Retornos Y Reformas. Problemas, Perspectivas Y Políticas, La Formación De Los Adolescentes Y De Sus Docentes.

Introducción

Está reconocido por numerosos autores que la problemática de la formación de los docentes es de interés central hoy para los países latinoamericanos. Esta formación reconoce una historia poco homogénea atravesada por la diversidad de campos disciplinares que la componen, la multiplicidad de instituciones involucradas, los variados sujetos del campo intelectual y curricular que intervienen en los debates. (Bombini, G: 2011)²

Si agregamos al análisis las potencialidades que se ofrecen cuando pretendemos alcanzar con esta mirada lo que ocurre en dos países con fuerte tradición al respecto, como Argentina y Brasil, la complejidad adquiere mayor dimensión.

En este trabajo, centraremos el abordaje en las transformaciones de las últimas décadas (LES,³ LEN,⁴ LDB⁵) intentando visualizar los procesos y tensiones entre centralización/descentralización de las decisiones sobre la educación superior, en relación con la formación docente.

El papel del estado en las regulaciones que atañen a la formación de aquellos agentes encargados de la transmisión social del conocimiento es clave. Estas disposiciones se constituyen en mecanismos que desde el gobierno se ponen en juego con la intención de producir nuevas reglas y normas que reconfiguren las prácticas, identidades y disposiciones de los sujetos, estableciendo los parámetros de lo permitido y válido (Popkewitz: 1994).

Gloria Edelstein, reconocida pedagoga argentina con trayectoria destacada también en instituciones universitarias brasileras, aludiendo al papel que le cabe al Estado en la regulación de la formación de sus docentes afirma que *”Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que (...) el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización”* (2011,56).

Indagar la relación entre Formación Docente, Educación Superior y Políticas Públicas se ha constituido en uno de los ejes de estudio en los últimos proyectos de investigación. Desde las mismas hemos logrado visualizar que la formación docente

² Aquino N y Ferreyra S: “Formación docente, política, debates y propuestas”. En *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Vol. 10.APEHUN. 2012.

³ Ley Nro.24521/ 95 de Educación Superior - Argentina.

⁴ Ley Nro. 26206/2006 de Educación Nacional - Argentina

⁵ Ley Nro. 9394/96 de Directrices Básicas para la Educación - Brasil.

está contenida en la Educación Superior desde sus inicios y a pesar de los vaivenes de la política ha tomado fuerza y ha logrado ingresar en la agenda de gobierno y constituirse en objeto de políticas públicas.

Una política se define como pública, coincidiendo con Aguilar Villanueva, (1993), cuando atiende al interés general, implica la intervención del Estado en aquello concerniente a las condiciones de vida de la población. Un tema, en nuestro caso la Formación Docente, en términos de necesidad y/o demanda de la sociedad, logra ingresar a la agenda cuando ha alcanzado el apoyo de los grupos u organizaciones estratégicamente ubicados, es decir cuando se cuenta con la fuerza para imponer una problemática como demanda a ser atendida por el estado. Y a la vez éste también construye aquello que ha de ser considerado como atendible en términos de cuestión social, de este modo el Estado da respuesta a la cuestión social a la vez que la construye.

Si focalizamos en la cuestión educativa, la política educativa expresa la decisión de formular un proyecto que incluye el para qué, el qué y el cómo de la misma. Es decir el sentido, contenido, el acceso, la transparencia en el manejo de los recursos públicos y recaudaciones fiscales implicados en el desarrollo e implementación de las mismas. Sin embargo, para ser efectiva la demanda es necesaria su inclusión en la agenda política gubernamental y de ser posible sustentarla en el tiempo para que se transforme en uno de los elementos constitutivos de la misma.

Brasil

Las décadas del 80 y 90 del siglo pasado (XX) fueron claves en el contexto latinoamericano en general y en Brasil en particular en relación con el impulso de reformas en las políticas públicas que dieron lugar a propuestas de universalización de la educación, fundamentalmente la llamada “enseñanza fundamental u obligatoria”, que en algunos casos se extendieron a la enseñanza media y a los procesos de formación de sus docentes.

A modo de contextualización y sin ánimos de profundizar en debates ampliamente trabajados, historizamos algo del proceso de conformación de un horizonte de enseñanza en Brasil, centrándonos en la tensión federalización/centralización de las políticas sobre la educación y la formación de los docentes.

Tal como sostienen diversos autores, el interés por implementar una educación común para todos los brasileros surge ya desde la “invención” del Estado Nacional en el siglo XIX, tanto desde la jurisdicción federal como desde las provincias.

“A pesar das diversidades regionais, a centralidade da docência para o Estado foi reiterada em relatórios do Ministério de Imperio, dos Presidentes de Província e das demais autoridades e inspetores da instrução primária e secundária.” (Schueler-Southwell: 2009 p. 120).

Coexistieron las Escuelas Normales y los Institutos de Educación a lo largo de fines del siglo XIX y todo el siglo XX, existiendo ya desde fines del siglo XIX una preocupación por el control, por parte del gobierno de los Estados, por la formación y la contratación de profesores. Debe destacarse la llamada Reforma Caetano de Campos (1890) que propuso convertir la “escuela normalista” en escuelas de formación superior, con cursos de pedagogía y de metodología de la enseñanza, destinadas a formar profesores para la formación docente. Esta legislación del estado de San Pablo, no se aplicó sino hasta iniciado el siglo XX, momento en que es posible observar una multiplicidad de experiencias regionales y condiciones de preparación y calificación de los docentes muy heterogéneas en el país.

El registro de los autores (Tanuri: 2000, Vidal y Otros: 2009) permite inferir que la descentralización es la clave para comprender los procesos de políticas de formación de los docentes brasileros hasta la década de 1930, en la que se visualizan modificaciones importantes, la constitución de Escuelas Superiores y de las Universidades como formadoras.

Hitos claves de este proceso son las medidas efectivas de intervención federal, procurando la centralización y nacionalización de las llamadas directrices de la educación durante el gobierno Vargas, con su ministro Capanema y la Constitución de 1934, en la cual se legisla no sólo sobre educación fundamental sino también sobre la necesaria formación de los docentes que tendrán a cargo la enseñanza primaria y media en el país.

Ya la creación en 1930 del Ministerio de Educación había evidenciado las intenciones del gobierno federal de tener en sus manos las políticas públicas destinadas a regular en este campo. Muestra cabal de esta nueva dirección son las leyes llamadas Orgánicas, la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional data de

1961, producto de intensos debates llevado a cabo en las instancias legislativas de la Unión y en los Estados, durante las décadas anteriores.

La LDB/61 permite la coexistencia de las escuelas Normales, las Normales Regionales, los Institutos de Educación y las Universidades como espacios de formación de docentes para los distintos niveles del sistema.

Esta coexistencia sostuvo la fragmentación y posibilitó las tensiones jerarquización/desjerarquización de algunas formaciones en relación con las otras, que de algún modo se mantiene en la actualidad a pesar de los sucesivos intentos de organizar esos espacios de manera eficiente, sobre todo para acercar la educación a todos los sectores ampliando la masa alfabetizada, problemática que alcanza incluso hasta el hoy.

“Por outro lado, as Leis Orgánicas consolidaram a organizacao técnica do trabalho docente e a segmentacao das funcoes profissionais atuantes nos sistemas de ensino e nas instituicoes escolares”. (NUNES en Vidal: 2009, p.136).

Las décadas posteriores, los '60 y '70 vieron coexistir esta problemática con discusiones más teóricas, sobre la preeminencia del conocimiento disciplinar sobre el pedagógico, visiones más críticas con posturas meramente tecnicistas y eficientistas apoyadas por los postulados neoliberales de los organismos supranacionales como OEA, UNESCO y Banco Mundial.

Algunos autores detectan también una “huida” de los alumnos desde los Institutos hacia las Universidades (Tanuri: 2000). La multiplicidad de titulaciones abonan la dispersión: licenciaturas plenas vs bacharelados, profesores vs licenciados, etc.

Años después, las discusiones vuelven a orientarse hacia definir el lugar del estado y sus diferentes niveles, nacional o federal, estadual y municipal en la generación y aplicación o implementación de políticas educativas, tanto en el plano curricular (Parámetros) como en la formación docente y la definición de funciones y tareas específicas de los profesores en tanto agentes mediadores entre lo estatal y los educandos.

En este contexto no se desconocía que era necesario apoyar el mejoramiento de la calidad de esa formación, a partir de aportar los recursos presupuestarios destinados a redefinir la organización institucional, las incumbencias profesionales, y, también,

asignar tiempo y esfuerzos estatales a repensar los contenidos y las competencias de esa tarea.

Desde lo normativo se aportaron:

- La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Nro.9394/1996.
- Decreto 3276/1999 sobre la formación de profesores para la enseñanza media.
- Resolución CNE/CP 1/1999 sobre los Institutos Superiores de Educación.
- Resolución CNE/CP 1/2002 que establece Directrices Curriculares para la formación de profesores de educación básica.
- Resolución CNE/CP 2/2002 que fija duración y carga horaria de los cursos de licenciatura de formación de profesores de educación básica a nivel superior.⁶

Según Lima,⁷ estas normativas estaban orientadas a obedecer los criterios impuestos por los organismos multilaterales, sobre todo los dictados del Banco Mundial, que establecían lo imprescindible de asegurar la educación básica en manos del estado. Esto de algún modo equivalía a restarle apoyo financiero, en países cuyo presupuesto se define por la escasez de recursos distribuibles entre la población, a los niveles educativos superiores.

Por otra parte, estas mismas disposiciones instalaron en la agenda de las políticas educativas la necesidad de la eficacia y la eficiencia, sometidas a procesos evaluativos de la calidad de sus propuestas curriculares, manejo de recursos humanos y materiales, casi de manera constante.

Párrafo aparte merece el estímulo –casi exigencia– de adoptar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la asignación de recursos según Programas y Proyectos específicos, el funcionamiento en redes, la inclusión de los Proyectos de Educación a Distancia y otras innovaciones a que fueron sometidas sobre todo las universidades, lo que quizás, contribuyó a ampliar la brecha con las demás instituciones no universitarias.

La misma autora, acordando con otros estudios, sostiene que el correlato necesario de esas políticas es la intensa privatización de la Educación Superior que alcanzó, en la década del 90, niveles nunca vistos.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación de Brasil.

⁷ Lima Kátia: (2007) *Contra-reforma na educacao superior: de FHC a Lula*. Edit. Xamá. Sao Paulo.

Quizás, a modo de comentario que requiere más información, habría que agregarle a estos elementos contextuales la dimensión restrictiva que tiene para los alumnos que pretenden el ingreso a las universidades la existencia, que no ha merecido mucho análisis hasta el momento, del examen llamado *vestibular* (evalúa contenidos del nivel medio) y el cupo (cotas/vagas) que cierra de manera implacable a unos pocos el acceso a ese nivel.

El gobierno Lula (ministerios C. Buarque y T. Genro) si bien ha generado importantes proyectos vinculados a la educación, fundamentalmente a los procesos de alfabetización de las masas, no ha propuesto, según Lima, reformas profundas de las líneas ideológicas consolidadas en las gestiones anteriores de gobierno. Se han propuesto discusiones y diagnósticos sobre la educación superior, sobre todo en relación con la ampliación de la matrícula y las funciones docentes, sin llegar a modificaciones sustanciales. Las discusiones sobre ampliación de matrícula para sectores minoritarios se trasladan actualmente al gobierno de Dilma Rouseff.

Argentina

En nuestro país, la formación docente⁸ se desarrolla en dos circuitos, el universitario y el “no universitario”, los denominados Institutos Superiores de Formación Docente, herederos de la Escuela Normal en muchos casos, que en la actualidad están contemplados como parte de la Educación Superior. Ésta se incorpora a la agenda política recién en la década de los ochenta del siglo XX a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía que abarcan la ampliación, la diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman.

Será desde los noventa en que, a partir de un conjunto de normativas, se le da impulso e ingresa plenamente en la agenda gubernamental, proceso que se completa, discute y modifica en el nuevo siglo. De esto dan cuenta sobre todo:

- la Ley de Transferencia, (1992)⁹
- Ley Federal de Educación (1993)¹⁰

⁸ Aquino N. Ferreyra S. op.cit. Elaborado a partir del análisis de *Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación* Nº 5. IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre, 2001. Y de Campoli, Oscar, (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IESALC. Buenos Aires.

⁹ Ley de Transferencia de los Servicios Educativos n°24.094/1992, le otorga al poder Ejecutivo Nacional las facultades para transferir a las provincias y Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados de forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica y los de carácter privado. También establecía que se podía efectuar el traspaso de los institutos terciarios cuando se lo considerara oportuno.

- Ley de Educación Superior (LES-1993)¹¹
- La Ley Nacional de Educación (LEN- 2006)¹²

Las tres primeras son producto claro de las perspectivas que, provenientes de la apuesta neoliberal, marcan tensiones entre los mandatos del Banco Mundial y sus organismos dedicados a la educación, como el que prioriza el sostenimiento sólo de la educación fundamental por parte del estado nacional. Y, por otra parte, entre centralización de decisiones/descentralización de financiamiento de los niveles educativos.¹³ La formación docente se discutía en esta tensión, entre su vinculación a Universidades Nacionales y/o a Institutos dependientes de las jurisdicciones provinciales, base para lo que se llamó Institutos Terciarios en los que eran componente principal de la oferta los profesorados sobre todo de educación inicial y primaria.

Los Institutos de Formación Docente¹⁴ son alrededor de 1170 en el país entre los dependientes de gestión estatal y los de gestión privada.

En la Ley Federal ya se normaba que los institutos no universitarios de formación docente debían atender a la formación inicial y continúa, de investigadores, y de administradores de la educación y, por otra parte deberían articularse con los universitarios de forma horizontal y vertical, pero es con la Ley de Educación Superior que se enmarcan ambos circuitos de formación en una normativa conjunta, expresado de la siguiente manera: “*Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo nacional regulado por la Ley 24.195*”.¹⁵ Quedaba establecido así que las instituciones que brindan formación superior, son las universitarias y las no universitarias y las jurisdicciones o niveles del estado a las que pueden responder son la Nación, la provincia o el municipio.

Se define al Estado nacional como autoridad *competente* conformándose una estructura integrada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a quién le corresponde el gobierno y la coordinación del sistema universitario, así como la formulación de políticas. Asimismo debe asegurar la participación de los órganos de

¹⁰ Ley Federal de Educación, n° 24.195/93. Argentina.

¹¹ Ley Nro.24521/ 95 de Educación Superior - Argentina.

¹² Ley Nro. 26206/2006 de Educación Nacional - Argentina

¹³ Ver ley de Transferencia.

¹⁴ Esta denominación se cambia en la LEN por la de Institutos de Educación Superior.

¹⁵ En LES, 1995, en el título I, de “Disposiciones preliminares” art. 1.

coordinación y de consulta. Dentro de este Ministerio la Educación Superior es dependencia de dos secretarías: la Secretaría de Políticas Universitarias y la Secretaría de Educación.¹⁶

La estructura contempla además un complejo sistema de órganos de coordinación y de consulta que para las universidades son el Consejo de Universidades (CU); de coordinación, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) (estos dos últimos organismos de consulta) y, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) (coordinación).

Y para el ámbito no universitario, el órgano de coordinación del subsistema es el Consejo Federal de Cultura y Educación, constituido por los ministros de educación de las provincias y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La articulación entre ambos subsistemas y, sobre todo, el control que la Ley propone en términos de tensión entre autonomía/centralización se ha dado de manera conflictiva en estos años, a pesar de los esfuerzos y reuniones entre Consejo Federal y Ministerio de Educación de la Nación.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolló mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la “cabecera nacional” del sistema educativo. En la práctica, esta centralización derivó en una dispersión debido a la diversidad de situaciones que hicieron difícil la aplicación conjunta de determinadas normas.

En el otro subsistema, el universitario, en la década de los ochenta a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía la Educación Superior se incorpora a la agenda política, con el objetivo de lograr la ampliación, diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman. La demanda se centró en la autonomía y la democratización externa, (ingreso más formal que real) e interna, (normalización).

En los noventa, por el contrario, las áreas sobre las cuáles se pretendía trabajar estaban concentradas en la promulgación de una nueva Ley Universitaria, en la racionalización de la administración universitaria, la diversificación de las fuentes de financiamiento, restricciones al ingreso de universidades públicas, la evaluación de la

¹⁶ Aquino N. y Ferreyra S. op.cit

calidad y la expansión de del sistema universitario por medio de los sectores públicos y privados.

En razón de esto, la Ley de Educación Superior, (1995) expresó claramente la búsqueda de eficiencia y eficacia partir de la redefinición del papel del estado en la Educación Superior. Algunas investigaciones,¹⁷ Chirolue, (2005), Iazzetta (2009), sostienen que el objetivo central de las políticas era cambiar la relación estado-universidad, ejerciendo un nuevo tipo de regulación, un control de carácter más indirecto y mediado por instituciones y programas cuyas acciones darán curso a transformaciones que amplían las “capacidades del estado”, sobre todo aquellas tendientes a generar disciplinamiento y control como por ejemplo la creación de la Secretaria de Políticas Universitarias, (1993), Consejo Interuniversitario Nacional, CONEAU, FOMECE, etc.

En este sentido estas políticas públicas han tenido un doble efecto por una parte se promovía la minimalización del estado en ciertos aspectos y por otra, a la vez, se propiciaban formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas. Esto generó resistencia, movilización de distintos actores que expresaron múltiples voces de cuestionamiento.

La llegada del nuevo siglo mostrará la crisis de los presupuestos liberales y desde el gobierno Kirchner, se producirá un cambio acerca del papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa, asumiendo un papel activo que promoverá por una parte la reconfiguración del subsistema, generando condiciones para la unidad desestimando la uniformidad. Y por otra, se intentará respetar y fortalecer la capacidad de las jurisdicciones provinciales para el desarrollo de políticas educativas para su ámbito. Y por ello se plantea:

“En el marco de las perspectivas y prioridades que se nos presentan para la Educación Superior, la formación de los docentes cobra particular relevancia, dado su lugar estratégico en el proceso de construir una mejor escuela y de contribuir al desarrollo educativo. En este sentido, creemos necesario impulsar y sostener las instituciones que forman a nuestros

¹⁷ Análisis de Chirolue, A. y Iazzetta, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en Suasnabar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

docentes, así como garantizarles el acceso a nuevos saberes y alternativas de formación y desarrollo profesional a quienes hoy están en ejercicio”¹⁸

Se generará de este modo un marco para la formulación de políticas en las cuales la formación es un objetivo prioritario, contemplando las demandas de distintos actores sociales sobre la transformación de la docencia y de su formación. Se asume que el cambio educativo requiere de intervenciones críticas en la formación docente, reconociendo que a pesar de realizarse en distintas instituciones forma para la intervención y desempeño en el mismo sistema. Esto produce múltiples tensiones porque como anteriormente se ha planteado los subsistemas funcionan independientemente a pesar de algunas propuestas de convergencia.

La aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) le dará un fuerte impulso a la formulación e implementación de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento y la mejora de la educación argentina.

La conformación del Instituto Nacional de Formación Docente¹⁹ muestra la importancia que adquiere el proceso de profundización de las políticas para una institucionalidad diferente, abriendo espacios no exentos de tensiones para la concertación entre los actores claves para la construcción de consensos que una decisión de Estado requiere. Se procura una interacción entre nación y provincias con criterios de unidad, capaz de dinamizar en escenarios de mediano y largo plazo, procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora del sistema formador, sus instituciones y sus vínculos.

La búsqueda de articulación y coordinación entre las decisiones nacionales, jurisdiccionales e institucionales para la integración, congruencia y complementariedad de los planes de estudio de la formación docente del país se expresará posteriormente en la materialización de documentos llamados Acuerdos Federales sobre diseños curriculares jurisdiccionales que incorporen el desarrollo de capacidades para la formación permanente y el dominio de los marcos conceptuales orientadores de las prácticas.

¹⁸ Documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente”. CFCE. Resolución Nº 223, de agosto de 2004.

¹⁹ En el año 2006, a partir de Ley de Educación Nacional Nº 26.206

Investigaciones actuales plantean algunos interrogantes sobre los alcances de este proceso de articulación tales como: ¿en qué medida se avanza hacia una integración, congruencia y complementariedad en el Sistema de Formación Docente?, ¿Qué ocurre con las Universidades que enmarcadas en la autonomía no se sienten obligadas a las definiciones presentes en los lineamientos?²⁰

A modo de conclusiones

Este breve recorrido por las políticas públicas de nuestros países, sobre todo las referidas a la formación de sus docentes, nos ha permitido advertir las evidentes semejanzas y las menos claras diferencias, sobre todo en los procesos más recientes, impregnados de las presiones sobre los países dependientes ejercidas desde los organismos multilaterales.

Las últimas décadas dan cuenta, efectivamente, del accionar del Banco Mundial y sus dependencias, sobre lo que llaman la racionalización de los recursos destinados a la educación y, por consecuencia, la necesidad de garantizar eficiencia en las tareas de formación por parte de los Estados.

Se visualiza la tensión compartida entre esa propuesta de centralizar decisiones y directrices lo que implica destinar recursos controlados y, por otra parte, autorizar y legitimar la ingerencia de la actividad privada en esos mismos procesos. Tensión que también se destaca en la relación Nación/Provincias – Unión/Estados. ¿Quién decide? ¿Quién sostiene y financia? Se promueve la *minimalización* del estado en ciertos aspectos y, a la vez, se propician formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas.

En ambos países se insiste en la necesidad de generar la articulación de la formación docente con las necesidades y los problemas actuales y futuros del sistema educativo, replanteando en profundidad el trabajo de enseñar, el lugar de la escuela hoy y los sujetos de la formación.

Sin embargo, es posible detectar algunas diferencias interesantes. A nuestro entender la principal radica en los procesos de apertura y ampliación de las matrículas en las instituciones de nivel superior.

²⁰ Aquino N. y Ferreyra S. op.cit.

Otras diferencias estarían dadas por las nominaciones de ciertos espacios institucionales para la formación, de las cargas horarias asignadas por nivel, así como de las titulaciones. Por ejemplo, el nombre “Facultad” que indica adscripciones muy distintas, lo que habilita suponer que también designa reglas, pautas, funciones diversas; o el título de Licenciado, con significaciones casi opuestas. Los alcances de esa titulación son distintos en ambos países.

Recordemos la tensión valorización/desvalorización – jerarquización/desjerarquización que se ha trabajado en páginas anteriores.

Sin entrar en lo que han significado para ambas naciones los períodos dictatoriales, que no se han abordado en este trabajo, es notable reconocer que existen claves de lectura de esta dimensión “matrícula” que ofrecen perspectivas para avanzar en la investigación.

Desde los años ´80, marcados por la recuperación de la democracia, se discute en Argentina la inclusión educativa. A fines de esta década y principios de los ´90 el ingreso a los estudios superiores se hace irrestricto, coincidiendo paradójicamente con las políticas neoliberales.

No caben dudas acerca de los profundos cambios que eso provocó para la universidad pública y los debates se siguen sosteniendo. Sin embargo, excepto en algunas carreras muy específicas (caso Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba) está profundamente instalado en la sociedad que no puede haber cupos para entrar a la universidad de todos. En realidad, el problema actual es cómo gestionar la masividad. Y, sin bien no es posible decir siquiera que a estudios superiores acceden los sectores de menores recursos, al menos en la ley su ingreso se promueve de varias maneras, con becas, apoyo tutorial, cursos de nivelación, etc.

Por otra parte, en los Institutos Superiores, su gran profusión, (1170 en 40.000.000 de habitantes) la disposición territorial (hay varios en cada Provincia) la oferta tanto pública como privada, efectivizan también la apertura irrestricta de su matrícula.

Es muy interesante visualizar cómo sucede en Brasil. La Universidad Pública tiene una matrícula estrictamente restringida a un número escueto de bancos, diferenciado según carreras. Por otra parte la cantidad de instituciones de educación superior es también exigua. Un informe de la Organización de Estados Americanos

cuenta para 1990, 95 universidades, 74 Federaciones de Escuelas y 749 Institutos aislados.²¹ Para un total de casi 200.000.000 de habitantes.

Estos pocos datos empíricos, formulados como interrogantes, estimulan investigaciones futuras sobre la formación en estos países hermanos.

Bibliografía

- Aquino N y Ferreyra S: “Formación docente, política, debates y propuestas”. En: *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Vol. 10.APEHUN. 2012.
- Bombini, G: (2011), “La Formación de Profesores en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras”, en *Espacios de crítica y producción*. Edición especial: Formación Docente, N° 46, Septiembre de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pág.49-56.
- Campoli, O. (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IESALC. Buenos Aires.
- Chiroleu, A. y Iazzeta, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en: Suasnábar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- Diodato, J.L. y Martínez Del Sel, V.:(s/d) “La Formación docente como cuestión de estado: una perspectiva comparada Argentina, Cuba y Brasil”. Disponible en PDF. Consulta marzo 2013.
- Edelstein, G: (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- IPE (2001) *Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación N° 5*. IPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre.
- Krichesky (2009) “La universidad, protagonista de la formación de docentes para el siglo XXI”. En Marquina, M. (et al.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

²¹ OEA-Informe 2006- Brasil.

- Lima K. (2007) *Contra-reforma na educacao superior: de FHC a Lula*. Edit. Xamá. Sao Paulo.
- Popkewitz (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- Saviani Dermeval. (1998) *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educacao: por uma outra Política Educacional*. Edit. Autores Associados. San Paulo.
- Suasnábar, C. (2005) *Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Prometeo. Buenos Aires.
- Vidal, D. y Ascolani, A. (2009) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educacao (1820-2000)*. Cortéz Edit. Sao Paulo.

Fuentes Primarias: Leyes, Documentos y Resoluciones del CFE y CP

- Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.094/92.
- Ley Federal de Educación, n° 24.195/93.
- Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Resolución CFE N°23/07: Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007).
- Lei de Diretrizes e Bases do Educacao Nacional 9394/1996 LDB
- Resolucao CP Nro.1 1999.

**UNA LECTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN
DOCENTE: LOS CASOS DE EDUCACIÓN VISUAL Y MÚSICA**

**A READING OF THE CURRICULA OF TEACHER EDUCATION: THE CASES OF
VISUAL EDUCATION AND MUSIC**

Celia Salit*
Mónica Mercado
Andrea Sarmiento

En esta ponencia se exponen los principales avances del Proyecto de Investigación “La formación docente en el campo de la Educación artística”¹ relativos a la lectura crítica de los diseños para la formación docente de la Jurisdicción Córdoba, en Música y Artes Visuales. A los efectos de indagar respecto de las perspectivas que subyacen en las propuestas de formación, se identifican y analizan los principales ejes sobre los que se fundan las mismas. Los debates dominantes en el campo de las artes visuales y la música y sus posibles implicancias en las prácticas de formación docente inicial se configuran como parte de los interrogantes.

Diseños curriculares – Formación docente – Educación artística

In this paper, it will be presented the main achievements of the research project "Teacher training in the Arts Education field" in relation to critical reading of the designs for teachers training in the jurisdiction of Córdoba in Music and Visual Arts.

Along this paper, the main concepts on which proposals are based are identified and analyzed and also an inquiry is carried out on the prospects that underline them. The dominant debate in the music and visual arts' field and its impact on the practices of initial teacher's training are part of the questions

Curriculum design – Teacher education – Art education

* Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Artes. CE: celiasalit@yahoo.com.ar; momercado@hotmail.com; andreasarmiento20@hotmail.com

¹Proyecto bianual 2012-2013, subsidiado por SeCyT UNC, dirigido por la Dra. Celia Salit.

Presentación/contextualización

En esta ponencia se exponen los principales avances del Proyecto de Investigación “La formación docente en el campo de la Educación artística”² relativos a la lectura crítica de los diseños para la formación docente de la Jurisdicción Córdoba, en Música y Artes Visuales. A los efectos de indagar respecto de las perspectivas que subyacen en las propuestas de formación, se identifican y analizan los principales ejes sobre los que se fundan las mismas.

Las nuevas regulaciones para el sistema formador docente de la Jurisdicción Córdoba se inscriben en el marco de los cambios derivados de la sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206/06 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).³ En 2009 son elaborados los diseños curriculares que se implementan a partir de 2010 en todos los institutos superiores de formación docente provinciales del área artística. Dado que la duración de las carreras es de cuatro años dicha implementación se completa el presente año.

Entendemos que la lectura detenida de estos diseños curriculares se constituye en posibilidad de interrogar tanto un conjunto de supuestos acerca del conocimiento, la enseñanza, la formación docente así como respecto de los sujetos de producción e interpretación; empíricos y textuales. Nos interesa en esta oportunidad, focalizar en perspectivas, saberes, conocimientos, resultantes de dichos procesos.

Acerca de la perspectiva de abordaje

Partimos de considerar que un texto curricular deviene producto de procesos de negociación entre grupos y sectores, algunos hegemónicos o dominantes y otros que tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, es decir expresa desde la lógica de la escritura un conjunto diverso.

La elaboración de un curriculum marca el pasaje –y en consecuencia plantea la traducción– de la oralidad a la escritura, campo sometido a otras reglas. En la perspectiva de De Certeau (1996) la escritura como actividad concreta consiste en construir un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual previamente ha quedado aislado e implica operaciones articuladas, práctica itinerante, progresiva y

² Proyecto bianual 2012-2013, subsidiado por SeCyT UNC, dirigido por la Dra. Celia Salit.

³ Organismo que publica en 2008 un documento que opera como referencia para la elaboración de los diseños jurisdiccionales que se denomina “Recomendaciones para la elaboración de diseño curriculares – *Profesorado de Educación Artística* – y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos de los planes la formación docente inicial en Educación Artística.

regulada que compone el artefacto de un mundo, ya no recibido sino fabricado. Su sentido remite a la realidad de la cual se ha diferenciado con “vistas a cambiarla”, siendo por lo tanto su función de carácter estratégico. Así, intenciones, ideas y aspiraciones al asumir un formato escrito actúan en términos de sistema normativo/prescriptivo y desde allí atraviesa múltiples traducciones, orales y escritas, que se producen en las prácticas. En efecto, el texto curricular va más allá del discurso en tanto delimita el universo de conocimientos pensables. Dada su naturaleza estratégica, su aparición manipula relaciones de fuerza y se halla inscripto en juegos de poder, ligados siempre al saber que nace de él, pero asimismo lo condicionan (De Certeau, M. 1996).

Las formas que adopte el texto escrito operan como condicionante que acerca o aleja las relaciones entre diseño y desarrollo. Por ello asumimos la opción de pensarlo más como recorrido que como mapa. Si el término currículum es sinónimo de recorrido, como advierte Furlán (1996), puede funcionar en tanto plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o lo que ya se ha hecho. Pensarlo como tal, siguiendo nuevamente a De Certeau, implica recuperar la idea de itinerario que marca fronteras y regiones; de relato, de movimiento; asumir su carácter topológico. Carácter que reenvía a la relación lengua-habla apoyada en la problemática de la enunciación que sustituye la lengua pensada como un repertorio de signos combinados sistemáticamente, por la idea de que el hablante se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición por medio de índices específicos. En ese sentido el curriculum opera como un enunciado cuyos sentidos se actualizan en las sucesivas mediaciones y procesos de especificación por los que atraviesa.

Los diseños curriculares para educación visual y música: Una lectura de lo común

Desde una primera aproximación al Documento Jurisdiccional observamos que el mismo se adecua a los lineamientos curriculares nacionales y se referencia en los criterios comunes definidos para todo el Subsistema Formador, tales como: la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar para la estructuración del curriculum, la organización de la práctica docente como eje vertebrador del resto de los campos y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema Formador. Así, la propuesta curricular se organiza en tres campos: General, Específico y de la Práctica Docente.

El diseño curricular de profesorados de Educación Artística contempla tres carreras: Artes Visuales, Música y Teatro. Incluye definiciones respecto de finalidades, sujetos de la formación y un apartado denominado “claves de lectura del diseño curricular”, comunes para todos ellos.

Nos interesa destacar de la “Introducción” el propósito de recuperar la singularidad de trayectorias, historias y experiencias artístico-pedagógicas relevantes de los institutos de formación docente de educación artística y el reconocimiento explícito de que esta propuesta no tiene carácter inaugural. Para ello, entre otras acciones, la Dirección General de Educación Superior (DGES) a cargo de la coordinación del cambio curricular, organiza instancias de intercambio, debate y elaboración convocando a instituciones y sujetos, con el propósito de promover la gestión *democrática del cambio curricular*. Opción que produce efectos de distinto orden, por una parte, facilita la participación y asigna a los actores el lugar de hacedores protagónicos del diseño. Por la otra, frente a la pluralidad de voces, posiciones e intereses contrapuestos, demanda procesos de concertación/consenso que inciden en los diseños resultantes. Así, a lo largo del documento se reconoce, por ejemplo, la apelación a enunciados respecto del campo del arte que se inscriben en perspectivas y tradiciones diferentes.

Bajo el subtítulo “Marco referencial del diseño curricular” se referencia el mismo en los lineamientos de la política nacional de formación docente, se remite al marco jurídico legal vigente y se destaca la importancia asignada al proceso de construcción curricular en los ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. Asimismo, se exponen los lineamientos de la política educativa provincial de la Dirección General de Educación Superior como organismo específicamente destinado a la gestión de los Institutos Superiores de Formación Docente.

En el apartado “Finalidades de la formación docente en Educación Artística”, – título que en sí mismo, desde una lectura didáctica, denota un carácter más próximo a la categoría “fines u objetivos” – se incluye un conjunto de modos de concebir el arte y su relación con la educación y la docencia. En él se afirma que:

“el arte posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más...” (Documento Curricular 2009, pág. 15)

De la lectura de este párrafo, inferimos que no se apela a una definición de corte normativo sino que se construye un discurso abarcador de diferentes modos de entender el arte con un fuerte carácter inclusivo de diversas tradiciones artísticas de la Modernidad en adelante. Así, sin pretensión de exhaustividad, podríamos identificar la dimensión creadora del movimiento romántico; resistir y transformar la realidad como postulados vanguardistas; recrear la memoria colectiva y encontrar formas de identidad personal y de ciudadanía en los nuevos movimientos culturales de fines de siglo XX, junto a otras dimensiones canónicas como la capacidad de expresión, de desarrollo de la sensibilidad y de comunicación.

Desde una dimensión pedagógico didáctica interpretamos que se trata de un discurso que se dirige a revalorizar el arte frente a la posición desjerarquizada que históricamente le fue asignada en la escuela argentina.

En ese sentido, el texto propone *formar un docente y artista, el artista que los ámbitos educativos necesitan*. Esta doble inscripción en la docencia y en el arte deviene de un doble desplazamiento. Así, por una parte se toma distancia de ciertas prácticas instituidas en el sistema educativo argentino que ubica al maestro de artes como un mero preparador de actos escolares y por la otra, del artista que el imaginario elitista asocia con el virtuosismo. ¿Qué lugar social estaría asignándose al docente de arte? Según se señala en el documento, el ámbito del artista/docente para hacer arte es el educativo, derivado de lo cual podría pensarse que el aula se convierte en un taller de producción artística en el interior del cual se estaría reproduciendo la relación maestro-discípulo que caracterizó el hacer artístico en occidente durante la modernidad temprana. Sin embargo, el documento aclara que el artista docente debe ser alguien constituido *en y por el arte* y, en consecuencia, tendrá la capacidad de crear en cualquier lugar ese “escenario artístico” como creación colectiva y original y no como copia del modelo hegemónico. Al respecto nos preguntamos: ¿Desde qué perspectiva se define la categoría hegemonía?; ¿alude a los modos instituidos de hacer arte?; ¿a la posición social del artista?; ¿al vínculo de éste con el mercado del arte?

En apartados siguientes se especifican cuestiones vinculadas a los sujetos de la formación, al campo de la formación general, de la formación específica, todo ello sin discriminar especificidades de los diferentes lenguajes que configuran el campo de las artes.

Las unidades curriculares asumen formatos diversos tales como asignaturas, seminarios, talleres, los cuales se corresponden o bien con una disciplina específica o

refieren a campos problemáticos de abordaje multi o interdisciplinar. Es posible también reconocer líneas curriculares que se identifican a partir de la incorporación al nombre del espacio de un número indicativo de la secuencia de cursado.

Respecto de la estructura de este diseño, advertimos que forman parte de lo común algunas unidades curriculares del campo de la formación específica. Ellas son: “Arte, Cultura y Sociedad”, “Arte y educación especial”; “Investigación en Arte” y “Producción Artística”. Nos preguntamos al respecto si la alusión al arte en singular no estaría desconociendo que el arte está constituido por diferentes disciplinas. Este análisis se podría hacer extensivo a la unidad curricular Producción Artística, en singular. Al mismo tiempo, cabría plantear como interrogante cuáles son las razones por las que en una propuesta de formación para la docencia se incorpora la investigación en arte y no, en todo caso, en educación artística.

Finalmente, desde nuestra lectura consideramos necesario destacar las decisiones referidas a: la inclusión de dos unidades curriculares de definición institucional, que pareciera materializar un intento de atender a cierta autonomía de los Institutos y la incorporación de un “taller integrador” en cada año del cursado que el texto prescribe como espacio posibilitador de la relación permanente teoría-práctica e integrador de las *experiencias artísticas y la educación en el arte*. En términos de Bernstein (1993), sería ésta una instancia de articulación tendiente a romper la estructura colección que prima en el diseño.

El caso de Artes Visuales

Se incluyen bajo el subtítulo “singularidades para el profesorado de Artes Visuales” por primera vez en el documento, referencias a esta disciplina. Se destaca por parte de quienes elaboran el mismo tres unidades curriculares: Didáctica de las Artes Visuales; Arte de Impresión y Reproducción y un tercero, Prácticas Contemporáneas en el Arte. Alusiones que podrían interpretarse como una suerte de valoración a la incorporación de estos en los nuevos lineamientos que se elaboran, quizás, en tanto da cuenta de “materias de pasaje” de un código curricular a otro. En efecto, resulta novedoso en la formación de docentes en el campo el reemplazo de las didácticas específicas de pintura y escultura por otra que considere tanto la ruptura de las fronteras entre los lenguajes de la bidimensión y el volumen como la ampliación de los límites al incorporar formas de reproductibilidad mecánicas y electrónicas. Tal vez el desafío

formativo pase por construir desarrollos didácticos, teóricos y metodológicos de tales objetos de conocimiento y sus vínculos con las disciplinas de referencia.

El diseño curricular del profesorado procura incorporar formas, acciones y sentidos del arte contemporáneo incluyéndolos como contenidos en algunas unidades curriculares, por ejemplo, Prácticas Contemporáneas en el Arte, Producción Artística. Sin embargo, se advierte la presencia de otras, significativas en número y carga horaria, que remiten a una matriz tradicional de la formación en arte, lo cual daría cuenta, en términos de Goodson, (1995) del juego entre tradición e invención que todo cambio curricular plantea. Así las unidades curriculares Dibujo, Pintura y Escultura estarían expresando modos de concebir el arte asociado a las formas manuales consolidadas en occidente y siempre presentes en los diseños curriculares para la formación en bellas artes, tanto en el nivel universitario como en los ISFD.

La nominación “Arte de Impresión y Reproducción” correspondientes a las dos unidades curriculares ubicadas en primero y segundo año, respectivamente, se entiende como una ampliación de la disciplina Grabado tal como se lo concebía en el siglo XIX al incluir nuevas prácticas y manifestaciones artísticas del arte contemporáneo. Las nuevas tecnologías se constituyen en eje articulador y de ello se da cuenta tanto en el marco orientador, los propósitos de la formación como en los contenidos sugeridos. De la lectura de estos últimos, se desprende una secuenciación cronológica respecto del uso de técnicas del grabado desde la etapa precolombina, colonial y modernidad hacia las condiciones actuales de la gráfica como arte de reproducción e impresión, en particular su incidencia en la hibridación de lenguajes artísticos. En términos metodológicos la unidad articula problemáticas referidas a la producción, propias del taller, con cuestiones conceptuales y teóricas del campo de la gráfica junto a la problematización de las prácticas de circulación y consumo propias del mundo contemporáneo; abordajes más próximos al formato seminario.

Respecto de la propuesta para el estudio de la historia del arte, dos cuestiones nos interesa señalar, la primera tiene que ver con la decisión respecto a la nominación Las Artes Visuales en la Historia (I, II y III)⁴ en vez de Historia del Arte. Esta, según se señala en el documento, es una disciplina canónica, cuya organización responde a una

⁴ *Las artes visuales en la historia I* propone un abordaje de fenómenos culturales y artísticos latinoamericanos de la Modernidad con la intención de conectarlos con la modernidad europea y norteamericana. *Las artes visuales en la historia II*, aborda la tensión global/local en un eje témporo-espacial desde la segunda posguerra al posmodernismo. *Las artes visuales en la historia III* se organiza en tres ejes: Arte en las culturas prehispánicas. Arte colonial americano. Arte y memoria contemporánea.

visión lineal, evolutiva y de exclusión o subordinación de las manifestaciones estético-artísticas diferentes a las generadas por el arte producido en la modernidad europea. Si consideramos que la disciplina Historia del Arte está constituida por dos términos: historia y arte que reenvían a cuestiones teórico metodológicas diferentes, por un lado, la concepción del tiempo como preocupación central del conocimiento histórico; por el otro las imágenes que constituyen el objeto del conocimiento artístico, cabe preguntarse si el cambio de nominación no estaría produciendo una pérdida de referencia disciplinar y frente al requerimiento de incorporar aportes de otras disciplinas sociales y humanas, cuál es el perfil profesional del docente que asuma la coordinación de estas unidades. Asimismo al invertir los términos, si no se estaría produciendo un viraje hacia una consideración fenomenológica del arte.

El segundo señalamiento refiere a la unidad curricular Arte, Cultura y Sociedad que se propone como espacio introductorio de conocimiento, indagación y reflexión. Su objetivo está orientado a jerarquizar *el concepto de diversidad y complejidad cultural en las maneras de concebir el arte, sus sentidos y materialidades, sus relaciones con otras prácticas socio-culturales*.

Prácticas Contemporáneas en el Arte, correspondiente al 3er año de cursado, está pensada como un taller que posibilite la indagación teórico-práctica de propuestas artísticas vinculadas a formas, lenguajes y medios del arte contemporáneo: artes de acción, procesuales, comportamentales y relacionales; artes espaciales expandidas, nuevas tecnologías, incluso aquellas de carácter interdisciplinario y post-disciplinario. Definiciones y modos del hacer artístico que necesariamente llevan a problematizar la categoría “arte contemporáneo”.

El caso de Música

El diseño de la Jurisdicción,⁵ en el apartado “Singularidades para el Profesorado de Música”, promueve *una formación docente y musical fuertemente*

⁵ Interesa en relación a Música recuperar los ejes planteados en el documento del INFD para la formación específica, en tanto permite una lectura comparativa entre las propuestas de Nación y la Jurisdicción Córdoba. Ellos son: lenguaje musical, producción musical, socio-histórico y de formación en la especialidad profesional. Respecto del primero se plantea como objetivo *la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, incluyendo capacidades cognitivas y perceptuales*. En esa línea se sugiere para el desarrollo de las principales temáticas evitar la fragmentación del contenido y las categorizaciones dogmáticas. Para ello propone la construcción de un campo de saberes integrado y de saberes analítico-críticos desde la implementación de *estrategias metodológicas, conceptuales y perceptuales en función de la obra y su contexto de producción* (pág: 58). En ese contexto algunas de las asignaturas que se indican como posibles son Lenguaje musical, Análisis

imbricada que posibilite la enseñanza de la disciplina a partir del hacer musical. En el mismo se alude a la incorporación de una unidad curricular destinada al desarrollo del Lenguaje Corporal, y de otros espacios que propician la práctica musical colectiva, tales como Percusión Latinoamericana y Músicas Urbanas. Asimismo, se destaca una unidad destinada a abordar las tecnologías analógicas y digitales en la cual los estudiantes puedan capitalizar sus saberes previos.

Forman parte del diseño las unidades curriculares nominadas: Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I, II y III, respectivamente, las cuales se organizan a su vez en torno a tres ejes: La producción y la interpretación, la percepción y la Alfabetización musical y los procesos reflexivos. Estas unidades tienen como propósito abordar los conocimientos necesarios para la audición analítica y reflexiva y la producción musical creativa. Deben asegurar, por otra parte, el conocimiento de la notación musical.⁶

Si bien es posible suponer que la decisión de la nominación de estas unidades puede entenderse como una manera de incluir un conjunto de saberes propios del campo que tradicionalmente se contemplaban en espacios tales como Análisis Musical, Audioperceptiva, Apreciación Musical, Armonía, Contrapunto y Morfología y de ese modo paliar los riesgos de las fragmentaciones de contenidos, nos preguntamos si estas unidades curriculares son suficientes para la formación de un docente de música.

Respecto de la producción musical se incluye un amplio espectro de asignaturas a lo largo de los cuatro años de cursado de la carrera: Educación Vocal I y II; Práctica Coral I y II; Instrumento Armónico I, II y III (guitarra/piano); Conjunto Instrumental I, II y III; Educación Vocal y Práctica Coral III; Folklore Argentino y Latinoamericano; Dirección Coral, Producción artística, Percusión Latinoamericana y Músicas Urbanas. La inclusión de estas dos últimas unidades podría considerarse como indicios del pasaje de un código curricular a otro. La intencionalidad estaría direccionalizada a la incorporación de saberes y conocimientos que revalorizan lo local y lo regional. Permitiría, por otra parte, una ampliación del repertorio musical, una práctica musical más amplia, que se aleje un tanto de posiciones maniqueas que plantean la música académica vs. la popular. En esta línea de sentido, Goodson (2000) sostiene, que en general al crearse un curriculum de música, el conflicto entre ambas expresiones se ha resuelto con una clara victoria de la primera sobre la segunda. En este

musical, Elementos técnicos de la música, Educación auditiva, Apreciación musical, Armonía, Contrapunto y Morfología.

⁶ En términos de Gardner (1995) *aquellas marcas en el papel que representan símbolos*; sistemas rotacionales que llegan a dominarse en el contexto de estructuras educativas formales.

caso, pareciera que la perspectiva de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, desde la lectura de las nominaciones de las unidades curriculares y los contenidos de las mismas, privilegia la música popular. Ello resulta particularmente interesante de analizar dado su carácter novedoso ya que como señala Vulliamy (en Goodson, 2000, Pag: 54)

[...] la definición de la música escolar como una disciplina curricular centrada en la “música seria” implica una serie de prioridades sociales y políticas que inevitablemente producen la orientación pedagógica y la realización política dentro del aula. La creación del curriculum en este caso fija claramente los parámetros para la práctica.

Al continuar con el análisis reconocemos que la división entre “Educación Vocal I, II” y “Práctica coral I, II” se presenta como un avance en este diseño. Nos preguntamos si las problemáticas que las mismas abordan pueden distribuirse en unidades curriculares diferentes ya que en el campo de la música forman parte del mismo corpus conceptual. Los contenidos mínimos seleccionados, a nuestro criterio, estarían confirmando dicha pertenencia ya que se evidencian superposiciones, reiteraciones, sin que se especifiquen precisiones que den cuenta de grados de complejidad y profundidad crecientes.

El eje denominado “formación socio-histórica” se corresponde con el tercero de los propuestos en el documento de INFD, donde se plantea como objetivo del mismo que los estudiantes adquieran saberes vinculados *a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical, presentándose sus saberes particulares como indispensables para la comprensión y producción de la música*. Por ello, nos llama la atención que sólo dos unidades conforman este eje en los diseños curriculares de la Jurisdicción: Arte, Cultura y Sociedad –común a los tres profesorados de artes– y La Música en la Historia. Esta última se propone abordar un recorrido por la historia de Europa, Latinoamérica y Argentina desde la Edad Media hasta nuestros días. Nos preguntamos: ¿Qué concepción acerca de la historia subyace? ¿Habría una suerte de secundarización/banalización de la disciplina? Por otra parte, resolver metodológicamente la enseñanza de la misma pareciera configurarse como uno de los mayores desafíos que plantea el diseño.

Si establecemos una comparación con los diseños destinados a las Artes Visuales, hay una relación numérica de unidades curriculares que transparenta las diferencias, dos en el caso de Música, cinco en el caso de las Artes Visuales, que

incluye además la unidad denominada Prácticas Contemporáneas en el Arte. La carencia de una unidad curricular con características similares para la formación de docentes de Música, nos remite a una preocupación que plantean autores tales como George Self, quién señala:

[...] desde comienzos de este siglo, los educadores musicales han insistido en el adiestramiento musical sobre la base de la música del pasado. En casi toda la así llamada música educacional moderna, los alumnos tocan o cantan determinados sonidos con ritmos y *tempi* específicos determinados por el compositor. De esta manera se desarrolla sistemáticamente la habilidad de la lectura. Mientras tanto, en las ciencias y en las artes plásticas, los alumnos aprenden a reconocer y utilizar el lenguaje de su propia época. [...] Los alumnos con frecuencia abandonan la escuela con escaso conocimiento hasta de la existencia de la música seria de su propio tiempo y, sin embargo, por primera vez en este siglo es posible introducir en el aula idiomas de avanzada sin tener que “aguar” el estilo hasta el extremo de no quedar nada de música viva (Self, G. 1991, pág. 4).

Coincidimos con el planteo realizado por Self, por tanto creemos que la escasa presencia de una lectura de corte histórico y la ausencia de referencias acerca de la música académica contemporánea, nos interpela respecto de posibles efectos en las prácticas profesionales de los futuros egresados. Entre ellos, la transmisión de las prácticas musicales descontextualizada de sus procesos de producción así como una propuesta metodológica basada en la reproducción de técnicas y procedimientos de carácter universal que no tiene en cuenta singularidades de contextos, disciplinas y sujetos.

Líneas de síntesis

Hasta aquí se han expuesto las cuestiones que consideramos mas relevantes de los textos curriculares para la formación docente inicial en Artes Visuales y Música, desde una perspectiva crítica. Nos interesa al cierre de esta ponencia, destacar los siguientes aspectos que reconocemos como positivos:

- El énfasis en la formación en el campo de la producción artística;
- Para el caso de las Artes Visuales una preocupación por contextualizar las prácticas artísticas en lo local;
- La clara intención de saldar la dicotomía entre lo alto y lo bajo; lo popular y lo académico;

- La alfabetización en las tecnológicas digitales como herramienta para la producción artística;
- La incorporación de asignaturas de pasaje que dan cuenta del cambio de código curricular en ciertos tramos del diseño.

Entendemos que la continuidad de la tarea investigativa, en tanto nos proponemos triangular el análisis de los diseños con la palabra de los docentes (profesores de los Institutos) desde las entrevistas ya realizadas enriquecerá el trabajo de análisis al permitir visibilizar los complejos procesos de apropiación y control que las especificaciones a distintas escalas demandan, en otros términos, se trata de avanzar en el desafío de desentrañar el *pasaje del mapa al territorio*.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Akal. Universitaria. Madrid.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1997) *Las reglas del arte. Géneros y Estructura del campo literario*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Aurelia Rivera Grupo editorial. Córdoba - Bs. As.
- Danto, A. (1999) *Después del fin del Arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós, Barcelona.
- DE Alaba, A. (1994) *Curriculum. Mitos y perspectivas*. UNAM. México.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Furlán, A (1996) *Curriculum e Institución*. Morelia, IMCED, México.
- Goodson, I (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares. Barcelona.
- Goodson, I (2000) *El cambio del currículo*. Octaedro. Barcelona.
- Mercado, M. y Salit, C. (2011) *Campo del arte y formación docente. Una mirada situada acerca de un diseño curricular*. En: VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes

Self, G. (1991) *Nuevos sonidos en clase: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas*. Ricordi Americana. Bs. As.

Sanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y Educación*. Editorial Morata. Madrid.

Corpus Documental

-Diseño Curricular Profesorado de educación artística Jurisdicción Córdoba (2009).

-Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares – *Profesorado de Educación Artística* – Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de desarrollo curricular (2008).

LA TENSIÓN ENTRE *LO TEXTUAL* Y *LO DISCURSIVO* EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

THE TENSION BETWEEN THE TEXTUAL AND THE DISCURSIVE IN THE DIDACTIC TRANSPOSITION OF ARGUMENTATIVE TEXTS

Candelaria Stancato*

El presente trabajo se inscribe en un proyecto más general denominado *Discursos de razonamiento y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares* y cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta ponencia articula algunas de las conclusiones alcanzadas en el estudio y profundización de uno de los ejes que estructuran el Proyecto marco: el estudio de la tensión existente entre una perspectiva textual y una perspectiva discursiva en la transposición didáctica del texto argumentativo. La intención es indagar cuál es el peso específico que ocupa, en las consignas de los manuales escolares que abordan la enseñanza de la argumentación, lo lingüístico respecto de lo discursivo: se propone considerar cuál es la tendencia en los planteamientos teóricos formulados y las actividades propuestas por los manuales entre considerar la argumentación como una *estructura textual*, definida en función de determinadas ‘marcas’ visibles a nivel de superficie (naturaleza o estructura de los enunciados, figuras y recursos retóricos, características formales de géneros específicos, etc.) o bien como una *función discursiva* que atraviesa todas las prácticas comunicativas en tanto argumentar constituye el ‘gran macro acto de habla’ en que se inscribe todo decir.

Lenguaje – Enseñanza – Manuales – Argumentación –
Actividades didácticas

* Docente universitaria y de Nivel Medio. Profesora Asistente del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica de la carrera de Ciencias de la Información (Escuela de Ciencias de la Información, UNC) y Profesora Adscripta del Seminario de Enseñanza de la Lengua I de la carrera de Profesorado en Letras Modernas (Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Investigadora Principal en el proyecto “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”, dirigido por el Esp. Gustavo Giménez (proyecto tipo A, subsidiado por SeCyT y avalado por el CIFYH, UNC). CE: stancatoc@yahoo.com.ar

This work is part of a larger project called *Rationale speeches and didactic transposition*. A study through textbooks and has endorsement and subsidy from the Ministry of Science and Technology, National University of Cordoba. This paper articulates some of the conclusions reached in the study and exploration of one of the axes that structure the framework project: the study of the tension between textual insight and perspective in the didactic discourse argumentative text. The intention is to investigate what the specific weight it occupies, in the slogans of textbooks that address the teaching of argument, what about the discursive language: it is proposed to consider what is the trend in the theoretical formulations and proposed activities by hand between considering the argument as a textual structure, defined in terms of certain 'brands' visible at surface level (nature or structure of sentences, rhetorical figures and formal characteristics of specific genres, etc.) or as discursive function that cuts across all communication practices is argued as the 'big macro speech act' in which fits all say.

Language – Education – Textbooks – Argumentation –
Didactic activities

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un proyecto más general denominado *Discursos de razonamiento y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares*, coordinado por el Prof. Especialista Gustavo Giménez e integrado por un grupo de docentes de espacios vinculados a la didáctica de la lengua, que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo principal del proyecto base es el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares. Así, se propone el estudio de las maneras en las que el discurso y/o los textos argumentativos se constituyen en objeto de enseñanza a partir de actividades, estrategias y/o propuestas escolares específicas que, a través de los manuales escolares de Lengua, se difunden y circulan en las aulas del nivel medio. En este marco de referencia, este texto da cuenta de los avances alcanzados en relación a una de las líneas de profundización que lo componen: el estudio de la tensión

existente entre una *perspectiva textual* y una *perspectiva discursiva* en la transposición didáctica del texto argumentativo.¹

Supuestos de referencia del proyecto marco

El trabajo del equipo de investigación se encuentra orientado por una serie de supuestos que definen el marco de referencia en el que se inscriben las diferentes líneas de análisis que en él confluyen: a) la percepción de que la enseñanza de la lengua ha experimentado una profunda transformación en cuanto a los contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar, abandonando una focalización puesta tradicionalmente en las categorías “menores” del lenguaje (morfemas, palabras, oraciones) por el abordaje prioritario de unidades mayores que involucran formas de organizar y posibilitar la discursividad social, los *textos*;² b) dentro de esta nueva perspectiva, han cobrado especial protagonismo los textos narrativos y argumentativos como modalidades hegemónicas de la discursividad social (la de organizar la experiencia subjetiva e histórica, en relación con los primeros, y la de opinar, juzgar, intentar convencer, en relación con los segundos); c) la argumentación se presenta como una novedad en la reciente “tradicción” curricular, vinculada al objetivo explicitado en los Contenidos Básicos Comunes de formar estudiantes críticos, capaces de defender una idea, sostener una posición ideológica o reconocerla en un discurso ajeno, etc. y a consolidar la obligación democratizadora de la escuela; d) ante la ausencia de una sistematización de las primeras propuestas curriculares impulsadas por la reforma y de un proceso de socialización formal de éstas entre los docentes, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran –al menos inicialmente– las novedades teóricas y metodológicas propuestas y las formas para su tratamiento escolar, convirtiéndose en un insumo orientador de las prácticas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004); e) en relación con el punto anterior, los manuales constituyen un dispositivo clave a los fines de comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y

¹ Algunos de los resultados parciales aquí referidos fueron socializados en la comunicación “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación”, presentada en las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*.

² Esta transformación en el objeto de enseñanza de la lengua puede evidenciarse a partir de la reforma de los años '90.

desarrollados en las clases, y en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos; f) un problema clave para las didácticas específicas resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico y difundidos en medios académicos especializados, y su transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela.

Acerca de la transposición didáctica en Lengua

En relación con lo expuesto, y fundamentalmente con el último supuesto enunciado, guía esta investigación la convicción de que los manuales escolares, en la transposición didáctica que realizan de algunos contenidos, ofrecen un corpus de análisis más que interesante para rastrear los mecanismos de recorte y ‘transformación’ que se operan sobre el universo de las perspectivas teóricas generadas desde la academia. Al respecto, siguiendo a Chevallard (1991), resulta interesante reflexionar acerca de que los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a su campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso al que Chevallard (1991) define como *transposición didáctica*. En la misma línea, el proyecto marco recupera los aportes de Bernstein (1993) acerca del *discurso pedagógico* que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que “descoloca” de sus funciones y prácticas originarias y los “recoloca” en otros contextos de significación. Ambas categorías, las de *transposición didáctica* y *recolocación* del discurso pedagógico, resultan interesantes para el fin que el trabajo del equipo se propone; esto es, analizar las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de *texto argumentativo* adquieren en el discurso de la enseñanza.

En función de esto, el trabajo de indagación realizado en relación a la manera en que el contenido de la argumentación es transformado en objeto de enseñanza en las propuestas editoriales de los manuales³ permite considerar no sólo la particularidad del

³ El corpus de textos seleccionados se define en relación a manuales escolares de Lengua de Ciclo Básico pertenecientes a líneas editoriales de amplia difusión en el Nivel Medio, considerando la manera en que es propuesta la enseñanza de la argumentación en los tres tomos de cada serie, correspondientes a los tres años del nivel. La intención es, con esto, analizar la propuesta didáctica en su carácter graduado y recursivo con el objetivo de deslindar cuáles son las nociones lingüísticas y discursivas de base sobre las

tema en cuestión sino ampliar la perspectiva hacia la lógica general que pareciera caracterizar la didáctica específica de la lengua. Desde las planificaciones oficiales, incluso desde el planteo general que realizan los manuales, la enseñanza de la lengua en Lengua se presenta orientada hacia la enseñanza de aquellos *procesos* vinculados con la lectura y la escritura. De esta manera, los temas y las actividades propuestos a los alumnos se legitiman a partir del desarrollo de un *saber hacer* con el lenguaje, antes que por un saber teórico o meramente declarativo de aquello que se enseña. Tal como señaláramos al comienzo, en los postulados de base del proyecto marco, este planteo se profundiza, dentro del campo de la didáctica específica, en función del abandono, desde hace unos años a esta parte, de la focalización centrada en las categorías menores del sistema (las palabras, las oraciones) para pasar a considerar *los textos* como las nuevas unidades de análisis que permiten acercar a los alumnos de una forma más cabal a la apropiación de las reglas que estructuran el mundo de la cultura escrita y la discursividad social. Este cambio suponía no sólo un cambio del objeto de enseñanza a focalizar sino un cambio de paradigma respecto de la manera en que se piensa al alumno en relación a la estructura cognitiva que pretende movilizarse. Suponía, en este sentido, pasar de una transposición definida por una lógica descriptiva y clasificatoria de los componentes del sistema de la lengua, que prevé al alumno desde una relación de ‘exterioridad’ frente al lenguaje, a un planteo que postula como eje vertebrador al sujeto que aprende como usuario activo que debe apropiarse de la lógica del sistema y ya no sólo reconocerla.

En este sentido, la enseñanza de la argumentación parecería presentarse como paradigmática en este nuevo planteo didáctico en la medida en que se presenta como un contenido asociado con la construcción de ciudadanía, con la democratización de la palabra, con la posibilidad de asumir un decir frente a diferentes temas de presunto interés público. Sin embargo, cuando analizamos la secuencia didáctica que articulan los manuales en las unidades dedicadas a este tema, comprobamos que, a pesar de las intenciones que aparecen declaradas desde las maneras de titular o presentar las actividades en relación a desarrollar una práctica discursiva (expresar y fundamentar una opinión, identificar argumentos en textos o discursos ajenos, confrontar ideas con otros, etc.), el planteo general de las actividades propuestas y el recorte teórico que actualizan los capítulos tiende a reproducir aquella lógica primera que parecía ya

que se sostiene la presentación del tema y hacia qué categorías o procedimientos más complejos avanza en la sucesión de los apartados y actividades destinados a la enseñanza de la argumentación.

superada. Es decir, si bien el objeto ha cambiado (ahora la unidad de análisis o producción son los textos y los discursos), la dinámica de las actividades y el planteo teórico que a través de ellas se actualiza permite constatar que las secuencias siguen ancladas en una perspectiva descriptiva y clasificatoria. Si bien el argumentar es presentado como un hacer particular con el lenguaje definido por la pronunciación del yo sobre o acerca de algo, ligado a la posibilidad de definir una posición propia sobre diversos aspectos del mundo, al revisar los textos que se proponen, los enunciados de las consignas que se sugieren, la selección de nociones teóricas que se presentan, se hace evidente la manera en que la enseñanza de la argumentación no se presenta como un saber que involucre otras operaciones cognitivas diferentes a las que moviliza el trabajo con otros tipos de textos (reconocer y distinguir partes, subrayar fragmentos, extraer ideas, etc.). En este sentido, el alumno, el sujeto que aprende, es previsto desde su ‘oficio de alumno’ y no como un sujeto de decir, ideológicamente anclado.

En función de lo dicho, y retomando los conceptos de *transposición didáctica* y *recolocación* que definíamos al comienzo de este apartado, resulta interesante indagar acerca de qué es ‘lo que se pierde’ en este proceso de ‘traducción’ que cristaliza el manual respecto del contenido de la argumentación. Parecería ser, considerando el corpus de manuales analizado, que la posibilidad de didactizar, secuenciar, operativizar el contenido, se plantea en relación a lo dicho, lo que está visible, escrito, reconocible inmediatamente en el texto. Frente a esto, lo no dicho, aquello que hay que inferir porque ‘no está allí’, pierde consideración en tanto queda sobrestimado o presupuesto como algo dado o ya adquirido. Es así que la argumentación se impone como una *estructura textual*, fácilmente reconocible en una serie acotada de producciones o géneros y caracterizada por una serie de fórmulas o figuras retóricas, y no como una *función discursiva*, inherente a la lengua en la medida en que atraviesa todas nuestras prácticas comunicativas. De esta manera, la transposición didáctica que presenta el manual, a partir de esta subestimación de la dimensión discursiva que invisibiliza sus componentes, despoja la argumentación de su componente ideológico y la convierte en un contenido equiparable a los otros que se ofrecen en las unidades del manual dado que no implica al alumno de una manera particular ni demanda de él un hacer con la lengua distinto al que debe poner en juego frente a otros temas gramaticales o tipos de textos.

De la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación

El análisis del tipo de actividades propuestas por los manuales, los temas sobre los cuales se propone opinar, las formas de relación que se habilitan entre las voces que se convocan en el desarrollo de las unidades que plantean los manuales, nos permite reconstruir la manera en que es pensado o concebido el sujeto que aprende y, a partir de aquí, reconstruir el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) que experimentan los textos argumentativos al constituirse en objetos de enseñanza.

Tal como señaláramos, pareciera que la argumentación, como discurso portador de ideología, se diluye en la operación de traducción que realiza el manual, primando una perspectiva vinculada a la enseñanza de géneros y procedimientos lingüístico-gramaticales. Resulta interesante, en consecuencia, abordar no solamente cómo es concebida la argumentación en los manuales sino, también, cómo es previsto el alumno, cómo es considerado en virtud del lugar que se le asigna como *sujeto* en las actividades que se le solicita realizar: qué se le solicita leer, sobre qué temas se lo invita a debatir o reflexionar, qué puntos de vista se le proponen asumir en las producciones, qué espacio se le brinda a su opinión en relación con la doxa, etc. Con respecto a esto, es significativa la escasa presencia en el corpus analizado de otras cuestiones enunciativas claves de la práctica discursiva argumentativa, además de las estrategias retóricas: el argumentador y su ethos, el auditorio y la cuestión del pathos, etc. Estas cuestiones no parecen constituir un objeto de interés prioritario en el tratamiento didáctico del tema, aunque resultan centrales para la formación de un intérprete o productor de argumentaciones. Como señalábamos, parecería que, en el proceso de transposición didáctica del discurso argumentativo, lo menos ‘visible’, aquello que debe ser inferido porque no está ‘explícitamente dicho’ (las estructuras lógicas, la escena argumentativa donde se inserta el texto, etc.) pierde consideración frente a lo ‘dicho’, lo que está ‘visible’, escrito y reconocible inmediatamente en el texto.

De esta manera, la tensión entre lo textual y lo discursivo puede pensarse traducida como la tensión entre ‘lo visible’, lo evidente en función de que puede ser pensado en términos de ‘marcas’ pasibles de ser identificadas, reconocidas, subrayadas, transcritas; y lo ‘no visible’, lo supuesto, lo imaginado, lo sobre entendido. La facilidad con la que se propone imaginar una situación comunicativa ajena a la experiencia de mundo de un alumno adolescente o la invitación a asumir una postura ideológica contraria a la propia insinúan una suerte de subestimación de la dimensión

discursiva que conlleva el ocultamiento, y por lo mismo la negación, de sus componentes (operaciones enunciativas que se actualizan, carácter polifónico de los enunciados, representación del mundo que vehiculizan, etc.). Las categorías de análisis, en el primer caso, constituyen unidades clasificables que, en función de sus reglas de asociación, permiten tipificar clases de oraciones, de conectores, de textos. De esta manera, mientras lo textual se presenta como un objeto de enseñanza aprehensible, secuenciable, enseñable; lo discursivo, en cambio, resulta presupuesto como una suerte de competencia adquirida por el solo hecho de estar el sujeto en el mundo y, en consecuencia, no posible de ser transpuesto en un dispositivo didáctico.

Pongamos por caso, para ejemplificar lo hasta aquí expuesto, el tipo de consignas que los manuales analizados proponen realizar a los alumnos. Al analizarlas, puede constatarse que, en general, existe un predominio de actividades de *reconocimiento*. Es decir, actividades que plantean un hacer en relación a información explícita, factible de ser identificada a razón de ‘marcas’ relativamente estables o comunes que caracterizan la serie de tipos textuales que son definidos como ‘argumentativos’ (cartas de lectores, artículos de opinión, editoriales). De esta manera, se invita al alumno a ‘reconocer’, ‘subrayar’, ‘delimitar’, ‘enumerar’, ‘encerrar en círculos’, ‘extraer’, ‘describir’, ‘señalar’, ‘transcribir’ oraciones, partes, recursos, segmentos oracionales, conectores, etc. Se trata, en todos los casos, de operaciones que se realizan sobre textos escritos por otros, pero limitadas a considerar prioritariamente los fenómenos construccionales u organizacionales⁴ que se hacen evidentes en ellos. En este sentido, el tipo de interacción que se propone al sujeto destinatario de esas actividades se reduce a la realización de una práctica que lo involucra solamente desde su oficio de alumno en tanto no difiere, sustancialmente, del tipo de actividades que se proponen en relación a otros tipos textuales. La tendencia general es a mecanizar procedimientos que remiten a estrategias de comprensión textual, a lógicas clasificatorias de componentes (frases, recursos, subjetivemas, conectores) identificables a nivel de superficie del texto. De esta manera, en las actividades propuestas, se privilegia un trabajo en torno a la identificación de marcas o categorías gramaticales antes que una aproximación a la interpretación de los componentes discursivos que atraviesan los textos en cuestión. Por lo tanto, y tal como adelantáramos más arriba, el saber que el alumno debe poner a disposición, el conocimiento que debe

⁴ En términos de Álvarez, cuando se habla de texto, se considera el “*aspecto construccional o arquitectural*” de un discurso. (Álvarez, 1996).

actualizar para la realización de las tareas solicitadas, sólo lo prevé desde su competencia gramatical, sin implicar otra tensión que la que la misma clase de Lengua construye como artificio didáctico para el trabajo con los textos y enunciados en general.

Si bien en las esquelas teóricas que los manuales ofrecen se sostiene reiteradamente que los textos argumentativos intentan ‘convencer’ de o sobre algo, se insiste menos en el contenido de esa intención de convencimiento o persuasión (es decir, sobre qué se quiere convencer al receptor, cuál es la propuesta a la que el autor intenta acercar al destinatario, qué se sostiene sobre determinada cuestión humana, qué ideas o argumentos auxilian determinada creencia o tesis, etc.) que en la estructura formal o textual que se presenta como modelo. En el análisis de las actividades planificadas, esta priorización de lo textual, de lo estructural, resulta en detrimento de la argumentación concebida como proceso de razonamiento.⁵ De aquí que sólo se habilite la intervención del alumno en tanto que alumno y no como sujeto social; es decir, se lo convoca a realizar una acción, una práctica, que no involucra su posición, su opinión, su estar en el mundo. Allí la paradoja entre lo que el manual anticipa propositivamente desde sus títulos o recuadros teóricos (el estudio y aprendizaje de un contenido que posibilita discutir, interactuar discursivamente con otros) y lo que efectivamente promueve en la secuencia didáctica que introduce (reconocer, identificar componentes lingüísticos). Aun cuando la propuesta es ‘escribir’ una argumentación propia, la lógica observable en la totalidad de los manuales consultados obedece a la consecución de ‘pasos’ o de un ‘instructivo’ a seguir en donde la indicación o la sugerencia didáctica para que pueda concretarse el objetivo de realización del texto se limita a ‘no olvidar’ usar determinado conector o a ‘no descuidar’ la construcción correcta de párrafos. Nuevamente, tareas que convocan al alumno desde contenidos naturalizados desde la lógica gramatical que subyace al abordaje de los objetos propios de la disciplina y que reenvían, a pesar de que la tensión ahora parece centrada en los textos, a una perspectiva

⁵ Esta “debilidad” en la focalización del “razonamiento argumentativo” no se observa de igual manera en relación con otros aspectos de los discursos argumentativos: las figuras discursivas superficiales (*citas de autoridad, ejemplos, comparaciones, preguntas retóricas, etc.*). Estas figuras no resultan, por cierto, aspectos menos relevantes para el tratamiento didáctico de la argumentación, y su conocimiento puede orientar de manera significativa su producción. Ahora, sin la debida reflexión y tratamiento de la complejidad cognitiva de lo que implica razonar a partir de comparar, generalizar, ejemplificar, citar fuentes, etc. su enseñanza corre el riesgo de hacer creer que la inclusión mecanizada de algunas figuras del discurso argumentativo, simples tropos ornamentales, haría de cualquier discurso uno argumentativo.

estructural.⁶ El salto que se observa entre acciones como ‘reconocé’ o ‘marcá’ a ‘escribí’ permite comprobar la forma en que subyace una noción de argumentación ligada a la idea de una estructura fija que puede ser reconocida porque no sólo es evidente, visible, sino también regular y estática y, por lo tanto, pasible de ser ‘llenada’ como una suerte de ‘caja vacía’, como una estructura aséptica, factible de ser identificada o reproducida sin dificultad en función de determinadas características observables y objetivables.

A modo de cierre: acerca de cómo aparece previsto el sujeto que aprende

En el planteo relevado que actualizan los manuales, es decir, en el proceso de transposición que cristalizan las secuencias didácticas propuestas para la enseñanza de la argumentación, la posición del alumno, como sujeto de decir ideológica y socialmente situado, queda reducida a la posibilidad de ‘opinar’ lo que sea sobre cualquier cosa; esto es, en la prioridad dada a la actualización de una determinada estructura textual y a la utilización de tales o cuales recursos o figuras retóricas, lo opinable y el contenido de esa opinión quedan resignados a la anécdota, a lo que sólo se convierte en excusa del empleo de ciertos artilugios lingüísticos. De hecho, aparece con recurrencia, en el planteo de las actividades de producción, el suministro de un compendio de tesis, citas de autoridad, posibles argumentos para que los alumnos construyan, a partir de ellos, sus textos. En este sentido, la intervención vuelve a ser planteada en los términos de las actividades de reconocimiento que analizáramos: un hacer que se vuelve recursivo sobre lo dicho por otro y que sólo involucra al alumno como actualizador de ciertas competencias textuales que le posibiliten unir, cohesionar coherentemente las ‘partes’ propuestas de una estructura.

En la medida en que las actividades propuestas tienden a trabajar sobre lo dicho, lo explícitamente verbalizado por otro, la participación del alumno se vacía de sus potencialidades discursivas en tanto aparece previsto desde una relación de exterioridad con aquello sobre lo cual se le permite opinar o con aquello que se le solicita hacer. Esto es así en la medida en que no se involucra la dimensión de lo

⁶ De alguna manera, podría decirse que aquella lógica estructural del análisis oracional, cuestionada en su momento por agotada o insuficiente como garantía de la formación en Lengua de los alumnos, pareciera subsistir en la perspectiva con la que se plantea el abordaje, en este caso, de la argumentación. Es decir, antes de ser considerada como un proceso de enunciación o un discurso de razonamiento, la argumentación es presentada como una estructura textual más o menos fija que puede ser dividida ‘en partes’ claramente identificables la cual involucra un número acotado de recursos ‘argumentativos’ y que puede ser reconocida en una serie particular de textos o manifestaciones escritas.

discursivo como posibilidad de reflexionar acerca de lo ‘no dicho’: las posiciones de mundo que asumen las voces que el manual convoca a través de los textos que incluye, la manera en que todo discurso no vehiculiza verdades naturales sino naturalizadas, los mecanismos de legitimación social mediante los cuales estas ‘verdades’ devienen hegemónicas, etc. Es decir, la forma en que la transposición didáctica que realizan los manuales sobre la argumentación la reduce a una estructura textual y la despoja de sus componentes eminentemente discursivos, la vacía de su dimensión ideológica y, de esta manera, la convierte en un contenido que no trasciende, a pesar de la declaración de principios que motivan su enseñanza en la escuela, los límites de la tarea áulica. En otras palabras, la argumentación aparece concebida, y así se traslada a los alumnos, como una propiedad de un determinado y acotado número de textos, que son ajenos de por sí al mundo de los jóvenes, y no como una propiedad de la lengua que define nuestras prácticas discursivas cotidianas.

Por lo dicho, resulta evidente la forma en que la posición del alumno no parece concebida como espacio de la subjetividad, de posibilidad de articulación de una perspectiva reflexiva, más allá de la que involucra la reflexión sobre el sistema lingüístico. En otras palabras, el tipo de actividades que se proponen parecería no prever al alumno como un sujeto portador de una voz que desde sí tenga, quiera, pueda decir algo sobre aquello que el manual recorta o presenta como ‘opinable’. Como ya se ha dicho, aparece, en todos los casos, como un sujeto vaciado de una posición de mundo y, por lo tanto, de una matriz de pensamiento que tenga valor discursivo por sí misma.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Santiago de Chile: Ed. Universidad de Concepción.
- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996). *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Córdoba: U.N.C.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. (1991). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos Textuales*. Bs. As.: Eudeba.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Bs. As.: El Hacedor.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni (comp). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Bs.As.: Eudeba.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004) (comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Locascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal Argentina*.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2008). *Lingüística y política*. Bs. As.: Biblos.
- Van Dijk, Teun (1995): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio, B. (1997) y otros: “Pragmática argumentativa”, en: Marafiotti, R. (comp.). *Temas de Argumentación*. Bs. As.: Biblos.

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y ESCRITURA DE FICCIÓN**PRACTICES OF TEACHER TRAINING AND WRITING FICTION****Gustavo Bombini***

Se presentan en este trabajo problemas de investigación y avances referidos a la cuestión de la escritura en la formación académica y especialmente en el campo de la formación de profesores. Se parte de la idea de la potencia que reconoce la escritura en los procesos formativos y de prácticas y resalta la necesidad de explorar en diversidad de géneros de ficción y de no ficción para el abordaje complejo de las prácticas de formación docente en el ámbito universitario. Se hace referencias a géneros posibles que se trabajan en las prácticas de formación en el ámbito de la cátedra didáctica especial y prácticas de la enseñanza (UBA) y se presenta y analiza un texto producido por una estudiante en el que es posible reconocer la productividad teórica de escrituras de evaluación no convencionales.

Formación docente – Escritura – Géneros académicos – Textos ficcionales

We present in this paper advances research problems related to the issue of writing in academic and especially in the field of teacher training. It starts from the idea of the power that recognizes the writing on the learning processes and practices and highlights the need to explore in a variety of fiction and non-fiction for addressing complex teacher education practices in the university. It makes references to possible genres that are working in training practices in the field of special educational lecture and teaching practices (UBA) and presents and analyzes a text produced by a student where it is possible to recognize the theoretical productivity assessment of unconventional scripts.

Teacher training – Writing – Academic genres – Literary texts

* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín. CE: gbombini@gmail.com

En una universidad nacional de este país, hace ya un par de décadas, tuve la oportunidad de compartir un tribunal de jurado para un concurso de profesor titular de didáctica en Letras con María Saleme. Una oportunidad atravesada por cierto sentido de deslumbramiento, por cierta inhibición de mi parte ante el imperativo de asumir un lugar de par al lado de alguien a quien no podía considerar par. Una mujer adusta, diría, que en el momento de sopesar globalmente la trayectoria de una colega con muchos años en secundaria y no tanta presencia en la universidad (en parte imposibilitada por la dictadura), mediante una frase –que hoy no recuerdo literal- consideró y puso a mi consideración la idea de que era precisamente esa trayectoria en la escuela media, el mejor capital de experiencia y conocimiento que la colega aspirante al cargo podía poner a disposición.

Aquella escena, releída hoy en el horizonte del tipo de investigación que venimos realizando, primero, desde la Universidad Nacional de La Plata, y desde hace varios años, en la UBA, en el marco del Programa UBACyt con el equipo de la Cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras, recupera un cierto significado en relación con lo que hemos venido denominando conocimiento acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura y conocimiento acerca de la formación de profesores en el área.

Esta doble implicancia de conocimiento que describimos –referido a la enseñanza, referido a la formación– tiene su principal anclaje productivo en los diversos géneros de escritura que se ponen en juego durante el proceso por el cual los alumnos de la cátedra cumplen con el requisito conocido como “hacer las prácticas”. Si hacer las prácticas es el modo simplificador con el que desde una ajenidad en cierto sentido prejuicioso, se menciona el cometido final de nuestra tarea, nosotros oponemos desde nuestra tarea formativa y desde nuestro proyecto de investigación, la idea de que todo este proceso complejo y original constituye una oportunidad para la construcción de conocimiento específico. Y en este punto son ciertas teorías acerca de la escritura y ciertas teorías acerca del saber narrativo que se configura en el espacio de las prácticas, las que apuntalan y buscan explicar esa complejidad que nos interesa y nos preocupa.

Del lado de la escritura, recuperamos el aporte de los estudios cognitivos acerca de la escritura que destacan el valor epistémico de la escritura y la idea de una doble producción de conocimiento: cuando escribo produzco conocimiento acerca del “tema”, del “objeto” de esa escritura y, a la vez, produzco conocimiento sobre la propia tarea de escribir. En nuestro caso, se trata de un doble conocimiento sobre dos

dimensiones de la práctica: la práctica de la enseñanza, la práctica de escritura. Del lado de los enfoques narrativos en la investigación educativa retomamos la idea de que ciertas narrativas de las prácticas constituyen enclaves productivos en la construcción de saberes acerca de la práctica.

Partiendo de esta doble matriz teórica, lingüística y pedagógica, proponemos nuestro principal terreno de indagación que es el explorar la diversidad de géneros posibles que nos permiten referirnos y construir el proceso de las prácticas docentes iniciales que desarrollan los practicantes en Letras.

La idea de diversidad de géneros posibles entra en tensión con ciertas tendencias en el campo de la investigación sobre la escritura académica, mencionadas a veces como alfabetización académica, y que restringen la cuestión de la escritura en la universidad y la cuestión de la escritura en la formación al trabajo con ciertos géneros que conformarían un corpus estable de géneros que incluyen la toma de notas, el examen parcial, la monografía y la tesis. Numerosas investigaciones han abordado estos géneros y se han preguntado por su estructura, por su retórica particular, han indagado sobre sus modos de producción, sobre los enunciados indicativos o consignas mediante los cuales se los demanda y, especialmente, se han detenido en dar cuenta de los déficits que muestran los alumnos en el momento de producir estos géneros.

Para el caso de los estudiantes de los Profesorados en Letras en el ámbito universitario (y seguramente de otros profesorados universitarios en el campo de las humanidades), cuyo recorrido formativo es común con la formación de licenciatura, la necesidad de reconocer aspectos específicos en relación con la práctica docente desafía a diversificar los formatos de enseñanza (talleres, pasantías, prácticas) y también –y como un aspecto relacionado– los formatos de la escritura. La grilla de los géneros académicos resulta insuficiente en tanto la escritura viene a cumplir una función bien distinta en el campo de la formación de profesorado y que reclama el desarrollo de una inventiva didáctica específica a la hora de imaginar una grilla ampliada que incluiría, por ejemplo, las escrituras referidas a la observación de instituciones y clases, las tareas a realizar con anterioridad a la práctica, las escrituras referidas al propio proceso de enseñanza pero que se producen de manera diferida respecto de la práctica realizada, las escrituras de reflexión producidas durante el propio proceso, para registrarlo y volver sobre él de manera crítica. De este modo, hemos venido trabajando con el llamado “guión conjetural” y hemos recuperado la noción de “autorregistro” de la práctica así como también textos más breves, de gran impacto en el proceso de práctica tramitados

en el ámbito de lo virtual como nuevo y transformador espacio para la producción e intercambio de textos durante el proceso de formación y de práctica. Textos como “una hojita”, “dos hojitas”, “breve ensayo” solicitados en distintos momentos del trabajo con la práctica han venido mostrando su eficacia respecto de los modos posibles en que se pueden propiciar y abordar procesos reflexivos en los que la escritura juega un lugar crucial (Bombini et al, 2012).

De esa actividad narrativa desarrollada a partir del trabajo con el llamado “guión conjetural” se propiciaron otras preguntas, otros recorridos posibles. La tarea de anticipar una práctica, de imaginar cómo se desarrollaría una clase, de prever alternativas posibles en el caso de que unas primeras acciones propuestas no tuvieran buen curso, el desarrollo de esa escritura con fuerte predominio narrativo que participaba también de lo argumentativo en tanto se solicitaban razones de las tomas de decisión, parecía ubicarse en cierto límite difuso entre la escritura de la planificación, de la anticipación y ciertas operaciones inventivas propias de la retórica de la ficción. Tal o cual actividad “se desarrollaría” de tal o cual manera, “se reformularía”, si fuera necesario, “se les pediría” o “se les diría” tal o cual cosa a los alumnos, según fuera el caso en relación con sus respuestas, sus reacciones, sus intereses. De hecho, hemos hablado en algún trabajo del guión conjetural como un género de “didáctica-ficción”, haciendo buen uso de denominaciones del campo de la literatura con interesante productividad en el campo de la didáctica.

Fue en este sentido, que decidimos incursionar en formas limítrofes de la escritura donde la división entre ficción y no ficción, entre literatura y textos académicos jugara no para establecer y perpetuar un rígido tratado de fronteras sino a favor de una interrogación acerca de la producción de textos en el contexto de la formación y de las prácticas. Una interrogación que superara la idea simplificadora que de que el conocimiento previo de superestructuras sería garantía, a través del “llenado” con contenidos de esas estructuras formales lo que garantizaría buenos resultados en la escritura. Los modos en que los sujetos atraviesan la experiencia de escribir no se limita al buen ajuste a las reglas de una retórica de la dispositio sino que, como la propia disciplina retórica lo prevé, el escritor produce buenos argumentos –y buenos relatos, podríamos agregar– a partir de materiales que elabora, que desarrolla, que inventa. De hecho la inventio es uno de los pasos señalados por la retórica para los procesos de escritura.

Es ya una cuestión conocida que la pregunta por la escritura de ficción en las carreras de Letras suele recibir todavía hoy una respuesta tajante. Se dice que a las carreras de letras no se viene a escribir ni a formarse como escritor. No se trata de abrir aquí una discusión acerca de los sentidos de la formación en Letras; me detengo en la formación de profesores y, en este sentido, es en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras donde la escritura de ficción se hace presente a partir de consignas de los grupos Oulipo y Grafein, de Gianni Rodari, de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado, en función de esa demanda específica que es la de comenzar a pensar las prácticas en el aula y en otros espacios de la enseñanza formal y no formal. Subyace a la decisión de poner en juego este tipo de propuestas y de desarrollarlas de manera práctica en los espacios de trabajos prácticos de la Cátedra, la convicción de que nadie será enseñante de una práctica que no ha atravesado en calidad de practicante: es decir, nadie propicia experimentar lo que no ha experimentado y la pregunta por la práctica de escritura en la formación es crucial: ¿Es posible que enseñe a escribir alguien que no ha transitado la experiencia de escribir? o dicho de otra manera: ¿cuál es el lugar de la escritura en general y de la escritura de ficción en particular en la formación de docentes?

Lo dicho hasta ahora ha venido involucrando dos cuestiones, por un lado, lo referido a las escrituras académicas y a las escrituras de la formación docente como un terreno acechado por la estandarización de los géneros posibles y por otro lado el desafío de propiciar la escritura de ficción como un espacio rico en interrogantes. Se trata de poner de relieve como estas dos líneas críticas y propositivas se complementan y solidarizan en nuevos proyectos y desarrollos en relación con la escritura en la formación, tal como lo hemos venido desarrollando en el proyecto. “Práctica de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura” en el marco del programa UBACyT.

Como decíamos antes, hemos venido trabajando en una primera etapa de nuestra investigación sobre prácticas de escritura y práctica docente a partir de géneros diversos como las notas de campo, el diario de docente –de extensa trayectoria en la historia de la enseñanza–, el autorregistro, diversos géneros breves y el guión conjetural, como alternativa de carácter narrativo a la confección de la planificación tradicional. En este recorrido, las reflexiones acerca de la escritura que vienen del campo de la antropología (Mills, 1997, Geertz, 1992), del campo de la etnografía y de la etnografía escolar y específicamente los estudios sobre prácticas de escritura docentes (Clandinin y

Connely, 1995, Cochran-Smith y Lytle, 2002) y en la línea francesa de las memorias profesionales (Cifali, 2005), así como también de la investigación biográfico-narrativa en educación (Bolívar et. Al, 2001) y de la escritura autobiográfica (Robin, 1996, Arfuch, 2002).

En un segundo momento, hemos avanzado en un nuevo tratado de fronteras en relación con las escrituras de ficción y no ficción, indagando sobre posibles dispositivos de evaluación que habitualmente reconocemos como de “control de lectura”. La lectura obligatoria de un corpus bibliográfico del programa de la materia nos invita a repensar los modos en que garantizamos y evaluamos el contacto efectivo de los alumnos con esos textos. Desde consignas de parcial domiciliario como el análisis de un caso, que liga narrativas con categorías teóricas, a la escritura de un artículo sobre problemas de enseñanza de la lengua y la literatura para ser difundido en una revista de divulgación dirigida a colegas, a la escritura de un capítulo de un libro de texto posible, nos encontrábamos merodeando la escritura de ficción. Avanzando en este sentido les propusimos a los alumnos en la cursada 2010 la siguiente consigna de ficción:

Segunda consigna: la ficción

Escribir una aguafuerte a la manera de Arlt o un fragmento de diálogo a la manera de Platón o un cielito de la tradición de la gauchesca en el que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se podrán elegir autores de la bibliografía y convertirlos en “personajes” de los textos propuestos. Por ejemplo podríamos imaginarnos un diálogo a la manera de Platón en el que Mabel Rosetti desde el estructuralismo y Maite Alvarado desde la didáctica de la escritura discutan sus concepciones sobre la enseñanza de la lengua; o Bronckart puede discutir con Chevallard o un aguafuerte artliana puede mostrar algo de la realidad cotidiana de la escuelas, del oficio docente, de las paradojas de la enseñanza; un cielito patriótico puede mostrar en clave de contrapunto dos posiciones sobre la enseñanza o sobre el consumo de libros de texto producidos por editoriales multinacionales, etc. Se evaluará inventiva y la posibilidad de poner en juego a través de la ficción ideas significativas de las discusiones en el campo de la enseñanza.

Los resultados son más que interesantes y complejos a la hora de establecer claves para su lectura y análisis. Los análisis producidos en el marco de la investigación

se han detenido no solo en aspectos referidos a la escritura como espacio de toma de decisiones sino también –y en intrínseca relación con lo anterior– en los procesos de apropiación de conocimiento que se ponen en juego a la hora en que la escritura de ciertos textos de ficción o de simulación plantean la necesidad de perfilar una identidad enunciativa particular, de articular voces diferenciadas, de definir posiciones polémicas, entre otras operaciones que afectan los dispositivos retóricos del texto y que parecen entremezclar componentes narrativos con componentes argumentativos. Los procesos de apropiación de la bibliografía devienen sutiles y, la recurrencia a cierta distancia humorística resulta significativa en la construcción de sentido.

Un ejemplo posible, es la resolución que da Cecilia, en el parcial de la cursada 2011, a la consigna que apunta a la producción de un texto de ficción que asume una secuencia dialogada que, por decisión de la propia autora, ya no es un diálogo platónico sino una escena de una obra de teatro.

Segunda consigna: la ficción

Escena de una obra de teatro en la que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se elegirán autores de la bibliografía que podrán ser convertidos en “personajes”, en “voces” de los textos producidos.

El acto único de la obra se llama “Los gramÁTICos” donde las letras “T”, “I” y “C” están escritas en mayúsculas lo que anticipa que la vigente cuestión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación será tema de la obra. De este modo, el acto se inicia con una descripción significativa:

Habitación minimalista. Sobre una mesa de trabajo, un celular Blackberry, una copiadora multifunción, una computadora portátil, varios papeles y algunos libros. A la derecha, en la pared, una biblioteca importante; a la izquierda, una reproducción de un mural de Cacaxtla; algunos objetos de arte azteca distribuidos en el ambiente. Una silla ergonómica, una taza con café sobre el escritorio.

El primer parlamento corresponde a Elsie Rockwell, reconocida referente mexicana de la investigación etnográfica, algunos de cuyos textos forman parte de la bibliografía de lectura obligatoria para el parcial. Esto dice Elsie:

ELSIE: *(Bufando corta una llamada que acababa de recibir en su Blackberry.)* Estos maestros me tienen harta. No incorporan las nuevas tecnologías y siguen aferrados al libro de texto que les da el Estado... Están convencidos de que los conocimientos escolares se encuentran solo en los textos escritos o en esas exposiciones interminables que ellos dan en clase. ¡Les voy a dar una lección! *(Piensa y da vueltas mirando su notebook.)* Sí, creo que es lo mejor... *(Toma un sorbo de café.)* Él me va a dar una de sus ideas fantásticas. *(Se sienta frente a la pantalla, se conecta a skype como ElsieRocks, busca al usuario Cipollino y le envía un mensaje instantáneo).* Ciao, Cipollino!

Cipollino es el nombre de usuario del pedagogo italiano Gianni Rodari, también autor de la bibliografía y referente de la didáctica de la escritura.

GIANNI: *(Demora unos minutos. Elsie acomoda papeles hasta que escucha el sonido de corneta de skype y aparece la ventana con Cipollino conectado.)* Ciao, Elsie! Come stai?

ELSIEROCKS: Bene, molto bene, anche un po 'arrabbiata.

CIPOLLINO: Cosa è successo?

No puedo evitar avanzar en la transcripción:

ELSIEROCKS: Perdón, Gianni, pero voy a escribir en castellano porque estoy bravísima.

CIPOLLINO: Nessun problema. Uso il traduttore di Google... ¿Qué pasó?

ELSIEROCKS: *(Muy enfática; escribe rapidísimo a punto de sacar fuego al teclado.)* Estos maestros mexicanos no quieren cambiar sus formas de enseñar... Siempre pegados al libro de texto y a sus tradiciones pedagógicas del siglo pasado. Es necesario que reflexionen sobre la distancia entre la norma pedagógica y las prácticas escolares. Tienen que trabajar la dimensión oral de los escritos, que consideren las producciones orales que se ponen en juego cuando siguen la lectura del libro de texto... *(Elsie espera y no escribe nada en el chat. Pausa y retoma la escritura.)* Sei ancora lì?

CIPOLLINO: Certo! Estoy usando el traductor de Google y demoro más tiempo en escribir. Più, la tastiera è in inglese. ¿Qué tal si hablamos, mejor? *(Gianni la llama*

a Elsie por skype. Comienzan a hablar y a escribir al mismo tiempo.) ¿Cómo puedo ayudarte, cara Elsie? (Cipollino le envía un emoticón de angelito.)

ELSIEROCKS: Prego, Gianni... Necesito una de tus consignas que les sirva a los maestros para que empiecen a pensar estas relaciones entre oralidad y escritura y descubran las marcas de la lengua oral en los textos. Ellos se aferran a los libros escolares, pero el lenguaje que se usa allí se compone generalmente de enunciados alejados de las formas del habla cotidiana. Quiero que trabajen con otros textos que se acerquen a formas dialogadas y coloquiales. ¿Se te ocurre alguna idea? *(Pausa. Toma café.)* Me encantaría también desafiarlos a que usen algún recurso tecnológico. *(Elsie le envía un emoticón de confundida. Pausa.)* ¿Qué son esos ruidos Gianni?

CIPOLLINO: *(Gritos y barullo de fondo.)* Es que estoy en un cyber en Roma... e questi bambini!!! *(Pausa.)* Sto pensando, Elsie. *(Pausa prolongada.)* No se me ocurre nada. ¿Y qué tal si llamamos a Claire? Ella trabajó mucho sobre estas cuestiones. *(Pausa.)*

ELSIEROCKS: *(Toma un sorbo de café; revisa la pantalla de su celular como si esperara otra llamada; después de un silencio, responde.)* Claire, ¿te parece? *(Piensa.)* ¿No será mejor llamar a Pierre? No sé... es que ellos siempre se van por las ramas...

Interrumpo la transcripción y me detengo en el análisis de implícitos que hasta aquí el texto viene sosteniendo y que tienen que ver con el hecho de que estos “gramáticos” se distinguen entre sí, no solo por sus posicionamientos teóricos, por las ideas y puntos de vista que intercambian sino por sus profesiones y por sus prácticas. Es en este sentido que quizá no valga la pena llamar ni a Pierre (Bourdieu) ni a Claire (Blanch-Benveniste), es decir, un sociólogo y una lingüista, pues como dice Elsie, “ellos siempre se van por las ramas”, lo cual distingue y califica distintos modos de relacionarse con la dimensión de la práctica. La mayor cercanía del etnógrafo y del pedagogo frente a las especulaciones de los teóricos.

Por fin, Pierre y Claire se suman al chat grupal. Las intervenciones de Pierre (cuyo nombre de usuarios es Habitus) son de corte claramente teórico y en el trabajo de lectura de nuestra alumna sus intervenciones recortan tramos significativos del texto de lectura obligatoria:

HABITUS: No nos engañemos, Claire... Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o de castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Y, por eso, el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido. (*En la pantalla de Elsie se lee: “BB está escribiendo”. Elsie toma café y se acomoda los anteojos.*) Así, la lengua legítima es una lengua semiartificial que debe ser apoyada por un trabajo permanente de corrección... A través de sus gramáticos, que fijan y codifican el uso legítimo y de sus maestros, que imponen e inculcan por innumerables acciones de corrección, el sistema escolar tiene a producir la necesidad de sus propios servicios y de sus propios productos, de su propio trabajo y de sus propios instrumentos de corrección. Por eso me pregunto siempre: ¿qué significa hablar?, ¿hay que enseñar el lenguaje oral? y ¿cuál lenguaje oral?

Y lo mismo pasa con las intervenciones de Claire:

BB: Voilà, Pierre! Como sabemos, esas acciones de corrección y hasta hipercorrección (como decís muchas veces) se manifiestan en ese lenguaje formal que yo llamo *dominguero*. Vos y yo bien conocemos a los hablantes franceses... (*Sonido de aviso de un e-mail que le llega a Elsie; abre su correo y vuelve a la ventana de chat en skype. Habitus está escribiendo. Cipollino sigue ausente*) Los que no han accedido a una buena escolarización tienden a sacralizar el lenguaje escrito y desdeñan la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral. Así el lenguaje dominguero implica diferentes juicios ideológicos y siempre está asociado con la verdad y el bien. Incluso cuando los maestros de las escuelas pretenden ser tolerantes con el habla espontánea, los alumnos lo desapruaban.

La ausencia de Cipollino es significativa; calla mientras los teóricos debaten; es Elsie la que puede establecer un puente, un diálogo bifronte que la habilita a escuchar y debatir con los teóricos y, a la vez, recurrir a los saberes del práctico. Por su parte, Cipollino elige la estrategia de dirigirse a Elsie por chat individual y manifestar:

CIPOLLINO: (*Aparece en ventana de chat individual a ElsieRocks.*) Por fin Claire trae algo práctico. Pierre sabe mucho, pero tenías razón, Elsie, se va siempre por las ramas...

Entre el mucho saber del teórico y la consigna que produce Rodari –que ocupa el final de la escena– se juegan concepciones acerca de las relaciones teoría-práctica y acerca del modo en que esa práctica es dicha, es escrita.

La escritura de ficción que asume aquí el formato del diálogo teatral permite unos modos de la sutileza del debate que no parecen posibles a partir de una consigna que hubiera rezado: “Coteje las concepciones acerca de la práctica de Rockwell,

Bourdieu, Claire-Benveniste y Rodari”. El cotejo acaso hubiera sido forzado, poco pertinente, desajustado. Las posibilidades de la ficción, en definitiva, del pensamiento narrativo en términos brunerianos (Bruner, 2004), abre interesantes expectativas sobre los diversos modos de escribir las prácticas y sobre los diversos modos de escribir en la universidad.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio autobiográfico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla, 2001.
- Bombini, Gustavo (coordinador) (2012), *Escribir la metamorfosis. Formación docente y escritura*. Buenos Aires. El hacedor.
- Cifali, Mireille. “Enfoque clínico, formación y escritura”. En AAVV (2005). *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cohran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan L (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, Jorge y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Geertz, Clifford (1992). “Descripción densa”. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Mills, Charles Wright (1997). *La imaginación sociológica*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Robin, Regine (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, CBC-UBA.

Bibliografía de referencia para el escrito de la alumna

- Blanche-Benveniste, Claire, “La escritura del lenguaje dominguero”. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) (1986), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2001), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

Rockwell, Elsie, “Los usos escolares de la lengua escrita”. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.), (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (1995). “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie, “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, año III, n° 3, noviembre de 2005.

Rodari, Gianni (1998), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN LA ESCUELA. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES¹

TO TEACH HOW TO ARGUE IN SCHOOL. A STUDY THROUGH TEXTBOOKS

Gustavo Giménez*
Carolina Subtil**

Este texto da cuenta de avances del proyecto homónimo que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC y avanza actualmente sobre algunas líneas que permiten interpretar el proceso de transposición didáctica del *discurso argumentativo* en los manuales escolares de Lengua. El interés por los manuales escolares surge a partir de la constatación del carácter orientador que tales materiales tienen en la forma en que los docentes piensan, programan y proponen los contenidos de enseñanza en sus clases. Actualmente, el proyecto de investigación avanza sobre varias líneas de interpretación de un corpus de doce manuales escolares, como las siguientes:

- La enseñanza de la argumentación se centra sobre todo en el reconocimiento de “lo dicho”, antes que en la interpretación de lo que no está dicho.
- La argumentación se presenta como un efecto o función de algunos discursos singulares, antes que como un rasgo que está inscripto “en” cualquier uso de la lengua.
- La argumentación se entiende generalmente como un texto que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo, antes

¹ Avances de este proyecto fueron presentados también en las *Terceras Jornadas de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, realizadas en Bariloche los días 1 y 2 de noviembre de 2012.

* Profesor en Letras Modernas y Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Profesor adjunto a cargo de: Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras), Seminario de Enseñanza de la Lengua I y Didácticas Específicas (área de Lengua y Literatura). Escuelas de Ciencias de la Educación y Escuela de Letras Modernas. FFyH. UNC. Profesor a cargo del módulo “Discurso, Texto y Enseñanza”. Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. FFyH. UNC. CE: gimenezg63@gmail.com;

** Profesora en Letras Modernas. Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) Profesora Asistente en Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras). Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Prof. Adscripta Seminario de Enseñanza de la Lengua I. Escuela de Letras. FFyH. UNC. Investigadora principal en el proyecto “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”, dirigido por el Especialista Gustavo Giménez, avalado por el CIFFyH; proyecto tipo A subsidiado por SeCyT-UNC. CE: subtilcarolina@gmail.com

que como un espacio que escenifica una discusión o disputa entre dos o más puntos de vista, perspectivas, ideologías, etc.

Lenguaje – Enseñanza – Manuales – Argumentación –
Actividades didácticas

This text sets out progress namesake project has endorsement and subsidy from the Ministry of Science and Technology at UNC and now advances on some lines that allow us to interpret the didactic transposition process of argumentative discourse in language textbooks. The textbooks interest arises from the finding of a guiding nature that such materials have on the way teachers think, plan and propose teaching content in their classes. Currently, the research project progresses on several lines of interpretation of a corpus of 12 textbooks, including:

- The teaching of argumentation focuses primarily on the recognition of "what is said", rather than the interpretation of what is said.
- The argument is presented as an effect or some speeches singular function, rather than as a trait that is inscribed "in" any use of the language.
- The argument is generally understood as a text that expresses the personal position of an author-argumentative on some aspect of the world, rather than as a space that stages an argument or dispute between two or more points of view, perspectives, ideologies, etc.

Language – Education – Textbooks – Argumentation – Didactic activities

El presente texto expone los avances del proyecto de investigación homónimo desarrollado durante los años 2011 y 2012, que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. El objetivo principal del proyecto es el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de Lengua. En tal sentido, se propone estudiar las formas en las que el discurso y los textos argumentativos son objeto de tratamiento didáctico a partir de actividades, estrategias o propuestas escolares que, vía los manuales escolares, intentan generar conocimientos y aprendizajes en los alumnos para comprender y producir textos argumentativos.

A continuación presentamos los supuestos que hemos explicitado desde el inicio de nuestro trabajo –en tanto conjunto de ideas, teorías e informaciones que lo impulsaron– y los principales avances que hemos desarrollado hasta el momento. Se trata de las primeras conjeturas e interpretaciones que estamos realizando a partir del estudio empírico.

1. Supuestos de base

1.1. La enseñanza de la Lengua ha experimentado a partir de la reforma educativa de los años 90 una radical transformación en cuanto a los objetos o contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar. Los objetos tradicionales de enseñanza anclados en estructuras “menores” del lenguaje (morfemas, palabras y oraciones) dejan el lugar protagónico a nuevas unidades del lenguaje como son los textos. A diferencia de aquellas, los textos no representan sólo unidades puramente gramaticales sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, y básicamente formas que organizan y posibilitan la discursividad social.

1.2. En el universo de los textos, los narrativos y los argumentativos han suscitado un extenso desarrollo y tratamiento, en tanto modalidades hegemónicas de la discursividad social: la de organizar la experiencia subjetiva e histórica (las narraciones), la de opinar, juzgar, intentar convencer, etc. (las argumentaciones).

La escuela ha reconocido desde siempre a las narraciones como objetos de enseñanza a partir, principalmente, del trabajo con relatos literarios. La argumentación, a pesar de su fuerte presencia en la Antigüedad y Edad Media con el trivium (gramática, retórica y lógica), no formaba parte sin embargo de la tradición más reciente en el ámbito de la enseñanza de la lengua (concentrada en los desarrollos de la gramática estructural y la normativa, ante todo).

1.3. En la nueva “tradición” curricular para la formación lingüística inaugurada por la reforma educativa de los 90 y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos argumentativos. Estos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, etc. Desde esta nueva perspectiva, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela.

1.4. Las novedades disciplinares y curriculares propuestas por la reforma educativa en los CBC no fueron sistemática y procesualmente presentadas a los docentes, sino que se instalaron abruptamente en la agenda educativa (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, actividades didácticas, etc. con nuevos objetos -los textos- que poco o nada conocían.

1.5. En este contexto de “reforma urgente”, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran –al menos inicialmente– las novedades teóricas y metodológicas propuestas y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocen que gran parte de lo que hacen en y para las clases provienen de, o están “inspirados” en, los manuales escolares de sus disciplinas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004).

1.6. Los manuales constituyen, por lo tanto, un insumo escolar que permite comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases, y en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos. Los manuales escolares resultan un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos.

1.7. Un problema nodal para las didácticas específicas resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico y difundidos en medios académicos especializados, y su transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela. Para Chevallard (1991), los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a su campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso que Chevallard (1991) ha designado como transposición didáctica.

En sentido coincidente con lo ya señalado, resulta pertinente también la idea de Bernstein (1993) acerca del discurso pedagógico que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que “descoloca” de sus funciones y prácticas originarias y los “recoloca” en otros contextos de significación.

Estas categorías resultan interesantes para el fin que este trabajo se propone: analizar las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de texto argumentativo adquieren en el discurso de la enseñanza.

2. Claves de interpretación del corpus. Primeras conclusiones

2.1. La enseñanza de la argumentación se centra sobre todo en el reconocimiento de “lo dicho”, antes que en la interpretación de lo que no está dicho

Un rasgo que marca de manera llamativa la transposición de la argumentación al campo de su enseñanza, al menos en las versiones que circulan en los manuales escolares, radica en el predominio de aquello que aparece explícito o explicitado en el texto, y que por lo tanto es objeto de reconocimiento o identificación, en relación con aquello que está implícito y que el intérprete debe inferir o deducir. De hecho, es frecuente encontrar consignas que solicitan este tipo de operaciones:

*¿Cuál es la tesis? **Subrayen** lo correcto [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 133]*

***Señalen** en “La altura de la discriminación” las oraciones que reflejen la estructura de la argumentación [Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 101]*

En relación con esta tensión explícito/implícito, es posible señalar dos cuestiones: la totalidad de los textos seleccionados para el trabajo escolar presentan tesis y argumentos visibles en oraciones o enunciados explícitos y, por lo tanto, no es necesario inferirlas; por otro lado, las cuestiones “no dichas” en los textos argumentativos pero claves para su interpretación, como por ejemplo el marco ideológico del enunciador, el marco discursivo en el que se instala, las posiciones con las que se enfrenta, el auditorio al que hace llegar lo que dice, etc. no resultan motivos u objetos de tratamiento didáctico; en los manuales analizados, estas cuestiones “implícitas” no parecen representar un núcleo significativo para la enseñanza del discurso argumentativo.

La enseñanza de la argumentación parece estar centrada en cuestiones explícitas (las partes superficiales del texto –introducción/conclusión–, lo que el argumentador dice u opina explícitamente sobre algún tema, los procedimientos argumentativos lingüísticamente visibles como la comparación, la cita, el ejemplo, etc.) más que en cuestiones implícitas (desde dónde habla el argumentador, por qué dice eso,

a quién se lo dice, con quién confronta, etc.). Este predominio se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Señalen la conclusión e indiquen si retoma la tesis [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 131]

Descubran los siguientes procedimientos argumentativos: ejemplificación, analogía, causa-consecuencia y envuelvan en un círculo los conectores [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 132]

El análisis de los manuales nos permite advertir que los marcos ideológicos desde los que hablan los argumentadores, en tanto aspectos casi siempre implícitos e “invisibles” a primera vista, no ameritan un tratamiento específico. Las reglas del razonamiento discursivo que hacen que determinados argumentos “funcionen” para determinadas tesis, pero no para otras ni para cualquiera, tampoco se constituyen en objeto de tratamiento didáctico. “Por qué este argumento funciona bien aquí, pero no serviría acá” no constituye un punto destacado en los textos analizados. A manera de ejemplo, una tesis del tipo “los docentes no pueden dar clases como debieran” puede ser compatible con argumentos causales del tipo “los alumnos son dispersos, no respetan la autoridad del maestro, se resisten a aprender y pensar, etc.” siempre y cuando el marco desde el que se enuncia sea “es necesario el orden y el control estrictos para el trabajo escolar”; pero esos argumentos no funcionarían para sostener una tesis del tipo “es necesario dejar que los alumnos tomen la iniciativa del trabajo y escuchar detenidamente los significados que le otorgan a la práctica escolar”. Los argumentos no son ideas neutras y simples que “sirven para todo”, sino ideas entramadas en marcos ideológicos.

Para hacer visible este razonamiento ideológico, el lector debería tomar distancia de sus propios supuestos para objetivar el proceso argumentativo del otro y evaluar los marcos ideológicos desde los que están dichas las cosas. Si ello no se intenta, se refuerza el mismo pensamiento, las mismas ideas, los mismos supuestos, con el riesgo de reproducir finalmente el discurso dominante.

En las propuestas de los manuales, los razonamientos que se presentan en el discurso periodístico acerca de la educación, la sexualidad, la democracia o cualquier otro tópico están asegurados por reglas ideológicas que no se explicitan y que hacen aceptar determinados argumentos como válidos para todos los lectores de esos medios. En otras palabras, los supuestos ideológicos desde los cuales se construyen esas

argumentaciones no se identifican y menos se critican, tampoco se constituyen en objeto del trabajo escolar, sino que se toman como naturales y universales “para todos”. Desde esa perspectiva, si no se discute el marco desde el que se habla, tampoco hace falta evaluar qué argumentos serían mejores que otros para tal o cual objetivo argumentativo: uno u otro, este o aquel, pueden confirmar esto o aquello que no discutimos. Así, la tarea de producción de textos argumentativos –que de por sí tiene un lugar subsidiario en las propuestas de los manuales– se restringe a operaciones como las siguientes: se invita a los alumnos a redactar la segunda parte de una proposición dada, a “expresar su opinión” sobre alguno de los temas que tratan los textos incluidos o a agregar –sin otra especificación ni contextualización– argumentos y contraargumentos para la tesis de uno de los artículos leídos. En las consignas en las que se solicita una opinión personal, muchas veces se presenta la actividad de modo que el alumno es invitado a pensar de tal manera, se dirige explícitamente el sentido de la intervención. En ningún momento se hacen visibles ni se reflexiona acerca de los marcos ideológicos desde los que se afirman determinados enunciados y se pone al alumno en el lugar de adscribir a ciertas posturas que no se discuten:

Escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 138]

Los invitamos a organizar una campaña en contra de la “televisión basura”. (...) Piensen qué tesis van a defender y con qué estrategias argumentativas intentarán convencer. Les proveemos:

a) Algunos argumentos para que ustedes los desarrollen.

- A los chicos les hace falta una brújula. Ellos no ven sólo programas para su edad sino que miran de todo y con su falta de madurez son incapaces del discernimiento valorativo que se necesita para ver TV. De ahí que los chicos aprenden pronto que se gana más dinero robando bancos que trabajando honestamente, que la fidelidad no es un valor, etc. (...)

b) Algunas citas de autoridad:

- “La televisión es democracia en el peor sentido de la palabra”. (Paddy Chayefsky) (...) [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 135]

Así, la presentación de actividades didácticas centradas en el reconocimiento de esquemas, secuencias, estructuras, partes, enunciados, figuras, tropos, etc. presentes y visibles en los textos más que en el estímulo de procesos interpretativos de lo que “no está dicho” configuran un punto de indagación interesante para estudiar la enseñanza de la argumentación en los manuales escolares y su implicancia en la formación de lectores críticos.

2.2. La argumentación se presenta como un efecto y/o función de algunos discursos singulares, antes que como un rasgo que está inscripto “en” cualquier uso de la lengua

Siguiendo a Ducrot (2004) puede afirmarse que la argumentación está “en” la lengua, los significados de las palabras orientan argumentativamente al interlocutor para comprender su significado. Si los padres le dicen al niño que tal perro está “sucio”, puede que ellos creen que están dando una descripción objetiva del perro, pero esa descripción está en función de una simple inferencia argumentativa: “está sucio... no hay que tocarlo”. Según expresa el autor, el sentido de “sucio” no es otra cosa que proveer un argumento para mantener algo alejado, para excluirlo...” (2004:363).

Las palabras no tienen significados “en sí”, significados “de diccionario”, sino que se entienden en vinculación argumentativa con otros significados.

En ese sentido, interesa analizar cómo los manuales seleccionados resuelven esta idea de que la argumentación está inscripta “en” la lengua y que no hay manera de usar la lengua y comunicarse sin argumentar. En el corpus estudiado, la argumentación aparece como una propiedad contingente de los textos y por lo tanto algunos textos son argumentativos y otros no.

En las oraciones anteriores descubran: cuál emite sólo una opinión, cuál informa sobre un hecho, cuál argumenta dando razones para convencer o persuadir [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 129]

*Para poder convencer a los demás debemos argumentar. La **argumentación** es un tipo de trama que aparece en diferentes tipos de texto: publicitarios, de opinión, editorial, carta de lectores, ensayos, discursos políticos, etc. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 129]*

Es más, la argumentación se adscribe explícitamente al orden de los “discursos subjetivos” en oposición a otros, como los de la ciencia, exponentes visibles de los “discursos objetivos”. Cierta imaginario extendido se expresa en esta distinción: es posible, por tanto, pensar que existe la objetividad en el discurso, y que esta es una propiedad inherente de algunos textos, más que una estrategia enunciativa de su autor.

En efecto, existen algunos textos donde se genera la ilusión de que “nadie habla”, de que “reflejan” la realidad o cierto objeto casi sin mediación del lenguaje. Algunos subgéneros de la información periodística (como la noticia) generan cierta ilusión de “neutralidad” u “objetividad” en tanto parecen solo “exponer” o “informar” sin opinar. Desde otro punto de vista podríamos afirmar la imposibilidad de que existan

discursos “sin sujeto”, que todo discurso es necesariamente “subjetivo”, se muestre o se oculte su productor en el discurso, y que todos los géneros discursivos posibles de ser pensados constituyen subgéneros de la argumentación.

Esta última afirmación nos permite pensar que cualquier uso del lenguaje es necesariamente argumentativo, en función de que alguna intención lo orienta, de que las mismas palabras que utiliza orientan argumentativamente a interpretar algunos sentidos y no otros.

Esta dimensión enunciativa del discurso (mostrar/ocultar su enunciador y lograr con ellos efectos comunicativos particulares) no se hace explícita en la transposición didáctica del discurso argumentativo presentada por los manuales. Los textos aparecen como exponentes de intenciones comunicativas claras, evidentes y primarias: informar o describir neutralmente la realidad o mostrar subjetiva e interesadamente la propia opinión, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Teniendo en cuenta los textos anteriores, marquen con una cruz cuáles de las siguientes intenciones se pueden reconocer en ellos: explicar un tema; informar sobre un hecho; convencer a alguien de algo; expresar la adhesión a una idea (...) [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 133]

2.3. La argumentación se entiende generalmente como un texto que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo, antes que como un espacio que escenifica una discusión o disputa entre dos o más puntos de vista, perspectivas o ideologías

Esta cuestión referida a la argumentación como un enfrentamiento de puntos de vista opuestos sobre algún aspecto de la realidad, como un contrapunto de perspectivas diferentes, una lucha y disputa por la “razón y verdad sobre algo”, no parece ser un punto de interpretación destacado en la transposición didáctica propuesta por el manual.

En la consideración sobre los textos argumentativos, hay un predominio de cuestiones referidas a las intenciones del autor (convencer, persuadir, modificar conductas, etc.), a la naturaleza racional del discurso (desarrollar argumentos, razones, plantear conclusiones, etc.) y la modalidad subjetiva de este tipo de textos (manifiestan opinión del autor, son una versión subjetiva, etc.).

Tal como expresamos más arriba, existe un predominio de actividades didácticas que solicitan identificar o reconocer la posición del autor sobre un tema, o a lo sumo proponer la tesis contraria, a manera de espejo de aquella; por ejemplo:

Identifiquen en la nota “¿Cuál es el mal argentino?” la hipótesis que intenta demostrar el autor y propongan una exactamente contraria (hipótesis adversa) [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 137]

Pero pocas o ninguna actividad propone reconocer o reconstruir cuáles son las perspectivas contrarias a la de ese autor, aquello con lo que discute y confronta su posición.

El “tema” de la argumentación se resuelve la mayoría de las veces con un enunciado que no da cuenta del fondo de la discusión y la controversia ideológica que ese texto expresa. Este fondo no parece constituir un motivo de trabajo didáctico relevante con los textos argumentativos. Así, aparecen consignas como la siguiente, en la que se invisibiliza la fuerza polémica y la adscripción ideológica de los enunciados propuestos mencionando como “temas” verdaderas “tesis”:

*Encuentren qué decir: elijan uno de los siguientes temas.
Tragedia de Cromañón: todos somos responsables.
La televisión actual promueve la estupidez y la frivolidad.
Los adultos no entienden a los jóvenes.
[Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 107]*

Los textos argumentativos representan, antes que nada, discusiones y controversias sobre el mundo, contraponen y hacen hablar posiciones encontradas en el entramado ideológico, cultural y social. Todo argumentador, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, discute con alguien, con alguna posición, con alguna cosmovisión.

Este matiz de confrontación de ideas que representa un texto argumentativo se pierde en la versión didáctica de la argumentación. La discusión y el conflicto ideológicos, matices sustantivos para la comprensión e interpretación de los textos sociales, se diluye en su tratamiento escolar. En algunos casos, se proponen una serie de “pasos para la escritura de un texto argumentativo” que parecerían mostrar este complejo proceso como una simple rutina que puede ser automatizada y secuenciada prácticamente de forma “neutral”, “aséptica”, “descontextualizada”, “solitaria”. Se dan indicaciones relativas a cuestiones lingüísticas y formales, pero la mayoría de las decisiones que tienen que ver con lo ideológico, con la disputa discursiva con otros, etc. no aparece, como se puede ver a continuación:

a. *Piensen para qué y para quién lo escribirían.*

- b. *Expliciten la tesis que van a defender. No se olviden que debe formularse con una oración bimembre afirmativa o negativa que exprese una opinión.*
- c. *Escriban los argumentos que van a utilizar para demostrar su tesis. También las ideas que van a refutar.*
- d. *Busquen un título que atraiga a sus lectores.*
- e. *Utilicen estrategias argumentativas para dar validez a sus argumentos.*
- f. *No se olviden de usar los conectores adecuados para relacionar las ideas.*
- g. *Retomen en la conclusión su tesis y hagan el cierre adecuado al texto.*
- h. *Construyan correctamente los párrafos y relacionen las ideas de cada párrafo y de éstos entre sí.*
- i. *Revisen la puntuación y la ortografía. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 135] .*

Se presenta la argumentación como si fuera el resultado directo de

A) la yuxtaposición de una serie de recursos o estrategias que velan la relación lógica, ideológica y el marco discursivo en el que los argumentos funcionan como tales respecto de cierta tesis:

(...) Escriban un primer borrador conectando el punto de partida, la hipótesis y los argumentos. [Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 107]

B) rellenar una caja semi-vacía de “partes” (superestructura) o de completar proposiciones dadas. En estos casos, “lo contrario” no tiene más que un valor absoluto (más/menos, blanco/negro, antes/después) desligado completamente de las situaciones discursivas, de las tensiones ideológicas que hacen que determinadas posiciones resulten “contrarias” en determinadas situaciones. Tampoco se trabaja la noción de “auditorio”; en cambio, aparece la figura del “destinatario” como un “otro general”, desconocido, sin un perfil determinado, que sólo existe en tanto debe ser convencido de que piense como “yo”:

(...) escriban una breve carta de lectores cuya intención sea expresar una opinión contraria a la planteada. (...) Utilicen una trama argumentativa que respete el siguiente esquema para presentar los argumentos: En primer lugar, porque... / En segundo lugar, ... / Por último, ... [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 139]

3. Conclusiones

Es posible pensar, de manera provisoria por cierto pero sostenida por el análisis de los manuales escolares, que el matiz ideológico del discurso argumentativo como signo de la confrontación social y la polémica discursiva se pierde de manera visible en el proceso de transformación que experimenta ese saber para ser enseñado. Se puede advertir que el matiz más significativo para la formación de ciudadanos activos y

críticos, tal como está propuesto en los documentos curriculares, queda diluido en el proceso de su transmisión; además, los saberes propios de una gramática textual argumentativa (estructura, partes, conexiones, etc.) y de una retórica casi ornamental hegemonizan las propuestas de enseñanza de los manuales escolares desplazando la complejidad discursiva, ideológica y confrontativa que caracteriza al discurso argumentativo, así como su auténtica posibilidad de incidir en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Otros desarrollos de miembros del equipo² permiten focalizar aspectos significativos del proceso de transposición de la argumentación vía los manuales escolares, que se articulan de manera muy interesante con estas conclusiones. A saber:

-La argumentación se presenta como el resultado del empleo de estrategias retóricas o artificios expresivos, antes que como la expresión de un proceso de razonamiento lógico general. La vinculación de la argumentación con un tipo de discurso razonado o de razonamiento, urdido en relaciones lógicas del tipo causal, condicional, adversativas, etc. es débil en su constitución como objeto de enseñanza.

-La argumentación se presenta como un tipo discursivo cuyo efecto se centra más en la persuasión o convencimiento de otro, que en la necesidad del emisor de aparecer como “razonable” “creíble” “justificable”. La construcción del enunciador argumentativo, la imagen que construye de sí mismo, la cuestión del ethos no parece recalar en el proceso de su transposición didáctica.

-Más allá de que la interpretación de textos argumentativos ajenos es una práctica escolar más difundida que la producción de textos propios (¿es esto compatible con construcción de ciudadanía?), en las propuestas de enseñanza para la producción de textos argumentativos las instancias de “revisión textual” anclan más en cuestiones formales y normativas del lenguaje escrito, que en el análisis de la coherencia ideológica de los argumentos propuestos.

Bibliografía

Adam, J. M. (1997) *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

² Las profesoras Candelaria Stancato, Leticia Colafigli, Clara Cacciavillani y Agostina Reinaldi, actuales integrantes del proyecto de investigación *Discurso Argumentativo y Transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares*.

- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996) *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Córdoba, UNC.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994) *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni (compiladoras). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. & Trew, T. (1979) *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004) Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y L. Aguiar (comp.), *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Lo Cascio, V. (1991) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, Teun (1995) *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun (2001) *Ideología y discurso*. Madrid: Ariel.
- Zamudio, B. (1997) y otros. Pragmática argumentativa. En Marafiotti, R. (comp.), *Temas de Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

**SELECCIÓN DE TEXTOS Y CONSIGNAS DE MANUALES ESCOLARES
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO DE
LA IDEOLOGÍA EN LA LENGUA¹**

**SELECTION OF TEXTS AND SLOGANS FROM TEXTBOOKS FOR THE
TEACHING OF ARGUMENTATION: CRITICAL ANALYSIS OF IDEOLOGY IN
LANGUAGE**

Clara Cacciavillani*
Melisa Maina

Este trabajo parte de un proyecto más amplio que indaga “los procesos de transposición didáctica del discurso argumentativo al terreno escolar” (Giménez et al., 2010-2011), se ahondará sobre uno de los aspectos vinculados con la macrohabilidad de la comprensión pero, más específicamente, respecto de un nivel de interpretación crítica de los discursos sociales.

Sabemos que, desde una perspectiva psicolingüística, en los procesos de comprensión el lector atiende de manera inconsciente al significado global del texto, mientras que los niveles lingüísticos inferiores solo reciben su atención plena cuando se dificulta la obtención de aquel significado (Goodman, 2002). No obstante, debido al énfasis en el enfoque comunicativo dentro de la asignatura Lengua, las propuestas curriculares y didácticas a veces descuidan que, para la comprensión íntegra del texto, incluido el acceso a su pleno sentido pragmático dentro de un contexto discursivo ideológico –en tanto se pretenda la formación de lectores críticos–, se requiere volver sobre los niveles mínimos constitutivos de esa textualidad con el objetivo que la lectura se constituya en análisis e interpretación crítica. Esa carencia se traslada a las propuestas editoriales para la Escuela Secundaria en tanto se continúan abordando los niveles lingüísticos inferiores – léxico-semántico, sintáctico y morfológico– pero se los desvincula del aspecto propiamente discursivo. Así, la comprensión lectora se presenta como una simple cuestión de reconocimiento y relevamiento de estructuras o esquemas textuales generales y el estudio de “la lengua” no se integra a la interpretación de los usos

¹ Avances de este proyecto fueron presentados también en las Terceras Jornadas de investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas, realizadas en Bariloche los días 1y 2 de Noviembre de 2012

* Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación, Profesoras en Ciencias de la Educación. CE: cacci clara@hotmail.com; melmaina@live.com.ar

sociales del lenguaje en los discursos. Ilustramos estas observaciones de nuestra investigación mediante el análisis de uno de los manuales escolares, aplicando categorías como la de subjetivema, transformaciones y presupuestos, en función del marco del Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Crítica (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003).

This paper, which is just part of a larger project that explores "the didactic transposition of processes of argumentative discourse to the school setting" (Giménez et al., 2010-2011) will deepen one of the aspects related to the macro-ability of comprehension but, more specifically, with regard to a level of critical interpretation of social discourse.

We know that seen in a psychological perspective, in the process of understanding a text the reader attends unconsciously its overall meaning, whereas lower linguistic levels only get their full attention when grasping that meaning (Goodman, 2002) becomes difficult. However, because of the emphasis on the communicative approach within the teaching of language, both curriculum and teaching proposals sometimes fail to take into account the fact that for a full understanding of a text, including access to its full pragmatic sense within an ideological discursive context-as the training of critical readers is intended- it is required to return to the minimal constituents of the text which is being read in order that reading it may become a critical analysis and interpretation of its content. This lack reappears in the publishers' editorial proposals for the Secondary School as long as the lower linguistic levels –lexical-semantic, syntactic and morphological– continue to be approached, but still disconnected from any discursive aspect of speech, properly speaking. Thus, reading comprehension is presented as a simple matter of recognizing and surveying general structures or schemes of the texts under scrutiny, with the result that the study of "language" is not integrated to the interpretation of the social uses of language in actual speech. We illustrate these observations of our research by analyzing one of the textbooks that we have used, and applying categories such as subjetivema, transformations, and presuppositions, within the conceptual framework provided by the Critical Discourse Analysis and Critical Linguistics (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003).

Introducción

Desde la perspectiva de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003), analizamos un corpus representativo, profundizando sobre el componente sintáctico-morfológico y semántico para evidenciar la ideología implícita en la selección lingüística de todo recorte enunciativo. Procuraremos explicitar marcas del discurso hegemónico presentes en la construcción lingüística de los manuales. Nos guía como objetivo general analizar de manera crítica fragmentos (Jäger, 2003) del discurso de prensa seleccionados por las editoriales escolares y las actividades sobre el contenido “la Argumentación” para observar qué rasgos ideológicos se manifiestan tanto en la estructura lingüística de tales textos como en las consignas de trabajo áulico.

Partimos de una hipótesis de trabajo previa del ACD (Van Dijk, 1998; 1999; 2000; 2001) muy sugestiva respecto de lo escolar: la existencia de una dialéctica entre discurso-cognición-sociedad. En tal sentido, nos proponemos establecer de qué manera los manuales secundan una visión de mundo dominante respecto de hilos discursivos como la cultura juvenil, los jóvenes, la sociedad, la política y lo público, puesto que consideramos que si no se ofrecen elementos de análisis lingüístico-discursivo para desagregar, percibir y comprender esa ideología, se condiciona al sujeto escolar para la reproducción del discurso hegemónico.

Metodología: corpus y categorías de análisis

A los fines de esta comunicación, elegimos para ilustrar nuestro trabajo algunas cuestiones observadas en el análisis de un texto del manual Tinta Fresca de primer año. En el nivel semántico, indagamos el valor enunciativo connotativo de los lexemas aplicando la noción de subjetivema (Kerbrat-Orecchioni). Asimismo, desagregamos los efectos de significado implicados por las formas sintáctico-morfológicas, que estudiamos bajo las nociones de transformaciones y nominalización (Fowler y Krees). Luego relacionamos estas categorías con el valor de los presupuestos en las consignas (Ducrot).

El texto en cuestión se incluye en el capítulo 5, “Los textos periodísticos”. Constituye una nota de opinión publicada en el diario Clarín del 6 de abril de 2007, “Lecciones de las últimas lluvias”.

En principio, si tomamos las nociones de fragmentos e hilos discursivos de Jäger, el recorte nos lleva desde el título y la bajada al hilo discursivo de la ecología, con el tema más específico del cambio climático. Por los rasgos definitorios de esta temática, la sintaxis de los enunciados presenta un universo en el cual se ausentan los actores: a diferencia del mundo social, los eventos se producen a causa de elementos del mundo de la naturaleza, es decir, por factores físicos no animados ni voluntarios. Un ejemplo es el sustantivo “lecciones”, nombre correspondiente al verbo “aleccionar”. La frase sustantiva en la cual se incrusta, “lecciones de las últimas lluvias”, atribuye la acción a una entidad inanimada, la lluvia. A su vez, “lluvia” constituye como sustantivo una derivación nominal de un verbo impersonal, lo que nos lleva por transformación morfosintáctica a un paso superior en la eliminación de los agentes: un verbo impersonal nominalizado.

Dentro de nuestra línea de trabajo, consideramos que la sintaxis está al servicio de la ideología para enfatizar u ocultar significados privilegiados o no deseados, respectivamente.

Transformar la acción del verbo en nombre oculta el agente que realiza el proceso. Se menciona qué pero no quién. Así, al oyente se le dificulta recuperar la estructura profunda y la información resulta sesgada ya que no resultan claros los agentes de algunas acciones. Por ejemplo, *la alteración del clima* podría derivar de: el clima se altera; el clima está alterado; el clima es/fue alterado por alguien (pasivización de “alguien alteró el clima”); el clima cambió; el clima está cambiado; el clima es/fue cambiado; alguien cambió el clima. El texto predispone a pensar que el factor humano se ausenta de estos eventos. A los fines de debatir en clase, ¿cabría preguntarse qué acciones humanas provocaron las inundaciones en Salta y Chaco?, ¿qué acciones de qué grupos son las que más impactan en el medio ambiente como para “alterar o cambiar el clima”? Sería legítimo cuestionárselo en el “mundo real”, pero no a partir del mundo creado por el texto, es decir, tal como lo construye, en tanto manipula la información y selecciona sesgadamente los “datos” a mostrar, a la vez que oculta otros.

Ahora bien, si ese modelo de mundo inicial exime a ciertos actores sociales de responsabilidades, en el tercer párrafo se las atribuye a “la dirigencia política en general”: del inicial ocultamiento de los agentes, depositando solo causas abstractas en el universo físico, se pasa a una mención directa de agentes políticos como colectivo, a quienes se les atribuye un no hacer negativo explícito se enuncia que “brillan por su ausencia... absorbidos por los intereses electorales de sus componentes”. La postura

ideológica del periódico se manifiesta en este enunciado y el manual la segunda mediante la propuesta de actividades que analizamos mediante las nociones de presupuestos y subjetivemas.

Una indicación presupuesta es presentada como un dato a partir del cual se habla, pero que no entra directamente en juego en la palabra. Gracias al fenómeno de la presuposición, se puede decir algo como si no hubiese sido dicho, implícitamente (Ducrot, 2001).

Por otra parte, siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1986), podemos distinguir palabras objetivas y subjetivas: los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas **subjetivemas**. La existencia de los subjetivemas se fundamenta en que toda unidad léxica implica una interpretación del mundo, esto es, una ideología en el sentido de nuestro trabajo.

El funcionamiento de las construcciones lingüísticas observadas arriba no sería crucial si el mismo manual ofreciera a los alumnos, o al propio docente, herramientas para desarticularlas. Sin embargo, las consignas, lejos de cuestionar los presupuestos y de llevar a reconocer los subjetivemas, los confirman al dejarlos en pie en las propias preguntas y propuestas de actividad.

La primera de ellas plantea:

Antes de leer el texto, recórranlo y comenten en forma oral: ¿dónde apareció publicado?, ¿quién es su autor?, ¿qué saben sobre el tema que tratará?

Las preguntas que completan la consigna sólo se refieren a los datos de publicación. En este sentido, el “recorrido” es bastante elemental y no anticipatorio. Tampoco se trabajan, ya que se mencionan los datos de publicación, las condiciones de producción. Por ejemplo, podría realizarse alguna alusión a la adscripción ideológica del periódico Clarín, como parte de la indagación de los lectores.

La siguiente actividad propone:

Lean el encabezamiento del texto. ¿A qué preguntas básicas responde? Escribanlas en la carpeta.

En el sentido de lo antes dicho, se parangona la lectura a la de una noticia, por las preguntas periodísticas (las llamadas “6W”), tema tratado con anterioridad en el capítulo. Si pensamos que las preguntas qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué remiten a una esquematización factual (el evento, los actores, las circunstancias espacio-

temporales y modales, las causas), la supuesta respuesta a ellas implicarían la objetividad del texto que las suministra, vale decir, que no se trataría de un texto argumentativo, de opinión sino del relato de hechos.

Similar dirección toma la siguiente consigna, que invita a responder una serie de preguntas:

- *De acuerdo con el autor del texto, ¿cuál es el gran problema de esta época? Busquen en el texto la frase en la que se expresa esta idea y subráyenla.*
- *¿Cuáles son las “calamidades anunciadas” a las que se refiere el texto? ¿Qué fenómeno anticipó, de algún modo, estos desastres?*
- *El huracán Katrina fue un gran ciclón que azotó el sur y el centro de los Estados Unidos en agosto de 2005. Los daños que produjo fueron sumamente graves tanto en destrucción como en cantidad de víctimas. Averigüen (pregunten a sus padres y maestros, o busquen en Internet) qué pasó en Santa Fe en el año 2003. ¿Por qué el autor compara estos fenómenos?, ¿qué similitudes tienen?*
- *Según el autor, ¿qué actitud tienen los políticos argentinos en relación con los problemas climáticos? ¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?*

La serie de interrogaciones sólo relativiza de manera parcial el contenido de la nota en el sentido de “realidad mediada por la voz de un sujeto”. Esta función la cumplirían los modalizadores oracionales del tipo: “De acuerdo con el autor del texto”, “Según el autor”. Asimismo, las consideraciones del tipo “¿por qué **el autor**....?”, “a las que se refiere **el texto**”, matizarían la presentación del contenido. Sin embargo, los modalizadores no implican el cuestionamiento del planteo en tanto continúa como presupuesto lo expuesto por ese “autor” o “texto”. Por ejemplo, cuando se pregunta “¿Qué similitudes tienen?” implica que los objetos comparados son similares; “¿Qué fenómeno anticipó estos desastres?” implica “son desastres”; “¿qué actitud tienen [los políticos]... en relación con los problemas climáticos?” presupone la existencia de “problemas”, según la manera en que se incrusta la nominalización. Más evidentemente, la pregunta final encierra la postura más clara de la nota: “¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?” presupone no solo la presencia del “problema” –al nombrarlo como

tal y reforzar su valor de existencia mediante el pronombre adjetivo “estos– sino que también presupone el “no ocuparse” por parte de los políticos argentinos: se pregunta por la causa “¿por qué no lo hacen?” pero nunca es puesto en duda lo demás: si lo hicieron o no.

En la siguiente pregunta quizás el efecto de los presupuestos es aún más fuerte: *Identifiquen, a partir de la información que se da en el texto, cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles, falsas.*

- Las lluvias ocurridas fueron sorprendidas, inesperadas.*
- A pesar de las advertencias (tanto nacionales como a nivel mundial), en la Argentina la dirigencia política no toma medidas.*
- Habrà cada vez más inundaciones y más personas afectadas.*
- Los problemas climáticos afectan sólo a la Argentina y a algunos países limítrofes.*

La propia consigna presenta la cuestión de lo opinado en término de V o F. La cuestión de la verdad o falsedad jugaría si el texto tuviera un referente objetivo. En tal sentido, si bien aparece un frase que relativiza “a partir de la información que se da en el texto”, se pregunta por la verdad o falsedad. Inclusive, aparece como “información” lo brindado por el texto. De allí que llame la atención la segunda afirmación “la dirigencia política no toma medidas”, que representa una de las tesis fuertes de la nota en cuanto a la opinión y la argumentación. Del modo presentado, se asume como un hecho y a ello se puede responder como si se dispusiera de información certera respecto de él.

Pensemos que mediante las preguntas que dejan en pie presupuestos del propio texto sin cuestionarlos se podría evaluar comprensión dentro de un nivel literal pero nunca se llegaría al fondo de la comprensión del propio discurso argumentativo, que es el que se está estudiando, en tanto esos presupuestos del universo de lo opinable no se cuestionan porque ni siquiera se descubren: las escasas herramientas que se brindan no se dirigen a eso e incluso, contribuyen velar ese componente.

La última consigna que analizaremos aquí plantea:

Relean el cuarto párrafo, donde se habla de la “dinámica del bombero”.

- *Expliquen con sus palabras en qué consiste la “dinámica del bombero”. Esta forma de describir el modo de actuar de los políticos refleja la opinión que tiene el periodista. ¿Cuál es esa opinión?*
- *¿Por qué habría que evitar ese modo de actuar? ¿Cómo tendría que ser el procedimiento según el periodista?*

Se presenta lo formulado como “refleja la opinión que tiene el periodista”. Sin embargo la pregunta que figura inmediatamente después orienta a apoyar o favorecer esa opinión del periodista ya que “habría que evitar ese modo de actuar” está presupuesto en la pregunta acerca de “por qué habría que...”. Lo propio del periodista sería explicar el “procedimiento” el “cómo” tendría que ser. Esto implica que la enunciación del manual asume que tendría que ser de otra manera. Nuevamente el presupuesto incrustado en la consigna juega un papel preponderante en el sostenimiento del acuerdo y la no discusión.

Por último, y en el sentido de lo antes dicho, observamos que no se incluyen otras actividades que motiven a opinar lo contrario ni notas que expresen una opinión diferente.

Es interesante poder reconstruir la forma de abordar la argumentación en los manuales escolares ya que nos encontramos frente a la cultura de la evidencia (demostración) impuesta por el racionalismo cartesiano, nuestra sociedad reclama una cultura de la argumentación. La argumentación constituye así para Ducroix, una particularidad virtual de todo discurso y se da cuando un locutor presenta un enunciado E1 (o un conjunto de enunciados) como destinado a hallar adjuntar otro enunciado (u otros enunciados) E2.

La argumentatividad, es decir, el acto de argumentar más la argumentación es un fenómeno totalmente discursivo y de alguna manera esquematiza la realidad. Esto indica que el texto argumentativo es legible desde una pretendida perspectiva, a partir de un cuerpo discursivo preexistente. No se trata de la inferencia necesaria a partir del conocimiento de casos pasados, sino de un sistema de convenciones que el lector ha ido incorporando.

Esto hace inteligible al discurso para unos y no para otros. Por lo tanto la categoría de dialogismo no es solo de primera instancia sino un hecho práctico y directo que sostiene todo discurso argumentativo. Por todo esto, sostenemos que las nociones de producción del discurso deberían ser desarticuladas por las consignas.

Conclusión

En la investigación que venimos realizando, hemos detectado que los propios manuales no reconocen una orientación ideológica manifiestamente, es decir, al tratar textos argumentativos, analizar sus tesis y argumentos, al proponer “contraargumentar”

se presentan superficialmente como “independientes” de una tendencia ideológica determinada. La relevancia del problema bajo análisis surge de que los propios manuales integran el tema de la argumentación sobre la base de la última reforma educativa, que incluye el tratamiento de este género en vinculación con la formación de sujetos-ciudadanos críticos en un contexto de democracia y diversidad. Ocurre que a pesar de su aparente neutralidad, y en virtud de ella, conforman ideología desde la legitimación que les ofrece su posición “no marcada” dentro del medio escolar. Especulamos que la autopresentación “aséptica” o plural de los manuales de la muestra les permite una mayor acomodación al contexto y a las ideas que circulan en el discurso socialmente dominante, del cual también son formadores ante docentes y alumnos. Al representarse como políticamente desvinculados, sus estrategias resultan más sutiles y, también, más oculta la ideología de grupo. Consideramos que el uso indirecto de las estrategias ideológicas por parte de los manuales es el que contribuye directamente a la reproducción de la ideología en la sociedad en tanto desde el espacio que se les asigne en el proceso de escolarización se producirá la transmisión de qué es lo opinable, cuáles son las posibilidades de valorización de objetos y eventos en un sentido positivo o negativo y, en general, se acostumbrará a los sujetos a que los medios que valoran y construyen “lo real” mediante el discurso no producen en ese acto “opinión” sino que transmiten “saberes y datos objetivos”.

El manual se ubicaría así en el centro de la relación entre pensamiento hegemónico y el sujeto escolar. Sin desconocer que otros discursos extraescolares llegan al alumno reproduciendo ese discurso dominante –considérese como ejemplo clave el televisivo– el espacio privilegiado del manual como “instrumento” de la educación y de formación del pensamiento crítico de modo nominal.

Como respuesta provisoria al problema del que partimos en nuestra indagación, concluimos, entonces, que en los manuales escolares, si bien se trabaja el tema de la argumentación como una exigencia curricular de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, la selección discursiva que realizan las editoriales a partir de textos de prensa ofrece un recorte parcializado de los actores y eventos sociales. De este modo exponen una visión de mundo estática, reproductora del discurso hegemónico. Asimismo, las consignas refuerzan dicha reproducción al construirse a partir de los presupuestos exhibidos por ese corpus de prensa y eludir, de este modo, el cuestionamiento de esos supuestos.

Si solo evaluáramos comprensión del texto, las actividades analizadas serían válidas, por ejemplo, el docente podría presentar a los alumnos una guía de preguntas que mantuviera los presupuestos en las preguntas. Pero si lo que procuramos es la construcción de pensamiento crítico, lo que necesitamos es que el alumno desarticule el propio presupuesto, lo capte y lo cuestione, reconociendo el efecto retórico en la manipulación intencionada de esos presupuestos que se construye en el texto.

El manual no produce una contribución en este sentido sino que sus propias consignas mantienen en pie esos elementos implicados.

Comprender discurso constituye una tarea algo más compleja que reconocer expresiones o responder preguntas acerca del plano literal de un texto. En un trabajo anterior (Supisiche y otras, 2011) hemos sugerido que si en Lengua procuramos brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística nos encamine a favorecer el pensamiento crítico –que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones, será adecuado considerar el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas. Mecanismos lingüísticos como la nominalización o el presupuesto, la revisión del valor subjetivo de los lexemas como subjetivemas y otros componentes retóricos como el sobrentendido, no por ser complejos o sutiles deben ser relegados. Sería conveniente considerar estas temáticas propiamente lingüísticas y trabajarlas en profundidad en textos breves y sencillos pero cargados de ‘significados ideológicos’, como el caso de los fragmentos de prensa descriptos. El sentido de los discursos sociales no se devela mediante la aplicación mecánica de reglas a un texto –sean de reconocimiento de partes, de coherencia o cohesión, de búsqueda de palabras o cualquier otra receta disponible– sino en conjunto con la manipulación de las formas lingüísticas que construyen y orientan el sentido.

Bibliografía

- Anscombe, J. C.-Ducrot, O. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Benveniste, E. (1978) *Problemas de Lingüística General*. Siglo XXI: México.
- Bermejo Luque, Lilian (2010) “El programa de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin” en Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin* (2010) Buenos Aires, Biblos. Pp. 17-38.

- Di Tullio, Ángela. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres, Longman.
- Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Harlow, Longman.
- Fowler, R., Kress, G. et al. (1979) *Lenguaje y control*. México, FCE.
- Fowler, R. y Kress, G. (1993) *Language as ideology*, Londres, Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Goodman, K. (2002) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 13-28.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language. Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa. Pp. 61-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.
- Kovacci, O. (1990-1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid, Arco Libros.
- Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) (2010) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires, Biblos.
- Martínez Celdrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona, Masson.
- Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática Española, Manual*. Buenos Aires, Planeta.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *Revista Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies n°3*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Supisiche, Patricia y otras (2011) “La reflexión sobre el nivel morfosintáctico y léxico en la comprensión de textos: valor discursivo de las nominalizaciones”, en: Laco, Liliana, Natale, Lucía y Ávila, Mónica (comps.) (2011) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, Bs. As., edUTecNe.

Tolchinsky, L. (2008) “Usar la lengua en la escuela” *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, nro. 046, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Madrid, pp. 37-54.

Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.

Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2000a) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2000b) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. (2001) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Ariel.

Verón, E. (1987) “La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política” en AA.VV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette. Pp. 11-26.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Fuente analizada

AA. VV. (2007) “Los textos periodísticos” en: *Lengua. Serie entre palabras*. ES1. Bs. As.: Tinta Fresca. Pp.84-90.

**LA PRODUCCIÓN DE ARGUMENTACIÓN Y LAS REPRESENTACIONES
JUVENILES: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE CONSIGNAS DE MANUALES
ESCOLARES**

**PRODUCTION OF ARGUMENTION AND YOUTH REPRESENTATIONS: A STUDY
THROUGH SLOGANS OF TEXTBOOKS**

Leticia Colafigli*
Agostina Reinaldi**

El siguiente trabajo se propone dar cuenta de algunas conclusiones elaboradas a partir del análisis de actividades didácticas de producción de escritura vinculada a la argumentación, diseñadas por un corpus de manuales de Lengua del Ciclo Básico. La principal intención es dar cuenta de cómo ciertos manuales a la vez que abordan y configuran la enseñanza del proceso de producción escrita de argumentación también construyen determinadas representaciones sobre los jóvenes.

A partir del trabajo con las consignas de producción de argumentaciones, se intentará:

- a) explicitar supuestos subyacentes acerca de qué significa producir una argumentación según los manuales analizados y que concepción de jóvenes se construye.
- b) determinar qué tipo de elementos son configurados por los manuales como “planificables” y “revisibles” en las actividades, y cuáles, no.
- c) describir la transposición didáctica que los manuales realizan de la actividad de “argumentar” en textos escritos, y de conceptos vinculados a dicha actividad.

* Profesora de Nivel Medio (CENMA), trabaja en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA), adscripta en el Seminario de Enseñanza de la Lengua I (profesorado en Letras Modernas), miembro del equipo de investigación dirigido por el Especialista Gustavo Giménez. CE: colafiglileticia@hotmail.com

** Profesora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerce como docente en el nivel medio. Desarrolla actividades de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Córdoba: integra el equipo de investigación dirigido por Gustavo Giménez Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la lengua desde los manuales escolares y se desempeña como profesora adscripta del Seminario de Enseñanza de la Lengua I, de la Escuela de Letras, FFYH. Además, cursa la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la misma institución. CE: agosreinaldi@hotmail.com

d) identificar si se respetan las particularidades del contenido didáctico *argumentación* o si es asimilable a otros contenidos.

Escritura – Enseñanza – Argumentación – Manuales escolares –
Representación de los jóvenes

This work is proposed to account for some conclusions developed from the analysis of production learning activities linked to the argument writing, designed by a corpus of language manuals of the Basic Cycle. The main intention is to account for the teaching of the writing process and representations of young.

Studying work activities of argumentation, we will try to:

- a) explicit underlying postulations about what it means to produce an argument and what representations of youth is produced.
- b) establish what kind of items are set by the manual as "schedulable" and "revisibles" activities, and what not.
- c) describe the didactic than manual activity performed of "argue" in texts, and others concepts related to the activity.
- d) identify the particularities of argumentation and the educational content.

Writing – education – Argumentation – Textbooks –
Youth representation

Introducción¹

El proyecto de investigación marco de este trabajo aborda la enseñanza de los discursos argumentativos que construye un corpus de manuales escolares de Lengua del ciclo básico a través de las consignas y textos seleccionados. Uno de los objetivos centrales del proyecto es indagar las formas más visibles, comunes y/o estandarizadas de enseñar y abordar la argumentación.

¹ Avances de este proyecto fueron presentados también en las *Terceras Jornadas de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, realizadas en Bariloche los días 1 y 2 de noviembre de 2012.

Nuestro problema de investigación se conforma en el cruce de cinco elementos: la escritura, la enseñanza, los manuales, la argumentación y los jóvenes. En este sentido, nos proponemos focalizar tanto en la forma en que aparecen representados los jóvenes en la enseñanza del proceso de producción escrita de argumentación, como en este proceso propiamente dicho. Para ello, estudiamos dos líneas editoriales de manuales de lengua del Ciclo Básico.²

De esta manera, considerando la complejidad, centralidad y especificidad de la escritura en general y de la escritura de argumentación en particular, y teniendo en cuenta que una de las maneras más frecuentes de abordarla en la escuela durante el Ciclo Básico es a través de los manuales, vale interrogarse cómo aparece representado dicho proceso a partir de las actividades didácticas de producción escrita propuestas por el corpus. Asimismo, en este marco, nos preguntamos también cómo aparecen construidos los jóvenes a través de esas mismas actividades, qué representación de ellos subyace.

En este sentido, nuestro principal objetivo es brindar un aporte para la comprensión del estado de la cuestión de la argumentación como contenido curricular e identificar cuál es la especificidad del contenido teórico “argumentación”.

La escritura desde los fundamentos teóricos

Para la fundamentación teórica de este trabajo, consideramos la escritura básicamente desde cuatro perspectivas: lingüística, cognitiva, antropológica y didáctico-pedagógica.

Desde la perspectiva lingüística (Cassany y Ferreiro), la escritura adquiere especificidad y autonomía respecto de la oralidad en virtud de la relación particular que mantiene con el sistema de la lengua. Así, no es un código de transcripción, sino un sistema de representación autónomo y con características particulares.

Desde la perspectiva cognitiva (Flower y Hayes, Daniel Cassany, Bereiter y Scardamalia), la escritura es un proceso por el cual el sujeto articula, con diversos grados de control conciente, distintos conocimientos (lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales) simultánea y recursivamente, en el marco de una situación concreta que da

² Seleccionamos tres unidades pertenecientes al 3º año del Ciclo Básico que abordan la argumentación. Dejamos de lado la argumentación ligada a lo literario, la publicidad y “lo cotidiano”. Se focalizarán las consignas que piden la producción escrita de argumentación.

sentido al para qué y para quién de su producción. Así, resulta necesario considerar la situación de producción, de recepción, el ámbito de circulación del producto y la manera en que todas estas instancias influyen en la toma de decisiones.

Desde una mirada antropológica (Olson, Ong, Blanche-Benveniste), la especificidad de la escritura está relacionada con su capacidad de incidir en el pensamiento y en el propio lenguaje de quien la adquiere.

Por último, el objeto-proceso escritura es considerado también en relación a un marco particular: su enseñanza dentro de la institución escolar, por la cual adquiere características ligadas a este costado didáctico y pedagógico.

Argumentación

En relación a la argumentación, identificamos dos grandes posturas:

-La argumentación como una función particular del lenguaje, una modalidad de organización discursiva (narrar, describir, explicar, argumentar), un uso específico de la lengua, en relación a determinadas necesidades u objetivos (sociales y/o lingüísticos) del enunciador (convencer, manipular).

-La argumentación inscripta en la lengua, propiedad general del lenguaje en uso independientemente de los fines comunicativos particulares para el que haya sido formulado. No existen posibilidades de un “uso no argumentativo” de la lengua: no existe lenguaje en uso social que no sea intención de intervenir en el sistema de conocimientos y creencias del destinatario.

En el primer caso, se deduce un “estado neutro” del lenguaje (transmisión informativa de contenidos sin intervención subjetiva) que funcionaría como referencia a partir del cual otros usos serían “argumentativos” y visiblemente subjetivos. En el segundo caso, se parte del supuesto de que el lenguaje “es” intencionalidad, acción e intervención.

En este trabajo y en la investigación que lo enmarca, compartimos este segundo lineamiento teórico por el cual la argumentación está en el lenguaje y no necesariamente en determinados géneros o superestructuras. El lenguaje construye visiones de mundo y en tal sentido interviene necesariamente en la subjetividad del otro. No es mera exterioridad que transmite y da cuenta de las prácticas sociales, sino empresa semiótica que construye dichas prácticas.

Transposición, manuales y consignas

Ives Chevallard (1991) acuñó el concepto de transposición didáctica para aludir al conjunto de transformaciones adaptativas por las cuales transita “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar”, y en virtud de las cuales se vuelve “apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991:45). Cuando hablamos, entonces, de “enseñanza de la escritura”, “enseñanza de la argumentación”, “enseñanza de la escritura de la argumentación”, estamos en presencia de contenidos que preexisten al “movimiento” que los designa como “saberes a enseñar” y que son “verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’” (1991:46).

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas de lo espontáneo y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata.

Actualmente, el manual escolar constituye un recurso didáctico por excelencia en la escuela y uno de los principales constructores, reproductores y transmisores de representaciones sobre diversos conocimientos y contenidos específicos y legitimados como necesariamente enseñables. Según Dora Riestra (2004), los manuales son “textos producidos para la enseñanza”, puntos de partida posibles para indagar el estado de la enseñanza de la lengua, pues resulta posible rastrear en ellos contenidos, conocimientos y procedimientos.

Otro concepto fundamental es el de actividad o consigna didáctica. La enseñanza de un contenido determinado está estrechamente relacionada con –y limitada por– las formas en que su aprendizaje es propuesto y las prácticas que se demandan a los sujetos para que se involucren con el objeto. Los manuales, a través de las consignas, presentarían una guía para ayudar al sujeto a tomar decisiones y utilizar adecuada y productivamente las herramientas y conocimientos transmitidos. Según Finocchio (2009), las consignas didácticas permiten rastrear y descubrir las representaciones que se encuentran “implícitas en sus formulaciones” (2009:97). Mediante la formulación de determinados tipos de consignas didácticas de escritura y mediante el lugar que a ésta le otorgan, contribuyen a la escolarización del objeto a través de las prácticas que promueven en los sujetos en relación a la actividad y el proceso de escritura.

Análisis y observaciones de los manuales seleccionados

En relación a la argumentación, se observó el tipo de actividades que proponen las consignas: qué prácticas de la escritura ponen en juego, sus objetivos y supuestos subyacentes.

De este modo, se consideraron los siguientes supuestos que, aunque separados de manera analítica, se solapan y entrecruzan:

- a) Jóvenes: una aproximación a los sujetos destinatarios a partir de cómo se presentan en las consignas según qué se les pide, cómo deben hacerlo y cuáles temas son argumentables.
- b) la escritura: la producción, la planificación y la revisión
- c) la argumentación: su especificidad; la trama o estructura; los recursos argumentativos.

Los jóvenes

Analizar la argumentación desde la propuesta de los manuales supone preguntarse en primera instancia sobre qué se argumenta y quiénes argumentan. En las consignas abordadas, se observa una ponderación en la palabra del otro, en los textos ofrecidos para la lectura que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación. En ese marco, la palabra propia resulta subsidiaria de aquella.

Es importante preguntarse por el lugar que ocupa en las propuestas de trabajo la interpelación al joven sobre aquello que está leyendo. Algunas consignas que la promueven radican en que el joven emita su opinión aunque no para desarrollarla

La argumentación aparece vinculada a ciertos temas, de lo cual se deduce lo argumentable y polémico. Uno de los manuales, presenta temáticas como el uso de tecnologías, la televisión, el cuidado de animales y la juventud. El otro, presenta mayor variedad pero, a diferencia del anterior, sus actividades aparecen desvinculadas: cuestiones climáticas, el idioma español y sus variedades, la identidad argentina, el deporte, la lectura. Sin embargo, cabe cuestionarse el carácter de lo polémico en situaciones como: “de qué color pintar una pared”.

Si bien los temas presentados no están alejados de lo opinable o argumentable por parte de un alumno de 3er año, el trabajo argumentativo desde su voz es reducido, ya que no se le permite alejarse de la postura esgrimida en los textos. Las consignas

proponen, en algunos de los casos, tan solo la refutación a modo de contraposición omitiendo la postura que pueda tener formada el sujeto y, en la mayoría de los otros casos, no se le propone que elija un tema. Se construye al adolescente como sujeto “cautivo”: debe opinar sólo con lo que el libro ofrece. Además, se pasa por alto que la selección y la presentación del tema ya son un posicionamiento, con lo cual se deduce que solo la tesis o la opinión explícita daría cuenta de la subjetividad y de la postura.

Por otro lado, no hay un trabajo sobre lo implícito ni sobre los agentes que son sujetos de esas ideas. Se presenta una naturalización y universalización de lo expuesto, y se pondera la descripción y reconocimiento de lo dicho. La subjetividad está puesta casi exclusivamente en las palabras y no tanto en su disposición ni en un proceso de razonamiento lógico. Pareciera que se aprende a argumentar sin demasiado esfuerzo, si consideramos que, en estas actividades, la argumentación se logra a partir del empleo de estrategias o artificios retóricos y no de seleccionar buenos argumentos. Se dan textos breves, sin proponer un trabajo sobre estos ni sobre ellos mismos en tanto jóvenes. Se supone que el alumno ya tiene un posicionamiento claro o bien que dándole uno le será más fácil defender esa postura y producir argumentación.

La escritura

En los manuales seleccionados, la argumentación y su producción escrita están propuestas para responder preguntas de comprensión, completar definiciones, escribir fragmentos, estrategias argumentativas o textos propiamente dichos.

En ambos manuales, se propone la siguiente modalidad de trabajo:

- presentación teórica del tema
- ejercitación a partir de esa teoría (responder preguntas de comprensión o realizar breves actividades de puesta en funcionamiento de categorías y elementos previamente trabajados).
- escritura de textos

Esta manera de organizar el trabajo implica que la escritura es considerada el momento de cierre, de integración, una manera de dar cuenta de que se entendió el tema y es posible aplicar los elementos estudiados hasta el momento. También muestra una postura por la cual sería necesario conocer primero lo teórico para poder argumentar por escrito y reconocer que alguien argumenta. Los momentos de *definición teórica, reconocimiento y comprensión* funcionarían como herramientas o insumos para que el sujeto pueda escribir.

Todos los textos presentados (cartas de lector, editoriales, textos de opinión) son abordados de igual manera, proponiendo un uso de la escritura de mero reconocimiento de lo anteriormente explicado en relación a la argumentación o a los géneros trabajados.

Los siguientes ejemplos dan cuenta de la manera bastante repetida de proponer la escritura de textos argumentativos (y de textos en general) en los manuales: proponer una temática, un embrión de tesis, retomar las explicaciones previas en torno a la estructura de esta tipología textual y brindar algunos argumentos. El sujeto deberá pensar cómo organizar esto, cómo relacionar las ideas, qué estrategias utilizar.

La modalidad reiterada de proponer la escritura de argumentación parece promover cierto automatismo y simplificación de una tarea que en realidad es altamente compleja. Observamos dos extremos: o bien brindarle al sujeto una posición fija, ajena y sin una interiorización más exhaustiva sobre el tema; o bien, dejarlo totalmente solo: que “vuelque” en palabras lo que piensa sobre un tema fijado por el manual.

De uno u otro modo, sigue subyaciendo la representación de un joven que queda cautivo de la forma en que es presentada la actividad de argumentar, sin dejar espacio a sus intereses saberes o posicionamientos.

Puede resumirse, entonces, una variedad de actividades de escritura que focalizan en:

- el trabajo con la información explícita del texto en detrimento de lo *no dicho*: posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales;
- la elaboración de fragmentos de textos, párrafos, textos completos;
- el completado de definiciones;
- la aplicación de lo teórico y su reconocimiento;
- la no confrontación con otros textos u opiniones;
- la opinión sólo sobre lo que se da en el libro (sujetos “cautivos”).

La planificación o “lo planificable”

Como planificables, ingresan cuestiones lingüísticas vinculadas a la estructura argumentativa y al uso de recursos retóricos. Aquellas más vinculadas a lo ideológico, a la visión y construcción de mundo, de lo verosímil, al sistema de creencias y supuestos del sujeto, no están demasiado definidas en las consignas.

En relación a la planificación del contenido, o bien no existe (se pide simplemente que escriban o debatan sobre un tema, independientemente del grado de complejidad de éste: desde problemáticas educativas, hasta situaciones aparentemente cotidianas), o bien subyace un supuesto: la lectura previa de textos que abordan la temática solicitada funcionaría implícitamente como planificación o facilitará la escritura de dicho texto. Otra opción es proponer búsquedas en internet, enciclopedias o medios de comunicación, pero sin demasiadas orientaciones al respecto.

La planificación de la estructura no está explicitada. Uno de los manuales ofrece una guía para la escritura de textos argumentativos, en la cual sugiere “construir correctamente los párrafos”, “relacionar las ideas de cada uno y los párrafos entre sí”, dando por sentado una comprensión unánime acerca de qué sería “correctamente” y cómo relacionar. Una posible interpretación es que el manual confíe en que el alumno tomará como orientaciones las explicaciones teóricas que el propio libro brinda sobre la estructura argumentativa y sus elementos.

Si bien la situación retórica resulta fundamental para planificar un texto (considerar la audiencia, el tema y los propósitos es central), observamos situaciones retóricas desdibujadas, básicas y descontextualizadas: “una carta para un diario de circulación barrial o escolar”, “cartas para diferentes diarios y revistas”, “debatan”, “escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo”, “pensar cómo son las personas a las que se quiere convencer: si son indiferentes u hostiles a la tesis”. Con esto, se deja en segundo plano la consideración del destinatario, cuestión central en toda producción escrita y aun más en la argumentativa, que trata de convencer al otro, de apelar a él para modificar su forma de pensar. *Quién me lee y por dónde circula*, no aparecen como planificables o importantes a la hora de planificar. Tampoco el efecto que se quiere lograr en el destinatario.

En este marco, resulta comprensible el escaso trabajo que proponen los manuales a la hora de evaluar qué estrategia argumentativa es conveniente utilizar en determinados textos y según determinada audiencia: al no considerarse la especificidad de esa audiencia, tampoco sería demasiado necesario analizar qué estrategias particulares utilizar, pues cualquiera sería igualmente posible. Ante una situación retórica escolarizada y permanentemente reiterada (escribir para dar cuenta del conocimiento y para el docente), se ignora la manera en que funciona el proceso de escritura argumentativa: se presenta como tarea pensar argumentos y elegir las

estrategias aleatoriamente de un abanico, en contraposición a la manera en que realmente funciona este proceso. En otras palabras: pareciera no promoverse la reflexión sobre la pertinencia y la eficacia de determinadas estrategias en detrimento de otras en relación a la situación retórica particular.

A manera de síntesis: lo planificable sería la estructura del texto (basada en la estructura argumentativa, que se supone presente en todos los textos argumentativos y que se explica en breves apartados teóricos) y los elementos de la argumentación, si bien desarticuladamente (hacer una lista de argumentos sobre la base de una tesis, elegir las estrategias que se utilizarán, ordenar esto teniendo en cuenta la estructura de TODA argumentación). Lo no planificable sería cómo organizar la información, los argumentos, la tesis; cómo poner en discusión argumentos y palabras de otros; cómo trabajar con lo no dicho; qué tipo de estrategias utilizar en relación a determinada situación retórica y cómo cruzar los argumentos con las estrategias; la lógica de la argumentación.

La revisión o “lo revisable”

Lo revisable se focaliza en aspectos superficiales y gramaticales de los textos producidos, y no en cuestiones más complejas vinculadas, por ejemplo, con la situación de recepción del texto. En un manual, la única alusión a la revisión es recordarles a los alumnos que presten atención a la ortografía y la puntuación, y a si están bien estructurados los párrafos y bien relacionadas las oraciones. En la otra línea editorial, no hay ninguna alusión a revisar.

Esto concuerda con lo ya afirmado sobre la representación de un alumno: así como no parece necesitar demasiada planificación, tampoco necesita detenerse en la revisión. Y, en el caso de hacerlo, no atiende a cuestiones profundas, implícitas o lógicas.

La argumentación

Luego de haber analizado los supuestos en torno a los jóvenes y la escritura, volvemos a la pregunta inicial: ¿qué se entiende por argumentación y dónde la encontramos? No obstante la especificación que hace uno de los manuales acerca de que la argumentación es un trama presente en diferentes tipos de textos o discursos, se priorizan las fuentes periodísticas (textos tomados de Clarín, Revista ñ y La Nación).

Si bien en el recorte del objeto de estudio descartamos aquellas unidades que aborden la argumentación en la vida cotidiana o en la publicidad, no aparece la pregunta por otros espacios no periodísticos por dónde podría circular. Solo una breve mención, al tratar el “debate”, a otros espacios como el congreso, las asambleas barriales, los sindicatos. Sin embargo, esa referencia no se plasma en textos para ser leídos ni en producciones que la contemplen.

Esta ponderación sobre el discurso periodístico hace que se presente la definición de argumentación sobre ese modelo y sólo sobre ese. Incluso en una de las editoriales elegidas los recursos aparecen presentados como característica de las notas de opinión y no de la argumentación en general.

Sobre esta fuente de trabajo, ¿en qué consiste argumentar? Abrirse a la pregunta por lo argumentativo supone una primera distinción que opone argumentar a opinar o informar. Para ello, los manuales presentan textos que sirven de disparador inicial para formularnos dicho interrogante. A modo de múltiple opción, se le pide al alumno que explicita la intención que se reconoce en lo leído. En uno de los casos, se presenta una breve definición para cada intención; en el otro se ofrecen mayor variedad de opciones sin llamarlo aún argumentación (criticar, convencer, advertir, adherir, denunciar). Luego se presentan los desarrollos teóricos en relación a qué es la argumentación, cuál es su estructura, cuáles son las estrategias.

Una primera entrada a los textos es a partir de la comprensión. Bajo la consigna “Leer es comprender”, en uno de los manuales se ofrecen una serie de consignas tendientes a favorecer la comprensión del texto pero sin focalizar en la especificidad de lo argumentativo. Son consignas que apuntan a desentrañar el tema del texto, a valorar la función del título, a identificar afirmaciones como verdaderas o falsas, por lo tanto, válidas para cualquier tipo de texto. Aquella primera distinción que se presentaba entre argumentar e informar, carece que continuidad en la secuencia de trabajo.

Es mayoritaria la propuesta de comprensión frente a la producción de textos propios. Luego de cada lectura se proponen de manera similar para los diferentes tipos de texto actividades de identificación de los aspectos teóricos que ya hayan sido desarrolladas. Las consignas son formuladas con los siguientes verbos (casi siempre señalados en negrita): subrayar, ordenar, marcar, descubrir, comparar o bien, elegir la opción correcta.

Cuando encontramos ejercicios de producción escrita, tal como se ha expuesto, la actividad se encuentra dirigida, ya que se le propone al alumno la posición, algunos argumentos y/o estrategias para desarrollar. Sobre esa base, el alumno debe componer su texto. Argumentar se convierte en ordenar datos y no en reflexión de la propia opinión. Se presupone que luego de las actividades de comprensión realizadas y la lectura de los textos, el alumno ya posee al menos el contenido sobre el cuál argumentar. Tal como ya se ha mencionado, encontramos la argumentación, sobretodo, en la palabra del otro, en los textos que se leen, que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación.

En relación a la estructura que presenta la trama argumentativa, cabe destacar la propuesta de uno de los manuales, esbozada en los siguientes términos: presentación; narración de los hechos; confirmación; epílogo. En dicha clasificación, pueden observarse términos tomados de la trama narrativa que pueden asimilarse a su modo de estructuración.

En cuanto a la definición de los recursos argumentativos, no se plantea una diferenciación entre argumentos, como cadena lógica de razonamientos, y estrategias argumentativas. Esto es visible en consignas del tipo: “Elaboren, en sus carpetas, por lo menos cinco argumentos de diferente tipo (ejemplo, generalización, cita de autoridad, comparación, metáfora)”. Las actividades no presentan esta distinción y se realiza un pasaje de la comprensión, ligada a la identificación de estrategias, a la producción de argumentos que no es precisado como razonamiento lógico y que a veces se confunde con la forma de estrategia.

Por otro lado, se ofrecen como propuesta alternativa al trabajo sobre los textos, actividades de debate, por ejemplo bajo la consigna de uno de los manuales: “*A hablar se aprende...hablando*”. Es notable la ponderación de la actividad de discusión misma, el hablar, frente al poco lugar que se deja al trabajo de reflexión, al trabajo sobre la lógica de los argumentos. Se presenta como una actividad construida desde la espontaneidad y la urgencia del debate, como si fuera un proceso automático en el que no media la planificación ni la reflexión.

Ambas líneas editoriales dan por sentado que los alumnos saben cómo debatir o bien que el debate es una actividad simple que no requiere demasiada planificación: se pide, simplemente, que se dividan en dos grupos y piensen (a lo sumo, escriban) argumentos a favor o en contra de alguna temática propuesta (porque el debate está siempre polarizado en dos posiciones: a favor y en contra de). En uno de los manuales,

se propone un “Juicio a la televisión”, en el cual los alumnos deben organizarse entre defensores y acusadores. En ambos casos, se pide la intervención de un mediador. No hay demasiadas pautas para planificar el debate, lo vinculado a los turnos de habla, a la reformulación, a la refutación. Se usan verbos como “comentar” una afirmación, por ejemplo, ante lo cual podríamos preguntarnos qué implica “comentar”: si se trata de discutir, intercambiar pareceres o simplemente contar algo sobre la temática presentada.

Es importante señalar que en este tipo de propuestas de debate se recuperan por lo general los textos leídos a lo largo de la unidad. Sin embargo, no son abordados desde un análisis de los implícitos ni desde una interpelación al sujeto, a su condición en tanto jóvenes mismos.

Discusión de los resultados

En relación al contenido teórico argumentación, subyace una concepción no tanto como una dimensión esencialmente dialógica inherente a todo enunciado, sino más bien como un tipo de superestructura con particularidades que la diferencian de otras, y que se presenta en determinados géneros o subgéneros sobre todo no ficcionales y periodísticos (la editorial, la carta del lector, etc.).

Producir y comprender argumentaciones suele presentarse bajo la forma de conocer, reconocer y aplicar la estructura. Esta estructura aparece configurada como bastante estática: “los textos argumentativos son tales en cuanto comparten esta estructura”) y presentada de manera narrativizada (en el sentido de su organización), tomando términos no específicos de la argumentación (presentación; narración de los hechos; confirmación; epílogo). Hay, además, un supuesto por el cual *todos los textos argumentativos comparten esa estructura*, que es fácil de identificar y de marcar en los textos. Un texto es argumentativo si tiene esa estructura.

En relación a los temas, la argumentación aparece asociada a temáticas configuradas como “polémicas” o controversiales. Sin embargo, cuando se propone la escritura, suele apelarse a temáticas que no cuentan con esas características (dos personas que tienen que decidir de qué color pintar la pared) o bien polémicas pero no para los destinatarios (los problemas vinculados a la educación). Habría, entonces, temas más argumentables que otros.

La subjetividad está puesta en elementos léxicos del lenguaje y demasiado explícitos, del tipo “yo pienso que” o “creemos que es injusto”. Sin embargo, muchos

de los textos presentados muestran expresiones más sutiles de subjetividad que no son abordadas.

A manera de síntesis, podemos decir que se observa una simplificación de la agumentación y de la escritura. Proponemos dos posibles opciones interpretativas: o bien una excesiva confianza en la “capacidad argumentativa” de los alumnos, o bien una construcción de la argumentación como discurso simple. Ambas desconocen la complejidad de la escritura y, más puntualmente, de la escritura de argumentación, que supone poner en palabras operaciones lógicas y posicionamientos que no resultan simples de materializar. Esta modalidad de trabajo con la argumentación la convierte en mera exposición de razones e ideas desarticuladas desde el sentido común, pues no siempre se propone un trabajo con diversas y varias fuentes. En el mejor de los casos, se retoman algunos de los textos trabajados o se pide la búsqueda en otros sin un trabajo exhaustivo, sino confiando en la capacidad de abstracción, generalización y selección de ideas.

Por último, es interesante observar que subyacen dos representaciones contrapuestas acerca de los estudiantes jóvenes: desde lo metodológico, se supone una confianza en ellos subestimando la planificación y revisión; pero desde lo temático, son cautivos de otros que eligen por ellos sobre qué decir qué.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2006): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO MANANTIAL. Bs.As.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987): “Two Models of Composing Processes” y “From Conversation to Composition”, en *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. Londres.
- Blanche Benveniste, Claire (2002). “La escritura, irreductible a un ‘código’”, en Ferreiro, E. (comp., 2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa editorial, Barcelona, España.
- Cassany, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona

Chevallard, Yves. (2005, 3° ed). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As. (1° ed. 1991)

Ferreiro, Emilia (2004). “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”, en *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI editores. México

Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Bs.As.

Olson, David (1997). *El mundo sobre papel*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. Buenos Aires.

Riestra, Dora (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, disponible en:

http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1

Fuente

Bouzas, Patricia y otros (2006): *Lengua y Géneros discursivos 9*. En estudio. Puerto de Palos.

Capeluto, Elías y otros (2009): *Lengua. Prácticas del lenguaje. Navegantes del conocimiento*. Logonautas 3. Equivalente a 3° E.S./2° CABA.

Delgado, Myriam y Ferrero de Ellena, Isabel (2006): *Aprendamos Lengua 9 - Para 3° año del CBU*. Editorial Comunicarte.

REIVINDICACIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA RE-CONTEXTUALIZACIÓN DEL SABER EN LA ESCRITURA FICCIONAL

REVINDICATION OF EXPERIENCE: RECONTEXTUALIZATION OF KNOWLEDGE IN FICTIONAL WRITING

Mirta Gloria Fernández*

Este trabajo toma como base los resultados de dos proyectos de investigación llevados a cabo en el marco de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo central fue analizar, en una primera instancia, el efecto de las escrituras anteriores y posteriores a las prácticas pedagógicas, que los alumnos que cursan la materia, deben llevar a cabo en función de los procesos de apropiación de conocimientos relativos a la práctica de enseñar. Nos interesó indagar, en una segunda instancia, las formas en que incorporan conceptos y teorías nucleares de la disciplina a través de consignas de imaginación que los ponen a pensar, a la vez, en sus propias prácticas pedagógicas. El corpus, conformado por textos producidos por alumnos que cursaron la materia estos últimos tres años, según nuestra indagación, exhibe una modificación en las representaciones sobre la función de la escritura en la universidad, lo cual podría incidir positivamente a la hora de implementar la producción escrituraria en la Escuela Media por parte de estos futuros docentes.

Didáctica – Prácticas – Escritura – Consignas – Imaginación – Modificación –
Representaciones

This paper presents the results of two research projects from the Department of Literature Didactics and Teaching Practices, University of Buenos Aires. The aim was to analyze the effect of students' pieces of writing prior to and after their pedagogical teacher training, according to the processes of appropriation of knowledge in respect to teaching as a practice. Secondly, we studied the ways in

* Universidad de Buenos Aires. CE: titiludu@gmail.com

which students incorporate nuclear concepts and theories of the field through imagination slogans that make them think, at once, about their own pedagogical practices. The corpus, consisting of texts produced by students, exhibits - according to our investigation - a change in the representations on the role of writing in college. This could have a positive impact when implementing written production in Middle and High School by these future teachers.

Didactics – Practices – Writing – Slogans – Imagination –
Change – Representations

Desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras estamos llevado a cabo una serie de investigaciones en el contexto de la Programación Científica de la Universidad de Buenos Aires. Apuntamos a construir conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y literatura a través de la escritura de ficción e imaginación. Nos interesa una mirada extrañada no evaluativa hacia los contextos de enseñanza para la cual las experiencias de nuestro alumnado y, sobre todo sus prácticas pedagógicas, son objetos necesariamente escribibles. El procesamiento y la reflexión conjunta de los sucesivos corpus posibilitan la actualización de nuestros saberes sobre intervenciones pedagógicas específicas en contextos que se nos vuelven objeto de análisis al convertirse en escritura.

Un primer proyecto denominado *Prácticas de formación docente, escritura y enseñanza de la literatura*, desarrollado entre 2006-2009, ha indagado en géneros secuenciados narrativamente con una fuerte impronta de la primera persona, como el “guión conjetural” (2004) y los “autorregistros” o “autoinformes” que los practicantes deben producir, respectivamente, antes y después de llevar a cabo su clase en el contexto educativo, a efectos de entronizar la práctica pedagógica.

Continuando con el objetivo de producir saberes sobre la enseñanza, el proyecto UBACyT 2010-2012, *Prácticas de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura*, implementó la escritura ficcional o poética por parte de los estudiantes. El eje sostenido en ambos proyectos fue el estudio de las prácticas de escritura para la optimización del conocimiento. En este caso, nos interesó

reflexionar sobre el lugar de la intervención docente en la enseñanza de nuestra disciplina en ámbitos formales y no formales. Entre otros efectos, hemos demostrado el lugar epistémico de la escritura tanto en la puesta en acción de saberes gramaticales, lingüísticos y teóricos en general como en el logro de un pensamiento crítico en relación a la lectura de la bibliografía. A través de consignas que requieren singularidades escriturarias, dejadas atrás a lo largo de la carrera, los alumnos, a la vez que empiezan a imaginar formas creativas de motivar a sus futuros alumnos, construyen saberes específicos, concibiendo la idea de que un taller de escritura es una máquina de forjar eficaces conocedores de la gramática. Sintetizando los resultados de ambos proyectos:

La implementación de géneros narrativos autobiográficos que cuentan los sucesos y las interacciones entre los protagonistas de una práctica pedagógica, sumada a las propuestas de escritura de ficción e imaginación, alienta una tarea de reflexión en dos sentidos; por un lado, en relación a la propia experiencia escrituraria en tanto atípica en el marco universitario; por otro lado, promueve una mirada hacia la singularidad de hipotéticos alumnos. Que nuestros alumnos transiten esta mixtura de géneros de manera autobiográfica permitirá concebirlos, luego, en posibles situaciones de enseñanza, en la fluctuación entre el propio deseo, lo que "hay que escribir" en la formación en la carrera de Letras y lo que *hay que dar* en la escuela secundaria. Desde esta plataforma, atender al estado placentero que implica la actividad de escribir como emergencia de la subjetividad, sobre todo en etapas adolescentes, ya no resulta una distancia insalvable (Fernández, 2010, p.738).

Luego de esta última investigación y de haber experimentado durante el año el efecto positivo de la escritura creativa, hemos implementado un parcial domiciliario obligatorio que consta de dos apartados; el primero consiste en un estado de la cuestión en torno a la didáctica, que debe asentar determinadas notas al pie de autores de la bibliografía obligatoria. El segundo solicita *escribir un fragmento de un diálogo a la manera de Platón, o un cielito de la tradición de la literatura gauchesca, o una escena de una obra de teatro, o un guión de historieta en el que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se elegirán autores de la bibliografía que podrán ser convertidos en "personajes", en "voces" de los textos producidos.*

Esta consigna, por ser parte de un parcial, descoloca a unos alumnos que, a lo largo de la carrera, lejos de poner en juego sus subjetividades imaginativas, han sido productores de géneros con preponderancia de secuencias expositivas, descriptivas y explicativas.

Ahora, el procedimiento se complejiza: tienen que operar con los conceptos, las teorías y las conclusiones acerca de un tópico específico, presente en unos géneros académicos, escritos por unos otrora serios y formales autores que de repente pasan a ser personajes ficcionales (quizás cómicos o puestos en situaciones graciosas) cuyas teorías no tienen nada de ficcional ni de gracioso.

Por ejemplo, Michel de Certeau y Elsie Rockwell, al conocerse en el intervalo de un congreso, conversan sobre el concepto de *apropiación*. Mientras el intelectual francés ostenta teorías, Elsie lo baja a la tierra mostrándole su productividad en marcos de enseñanza concretos. Un Oscar Wilde provocador le dice a Pierre Bourdieu que la literatura es inútil; sin hacerse esperar, el insurrecto sociólogo, mientras lo trata de elitista, le replica que la literatura necesita ser enseñada por un transgresor de la lengua oficial. Gloria Pampillo y Maite Alvarado, perturbadas por la dureza academicista de los 90, adoctrinan a una gran sala de maestros acerca del rol de la escritura de ficción en la adquisición de conceptos gramaticales complejos. Sócrates viaja al futuro para imbuirse del saber actual sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, para luego narrarle el suceso a un perplejo y memorioso Hippias de Élida. Todo salpicado de giros como “¡por Zeus, Sócrates, claro que así lo creo!”, “Ciertamente, Sócrates”, y “¿Debemos creer eso, pues, bello y sabio Hippias?”

También desde una extraña hibridación lingüística, una preclara Elsie Rocwell lidera una conversación conjunta en Skype con Pierre Bourdieu (cuyo Nick es *habitus*), Claire Blanche Benveniste (BB) y Gianni Rodari (Cipollino) que contestan en francés y en italiano españolizados respectivamente demostrando que sus 4 lenguas no son obstáculo para profundizar sobre el tópico de la relevancia de la legitimación de la lengua oral.

Con el objetivo de comprobar el recorrido intelectual que tuvieron que hacer estas alumnas, veremos un fragmento de este último chat (caso 1) y luego otros dos casos, analizando los saberes que estas alumnas exhiben al responder la consigna:

CASO 1: Cecilia Magadán

ELSIEROCKS: Prego, Gianni... Necesito una de tus consignas que les sirva a los maestros para que empiecen a pensar estas relaciones entre oralidad y escritura y descubran las marcas de la lengua oral en los textos. ¿Qué son esos ruidos Gianni?

CIPOLLINO: (*Gritos y barullo de fondo.*) Es que estoy en un cyber en Roma... e questi bambini!!! (*Pausa.*) Sto pensando, Elsie. (*Pausa*)¿Qué tal si llamamos a Claire?

ELSIEROCKS: Claire, ¿te parece? ¿No es mejor llamar a Pierre? ¿No se irán por las ramas?

(*Elsie busca en su lista de contactos de skype a BB. Mientras Habitus se conecta justo.*)

ELSIEROCKS: (*Interrumpe. En la pantalla se lee que Habitus y BB están escribiendo algo.* Le decía a Pierre que estoy buscando alguna forma apropiada de presentar a los maestros en México las relaciones entre el texto impreso y la oralidad...

BB: Sucede, Elsie, que la noción misma de lengua hablada suele estar todavía ligada a los aspectos negativos de la lengua: errores, inacabamientos, particularidades de los barrios bajos, etcétera. Por eso, oponer la lengua hablada a la lengua escrita fue durante mucho tiempo, para el público masivo, un asunto de pedagogía escolar. *Comprenez-vous?*

(*ElsieRocks le envía un guiño a BB.*)

HABITUS: No nos engañemos, Claire... Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o de castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Y, por eso, el silencio de algunos...

CIPOLLINO: (*Aparece en ventana de chat individual a ElsieRocks.*) Pierre sabe mucho, pero tenías razón, Elsie, se va siempre por las ramas... *Les dice a todos:* Se me ocurrió la consigna. Tiene que ser usando los celulares de maestros y alumnos y mensajes de texto...

Cecilia decide género, estilo y tema y configura al lector ¿Cómo conciliar la formalidad de un examen con la escritura de imaginación? Luego, empuña las teorías que conoce sobre la ficción. Por ejemplo, para desestabilizar al lector, tuvo que crear una situación extraña que encontró en la teoría sobre la parodia. Inventó un tiempo, un contexto y creó un verosímil sobre los autores, siendo rigurosa con sus respectivas teorías. Justamente, nos creemos la escena porque cada autor habla desde su discurso

característico. Por ejemplo, Rodari no dijo nada sobre la oralidad pero Cecilia, por su conocimiento profundo de los textos, puede inferir que su aporte teórico hubiera sido práctico: inventar una actividad de escritura.

CASO 2: Marcela Liliana Díaz

El mito de escribir, LIBRO VII, Aristocles, 2011

(Aristocles: profesor de Didáctica especial en lengua y literatura en la Escuela de Púan)

-El tema de hoy será Grafein.

- ¡Pero, maestro! Vimos ese verbo en las clases de griego. Es el infinitivo de escribir.

- ¡Así es! Pero, como aprendiste en las clases de Glorius Mirtus, una misma palabra tiene diferentes acepciones.

- ¡Claro la polisemia!

- En este caso me referiré al grupo Grafein: un conjunto de individuos que se congregó bajo ese nombre; y a partir del trabajo que hicieron, elaboraré mi alegoría.

- Entonces, ansioso, espero tu historia.

- Bien, Didáctocles, represéntate hombres y mujeres en una morada subterránea en forma de caverna con la entrada abierta en toda su extensión a la luz. Todos encadenados, deben permanecer allí y mirar hacia adelante porque las cadenas les impiden girar las cabezas. Son candidatos para coordinar procesos de creación de textos. Han estudiado laboriosamente teorías literarias, lingüísticas y han leído los mil y un libros del canon universal. Se les dice que si quieren generar escritura hay posibilidad de hacerlo en grupo, en un taller. Una modalidad cuyas premisas son factibles de ser aplicadas en educación no formal y también en educación formal. Y se destaca que en el taller no les corregirán errores, ni se les administrará ningún “saber escribir”.

- ¿Y es eso posible?

- Por supuesto, mi pequeño discípulo. Sin embargo, ante un mensaje que inicialmente parece desalentador, algunos optan por seguir encadenados o por esperar otra propuesta, incluso se les ofrece la libertad de seguir rumbo hacia parajes donde se utilicen métodos tradicionales. Los otros, los que elijan seguir, verán más arriba y más lejos, la luz de un fuego que brilla detrás de ellos: la

imaginación; entre la imaginación y los cautivos hay un muro. Por detrás, los grafeinos comienzan a revelar un nuevo conocimiento.

- Ah, maestro, ¡qué extrañas personas y cosas mencionas!

- Ahora viene lo mejor. Del otro lado del tabique, los grafeinos, pasaban con toda clase de tarjetas, utensilios y figurillas, eran como ochenta diseños, ellos las llaman consignas. Las había de completamiento libre, reglado, de transformación libre y reglada, intertextuales, intertextuales con operación marcada, restrictivas o puramente operativas y las hay inclasificables. Todas presentadas por escrito y sin mayor explicación.

-Pero maestro, ¿cómo saber qué hacer, cómo pueden resolverlas, cuánto tiempo tardan?

Marcela en su lectura de la bibliografía obligatoria tuvo que hacer una síntesis apretada de los temas centrales; su comprensión involucra niveles profundos de la lengua, como la coherencia temporal, a través de la anacronía. Es decir, darle voz a un pseudo filósofo del siglo V a/C sobre un tema del siglo XXI implica un trabajo de adaptación-traducción de la teoría Grafein a una lengua antigua. La alumna está obligada a usar las palabras del texto fuente de una manera coherente y sintética, para lo que pone en juego sus conocimientos sobre el género, sobre el mito de la caverna y sobre el grupo Grafein. ¡Cuánto de argumentación hay en su texto cuando pone a los cautivos como presos de la sombra frente a la imaginación de los grafeinos!

Por último, Mariana Lila Rodríguez (2013) en el acto de elegir el género gauchesco toma partido por la revalorización de la oralidad, lo cual exhibe su adhesión a los autores de la bibliografía leída. Al mismo tiempo, reivindica el rol del lector apropiador, una categoría del Barthes rebelde al estructuralismo de la década del 60 que fue literalmente tapada por la gramática oracional y su elisión de sentidos ideológicos.

MIGUEL DE CERTÓ

El pescuezo yo me juego
en la verdad de esta sentencia:

La letura es una caza,
el letor es un viajero
que llega ande lo lleva
la letura de su testo.

No ande otros le dicen,
la experiencia es subjetiva,

ansí cambiamos los textos
y no es como dicen muchos:
que consumimos, aijuna,
los produtos que hacen unos.

ROLANDO BARTHES

¡No toque, amigo, ese punto
que me vuelvo gaucho malo!
Que nosotros también, sin duda,
de lo que leímos nos apropiamos.
La letura es de muchos tipos,
tres a lo menos, me animo.
Una da placer por las palabras,
la otra hasta el final nos lleva
y la tercera, esa sí es buena,
nos hace que de letores
pasemos a ser escritores.
Por eso le digo y recuerde,
no somos consumidores
somos también productores,
y más le digo, escuche bien,
no recibe ni descifra
el lector información,
es como el gaucho que cabalga
más allá del alambrado
de la estancia del patrón.

Si bien el objetivo de la Didáctica Especial en Letras no es evaluar los contenidos asimilados por los alumnos a través de las materias de la carrera, nos incumbe que puedan pensar en dispositivos imaginativos para llevar esos contenidos a la escuela. Esta síntesis la plantea la alumna Leticia Wainschenker quien, al final del parcial dice: “Uno: no era más fácil, no señor; “contenido” más “formato no automatizado” implica un manejo mínimo de contenido que no es *fácilmente simulable*. Dos: no siempre hace falta sufrir ni encorsetarse para dar cuenta de un saber”. De este texto se deduce que, como sospechábamos, el formato automatizado del texto expositivo monográfico permite simular conocimientos.

Analizando parte de los resultados de la consigna de parcial Mónica Bibbó y Paula Labeur (2012) resaltan dos procesos:

El primero es cómo la escritura de ficción colabora en la construcción de un saber disciplinar entendido como un saber didáctico acerca de la Lengua y la

Literatura. El segundo, cómo posibilita el metanálisis de los residentes cuando vuelven la mirada hacia el proceso de apropiación de conocimientos que tuvo lugar durante la cursada de Didáctica Especial como alumnos y como practicantes. Entendemos estos dos aspectos como un modo posible de volver a leer los saberes disciplinares (de la teoría literaria y de la lingüística) y reacomodarlos para transformarlos en objeto de enseñanza en otros contextos, distintos a los de la formación universitaria. (p.2)

Ahora bien, a pesar de la productividad de una consigna que expone, claramente, los procesos cognitivos que actúan en su resolución, según nuestros resultados, el tránsito hacia la invención resulta de cierta impugnación por parte del propio alumnado. Vamos a poner en tensión este efecto positivo que vimos en los resultados de la investigación con algunas representaciones sobre la escritura de ficción. En el espacio virtual denominado “Una hojita blogspot”,¹ armado por la cátedra, figura el corpus 2 al que nos referiremos, se trata de más de 100 textos escritos por los alumnos que cursaron la materia durante 2010, 2011 y 2012 y que responden la siguiente pregunta:

En el parcial resolviste un ítem que cruzó la bibliografía teórica de la cátedra con la escritura de ficción. Te pedimos, ahora, después de tu práctica docente en la que propusiste a tus alumnos escribir ficción, una breve reflexión acerca de tu experiencia como alumno. A la manera de una entrada de blog... ¿qué pensaste cuando escribías el diálogo platónico, el cielito de la gauchesca, la escena teatral o el guión de historietas?

Al relevar este último corpus llegamos a la conclusión de que mientras el 100 por ciento de los enunciados exhibe una adhesión entusiasta a la consigna, hay una ocurrencia de un 20 por ciento de implícitos que relativizan esa adhesión en los mismos textos en que exaltan la consigna. Lo vemos a partir de dos tipos de marcas textuales:

Marca textual 1: títulos que encabezan los escritos

- a) Un poco de hippismo académico
- b) Una coherencia incómoda
- c) Algo bizarrísimo
- d) La gran Bombini
- e) Butacas en vez de pupitres

¹ <http://unahojita.blogspot.com.ar/2012/11/hay-lugar-para-la-ficcion-en-filosofia.html>

f) ¿Esta es una pregunta de parcial?

g) ¿Es una joda?

Marca textual 2: frases con implícitos

a) *Entonces, a manera de sinopsis histórica: en 2001 salió campeón Racing, en 2007 nevó en Bernal Oeste, en 2011 descendió River y en 2012 hicimos un taller literario en Puan.*

b) *Si bien me dio vergüenza compartirlo con los demás, me acordé que no está mal jugar con los textos, transformarlos, cambiarlos, ridiculizarlos un poco, cambiarles el género y, sobre todo, relajar nuestra actitud frente a ellos y conectar desde una instancia más lúdica que en la rigidez de la facultad se va perdiendo.*

c) *Por primera vez en mi vida, creo que me divertí haciendo un parcial. Quizás, después de todo, no nos viene tan mal un poco más de ficción a los estudiantes de Letras.*

La presencia de estas marcas es mínima en relación a las que ponderan la propuesta. Al respecto, pudimos encontrar tres tipos de enunciados.

A) Los que destacan la recuperación de saberes específicos de la didáctica tanto como de otras disciplinas gracias al proceso de desautomatización que exige la transformación de los textos teóricos en textos ficcionales.

B) Los que ponderan el abandono de actividades reproductivas como copiar, pegar o parafrasear a Bourdieu, Rockwell o de Certeau que simulan conocimiento.

C) Los que, a modo de implícitos deslegitiman la consigna. Por lo tanto podríamos enunciar la siguiente hipótesis: El corpus 2 denominado “Una hojita” muestra resistencia hacia la escritura ficcional en el marco de una carrera universitaria.

Conclusiones:

El corpus 1, formado por las respuestas ficcionales a la pregunta de parcial, muestra un tipo de experiencia palpable: puestos a escribir ficción los alumnos exhiben los saberes relativos a la enseñanza de las letras, un cabal conocimiento de la bibliografía y saben cómo adaptar los contenidos de las disciplinas de referencia para llevarlos a otro espacio; lo cual implica la des/recontextualización, que deberán reiterar en su ejercicio de la docencia. En paralelo, la escritura, como escena analítica, permite gestionar un pensamiento crítico al adaptar las palabras de la bibliografía desde la inteligencia creativa. Al poner en juego lo que la mayor parte de los estudiantes de letras

tiene como brújula, que es la escritura personal, y, al apostar a lo autobiográfico, subyace un intento de estetización de la experiencia.

Frente a la verdad empírica del corpus 1, están los implícitos minoritarios del corpus 2 que hacen pie en una relación *conveniente* con el conocimiento. A pesar de que toda potencial analogía intrínseca entre significado y verdad ya fue descartada por Foucault (1992) en la década del 70 los alumnos tienen la teoría de que los textos académicos otorgan un poder a través de cierto efecto de verdad, éste se obtiene mediante marcas tales como: fechas, citas textuales, vocabulario científico y nombres propios. Entonces el alumnado, como es de esperar, muestra aún una mínima resistencia a asociar conocimiento y escritura creativa.

Creemos necesario recuperar la experiencia subjetiva que, como postula Jorge Larrosa (2003), es crucial en las situaciones de enseñanza. Lo contrario es aquello que no suscita sobresalto, no convoca al cuerpo, ni a la propia historia. Recordemos que la preocupación de Larrosa, que abona en Benjamin (1991), es que la experiencia sea falsificada por los totalitarismos. Sin llegar a hechos dramáticos, la cotidianidad del hombre de la ciudad y los medios masivos de comunicación son dispositivos contra-experienciales. Nuestra tarea es evitar que la escuela se sume a estos, evitando el estereotipo y la repetición.

Los resultados de la investigación nos vuelven optimistas. Así como los hombres y mujeres de nuestro tiempo van descubriendo que el periodismo es el mecanismo moderno que destruye la experiencia mediante la fabricación de la información y la opinión, los jóvenes universitarios comienzan a percibir que los códigos completamente separados de la praxis ya no los representan. Sin embargo, no abogamos por la dicotomía escritura creativa – escritura académica puesto que ésta puede ser creativa y porque, además, la lucha por la posesión de los signos demuestra que a unos conceptos dominantes se oponen otros. De ese combate emergen nuevas ideas que superan la oposición. El interjuego entre el deseo de una escritura estética y su neurótica negación no hace más que ratificar la reivindicación de la experiencia.

Bibliografía

Benjamin, W (1991). “El narrador”, en *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, traducción de Roberto Blatt, Madrid: Taurus.

Bibbó, M y Labeur, P (2012 noviembre). *Volver a leer: los saberes disciplinar y didáctico en el prisma de la ficción*. En: Actas del V Congreso Internacional de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bombini, G (2004). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. En: Actas de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba: Editorial Brujas.

Fernández, M G (2010 noviembre). *La búsqueda de un placer indócil: Escritura de imaginación en la carrera de letras*. En Actas del IV Congreso Internacional de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Larrosa, J (2003). *La experiencia de la lectura*. México DF: FCE.

PLAN CEIBAL: DE LOS PIZARRONES A LAS COMPUTADORAS**PLAN CEIBAL: FROM BLACKBOARDS TO COMPUTERS****Jennifer Vinas-Forcade***

En tiempos en que las iniciativas uno a uno crecen en popularidad y controversia, el Plan CEIBAL, versión uruguaya de Una Computadora por Niño (OLPC), es visto como un modelo de implementación. Sin embargo, las cosas en Uruguay distan de ser perfectas y las preocupaciones sobre la falta de uso de las computadoras en el aula van en aumento.

Partiendo de la base de que las mejores políticas toman en consideración a todas las partes involucradas, el estudio se enfoca en los principales actores responsables del uso de las laptops en las aulas escolares: los maestros y maestras de educación primaria pública en Uruguay. Se trata de un estudio etnográfico que se vale de observación de aulas, entrevistas y revisión bibliográfica para perfilar a los y las docentes de educación primaria en Uruguay, así como identificar sus principales preocupaciones y dificultades al momento de apropiarse de esta tecnología para su uso cotidiano en el centro educativo.

Plan CEIBAL – Educación – TICs – Apropiación – Participación

In a time when one-to-one laptop initiatives grow in popularity and controversy, Plan CEIBAL, the Uruguayan version of One Laptop per Child, is seen as a model of implementation. Nevertheless, things in Uruguay are far from perfect, with concerns being raised about the lack of use of the laptops in the classroom.

Considering that the best policies come from consultation with all parties involved, the study focuses on the Uruguayan elementary school teachers as the main actors responsible for the use of laptops in the classroom. Aided by in-classroom

* Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), Uruguay. CE: jennifer.vinas@gmail.com

ethnographic fieldwork, interviews and literature review, teachers are profiled and their main concerns and difficulties for appropriating this technology are brought to the foreground.

Plan CEIBAL – Education – ICTs – Technology appropriation –
Participation

Introducción: el “pedazo de plástico inútil”

Con más de seis años de implementación del Plan CEIBAL, Uruguay se ha convertido en un referente de aquellos países que deciden incursionar en proyectos 1:1¹. Sin embargo, mientras que Plan CEIBAL ofrece asistencia técnica a equipos extranjeros interesados, las familias beneficiarias, el gobierno y los medios nacionales alertan acerca del insuficiente uso de las laptops en las aulas.

“Es un pedazo de plástico inútil [...] la maestra no les hace usarlas nunca”, comentaba mi vecina en referencia a la laptop XO que el Plan CEIBAL entregó a su hija. “Las autoridades del Consejo de Educación Primaria decidieron dar un ‘golpe de timón’ a la utilización de las computadoras del Plan Ceibal en las aulas, al comprobar que se les estaba dando ‘escaso uso’ a las mismas” (Draper, 2009, p.40) anunciaba el semanario *Búsqueda* en octubre 2009. “No traigo mi laptop a clase porque casi nunca la usamos”, me explicó un alumno de sexto de escuela durante una observación. “Mi maestra nunca usa la XO [...] Le pedimos que la use, pero dice que no, que sólo se aprende con lápiz y cuaderno. Dice que está haciendo un curso, pero para cuando lo termine se va a haber terminado el año”, agregó su compañera.

¿Se utilizan las XO en las aulas de primaria en Uruguay? ¿Para qué actividades son utilizadas? ¿Cuáles son las principales dificultades que los docentes encuentran en el uso de las XO en el aula? ¿Qué piensan los docentes del Plan CEIBAL? Y ¿qué puede hacerse para asistir a los docentes en el uso de las XO en el aula? Con estas cuestiones en mente abordé, en 2011, mi tesis de Maestría en Ciencias de Desarrollo y Culturas. En las páginas que siguen sintetizaré la metodología de trabajo utilizada y los principales resultados arrojados por la investigación.

¹ El nombre 1:1 refiere a “la proporción de dispositivos digitales por niño, sugiriendo que cada niño(a) puede tener a su disposición, para fines educativos, un dispositivo digital portable, en general con acceso a internet” (Severín y Capota, 2011, p.31).

Metodología

La investigación comenzó por una revisión bibliográfica de diferentes programas educativos 1:1 con laptops, el Programa OLPC y su aplicación específica en el Plan CEIBAL uruguayo. Para ello se vale de información oficial gubernamental, información institucional del Plan CEIBAL, crítica académica y publicaciones en prensa uruguaya y extranjera. El énfasis estuvo en conocer el desarrollo y grado de implementación del Plan, así como los principales desafíos identificados; así como la definición del perfil del docente de primaria pública en Uruguay.

Partiendo de la bibliografía para la identificación del problema y definición de los perfiles docentes, el trabajo halla su sustento principal en la investigación de campo, realizada mediante observación de prácticas de enseñanza con XO en el aula, además del análisis del discurso de docentes, secretarías académicas y directores de escuelas públicas uruguayas. El objetivo fue “dar sentido a la información” (Whipple & Nyce, 2007, p.703). No se trata de un estudio representativo de todas las escuelas, aulas o docentes, sino de un acercamiento a cómo se utilizan las XO en las aulas; aspecto controversial del Plan, de acuerdo a lo señalado por autoridades y medios. La investigación no pretende ser conclusiva en cómo mejorar el Plan, sino servir como un diagnóstico de la situación en algunas aulas y la percepción de los docentes como principales actores involucrados en el proyecto; aspectos no profundizados en las evaluaciones existentes del Plan.

La selección de centros fue realizada con colegas del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. Dado el carácter etnográfico del estudio, se seleccionaron cuatro centros educativos de diferentes características:² una escuela de contexto crítico, una escuela de prácticas docentes, una escuela de ambiente educativo favorable y una escuela de tiempo completo en entorno semi-urbano del interior del país.

La decisión de observar prácticas de enseñanza en las aulas parte de que “las declaraciones políticas rara vez se basan en la experiencia diaria de los ciudadanos cuyas vidas la política pretende mejorar” (Klimaszewski y Nyce, 2009, p.222). Si bien la opinión pública en Uruguay afirmaba que las XO no estaban siendo aprovechadas, la base de estas afirmaciones se encontraba en los dichos de autoridades educativas en la

² De acuerdo a caracterizaciones de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

prensa, así como en la publicación de encuestas. Sin embargo, dado que las aulas son el ‘reino’ de los docentes –quienes gozan de libertad de cátedra en el desempeño de su labor–, la observación de aulas se presenta como el mejor modo de conocer sí y cómo se utilizan las XO en las escuelas.

La selección de docentes y aulas a observar fue realizada de acuerdo al grado. Con el fin de observar prácticas en los diferentes niveles, se eligió trabajar con los grupos de 1ro, 3ro y 6to grado de cada escuela primaria participante del estudio. De este modo, se procuró evitar el posible sesgo hacia los docentes con mejor manejo de las nuevas tecnologías que podría haber si se deja a la dirección de las escuelas elegir los participantes. En la escuela semi-urbana, que solo cuenta con un grupo por grado, se optó por observar los seis grupos de 1ro a 6to grado.

Se contactó a la secretaría de cada centro una semana antes de la visita para informar del estudio y sus objetivos, acordando la agenda de visita a cada aula. Las secretarías estuvieron a cargo de informar a las docentes y solicitar se planificara una actividad con la XO para cada observación acordada.

El tiempo de permanencia en las aulas fue de entre hora y media y dos horas. En ese tiempo se realizó la observación de una actividad con XO de aproximadamente 45 minutos de duración, una entrevista al docente y un recorrido alumno por alumno para consultar la ubicación y estado actual de cada XO. Las entrevistas que no pudieron realizarse en el salón de clases, fueron realizadas posteriormente, mientras los alumnos se encontraban en recreo, clase de inglés o educación física.

En cada observación se completó un cuadro con datos del docente y del grupo, un plano esquemático de la distribución de los alumnos y las XO en el aula, la identificación del inicio, desarrollo y cierre de cada actividad, la duración de cada una de estas etapas y lo acontecido con docentes, estudiantes y materiales de apoyo en cada una de ellas.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y en profundidad, buscando capturar en el discurso de docentes, secretarías y directores sus opiniones acerca del Plan CEIBAL y el cómo se vive la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. En situaciones en que el discurso contradujo la práctica, se tomó en cuenta que: “en algunos casos el contexto cultural puede significar que los entrevistados, quienes pueden estar ansiosos por complacer al evaluador, provean información con la mejor perspectiva” (Nugroho y Lonsdale, 2009, p.5). Se optó por considerar la práctica por encima del discurso, siendo éste último un complemento a lo observado.

A nivel de prácticas, pudieron observarse 19 de las 24 aulas elegidas³. Adicionalmente, se observó un grupo de 2do grado, así como la tutoría de un grupo de 3ro –observado- en un aula de pre-escolar. En total se realizaron 21 observaciones.

A nivel discursivo, se realizaron 29 entrevistas: a los 21 docentes observados, una docente practicante, una docente no observada, dos secretarías y cuatro directoras.

Todas las observaciones y entrevistas fueron realizadas durante octubre 2011.

I: Plan CEIBAL: implementación vertical de OLPC en Uruguay

La primera parte del estudio se enfoca en el análisis de los programas y proyectos 1:1, con especial énfasis en OLPC y su adopción en Uruguay en el marco del Plan CEIBAL. “El principal problema es que fue impuesto [...] No hubo ningún convencimiento previo de las maestras de lo bueno de tener una computadora en el salón de clase. Es algo que me entregaron y me obligaron a usar, incluso sin tener las armas necesarias”, explica una de las maestras entrevistadas.

La decisión fue tomada por el Poder Ejecutivo sin previa consulta a las autoridades educativas. En diciembre de 2006, el entonces Presidente Tabaré Vázquez anunció que “cada niño tendrá una computadora, y cada docente tendrá una también” (La República, 2007b). Cinco meses después llegaban las primeras XO al Uruguay que, para 2009, se convertiría en “el primer país en el mundo en proveer a cada niños de escuela primaria con una laptop” (<http://one.laptop.org/about/countries>).

La decisión fue aplaudida por algunos. Para el abogado Daniel Ferrere (2008), la no clasificación del Plan CEIBAL como iniciativa educativa fue un modo “sutil e inteligente” de evitar un “conflicto de competencia” con la ANEP y los sindicatos, que vieron su participación “reducida al mínimo posible” (p.17). Una entrevistada estuvo de acuerdo: “nosotras, las maestras, funcionamos así [gesto manual de respuesta del subordinado militar a su superior], si hay mucha consulta termina en la nada”. Otra coincide: “primaria es una pirámide de jerarquías muy rígidas. Nosotras estamos en la base”.

Para otros, la implementación fue “irresponsable [...] una laptop debería ser una pequeña parte de un cambio del sistema educativo [...] Solo dar una XO, como si

³ Dos docentes se negaron a la observación de aula, una tercera debió cancelar la actividad con XO porque inclemencias climáticas determinaron baja asistencia de alumnos y laptops, la cuarta docente faltó, debiendo su colega hacerse cargo de los dos grupos de alumnos y no pudiendo – con tantos alumnos a cargo– realizar la actividad planeada con la XO.

fuera una aplicación de instalación automática, lleva a que [...] las maestras las prohíban en los salones como si fueran una plaga en la educación” (Stables, 2010). También para Warschauer (2009), “sin desarrollo profesional o curricular, y con poca infraestructura que haga efectivo el uso de las computadoras en las escuelas, la mayoría de los docentes ignorarán las computadoras, que caerán en el desuso en las escuelas”. Desde los años cincuenta la mayoría de los fracasos en proyectos de desarrollo fueron atribuidos a que “las poblaciones involucradas fueron dejadas afuera de los procesos relacionados a su diseño, formulación e implementación”, dando lugar al “fin de las estrategias de acción verticales y la inclusión de los métodos participativos de interacción” (Sachs, 2010, p.49).

Sin previa consulta a las partes involucradas, no sorprende que CEIBAL encontrara oposición. La no inclusión de los maestros en la planificación y toma de decisiones resultó en su no compromiso con el Plan CEIBAL. En enero 2007, a pocos días del anuncio de Vázquez, la Asamblea Técnico Docente (ATD) anunció públicamente su preocupación por el compromiso presupuestal y la falta de un plan pedagógico (El Espectador, 2007; La República, 2007b; Draper, 2009, p.40). En agosto 2011 la ATD reiteró que “surge de los reportes de todos los delegados departamentales que es un plan impuesto por el Poder Ejecutivo y que se rechaza por su falta de enfoque pedagógico (El Espectador, 2011; Últimas Noticias, 2011). Estas son también las principales preocupaciones de los docentes entrevistados.

II. La ‘mae’⁴: perfil de los docentes de primaria en escuelas públicas de Uruguay

De acuerdo a datos del más reciente Censo Nacional Docente (ANEP-CODICEN, 2007), se perfila un docente de primaria ‘promedio’ en Uruguay.

La ‘maestra promedio’ definida en el estudio es, en primer lugar, mujer, así como el 93,2% de los docentes en primaria. Ha decidido dedicarse a la docencia debido a una fuerte vocación por enseñar, así como el 89,4% de los docentes de primaria. Tiene nostalgia de un pasado en que la profesión docente era altamente respetada y garantizaba un muy buen salario. Sabe que su salario ha mejorado significativamente en la última década, pero preferiría contar con el nivel de ingreso que tuvieron sus maestras, o las maestras de sus maestras. Está suficientemente conforme con su

⁴ Así llaman los escolares a sus maestras.

ambiente de trabajo, sus estudiantes y colegas en su escuela actual, pero le gustaría contar con más oportunidades de desarrollo profesional, mejores escuelas y recursos.

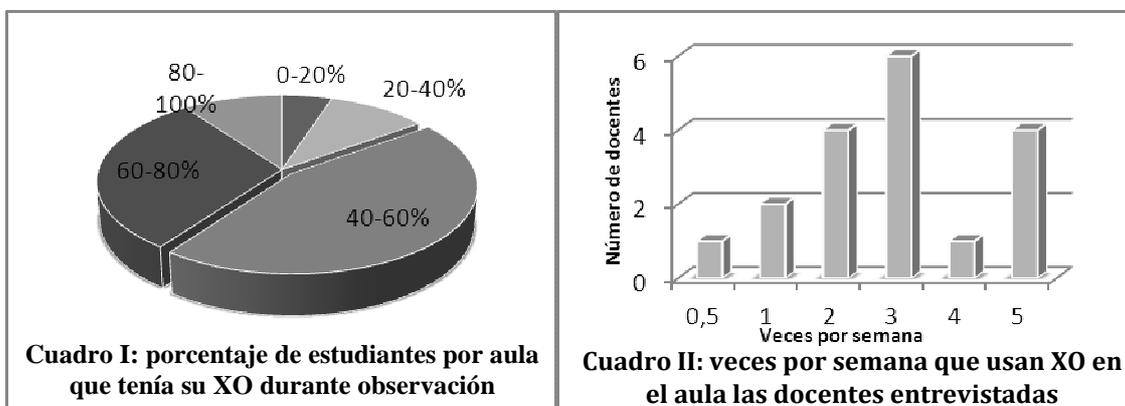
La maestra promedio contaba, previo al Plan CEIBAL (2007), con una PC en el hogar, pero sin embargo percibía sus habilidades con las nuevas tecnologías como básicas o limitadas.

“El Plan CEIBAL está bien pensado, pero muy mal implementado” –así resume una de las entrevistadas el sentir predominante en la mayoría de ellas. Se lo ve como un proyecto bien intencionado, con metas ambiciosas (equidad, acceso universal a las computadoras e internet) con las que están de acuerdo; pero con una implementación mala que puede llevar a que no cumpla sus objetivos. Los principales problemas identificados fueron la entrega abrupta y masiva de laptops sin entrenamiento previo de los docentes, la imposición de las laptops en el aula y la enorme inversión injustificada.

III. Principales hallazgos: uso de las XO en el aula

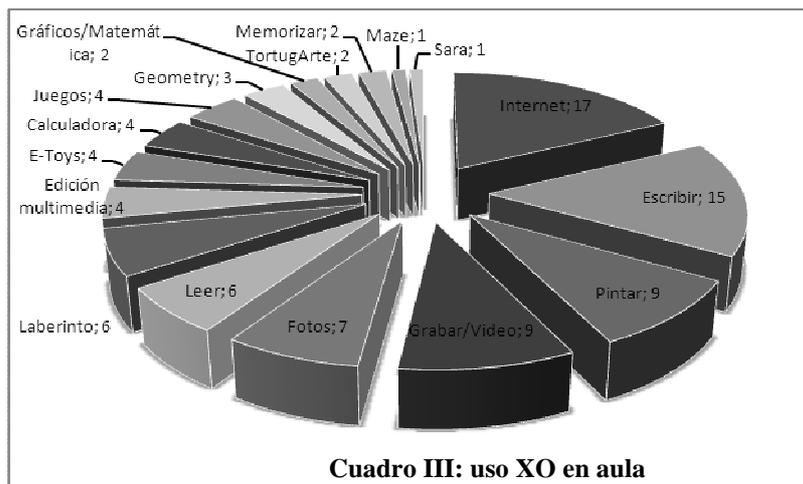
a. Invasión verde ¿o no?

La llegada de las XO no implicó grandes cambios en las aulas. El uso de las XO en el aula no es muy frecuente. No todos los niños llevan las XO a clase a diario. En promedio, solo 54% de las XO estaban presentes en las aulas observadas (cuadro I) y la mayoría tenía menos de la mitad de las XO el día de la observación. La presencia de XO es mayor en las aulas de 1er grado –recién las han recibido– y en aquellas en que las docentes hacen uso diario de las XO (cuadro II). La mayoría de las docentes usa las XO 2-3 veces por semana; por lo general para una única actividad que dura 30-90 minutos.



b. Trabajando en clase con la XO

Las XO son utilizadas principalmente para buscar información en internet. En segundo lugar, se utilizan los programas con que los docentes están más familiarizados, o aquellos que se aproximan a lo conocido fuera del mundo informático: escribir, leer, pintar, dibujar, fotografiar, filmar. La falta de otros usos se debe a falta de conocimiento y habilidades. “Sin un plan pedagógico sobre por qué las computadoras en el aula, cada escuela es libre de hacer lo que quiere” (Capurro, 2010a).



c. El pequeño monstruo verde: dificultades en el uso de la XO en el aula

En primer lugar aparecen los problemas tecnológicos: excesiva o baja sensibilidad de touchpads y botones de navegación; fragilidad de pantallas, antenas y teclados de goma; actualizaciones problemáticas de la visualización del escritorio de Sugar, versiones y sistema operativo Linux; lentitud de funcionamiento, tranca y conexión a internet débil o inestable.

Le sigue la falta de disponibilidad de laptops. No contar con todas las XO en clase, con batería cargada y en buen estado dificulta la planificación del trabajo de clase con la XO como herramienta pedagógica. El problema se atribuye a falta de cuidado y valoración en las familias, lo que se asocia a su entrega y reparación gratuita. La falta de uso en el aula por parte de los docentes parece reforzar la falta de cuidado de las XO por parte de estudiantes y familias, estableciendo un círculo vicioso.

Las docentes perciben poca utilidad de la capacitación recibida. Encuentran mayor ayuda en colegas, estudiantes y familiares de menor edad con competencia tecnológica, así como en el ensayo y error. La capacitación fue criticada por sus

tiempos, ritmos, nivel y falta de estructura. Los docentes solicitan mayor guía para la aplicación pedagógica del conocimiento adquirido: aprenden a usar programas, pero no saben cómo aplicarlos para trabajar con sus estudiantes los contenidos del curso.

La mayoría de los docentes, especialmente los mayores, resisten el cambio debido al miedo y falta de conocimiento que provoca lo nuevo. Las XO cambian las dinámicas del aula. Los estudiantes tienen mayores competencias tecnológicas y aprenden más rápido que sus docentes, reduciendo el control que estos últimos tienen del aula.

Conclusión: enfocarse en los docentes para (re)valorizar las XO

Los problemas tecnológicos pueden reducirse cambiando las laptops y mejorando la conexión a internet. Los problemas culturales que llevan a la no disponibilidad de laptops pueden afrontarse con talleres con las familias y mejora del sistema de reparaciones –como se ha puesto en práctica recientemente–. Si el presupuesto lo permite, los niños podrían realizar recambio de laptop cada año, o cada mes. Sin embargo si los docentes, importantes referentes para los estudiantes, no se sienten parte del Plan, si no hacen uso –o hacen uso desmotivado y escaso– de las XO en el aula, es probable que las laptop se sigan rompiendo, no cargando, olvidando y cayendo en el desuso.

Si se pretende que las XO sean mejor y más frecuentemente utilizadas en las aulas, los docentes deben ser incluidos en el Plan CEIBAL como participantes activos.

Bibliografía

ANEP-CODICEN (2007). Censo Nacional Docente. Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/censo_nacional_docente_anep.pdf acceso 22/11/2011.

ANEP-UNESCO/IPE (2003), Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización.

ANEP-UNESCO-IPE. Informe de difusión pública de resultados. Montevideo.

ATD de Primaria quiere que no siga aplicación del Plan Ceibal (2011). Últimas Noticias. Disponible en: <http://www.ultimasnoticias.com.uy/Edicion-UN/articulos/prints-2011ago19/act13.html> acceso 15/11/2011.

Besada, Pilar (2009). El País. El Plan Ceibal pide ampliar el radio para usar internet. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/090809/pnacio-434668/nacional/el-plan-ceibal-pide-ampliar-el-radio-para-usar-internet/> acceso 05/12/2011.

Caraballo, Darwin (2005). La formación docente en el Uruguay, evolución, estado de situación y perspectivas. Montevideo: UNESCO.

Capurro, Eloísa (2010a). Desconectados. Que Pasa. Diario El País. Disponible en: http://www.elpais.com.uy/suplemento/quepasa/La-XO/quepasa_532736_101204.html acceso 22/07/2011.

Capurro, Eloísa (2010b). “Uruguay es un excelente laboratorio”. Que Pasa. Diario El País. Disponible en: http://www.elpais.com.uy/suplemento/quepasa/-uruguay-es-un-excelente-laboratorio-/quepasa_532739_101204.html acceso 22/07/2011.

Carrico, Dale (2006) *Technoprogresivism: Beyond Technophilia and Technophobia*. Institute for Ethics and Emerging Technologies. Disponible en: <http://ieet.org/index.php/IEET/more/carrico20060812/> acceso 28/11/2011.

Cornwall, Andrea, y Brock, Karen (2005). What do buzzwords do for development policy? A critical look at ‘participation’, ‘empowerment’ and ‘poverty reduction’. *Third World Quarterly* 26(7), 1043-1060.

De Brouwer, Walter (n/d). Children as the Trojan horse. The Fifth Conference. Disponible en: <http://www.thefifthconference.com/topic/tech/children-trojan-horse> acceso 17/08/2011.

Docentes cuestionan proyecto del gobierno sobre computadoras en las escuelas (2007, enero 5). El Espectador. En: http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=86582&sts=1 acceso 24/07/2011.

Docentes pueden elegir pecé: once ofertas entre US\$ 535 y US\$ 851 (2008) La República. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep-comunica/081107/081107encuenta03.html> acceso 08/11/2011.

Draper, Guillermo (2009). “Golpe de timón” al Plan Ceibal. Búsqueda, p.40.

Elogios a Uruguay en congreso sobre el plan “Una computadora por niño” (2007a, octubre 17). La República. Disponible en:

<http://www.lr21.com.uy/comunidad/279987-elogios-a-uruguay-en-congreso-sobre-el-plan-una-computadora-por-nino> acceso 08/11/2011

El País. (2011a). “Alertan por página falsa del Plan Ceibal” Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/110215/ultmo-547553/ultimomomento/alertan-por-pagina-falsa-del-plan-ceibal/> acceso 06/12/2011.

El País (2011b). Ceibal en riesgo. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/110828/predit-589518/editorial/ceibal-en-riesgo/> acceso 07/12/2011

Ferrere, Daniel (2008). Subversión educativa: El plan Ceibal. El Observador, p.17.

Grupo RADAR (2007), El Perfil del Internauta Uruguayo. Quinta edición, Noviembre 2007. Disponible en: http://www.innovaportal.com/innovaportal/file/Internet_en_Uruguay_2007.pdf?typefile=d&contentid=86&version=1&filename=Internet_en_Uruguay_2007.pdf acceso 18/08/2011.

Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L. y Newlove, B. W. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of teacher education*, 26(1), 52-56.

James, Jeffrey (2008). Sharing Mechanisms for Information Technology in Developing Countries, Social Capital and Quality of Life. *Social Indicators Research*, 94(1), 43-60.

James, Jeffrey (2010). New Technology in Developing Countries: A Critique of the One-Laptop-Per-Child Program. *Social Science Computer Review*, 28(3), 381-390.

Katz, Daniel, y Kahn, Robert (1975). Organizational change. En J. V. Baldrige & T. E. Deal (Eds.), *Managing change in educational organizations: Sociological perspectives, strategies, and case studies* (pp. 35-74). Berkeley, CA: McCutchan.

Klimaszewski, Cheryl, y Nyce, James M. (2009). Does universal access mean equitable access?: What an information infrastructure study of a rural Romanian community can tell us. *New Library World*, 110(5/6), 219-236.

- Kraemer, Kenneth L., y Dedrick, Jason (2009). One laptop per child: vision vs. reality. *Communications of the ACM*, 52(6), 66-73.
- Lam, Yvonne (2000) Technophilia vs. Technophobia: A Preliminary Look at Why Second-Language Teachers Do or Do Not Use Technology in Their Classrooms. *The Canadian Modern Language Review* 56(3), pp.389-420.
- Maestros discutirán apoyo al proyecto que entregará computadoras a escolares. (2007b). La República. Disponible en: <http://www.larepublica.com.uy/comunidad/239205-maestros-discutiran-apoyo-al-proyecto-que-entregara-computadoras-a-escolares> acceso 24/07/2011.
- Mernies, Raúl (2011) Las “XO” controlarán robots y tendrán biblioteca digital. *El País*. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/110319/pnacio-554323/nacional/las-xo-controlaran-robots-y-tendran-biblioteca-digital/> acceso 07/12/2011.
- Mosse, David (2005). *Cultivating development: an ethnography of aid policy and practice*. Londres: Pluto.
- Nugroho, Dita, y Lonsdale, Michele (2009). Evaluation of OLPC programs globally: a literature review (Version2). Australian Council for Educational Research, 1-16.
- OLPCFoundation (Poster). OLPC Mission, Part 1: Principles and Child Empowerment [Video]. (2008). Disponible en: <http://one.laptop.org/about/mission> acceso 26/07/2011.
- Oposición a Plan Ceibal (2011). *El Espectador*. Disponible en: http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=219833&sts=1 acceso 15/11/2011.
- Penuel, William R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: a research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 329-348.
- Sachs, Wolfgang (2010). *The development dictionary: A guide to knowledge as power*. London: Zed Books.
- Severin, Eugenio, y Capota, Christine (2011). La computación uno a uno: nuevas perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 31-48.

- Schuurman, Frans J. (2000). Paradigms lost, paradigms regained? Development studies in the twenty-first century. *Third World Quarterly*, 21(1), 7-20.
- Sotelo, Gerardo (2011). Escándalo. El País. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/110823/pnacio-588429/nacional/Escandalo/> acceso 06/12/2011
- Stables, J. (2010). OLPC: The History Of One Laptop Per Child. PCPlus. Disponible en: <http://pcplus.techradar.com/node/3257> acceso 08/11/2011.
- Tachi, J. (2004) Researching Creative Applications of New Information and Communication Technologies. *International Journal of Cultural Studies*, marzo 2004(7), 91-103.
- Trucano, Michael (2009). Uruguay's Plan Ceibal: The world's most ambitious roll-out of educational technologies? Postado en EduTech. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/edutech/videos/uruguays-plan-ceibal-the-worlds-most-ambitious-roll-out-of-educational-technologies> acceso 19/08/2011.
- Trucano, Michael (2010). What happens when *all* children and teachers have their own laptops. Post en blog Worldbank's EduTech. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/edutech/ceibal-archives> acceso 17/08/2011.
- Uruguay. Asamblea General del Senado y la Cámara de Representantes (1985). Ley 15.739. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=15739&Anchor=> acceso 24/07/2011.
- Uruguay. Presidencia de la República. (2007). Decreto 144/007. Disponible en: http://archivo.presidencia.gub.uy/Web/decretos/2007/04/EC579_18%2004%202007_00001.PDF acceso 25/07/2011.
- Vázquez, Tabaré (2009). Digital Democracy. *Americas Quarterly*. Disponible en: <http://www.americasquarterly.org/node/370> acceso 25/07/2011.
- Vinas-Forcade, Jennifer (2011). Using Laptops for the Elimination of Poverty. Assumptions Behind the One Laptop per Child Initiative. K.U.Leuven.
- Warschauer, Mark (2009). OLPC: How Not to Run a Laptop Program. *Educational Technology Debate*. En: <http://edutechdebate.org/one-laptop-per-child-impact/olpc-how-not-to-run-a-laptop-program/> acceso 08/07/2011.

Warschauer, Mark (2010) Plan Ceibal: A Better Designed and Supported XO Laptop Implementation Program. OLPC News. En: http://www.olpcnews.com/countries/uruguay/plan_ceibal_a_better_designed.html acceso 08/07/2011.

Whipple, Mindy, y Nyce, James M. (2007). Community analysis needs ethnography: an example from Romania. *Library Review*, 56(8), 694-706.

Otras fuentes:

Consejo de Educación Primaria (CEP): <http://www.cep.edu.uy>

Premio Frida: <http://www.premiofrida.org/eng/>

OLPC: <http://laptop.org/en/index.shtml>

OLPC, Wikipage: http://wiki.laptop.org/go/The_OLPC_Wiki

Plan CEIBAL, educativo: <http://www.ceibal.edu.uy>

Plan CEIBAL, institucional: <http://www.ceibal.org.uy>

HOMESCHOOLING Y EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA INFANCIA

HOMESCHOOLING: EDUCATION AT DISTANCE FOR CHILDREN

Cecilia Exeni*

El avance de la educación a distancia y los nuevos modos de ser niño en tiempos tardomodernos, sitúan al aprendizaje en entornos virtuales en un foco de atención creciente que abre posibilidades a unas didácticas en permanente reconstrucción. Desde tal marco, la ponencia resume los principales hallazgos realizados en el marco de la investigación para la tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnología presentada en julio de 2013 en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo, titulado *Educación a distancia para infancia modalidad, mediación y materiales educativos en el primer ciclo de la Institución “Yo aprendo”. Análisis de una experiencia latinoamericana del modelo de educación a distancia para infancia*, dirigido por el Dr. Wolfram Laaser (Universidad de Hagen, Alemania), analiza con una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso exploratorio y descriptivo, una experiencia de educación virtual en Chile y se centra en algunas derivaciones de los procesos educativos mediados por tecnologías en alumnos de 5 a 12 años. En tiempos de “neonativos digitales” (Virdó, 2011), de generación net (Ferreiro, 2006) y “escuelas dispersa(da)” (Sibilia, 2008), el trabajo explora intervenciones didácticas que se presentan como una opción a la escolarización formal.

Homeschooling – Infancias – Educación mediada por tecnología –
Generación net – TIC

Progress made in education at distance and the new ways of being a child in late modernity times turn learning processes in virtual environments into a growing focus of attention that opens the possibility of new teaching methods permanently reshaped. From such conceptual framework, this report summarizes the chief

* Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. CE: ceciexeni@gmail.com

findings resulting from an inquiry carried out for a Master thesis on Educational Processes through the Use of Technology submitted in July of 2013 at the Center of Advanced Studies of the National University of Córdoba. The work, whose title is *Education at distance for childhood modality, instruments, and educational reading matter in the first cycle of the Institution "I learn". Analysis of a Latin American experience in the education at distance model for childhood*, conducted by Dr. Wolfram Laaser (University of Hagen, Germany), analyzes with a qualitative methodology centered on an exploratory and descriptive case study, an experience of virtual education in Chile which is centered on some derivations of the educational processes through technologies in students from 5 to 12 years. In times of “digital neonatives” (Virdó, 2011), of the network generation (Ferreiro, 2006) and “dispersed schools” (Sibilia, 2008), our work explores teaching interventions that are presented as an option to formal schooling.

Homeschooling – Childhood – Education through technology –
Network generation – TIC

Introducción: el contexto, los antecedentes, el problema

En numerosos trabajos procedentes de historiadores y de pedagogos (Sarlo, 2001; Gvirtz, 2006; Tenti Fanfani, 2009) la escuela argentina del siglo XIX es referida como un aparato político y social destinado a construir ciudadanía. En efecto, en tiempos de la modernidad y del aluvión inmigratorio y a la manera de un mandato fundacional, las instituciones educativas tradujeron, en sus discursos y en sus prácticas, una intención de homogeneizar. La transmisión de capitales comunicativos y de equipamientos culturales intentó edificar un “ser argentino” por encima de los pueblos que estaban arribando a la Argentina y por encima también de los (todavía en aquel entonces innumbrables) pueblos originarios de la Argentina. En ese paisaje diverso de idiomas y de costumbres, la escuela construye unas subjetividades y unas identidades relativamente uniformes, alberga y cría a unos individuos que centran su esperanza de “ser alguien” y de ascender en la pirámide social en ese aprendizaje que solamente la escuela vende. Se trata de un público cautivo (Bourdieu, 1985) que debe adquirir ese pasaporte de promoción borrando etnias precedentes, alisando singularidades, cortando

con el atrás y con el afuera, para asimilar lo que esa agencia de socialización –la única legítima– vende e impone, en un código signado por el poder y el prestigio y en un lengua que arrasa otras y que se plantea como inexorable:

[...] queda claro que la pregunta sobre la lengua no es sólo una interrogación estética. Está en el centro del problema identitario, por varias razones. La primera es que la escuela había establecido y fijado una lengua estándar, normalizada según el español internacional, para los usos de la alfabetización y las lecturas curriculares. La lengua estándar era la contrapartida institucional (y autoritaria) de la polifonía social inmigratoria sobre la que la escuela, como agencia normalizadora y nacionalizadora, establecía su ordenamiento vertical (Sarlo, 2001, p.34)

Aquella escuela autorreferenciada, que se miraba a sí misma, era un espacio que fabricaba y legaba sus propias verdades. La impronta homogeneizadora fue tan fuerte que aún hoy permanece vigente a pesar de los lineamientos educativos mundiales que solicitan no solo la atención a la diversidad, sino también la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales en aulas de la educación común (Exeni & Danieli, 2010).

En la actualidad, la situación es otra: los profundos cambios en las familias, el avance de las tecnologías domiciliarias, la violencia y la oferta de los medios como transmisores de conocimientos nos empujan a reconsiderar las propuestas de la escuela presencial y tradicional. En estas coordenadas de descentramiento, el reconocimiento de la diversidad y las políticas de inclusión son factores que llevan a pensar la educación a distancia como alternativa y complemento de la enseñanza presencial. El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –las TIC–, conjugadas estratégicamente con el modelo educativo a distancia, ha ampliado el abanico de posibilidades de acceso al conocimiento y se ha revelado como un espacio más inclusivo que la escuela tradicional protagonista de los sistemas presenciales estatales. La situación resulta de particular interés en nuestra región: en los países de América Latina, la educación mediada por tecnologías es un valor socioeducativo que debemos aprovechar con el objetivo de un acceso más equitativo al conocimiento. En esa perspectiva la Organización de Estados Americanos ha establecido la incorporación de las TIC como parte de una de las Metas Educativas para el 2012.

Por otra parte, la llegada a la escuela de los “nativos digitales” (Prensky, 2004) coloca la educación a distancia en un eje de análisis que abre posibilidades nuevas a unas didácticas en permanente reconstrucción. En el caso del análisis del “homeschooling”, durante el transcurso del proceso de la tesis aquí reseñada, hemos observado cómo niños/a de la “generación net” puede transitar su proceso educativo en entornos virtuales mediados por nuevas tecnologías.

Origen y metodología de la investigación

La génesis de este trabajo de investigación se encuentra en el conocimiento fortuito de un niño de 8 años que, viviendo en la ciudad de Córdoba, recibía los contenidos correspondientes a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, a distancia desde el Colegio de la Victoria de la provincia de Salta. Su familia era partidaria de la educación en casa o homeschooling, un movimiento que se asienta en la desescolarización y en la educación impartida por los padres. A partir de allí comenzó la búsqueda de instituciones educativas con modalidad a distancia, que prestaran servicio a niños.

Desde la Red de Docentes de América Latina se enviaron 60 correos electrónicos a docentes de Ecuador, Cuba, Chile, Colombia, Bolivia, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Uruguay, Paraguay, El Salvador, Panamá y Venezuela seleccionados al azar, preguntando si conocían de la existencia de escuelas con estas características y de niños desescolarizados que se educaran en casa. Se recibieron 48 respuestas: todos desconocían que en su país existieran este tipo de instituciones y que el homeschooling tuviera adeptos, a excepción de los docentes chilenos que informaron sobre la existencia de dos escuelas: “Think Academy” y “Yo Aprendo”. Esta última accedió a la investigación social cualitativa llevada a cabo en el proceso de la tesis. La metodología se basó en un estudio caso de tipo exploratorio y descriptivo orientado a aprehender aspectos subjetivos y objetivos de la institución “Yo Aprendo”, desde un enfoque holístico y a partir de interactuar con los actores sociales involucrados en su propio contexto. Cabe aclarar que este contexto es virtual y el proceso de recolección de datos se realizó en entornos virtuales en su totalidad.

En consonancia con el modelo metodológico, se eligieron técnicas cualitativas porque implican un estilo de investigación social, centrada en los datos y observaciones

lentas, prolongadas y sistemáticas en base a apuntes y notas, registros, grabaciones, etc. Consecuentemente, la aplicación de las mismas no fue unidireccional ni lineal; no se trató únicamente de observar y registrar datos, sino que se decidió entablar un diálogo permanente con los actores sociales entrevistados. Se optó por la combinación de las siguientes técnicas:

- a. la entrevista en profundidad porque permite acceder al marco referencial del agente social entrevistado, es decir a sus creencias, posturas, valoraciones, etc. que determinan su posicionamiento frente al tema.
- b. la observación, para percibir activamente la realidad, con la particularidad de ser esta virtual. La observación fue simple y, como tal, consistió en pasar lo más inadvertida posible. Debido a que parte de los observados eran niños se solicitó previamente la autorización a los padres.
- c. la encuesta semiestructurada, realizada a través correo electrónico con los propósitos de comprobar la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos en las entrevistas y de completar la información.

Nuevas infancias. La Generación Net

Los niños/as que hoy tienen entre 4 y 18 años que han crecido e interactuado con la computadora, los videojuegos y el teléfono celular desde la primerísima infancia, poseen una creciente familiaridad con las nuevas tecnologías, por lo cual podrían incluirse en de las categorías de neonativos digitales (Virdó, 2011), nativos digitales (Prensky, 2004) y/o Generación Net (Ferreiro, 2008). “Han pasado cerca de 5.000 horas de su vida leyendo, pero cerca de 10.000 horas jugando a videojuegos y cerca de 20.000 horas viendo TV.” (Piscitelli, 2005, p. 4). En ellos, la interacción con las TIC desde la primerísima infancia ha sido génesis de nuevos modelos de percepción, de constitución de la subjetividad y de desarrollo de nuevas competencias y modelos de construcción de conocimiento. Ferreiro (2008) caracteriza a esta generación como tecnofílica, con una asombrosa capacidad de adaptación a toda actividad que implique el uso de TIC, con una alto nivel de decodificación visual o iconográfica (por lo que a veces rechazan los modos tradicionales de exposición, solución de problemas de educación formal) y “multitasking” (multitarea) pueden estar conectados a muchas “ventanas” al mismo tiempo sin que ello afecte su atención.

Si bien esta caracterización no alcanza a todos los niños/as que asisten a la escuela primaria, la proyección indica que paulatinamente cobrará mayor alcance. En educación la “Generación Net” exige el cambio de:

- El aprendizaje lineal a los nuevos ambientes de aprendizaje.
- La enseñanza memorística a la construcción social del conocimiento.
- El aprendizaje competitivo al aprendizaje cooperativo.
- La enseñanza individualista a la interdependencia social.
- El aprendizaje escolar por obligación al aprendizaje por placer para toda la vida.
- El aprendizaje centrado en el maestro transmisor de contenidos, al aprendizaje cuyo centro es el desarrollo personal del estudiante, guiado por un docente mediador (Ferreiro, 2008, p. 6).

Desescolarización y “homeschooling”

Esta falta de atención a las características de las nuevas generaciones y a sus demandas de cambio en la educación, entre otras cosas, lleva a que los adultos responsables de la educación de sus hijos opten por la desescolarización y el “homeschooling”.

El término “homeschooling” refiere a la educación dada a un niño/a en su casa, bajo la guía o tutela de los padres como una alternativa al sistema público o privado de educación, siguiendo el aprendizaje natural y respetando las características de cada niño/a y sus momentos singulares de aprendizaje. Sus seguidores sostienen que los padres/madres no son ni deben ser “profesores”. Ellos deben facilitar el aprendizaje de sus hijos siendo padres, compartiendo, ejemplificando, asistiendo tal como lo hacen cuando se trata de aprender a caminar. En un sentido moderno el homeschooling es una alternativa a la educación llevada adelante en las instituciones educacionales operadas por normativas, programas y leyes sociales. Los padres presentan los más diversos motivos para educar a sus hijos/as bajo este sistema, en donde se pueden encontrar factores políticos, religiosos, raciales o simplemente una disconformidad con el sistema educacional imperante, entre otro sin fin de motivaciones. Se reconocen tres modos de llevar adelante el homeschooling:

- **Educación libre o no formal:** Se basa en el principio de que cualquier niño/a tiene la capacidad intrínseca de aprender, y que es él mismo el más indicado en descubrir sus potencialidades. Por otro lado, se considera que la integración en la

sociedad se hace de forma mucho más natural, viviendo en ella, que apartado en las aulas escolares. De esta forma los niños/as carecen absolutamente de cualquier metodología.

- **Educación curricular en el hogar:** Se basa en el principio de reconocer el diseño curricular de los sistemas educativos formales como el más adecuado para ser enseñado y aprendido por los niños/a. De esta forma, los padres actúan como agentes de educación intermediarios entre la escuela y sus hijos/as.
- **Formas intermedias de educación en el hogar:** La mayoría de las familias “homeschooler” han optado por metodologías intermedias a las descritas, adoptando diversos grados de rigidez en la transmisión vertical de conocimientos provenientes del diseño curricular oficial, o de una propia, dando, asimismo, diversos grados de libertad en el aprendizaje a sus hijos/as.

Esta última predomina en los casos encuestados de la institución “Yo aprendo”.

“E-learning” y “B- Learning” el modelo de “Yo Aprendo”

La institución “Yo Aprendo” se propone como una opción educativa tanto para niños desescolarizados, como para aquellos que se encuentran en el sistema educativo formal y demandan apoyo para alguna de las materias. Ambas opciones son llevadas adelante en una modalidad que combina la educación mediada por las nuevas tecnologías y la presencia de los padres en el proceso educativo tomando herramientas del e-learning y del b-learning.

La experiencia de educarse en el hogar es algo que a lo largo de los años se ha ido enriqueciendo junto al avance de las nuevas tecnologías. La inserción en la educación de las TIC posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva mucho más integral y permita que sea una opción cada vez más viable para los padres que deciden desescolarizar a sus hijos.

“Yo Aprendo” trabaja desde una plataforma Moodle. Allí cada educando tiene un espacio privado donde recibe las indicaciones del docente tutor. Luego, en la casa, la familia debe operar como mediador. Las deficiencias de conocimiento se resuelven en el camino y se va organizando cursos o temas específicos para aprender. El flujo de conversación con el aprendiz y su familia es constante.

Su director Fernando Jorquera sostiene que la institución prepara clases adecuadas a las decisiones de cada familia, manda el material educativo a los padres como si fuera un manual y atiende a los alumnos en línea por Skype todo momento que

estén conectados. La educación virtual para los “homeschoolers” está centrada en los padres, quienes actúan de mediadores de aprendizajes. Su mayor debilidad es no conocer los procesos de aprendizajes de quien aprende; por ello es fundamental la relación sincrónica con un docente tutor en algún momento del proceso de aprendizaje. Por esto se establecen clases sincrónicas, es decir que los estudiantes y el docente se encuentran en un espacio virtual (Skype) durante un tiempo común determinado. En estos encuentros no utilizan las cámaras, comparten el micrófono y sólo se escuchan. Mi observación se limitó a la escucha y grabación de las clases y se vio dificultada por las particularidades del idioma, tanto de los modismos como de la velocidad de la pronunciación.

La carencia de la imagen disminuye las posibilidades de interacción, sobre todo espontánea, y de considerar a los otros significativamente. Esto se acentúa en los grupos de estudiantes más pequeños y queda plasmado en la falta de diálogo y/o interacción espontánea con los compañeros: sólo lo hacen cuando el tutor propone un debate o un juego. En los grupos de niños de 8, 9 y 10 la interacción espontánea fue mayor y surgieron temas relacionados con la actualidad deportiva, discusiones por los equipos de fútbol y la llegada de un familiar querido. Vale destacar que los micrófonos quedan abiertos durante las clases sincrónicas y dejan conocer lo que ocurre en la casa. Se escuchan conversaciones telefónicas, ruido de electrodomésticos, el timbre, la llegada a la casa de un familiar, etc. Siempre se encuentra un adulto en la casa junto con el niño, porque es el encargado de supervisar las actividades que debe desarrollar el educando cuando está conectado. En las clases sincrónicas la participación de los padres se centra en solicitar aclaraciones y comentar cómo va desarrollando el trabajo el niño.

Durante las observaciones presencié distintas actividades para los cursos: foros, diarios, cuestionarios, materiales, guías, consultas, encuestas y tareas, así como una selección de enlaces y recursos educativos que se pueden encontrar en la red. Fernando Jorqueras aclara en la entrevista que:

“esta selección de materiales permite a las familias concentrarse en lo realmente importante y no tener que perder un tiempo valioso rastreando materiales en Internet, teniendo que buscar diferentes recursos por librerías, papelerías, etc., o teniendo que planificar con antelación qué temas y materias necesitan desarrollar”.

“Yo Aprendo” sostiene que se ofrece un paquete de conocimientos y recursos para que los educandos y sus familias se puedan centrar en el disfrute del aprendizaje

sin más. Éstos van en concordancia con los planes y programas de estudio vigentes a la fecha. Cabe destacar que todas las clases observadas propusieron actividades directamente relacionadas con los diseños curriculares establecidos por el Ministerio de Educación de Chile. Fernando Jorquera cuenta que desde que empezó la institución tuvo en cuenta la inclusión de niños/as con Necesidades Educativas Especiales, o que no aprendían en la escuela formal.

Los niños que desean educarse en “Yo aprendo” deben manejar con fluidez las nuevas tecnologías comunicacionales y tener incorporados hábitos digitales. La familiaridad con el uso del ordenador y de las posibilidades de vincularse en el ciberespacio son fundamentales para abordar un aprendizaje en la modalidad virtual. Estos requerimientos están incorporados en los niños/as “neonativos digitales” y/o de la “Generación Net” y en los adultos responsables de la educación de los mismos, que demandan el servicio educativo de “Yo aprendo”.

Conclusiones

En relación a los procesos educativos mediados por TIC que se desarrollan en niños desescolarizados bajo la modalidad de “homeschooling” se concluye que se apropian de algunas herramientas de educación a distancia, y que no puede ser considerada como tal por la presencia de los padres. La educación en casa se asienta en el rol educativo de los padres y son ellos los que receptan y median en el acceso y apropiación de los materiales educativos multimediales de sus hijos/as. Cabe destacar que se rige por el diseño curricular del sistema educativo formal del país en el que el niño/a vive o proyecta continuar sus estudios superiores. Los padres no dejan de reconocer y valorar la estructuración de los conocimientos que proponen los sistemas educativos formales.

He reconocido en muchas líneas cómo este sistema tiene aspectos positivos y también otros cuestionables. Entre los últimos el más destacado es el de la socialización, en el que encontré todo un entramado de miedos que existen al momento de tomar la decisión de desescolarizar (o no) a un niño.

Entre los aspectos positivos, cabe mencionar que se trata de una respuesta a la demanda de aquellos padres que no encuentran en la escuela común los servicios educativos que necesitan sus hijos con necesidades educativas especiales, por lo que se concluye que en este sistema encuentran la atención a las particularidades individuales,

tanto cognitivas como ideológicas, de los niños/as, lo cual sin duda alguna se traduce en una mayor libertad al momento de abordar un contenido. En este sentido la necesidad de otros modelos educativos alternativos tales como el “homeschooling”, es innegable cuando el Estado no puede garantizar una educación de calidad y/o adecuada a las necesidades de sus educandos.

Considerando que los educandos pertenecen a la Generación Net se concluye que la educación con nuevas tecnologías es de su agrado y la familiaridad con las TIC les permite afrontarla sin mayores obstáculos por haber construido desde la primerísima infancia las competencias tecnológicas necesarias. Otra cuestión que llama la atención es cómo el proceso de aprendizaje con TIC pareciera mezclar de mejor manera aprendizaje y entretenimiento, logrando una asimilación más lúdica y libre de los conocimientos sin presiones dogmáticas avanzando en dirección de encontrar ese punto donde los niños/as aprenden por interés más que por norma.

Además, en relación a esta institución, concluyo que la construcción colaborativa de saberes que propone es escasa y acentúa el estado de aislamiento del niño/a desescolarizado, y el individualismo propio de la “sociedad líquida” (Baumann, 2005) ya que no interactúa con otros poniendo en acción todas las posibilidades comunicacionales, sino sólo con aquellas que permiten las TIC. Esto disminuye o anula la posibilidad de educar para la diversidad y para la democracia, dos pilares fundamentales de la educación latinoamericana actual.

Teniendo en cuenta esta investigación y el aporte de los diferentes autores, no es descabellado pensar que el fracaso escolar podría disminuir en tanto se considerara una modalidad de aprendizaje diferente, por ejemplo asentada en el b-learning, pues permitiría que el estudiante desarrolle sus capacidades y potencialidades a su propio ritmo, en relación con otras culturas y en espacios formales diferentes, dejando de lado la exclusividad de la escuela del siglo XIX presencial y obligatoria en la función educativa, pero sin prescindir totalmente de misma.

En Argentina el “homeschooling” ya tiene familias que lo practican y que se sumaron en buscar de una alternativa a la escuela formal obligatoria. Asimismo y en tanto continúen sumándose nuevas familias, surge la necesidad de reglamentar esta alternativa educativa con criterios claros y públicos que se encuadren en los lineamientos de la Ley Nacional de Educación vigente. De esta manera, el “homeschooling” tendría un control estatal y podría definir los objetivos educativos a cumplir por las instituciones privadas que ofrecen servicios para este modelo. En tal

situación también debería estipular si permite a las mismas, trabajar con fines de lucro o no.

La falta de significatividad y la desvalorización que hoy posee la escuela entre los educandos, nos interpela día a día. Por ende, los docentes debemos salir en la búsqueda de nuevos itinerarios educativos, debemos asumirnos como promotores de cambio apelando a las nuevas tecnologías desde un enfoque que potencie las expresiones emancipadoras para movilizar y generar competencias potentes que reclamen entramados sociales más justos e inclusivos para poder alcanzar esas Metas Educativas en el 2021 y hacer realidad la educación de calidad que queremos para los países del Bicentenario.

Bibliografía

Baumann, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1989). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Exeni, C. y Danieli, E. (2011) *La formación docente en perspectiva: Docentes en formación y formación de formadores frente a los desafíos de las TIC en la escuela*. Premio Asociación de Bancos Argentinos. Buenos Aires: Asociación de Bancos Argentinos y Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ferreiro, R. (2008) *El reto de la educación del S .XXI: La generación net*. UDG virtual, 5 Fecha de consulta: 13/10/11. Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/generacion_n.pdf

Gvitz, S. (2008, octubre 11) “La escuela media sigue hoy los parámetros de 1880”. Diario La Capital de Mar del Plata. Edición digital. Fecha de consulta: 10/11/09. Disponible en http://asociacioncivilayudaayudar.blogspot.com.ar/2011_01_01_archive.html

Piscitelli, A. (2005) *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales*. *Educ.ar. El portal educativo del Estado argentino*. Fecha de consulta: 5/09/10. Disponible en:

<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>.

Prensky, M. (2004) *Teaching Digital Natives-Partnering for Real Learning*. Corwin

Sibila, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Tenti Fanfani, E. (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. Revista Institucional N°1507. UBA. Buenos Aires. Argentina

Virdó, E. (2011, Enero 8). “Los neonativos digitales navegan desde los 4 años”. La voz del interior. Edición digital. Fecha de consulta: 15/09/2011. Disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/los-neonativos-digitales-navegan-los-4-anos>.

NUEVOS MODOS DE RECREAR LA CONDICIÓN DE JÓVENES EN ESCUELAS SECUNDARIAS, A PARTIR DE LA APROPIACIÓN DE TIC

NEW WAYS OF RECREATING THE CONDITION OF YOUNG PEOPLE IN THE SECONDARY SCHOOLS, FROM THEIR ASSIMILATION OF ICT

Ana Gabriela Llimós*
Verónica Plaza Schaefer

En este trabajo buscamos comprender los modos en que los y las jóvenes de los sectores populares usan y se apropian de estos recursos digitales en las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Nos interesa indagar en este aspecto porque creemos que estas prácticas –que forman parte del cotidiano escolar– de alguna manera disputan y/o tensionan con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. En este sentido, nos preguntamos si se están constituyendo nuevos modos de ser joven y alumno/a, en las escuelas secundarias.

Nos interesa pensar la tensión entre “ser joven” y “ser alumno”, desde una perspectiva socio cultural, (Reguillo;2000) entendiendo la relación de los y las jóvenes con las instituciones, de manera dinámica y compleja, y no sólo como un par dicotómico. Esta mirada nos permite comprender que los y las estudiantes tienen capacidad de agencia, que se apropian de múltiples modos de los distintos recursos culturales disponibles en las escuelas, y que en esos modos de apropiación muchas veces recrean su condición de jóvenes, y constituyen modos emergentes de habitar la escuela. El análisis que se presenta es el resultado del trabajo etnográfico realizado en dos escuelas de un barrio popular de la ciudad de Córdoba.

Jóvenes – TIC – Apropiación – Escuela – Identidad

* Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba – becarias CONICET – Doctorandas Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: gabrielallimos@gmail.com; veroplazaschaefer@gmail.com

In this paper we seek to understand the ways in which young people of the lower classes use and assimilate these digital resources in public schools in the city of Córdoba. We search into this aspect because we believe that these practices, which are part of everyday schooling process— somehow compete and/or produce strains with respect to the traditions and established institutional regularities that had set in the course of time. In this sense, we wonder if they are shaping new ways of being young and student in the secondary schools.

We are interested in thinking about the tension between “being young” and “being a student” from a sociocultural perspective (Reguillo; 2000) understanding the relationship of young people with institutions as something which is dynamic and complex, and not only as a dichotomous pair. This view allows us to see that students are capable of being active actors, who assimilate in multiple manners the different cultural resources available in schools, and that these ways of assimilating them, often recreate their condition of being young, so that they represent emerging modes of dwelling at school. The analysis set forth here is the result of an ethnographic work in two schools of a lower class district of the city of Córdoba.

Youth – ICT – Assimilation – School – Identity

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, la escuela secundaria en América Latina viene atravesando un proceso de masificación, a partir del acceso de sectores sociales que históricamente habían estado relegados de esta posibilidad. Cabe señalar que este proceso se da en un contexto caracterizado por profundas transformaciones socio culturales, y el debilitamiento de la institución escolar moderna (Dubet y Martucelli, 2000) en su capacidad de interpelar a los sujetos, y de legitimarse como la única o la más autorizada para transmitir los conocimientos de la sociedad.

Argentina no es ajena a esta situación. La escuela secundaria pública —que durante mucho tiempo estuvo restringida a los sectores sociales más privilegiados y funcionaba como el paso previo de estos sectores a los estudios universitarios— empezó a recibir a jóvenes de sectores populares. Sin embargo, este acceso masivo al sistema educativo no significó necesariamente un egreso masivo (dan cuenta de esto los

elevados porcentajes de desgranamiento), ni tampoco garantizó el ascenso social, ni la igualdad de oportunidades (Acosta: 2008).

En este sentido Dayrell (2007) apunta que a partir del proceso de masificación, ingresan a la Escuela alumnos heterogéneos marcados por el contexto de una sociedad desigual, que traen consigo los conflictos y las contradicciones de una estructura social excluyente. Esta transformación en la población escolar no trajo aparejada una adecuación del sistema escolar (ni en su estructura, ni en la propuesta pedagógica) a esta nueva realidad.

Recién a partir de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) sancionada en el año 2006, se establece que la escuela secundaria es la última etapa de escolaridad obligatoria para todos/as. Es decir, se explicita que es el Estado quien debe promover y garantizar este derecho, instituyéndose así un verdadero desafío para las políticas educativas. En este sentido, es posible observar la implementación de diferentes iniciativas o estrategias que apuntan a incluir a los y las jóvenes en las escuelas, y a reformular las propuestas educativas.

Hoy, el escenario es bien heterogéneo. En las aulas conviven algunas propuestas pedagógicas innovadoras con prácticas tradicionales que siguen interpelando a los y las jóvenes desde una concepción de alumno/a construida en tiempos de la modernidad, sin reconocer las profundas transformaciones de las sociedades, en las que los sujetos están inmersos en espacios de socialización múltiples, en experiencias diversas, y a veces, incluso contradictorias (Dayrell, 2007).

Sabemos que son muchos los autores que desde los distintos campos, vienen abordando esta problemática, y por lo tanto con este trabajo, no nos proponemos profundizar en ella. Nos referimos a la tensión y/o desencuentro entre la propuesta escolar instituida y las culturas juveniles, o los múltiples modos de ser joven (Tenti Fanfani 2000; Dayrell Juárez 2007, entre otros). Sin embargo, es relevante mencionar que partimos de estos aportes para pensar la tensión entre “ser joven” y “ser alumno”, y que principalmente nos interesa dialogar con aquellos que desde una perspectiva socio cultural, (Reguillo;2000) entienden a la relación entre los y las jóvenes con las instituciones, de manera dinámica y compleja, y no sólo como un par dicotómico. Esta mirada nos permite comprender que los y las estudiantes tienen capacidad de agencia, que se apropian de múltiples modos de los distintos recursos culturales disponibles en las escuelas, y que en esos modos de apropiación muchas veces recrean su condición de

jóvenes, y constituyen modos emergentes de habitar la escuela (Saucedo, 2006; Falconni, 2004; Guerrero Salinas 2001).

En este marco, con este trabajo nos proponemos compartir los primeros resultados que surgen de nuestras propias indagaciones sobre las experiencias de los y las jóvenes en las escuelas. En un contexto en el que las tecnologías digitales (cámaras, celulares, etc.) y los nuevos medios de comunicación que posibilita internet están en el centro de las experiencias cotidianas,¹ y que además, también forman parte de los escenarios educativos,² buscamos comprender los modos en que los y las jóvenes de los sectores populares usan y se apropian de estos recursos digitales en las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Nos interesa indagar en este aspecto porque creemos que estas prácticas –que forman parte del cotidiano escolar– de alguna manera disputan y/o tensionan con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. En este sentido, nos preguntamos si se están constituyendo nuevos modos de ser joven y alumno/a, en las escuelas secundarias.

Jóvenes y apropiación de TIC en escenarios escolares: análisis a partir de un registro etnográfico

A continuación nos interesa presentar distintas prácticas de apropiación de TIC que pudimos reconocer en los jóvenes de las escuelas observadas. Por apropiación nos referimos a las prácticas y sentidos que esas prácticas adquieren para los propios sujetos. Como afirman Benitez Larghi y otros (2011) la apropiación es “un proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social, enfatizando la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo a sus propios propósitos” (15). En este sentido, no nos interesa destacar sólo las habilidades y capacidades de uso de las TIC por parte de los jóvenes, sino indagar acerca del sentido que éstas adquieren para ellos dentro del espacio escolar. De esta manera, a términos analíticos pudimos clasificarlas de acuerdo a su significatividad en: recrearse, comunicarse, sociabilizarse y la realización de tareas escolares.

¹ Nos referimos al lugar que ocupan en nuestros modos de entretenernos, de relacionarnos, pero también en nuestros modos de conocer, aprender y entender el mundo del que formamos parte

² Desde mediados de los 90 se vienen implementando diferentes políticas públicas (nacionales y provinciales) que apuntan a equipar a las escuelas con recursos tales como computadoras, cámaras digitales, proyectores, entre otros.

El análisis que se presenta es el resultado del trabajo etnográfico realizado en dos escuelas de un barrio popular de la ciudad de Córdoba. Las observaciones realizadas no se limitan a instancias de trabajo con TIC específicas en el aula (cuestión que abordamos en otros trabajos) sino que reflejan el modo en que los jóvenes habitan cotidianamente las escuelas, más allá de la propuesta educativa. En este sentido, hemos trabajado con un curso por escuela un día de la semana durante 8 meses.

Recrearse en el espacio escolar

Muchos de los jóvenes observados utilizan sus computadoras o celulares dentro del espacio escolar para escuchar música y jugar. La música es aceptada por varios profesores, quienes les permiten realizar esta práctica siempre y cuando utilicen auriculares, aunque en algunas horas los profes también les permiten poner música alta mientras trabajan, por ejemplo: en la hora de plástica. Cuando la escucha no debe perturbar la clase, es común observar que los chicos comparten los auriculares con sus compañeros de banco. Esta práctica está permitida por casi todos los profes y los chicos la realizan tanto en horas de clases como en el recreo. Es importante destacar que mientras escuchan música con sus auriculares, continúan tomando notas y realizando los ejercicios propuestos por los docentes. La música que escuchan siempre es el cuarteto. Los jóvenes de este sector de la ciudad se sienten fuertemente representados por este tipo de música y en general rechazan otros géneros.

En relación con el juego la práctica es otra. Los docentes en general no permiten que los chicos estén jugando en las horas de clases, por lo tanto quienes lo hacen lo realizan a escondidas. Si juegan con el celular, lo ubican debajo del banco y prestan atención a que el docente no los vea, y el tipo de juego que practican es más bien individual, ellos contra el aparato. En cambio, cuando juegan con la computadora, desarrollan estrategias para jugar entre todos. Por ejemplo, para poder jugar al Counter³ entre todos aprendieron a conectar todas las computadoras a la red de la escuela, de manera tal de poder competir entre ellos aunque cada uno esté sólo frente a su computadora. En algunas horas de clases, donde se suponen tienen que realizar las tareas asignadas por los profes, los chicos se conectan y juegan a este juego. Lo hacen en silencio y tratando que el docente no se dé cuenta, aunque muchas veces se les

³ El Counter-Strike es un juego donde un equipo de terroristas se enfrenta a un equipo de anti-terroristas, motivo por el cual debe jugarse entre varias persona, esto se consigue haciendo uso de Internet o conectándose a una red local.

escapan cosas como “¡cuidado! ¡Está detrás de tuyo! ¡Te va a matar!” o se los escucha preguntarse “¿cómo era? ¿Cómo se hacía el truquito?” En este sentido, es frecuente ver a compañeros dando ayuda y compartiendo información con otros para que puedan jugar. En este sentido, tal como lo plantea Juárez Dayrell (2005) la distracción y la diversión son elementos constitutivos de la condición juvenil, sobre todo en sectores de las clases populares, ya que estas actividades son las que les permiten desarrollar relaciones de sociabilidad. Estos elementos se hacen presentes todo el tiempo en el espacio escolar, y si bien la escuela tiene un momento institucionalmente establecido para ello como lo es el recreo, los jóvenes desarrollan estrategias para extenderlo a su estar en la escuela.

De esta manera vemos cómo los jóvenes, utilizan las TIC como modo de recreación en el espacio escolar. El espacio escolar es cada vez más permeable al ingreso de los productos de las industrias culturales que representan las adscripciones identitarias de los jóvenes. En este sentido, las prácticas de apropiación que desarrollan los jóvenes con las TIC tensionan el espacio y los tiempos escolares. Tal como lo plantea Reguillo (2000) los jóvenes tienen una gran capacidad de desacralizar y poner en crisis aquellas representaciones y valores que entran en contradicción con sus propias adscripciones identitarias. En este sentido, desarrollan actitudes y competencias a través de las cuales marcan su modo de estar en el mundo y la escuela no queda ajena a ellas. Como afirma Saucedo (2006) los jóvenes buscan integrar sus modos de recreación a su condición de estudiantes, modificando los marcos de actuación que la escuela establece.

Comunicarse y estar conectados

La mayoría de los chicos usan la computadora y el celular dentro de la escuela para comunicarse. Es frecuente verlos con sus celulares, mandando mensajes o incluso hablando. Si alguno no tiene crédito, recurre al celular de un amigo que tiene. “A mí me lo paga mi papá”, dice una de las chicas remarcando que para ella no es problema el crédito. Se mensajan con amigos, novios, familiares. Es decir buscan comunicarse con gente que no está dentro del espacio escolar. También es frecuente ver a chicos que apenas encienden sus computadoras buscan conectarla a Internet. Como no hay buena señal dentro del aula, los que quieren estar conectados se sientan junto a la ventana, que es donde hay más señal. “Tienen que estar todos pegados contra la pared”, reconoce una de las chicas. Por este motivo y porque es más liviano siempre llevan el celular a la escuela, mientras que la computadora sólo si los profesores se las piden para trabajar.

“El celular viene con todo, es una compu chiquita... la podes llevar a todos lados (...) puedo mandar mensajes, entrar a Facebook”.

Benitez Larghi (2011) afirma que las prácticas tecnológicas principales desarrolladas por los jóvenes están marcadas por su valor comunicacional. Para este autor las TIC se incorporan como un medio adicional de comunicación de los jóvenes con sus familiares y amigos. “Es a partir de la necesidad de “estar conectados” que las prácticas tecnológicas cobran significado en la vida de los jóvenes de sectores populares” (18). Ya sea a través del celular o la computadora, los chicos necesitan seguir conectados con la gente que está fuera de la escuela. Un ejemplo claro de esto fue cuando una de las chicas, le contaba a su amiga que se había peleado con el novio, minutos después el novio la llama al celular y conversaron durante aproximadamente cuarenta minutos, sin que la docente se percate de esto. Esa posibilidad de seguir en contacto con el afuera les permite a los jóvenes estar de otro modo en el espacio escolar que ya no pareciera ser tanto ese lugar de encierro. Incluso, un par de veces pudimos observar que alumnos que se quieren retirar (porque se sienten mal por ejemplo) llaman a sus casas para pedir que los vengan a buscar sin necesidad de solicitar primero autorización en dirección, y las autoridades se enteran cuando los padres o hermanos ya están en la puerta. Para los chicos el celular es fundamental “a mí no me saqués el celular porque me muero. El otro día mi hermano me dice que me perdió el celular y me largué a llorar”. Una de las chicas valora el celular porque le permite estar en contacto con todos sus amigos. “Yo tengo varios amigos que me tienen gratis. Toy Susana Giménez todos los días.”

En relación con Facebook reconocen que lo que más les gusta es la posibilidad de chatear, conocer amigos y enterarse de todo el “chusmerío”. “El Facebook te bate la cana... alguien se tiró un pedo en el curso y van a publicar...”. Si bien no todos publican, reconocen que les gusta ver las fotos que suben los otros. “Yo no publico más, ahora lo uso para ver fotos y chatear.” De hecho, cuando los chicos logran conectar sus netbooks a internet dentro del aula, se los puede ver chateando y mirando fotos. Es frecuente escuchar comentarios en el medio de la clase como “viste lo que puso tal” o “fíjate que te respondió”.

Una de las chicas dice que a ella le gusta subir fotos “algunas fotos buenas, sino no...”. Cuando le pregunto qué es lo que le gusta de subir fotos dice “Ta bueno, así van viendo que vas creciendo” y se ríe. Este sentido que le da a mostrar sus fotos nos permite comprender muchas de las prácticas que realizan los jóvenes en las redes

sociales. Este mostrarse grande es reafirmar que ya no es una niña, que su cuerpo ha cambiado, que está en condiciones de interactuar con otros sin estar bajo la mirada protectora de los padres. Para ella el Facebook es un espacio donde están “gente que conocemos y que esperamos conocer”. Tal como lo plantea Juárez Dayrell (2005), los jóvenes buscan romper con todo aquello que los liga al mundo infantil. “Buscando otras re-ferencias para la construcción de su identidad fuera de la familia. (...) En este proceso, la compañía de amigos parece desempeñar un papel fundamental, pues es con ellos que se realizan programas, “intercambian ideas”, buscan formas de afirmarse frente al mundo adulto, creando un “nosotros” distintivo” (130).

En este sentido, la imagen adquiere un lugar central para estos jóvenes, ya que es su manera de darse a conocer. Muestran con sus fotos como van creciendo, las cosas que les pasan. Los chicos usan la netbook y el celular para sacarse fotos y para mostrarlas. Constantemente se pasan estos dispositivos entre ellos para compartir imágenes, incluso con algunos profesores. “Mire, es lindo ¿no?” le preguntan a un profesor mientras le muestran la foto de un chico que les gusta. La disponibilidad de las fotos les permite compartir y dar a conocer parte de sus vidas, que de otra manera no serían accesibles al ámbito de la escuela. Una de las chicas, rescataba como una experiencia que le gustó la posibilidad de ver videos que habían armados sus compañeros contando sus vidas. “Eran un montón de imágenes y fue divertido ver nuestras compañeras de chiquitas ahí... nos contaban directamente cómo eran”. Para Katy, hacer ese video con le sirvió para expresarse. “Es para expresarse cada uno, de lo que siente en el colegio, cómo se siente en la casa, acá”. De esta manera, a través de imágenes que los jóvenes hacen circular en el aula, ingresan aspectos de la vida de los jóvenes que tienen que ver más con lo afectivo, con lo simbólico y que trascienden lo meramente escolar. Muestran cómo es su familia, cómo son los chicos que les gustan, cómo son ellos en otros ámbitos de la vida social, etc.

Sociabilizarse

Juárez Dayrell (2005), recuperando los planteos de Simmel entiende a la sociabilidad como un modo de relación que establecen los individuos con el único fin de relacionarse entre sí. “En las formas de interacción, dice el autor, los individuos conversan a causa de algún contenido que quieren comunicar. En la sociabilidad, el hablar se vuelve el fin en sí mismo, el asunto es simplemente el medio para el intercam-bio vivo de palabras que revelan su encanto” (128).

Para los jóvenes la escuela es uno de los principales espacios de sociabilidad y es esta posibilidad socializar la que muchas veces le otorga sentido al hecho de ir a la escuela. “Yo lo único bueno de venir acá al colegio... amigos...”. Las chicas coinciden en que los amigos en la escuela les sirven para olvidarse de las cosas que les preocupan o molestan en sus casas. “Acá estoy en otro mundo, en otra cosa”. Pasar el tiempo con sus compañeros es lo que les interesa, no siempre se cuentan sus secretos o lo que les pasa “se fue de su casa y no nos dijo nada” pero encuentran en sus pares esa “buena onda” que no perciben por parte de los adultos. “No les importa lo que te pasa, vos te sentís mal jodete. No te van a venir pobrecita que es lo que le pasa...”.

Esta búsqueda de la sociabilidad que caracteriza a los jóvenes también atraviesa el modo en que los jóvenes se apropian de las TIC. Ellos usan las redes sociales, ya sea a través del celular o de la computadora, para hacer amigos. “Tengo un montón de amigos yo en Facebook, la mitad conozco y la mitad no.” Las redes sociales les permiten entrar en contacto con distintas personas, no importa de qué conversan lo importante es que estén dispuestos a interactuar con ellos. “Son gente que te charla para conversar un rato, por ahí te cuentan algunas cosas”. Para las chicas, lo importante es que el otro sea “buena onda”. “Yo por lo menos me fijo primero en la foto, me fijo como es y qué tal como chatea... si es mala onda no... (risas) o si es un grosero o un zarpado (...) primero los conocemos como hola, hasta que empezamos a agarrar confianza.” Si bien reconocen que no conocen a todos, creen que el Facebook les da la posibilidad de conocer otras personas, están dispuestas a explorar esas amistades. “Ahora nos queremos conocer con otros amigos más porque parece que son buenos”. De esta manera, las redes sociales les permiten a los jóvenes extender las posibilidades de sociabilización que encuentran en la escuela y trasladarlas hacia lo desconocido.

Realizar las tareas escolares

El uso cotidiano de las tecnologías hace que los jóvenes también desarrollen estrategias con ellas para el aprendizaje. Si bien la mayoría de ellos afirma que en la escuela no cambió nada desde que llegaron las netbooks y reconocen que la usan más para escuchar música y ver fotos, algunos de ellos las han ido incorporando de a poco para sus prácticas de estudio. No las usan para sustituir las carpetas, les resulta incómodo para escribir y tienen miedo de perder sus archivos. “Si se te borran las cosas tenés que hacer todo de nuevo”. Pero sí la utilizan para buscar y compartir información. Una de las chicas dice que si hay algo que no entiende “voy y lo busco en Internet.

Cuando fui a rendir química el año pasado en febrero, yo busqué por internet y la aprobé...”. Para los jóvenes, la posibilidad de contar con acceso a Internet les permite encontrar recursos más fácilmente “cuando tenemos que buscar algo se nos hace más fácil”. Para la mayoría de ellos es una práctica habitual la búsqueda de información en Internet.

Por otra parte, la idea de que la computadora les facilita las cosas la repiten varios. Otra joven valora el hecho de que el gobierno haya distribuido las netbooks “Me parece que hicieron por fin algo bien. Me parece que muchos chicos la necesitaban (...) porque es más fácil trabajar con la netbook.”. Para su compañera también es más fácil trabajar con imágenes y buscar imágenes que den ejemplos de cosas y como usa la computadora todo el tiempo, siempre algo para la escuela va a poder hacer. “Es más fácil, es más práctico... porque yo soy más con la computadora, siempre estoy con la computadora todo el tiempo, estoy aburrida voy y prendo la computadora, algo me voy a poner a hacer cualquier cosa pero algo me voy a poner a hacer...”

Con la netbook también desarrollan algunas estrategias para “zafar” en determinadas materias, como por ejemplo pasarse los trabajos por pendrive, usar cosas que ya tienen almacenadas en la compu para presentar como insumos para otros trabajos o hacer uso del traductor de Google para cumplir con la tarea de Inglés. De todas maneras vemos como la posibilidad de contar con las netbooks para la tarea escolar en el hogar o en el aula les permite a los jóvenes desarrollar estrategias que favorecen el aprendizaje o simplemente el transcurrir la escuela.

A modo de cierre

Falconi (2004) observa que si bien desde la perspectiva institucional, el dispositivo escolar muchas veces opera excluyendo las expresiones juveniles al entenderla como desviaciones o prácticas disfuncionales a la escuela; en las prácticas de los y las estudiantes (desde sus punto de vista) podremos reconocer que el proyecto escolar y las experiencias juveniles no son vivenciados como incompatibles. El proceso escolar y los significados culturales juveniles han operado como procesos de constitución de subjetividad y de construcción de identidades.

Tal como pudimos observar, la escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian de prácticas y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por “fuera” de ella, produciendo prácticas

heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. Por esto podemos afirmar que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, y que no existe una oposición “natural” entre ambas (Falconi, 2004).

Se produce un amalgamamiento entre los saberes impartidos por la institución escolar y los generados en las vivencias juveniles. En este sentido, podemos afirmar que la incompatibilidad es una construcción de la gramática escolar y el proceso de resistencia de los jóvenes es un intento de empujar las fronteras simbólicas de esa gramática para poder constituir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles. De este modo, no existiría una absoluta “cultura juvenil exterior a la escuela exterior a la escuela (Falconi, 2004, 5).

Bibliografía

- Acostas, F. (2008) *Escuela Media y Sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Editorial La Crujía. Bs. As.
- Benitez Larghi, S., Aguerre, C., Calamari, y otros (2011) “De brechas, pobreza y apropiaciones. Juventud, Sectores Populares y TIC en la Argentina”. Revista Versión Académica N° 27. Septiembre de 2011. Disponible en http://version.xoc.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=77%3Ade-brechas-pobrezas-y-apropiaciones&catid=35%3Aversion-tematica&Itemid=43 (Fecha de consulta 10/08/13)
- Dayrell, J. (2005) “Juventud, grupos culturales y sociabilidad Revista JOVENes”, de *Estudios sobre Juventud* Edición: año 9, núm. 22 México, DF, enero-junio 2005 pp.118-137
- Dayrell, J. (2007). “A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. Revista Educ. Soc. 28 (1105 – 1128).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En KAIROS, Revista de Temas Sociales N°14. Universidad Nacional de San Luis.

Guerrero Salinas, ME (2000) “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm.10. México, D.F.

Reguillo Cruz, Rossana (2000) *Emergencia de las culturas juveniles*. Estrategias del Desencanto Buenos Aires: Norma.

Saucedo Claudia. (2006) “Estudiantes de Secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición de jóvenes en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* abril – junio Vol. 11 N°029 COMIE pp. 403 -429. Distrito Federal México.

Tenti Fanfani, E. (2000) “Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones”. UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.

Entrevista a Lidia Fernández

Realizada por Liliana Vanella*

Lidia Fernández es uno de los principales referentes en Argentina en Análisis Institucional de la Educación. En su trayectoria académica tiene una vasta experiencia en investigación - intervención y formación de discípulos en esa línea de trabajo. Actualmente es Profesora Titular Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Liliana Vanella (L.V.): Antes que nada quiero agradecerle Lidia, la oportunidad de poder concretar este encuentro. Hace tiempo que coincidíamos entre varias colegas de Ciencias de la Educación, en la idea de realizar esta entrevista. Lo teníamos como una asignatura pendiente en la línea de recuperar, en tu caso, los legados de nuestras maestras.

Si te parece, te propongo tratar de tener una conversación sobre cómo llegaste a ser quien eres en tu formación profesional, articulando tu trayectoria personal y el desarrollo del campo del Análisis Institucional en Argentina. ¿Cómo llegaste a ser analista institucional en educación? ¿Podrías hacer una breve reseña de tu trayectoria profesional en ese campo de problemas?

Lidia Fernández (L.F.): De qué modo alguien se convierte en un profesional o un investigador reconocido por su saber en un campo, es una pregunta muy difícil de responder porque eso ha ocurrido a través de un largo tiempo, y gracias a muchas mediaciones. Se enraíza –como para todos– en una biografía y va definiéndose por elecciones de vida entramadas en diferentes momentos históricos del país y –en mi trayectoria– en distintos acontecimientos que afectaron a la Universidad y los que la integrábamos.

Hacer una referencia sintética a todo eso es un imposible por lo que –pensando en los lectores de esta Revista– voy a referirme a algunos de sus momentos claves. De mi

* Liliana Vanella es Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora - investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esa (CIFYH) Universidad.

biografía antes del ingreso a la Universidad sólo voy a mencionar un interés y una experiencia que considero ligadas a la pregunta que me estás haciendo. De los momentos claves en mi trayectoria voy a referirme sucintamente a mi primer contacto con los enfoques institucionales, a lo sucedido por las interrupciones institucionales provocadas por los golpes de Estado del '66 y el '76 y al desarrollo franco a través de la práctica posible que se produce con el retorno de la democracia en el '84.

El interés al que me refiero, estructurado en mí desde los 7 u 8 años de edad, es el de comprender a través de que vías concretas, experienciales, se produce la influencia social en los individuos y cómo es posible que a semejantes condiciones se produzca singularidad de experiencias. Por supuesto que a esa edad no estaba formulado así pero eso significaban algunas de las preguntas que me hacía. Ese interés y la temprana experiencia, por la posición anarquista de mi abuelo paterno, con la demanda de justicia, con la necesidad de silencio y con efectos de la represión desde el poder, conformaron un núcleo de sentido que organiza mi formación y desarrollo en este campo.

En cuanto a los que pueden considerarse momentos claves, el primero es un tiempo en el que se unen el de mi encuentro con los enfoques institucionales y los primeros trabajos en el campo.

Egresada de la Escuela Normal en el 58 había ingresado en la Facultad de Filosofía y Letras para seguir la carrera de Letras y en el primer año de asignaturas comunes opté por la de Ciencias de la Educación recientemente creada.

La universidad de ese tiempo es un espacio de movimiento científico, compromiso social y producción de novedad que pone a la UBA en un lugar de reconocimiento internacional. La Facultad de Filosofía y Letras es tribuna para intensos debates sobre la realidad nacional, internacional y Latinoamericana, alumbró nuevas carreras que prometen ocuparse de ellas y es pionera en el ensayo de formas nuevas de vincular la Universidad y las necesidades sociales.

En lo que configura un intenso recuerdo de ese tiempo, la vida estudiantil transcurre plena de vitalidad entre las bibliotecas, los cafés, el centro de estudiantes y los centros culturales. En todos ellos tramitábamos una identidad en la que tenían lugar de privilegio la discusión política, la defensa del socialismo y la creencia en un mundo mejor que podría ganarse con una lucha decidida.

Los que tenían trayectorias familiares semejantes a la mía, vivíamos ese tiempo como uno de liberación y –en parte por lo menos– no advertíamos u omitíamos considerar la contradicción de una libertad ganada con un golpe de estado –el del 55– y

el silenciamiento de las mayorías.

En ese ambiente de producción instituyente múltiple ya avanzada en mi carrera, entre el 60 y el 62 se produce mi encuentro con los enfoques institucionales que, a su vez, están iniciando la búsqueda de posición en el ámbito académico.

En los años 60 la definición del campo de las prácticas institucionales era liderada en la formación universitaria por Enrique Pichón Riviere, José Bleger y Fernando Ulloa en el campo de la Psicología e Ida Butelman en el campo de la Educación. Sobre la base de las corrientes de la Psicología Social de Kurt Lewin, la teoría psicoanalítica-escuela inglesa: M. Klein, Bion, Jacques, y una particular visión sobre la necesidad de insistir en los enfoques preventivos, estos Profesores, a través de seminarios universitarios y diversas publicaciones, producen un movimiento de discusión y experiencias claves a la hora de comprender este campo.

En ese tiempo asisto al curso que dicta José Bleger sobre Psicología de la Personalidad, tengo acceso a los materiales del Seminario de Psicología y Psicohigiene institucional, asisto al primer seminario sobre “Dinámicas de grupo” que dicta Fernando Ulloa, curso el seminario “Comunicación y aprendizaje” que dicta Ida Butelman y accedo a partir de él, a la experiencia de participar en una serie de trabajos de intervención y formación que ella coordina. Por esos mismo años la asistencia al curso de Sociología Sistemática que dicta Gino Germani y al de Psicología Social a cargo de Enrique Butelman, y la participación como estudiantes en varias investigaciones del Instituto de Sociología abren otras líneas de lecturas y aprendizajes técnicos que tienen una importancia consistente en la propia elaboración todas esas experiencias.

Una línea importante de estudio, investigación y práctica se inició en ese momento y a pesar de las vicisitudes políticas que interrumpieron por dos veces, en los 66 y los 76, su presencia –y la nuestra– en la Universidad, se desarrolló con fuerza fuera de los espacios universitarios hasta su retorno a ellos en el ‘84.

La recuperación de la democracia y el reingreso cargado de ilusiones a la Universidad de ese momento, hizo nuevamente espacio a la intervención institucional y nos fue posible advertir que el campo de las instituciones educativas reclamaba de modo imperioso un conocimiento que permitiera entender la profundidad de las secuelas de lo vivido e intervenir para ayudar.

Dos cuestiones se convirtieron para mí en definitorias en este trayecto. Una fue el hacerme cargo de una cátedra donde comenzar a trabajar con estos enfoques. Otra fue, a instancias de María Teresa Sirvent-directora en ese momento del Instituto de

investigaciones en educación de la UBA, la creación del Programa de investigaciones “Instituciones educativas”.

Ambas exigencias, supusieron la formación de gente para la enseñanza de este campo y para la investigación y la constitución paulatina de grupos de intervención y, como consecuencia, la de espacios en los que hacer lugar al procesamiento del impacto que provocan los materiales institucionales de modo de controlar el riesgo permanente de fuga en la intelectualización, la disquisición teórica o la resistencia defensiva.

La existencia de Cátedra y programa significaron la llegada de demandas de las instituciones del sistema y posibilitaron entrar en los campos sufrientes provocados por la dictadura. De hecho eso marcó mi línea de investigación principal “Dinámicas institucionales en condiciones críticas” y los más importantes de mis desarrollos.

Lamentablemente, frente a la necesidad imperativa de procesar la violencia de estado, e intentar atender sus secuelas, la perspectiva institucional –en su enfoque, su conceptualización y sus propósitos– se vio atacada una vez más. Los planes socioeconómicos que ponían en marcha las estructuras del poder reforzaron el interdicto que pesa sobre el saber acerca de las instituciones y recurrieron a las viejas prácticas de recuperación.

En el área educativa pusieron en circulación conceptos y abordajes que llamados “institucionales” estaban desprovistos de la cualidad esencial de un enfoque de esta índole: la intención y el trabajo por y en la elucidación de los artilugios de dominio que el poder usa a fin de generar la creencia básica que lo sustenta: la realidad es la natural, la única posible, la inevitable.

Afortunadamente en otras Universidades, en la Universidad de Córdoba de la mano de Lucía Garay, la primera, se fueron instalando cátedras y líneas de investigación institucional con las que convergimos en otros espacios de sostén e intercambios

L.V.: *¿Cuáles son las líneas teóricas que te nutrieron en la formación?*

L.F.: Diría que la psicología psicoanalítica de los grupos y las instituciones y la sociología fueron los dos campos disciplinares que junto a la práctica en investigación social (en el Instituto de Sociología de esa época) y Psicológica (en los trabajos con Ida Butelman emparentados con la Orientación educacional) tuvieron importancia decisiva en mi trayecto

Lentamente y según el vaivén de las prohibiciones y los permisos que determinaba

la historia social, las corrientes institucionalistas francesas, "hijas" de los procesos que desembocan en el mayo francés (Loreau, Lappasade, Mendel, Lobrot), algo más tarde la Psicodinámica del trabajo con autores como Dejours y el Psicoanálisis de los grupos y las instituciones en los desarrollos de Anzieu y Kaës, más recientemente las producciones de la Sociología clínica (Enríquez, de Gauldejac), y muchos de los trabajos sobre historia y memoria (Pollak y Candeau) van concurriendo a configurar bases teóricas de interés para "mirar" las realidades institucionales.

De todos modos creo que la fuente más importante de mi formación a lo largo de la trayectoria de la que puedo dar cuenta, es la que constituye la propia investigación institucional así como se fue perfilando y desarrollando a lo largo de mi misma práctica.

Es la investigación la que interpela y es su material el que empuja a buscar lentes teóricas para profundizar las comprensiones.

Nada más lejos del trabajo institucional como se ha desarrollado en mi vida, que la discusión de ideas. La verdadera discusión se establece entre los materiales que produce nuestra indagación, los productores sociales y nuestra propia captación de sentido.

Los autores, en todo caso, son compañeros de equipo presentes en sus escritos que se hacen "aporte" "a nuestra comprensión e interpretación, gracias a ese otro diálogo donde lo que importa es encontrar los significados que operan en el mundo vivido por aquellos que deseamos comprender.

L.V.: *¿Cuáles son las diferentes líneas de desarrollo en el análisis institucional?*

L.F.: Es difícil diferenciar porque hay un entramado de influencias muy denso en este campo que es un campo de práctica en el que la teoría surge del análisis de los materiales producidos por investigaciones e intervenciones. Ateniéndome estrictamente a las producciones teóricas que procuran mirar los espacios institucionales incorporando las dimensiones del sujeto y su psicología puedo arriesgar alguna respuesta. Creo que la Argentina ha producido una corriente teórica consistente, la de la Psicología institucional y que una mención en el sentido de tu pregunta no puede dejar de citar al Sociopsicoanálisis de Mendel, el Socioanálisis de Loreau y Lappasade, y el Psicoanálisis institucional de Anzieu y Kaës. En educación, diría que los trabajos de Lucía Garay y del grupo al que pertenezco han hecho aportes de interés para la comprensión de la singularidad de las organizaciones, los grupos y las prácticas educativas.

Más recientemente, y por el intercambio entre nosotros y grupos de investigadores

de México (Eduardo Remedi, Monique Landesmann, Rosa Martha Romo, entre otros) y de España (Julián López Yáñez, M Sánchez Moreno, Mariana Altopiedi, entre otros) estamos disponiendo de material comparativo que posibilitará generar nuevas líneas de comprensión sobre todo en temas como los de las condiciones de los procesos de cambio y los de la construcción de identidades en los procesos de formación.

Algunas líneas teóricas de la historia la filosofía históricas y la antropología social concurren a dar validación a nuestro modo de trabajo, en tanto que otras que provienen de la gestión, la planificación, algunas sociologías empresariales y las teorías de los recursos humanos se le oponen taxativamente.

L.V.: *¿Qué es el trabajo de intervención en instituciones educativas?*

L.F.: Hay muchos modos de definir la intervención y diría que no hay un modo propio de intervención en las instituciones educativas. Por lo menos tal como la considero yo, la intervención institucional es una incorporación de conocimiento en el campo de análisis que se conforma cuando los protagonistas institucionales deciden “volver a pensar” en su realidad cotidiana, su trabajo, sus proyectos o su modo de hacer las cosas, con el propósito de revisarlos y alcanzar una nueva visión sobre ellos, sobre lo que en ellos puede resultarles perturbador o no los conforma en resultados, o desearían desarrollar.

El punto crucial de la intervención es el tipo de conocimiento que se incorpora al campo de análisis. NO ES el conocimiento que se deriva de la teoría, NO ES el conocimiento que porta el interviniente, NO ES el conocimiento que deriva de un modelo. Se trata del conocimiento que se produce en un proceso de indagación diagnóstica en el que se han embarcado los protagonistas institucionales –a veces con la ayuda de un externo– siempre con la ayuda de herramientas cualitativas de investigación. Del tipo de conocimiento producido y del modo en que se incorpora al análisis y se procesa, así como del grado en que sus actores hayan realmente suspendido sus diagnósticos consuetudinarios para “volver a mirar” y “volver a pensar”, depende el potencial de intervención que tiene el intento.

Intervenir, en este sentido, es abrir un espacio entre uno mismo y su realidad para volver a ver y pensar, para descubrir aspectos, relaciones, significados que no se habían advertido.

Y en este sentido la intervención institucional es lo mismo para cualquier conglomerado humano. A veces los espacios analíticos se instalan como consecuencia de

acontecimientos sociales o imprevistos que nos llevan a decidir la necesidad de un análisis. Otras veces la iniciativa la toman pequeños grupos de “desviantes” que cuestionan proyectos o las formas de hacer o los responsables institucionales. En alguna oportunidad esa decisión incluye la de pedir un acompañamiento externo.

En esos casos el punto crucial de este acompañamiento es que lo sea realmente en la búsqueda diagnóstica y en garantizar los espacios de elaboración de resultados.

Lejos está la posición que aquí intento describir de todas las formas de intervención a las que nos han acostumbrado los criterios de los 90. Esas son formas de intervenir para imponer modelos de hacer. No es lícito llamarlas intervención institucional.

L.V.: *¿Qué era -hace varias décadas- hacer análisis institucional y qué es hacerlo hoy?*

L.F.: No se qué contestar a esto pues depende de la experiencia. Si comparo la forma en que yo encaraba el análisis institucional en los 60 y el modo en que lo encaró ahora, encuentro diferencias sustantivas que considero “para mejor”.

Cuando me inicié en el campo, había ingenuidad en mi abordaje y la falta de experiencia clínica (de casuística) hacía que estuviera mucho más apoyada en estrategias diagnósticas que acercaban mi acción a la investigación social. Hoy creo que el contar con casuística y con experiencias muy diversas en lo que hace a las dinámicas de los equipos de análisis y su vínculo con los protagonistas institucionales, nos ha dado una mayor flexibilidad para encarar el acercamiento y el acompañamiento “a la medida” de cada caso.

Esto hace que muy difícilmente podamos prever como se va a desarrollar un análisis. A partir de cierta matriz básica (los que llamamos Estados de situación institucional) el proceso de intervención se va definiendo en el proceso de acuerdo a los resultados progresivos del análisis, lo que supone una gran tolerancia de los equipos a la incertidumbre y la modificación de diseños y una capacidad desarrollada para el diseño de dispositivos orientados hacia la atención o profundización de asuntos específicos

Cada vez se ha hecho más claro para mí que la intolerancia a la ambigüedad, o a la incertidumbre, el apremio de los tiempos, la necesidad de la seguridad que da la técnica o los planes de trabajo, resultan contraproducentes y perturban la producción analítica de un material que efectivamente nos acerca a la complejidad de la vida humana en ciertos

ámbitos.

Por supuesto que lo contrario supone grupos de intervinientes donde se de espacio a la elaboración y procesos de intervención extendidos en el tiempo.

LV: *En tiempos de desfondamiento de certidumbres, ¿cuáles son los desafíos actuales en las investigaciones?*

LF: En parte lo que esboqué recién: el mayor desafío es sostener las investigaciones en el tiempo, resistir la presión de los nuevos criterios para hacer investigaciones cortas y obtener resultados rápidos, y resistir la presión que se ejerce sobre el investigador para que dé cuenta de “la verdad”.

Cada vez resulta mas claro que la vida humana y social contiene múltiples verdades y que nuestra función de investigadores es acercarnos a hacer visible esa complejidad.

LV: *¿Quisieras compartir con los lectores alguna experiencia reciente que te haya interpelado y que esté vinculada con tu hacer profesional en instituciones?*

LF: En cuanto a la interpelación, yo diría que cuando un hacer institucional “anda”, siempre te interpela, pero a la hora de elegir, voy a comentar muy sintéticamente dos experiencias.

Una de ellas se produjo en la Facultad de Odontología de la UBA y mostró los variados modos en que puede prepararse un recambio generacional.

Se trató de una experiencia que mostró por contraste, otros modos “salvajes” que estábamos viviendo en nuestra propia casa.

En el caso de esta facultad, el conjunto de Profesores titulares próximos a su retiro decidieron organizar unas Jornadas que llamaron “Pensando la Facultad de Odontología” e invitar al conjunto de los Profesores, entre los que se hallaban los que tenían posibilidad de presentarse y ganar los concursos de cátedra.

Era una iniciativa creativa e inédita. En parte se apoyaba en la tradición de las cátedras (la de reunirse a pesar de ser muchas veces de muchos integrantes porque la facultad es Hospital escuela y muchas cátedras son también salas clínicas), pero era la primera vez, en lo que supimos, que la iniciativa proponía una reunión que atendía al conjunto del claustro.

El pedido del grupo gestor a nosotros fue el que ayudáramos a armar esas Jornadas

que iban a transcurrir durante dos días y medios con el modo residencial, en un lugar retirado del Gran Buenos Aires.

Conformé el equipo con Marcela Ickowicz de la Universidad Nacional del Comahue, especialista en Educación Superior y tesista doctoral que estudiaba las cátedras universitarias. Nos acompañaron tres de los investigadores estables del Programa: Cecilia Durantini, Fernando Morillo y Mariana Pereyra que tuvieron como tarea especial hacer análisis comparativos de los informes de situación de las 35 cátedras.

Diseñamos con ellos y discutimos con todos los que iban a asistir, un dispositivo que se aprobó e incluía:

- como abordaje histórico un trabajo de historización que se iba a realizar en grupos por año de graduación.
- como abordaje situacional, una exposición en posters de las actividades que realizaba cada cátedra.

Nuestra tarea fue la coordinación de esas actividades, la de las reuniones donde se compartieron las producciones y la presentación de nuestras impresiones sobre ellos y sus trabajos.

El trabajo de historización permitió elaborar en conjunto una línea de tiempo en donde se pudo advertir lo valorado por cada grupo/cohorte y en la que se hicieron visibles las múltiples relaciones de formación que los unían así como los valores que habían persistido a lo largo del tiempo del que ellos como colectivo, podían dar cuenta (una extensión de casi 60 años).

El análisis de lo que hacían las 35 cátedras, mostró la diversidad de la acción, desmontó una impresión que había sobre “no hacer lo que el potencial de la facultad permitía) y posibilitó un diálogo fructífero en el que se plantearon coincidencias y posibles líneas de acción en el futuro que pasaba de manos.

Lo que entendimos al finalizar el trabajo, fue que la emergencia de esta propuesta tenía que ver con el recambio generacional y la necesidad de tener alguna incidencia “en lo que iba a suceder” pero también en la necesidad de posibilitar la trasmisión y recepción de experiencias que –ahí se vio– sostenían los valores con los que estaban de acuerdo y en los que apoyaban su identidad. También nos comentaron en contactos posteriores, que las Jornadas y los análisis realizados habían tranquilizado algunas tensiones y habían intensificado la creencia en el potencial colectivo.

Para nosotros como equipo interviniente la experiencia tuvo una alta significación. Pocas veces uno tiene la fortuna de trabajar con el total del colectivo de profesores de

una facultad, por su propia iniciativa y ver que lo que se pudo hacer tuvo un impacto tan visible y rápido.

Teóricamente, el caso de estos Profesores parecía un ejemplo para mostrar –como evidencia de la teoría de E. Jacques– como crecen los colectivos cuando el amor y la gratitud (hacia la Facultad, su formación en ella y sus formadores), podía efectivamente primar sobre la envidia, el odio y la rivalidad.

Y la interpelación, en todo caso, fue al modo en que el mismo recambio generacional se estaba haciendo en otros ámbitos de la misma Universidad donde el odio y la necesidad de desconocer y destruir –al contrario de en este caso– parecía primar sobre el amor y la gratitud.

El otro caso que quiero comentar tiene que ver con una investigación que llevamos hace ya diez años en una isla sobre el río Paraná en la provincia del Chaco .Se trata de un lugar en el que la vida de los pobladores esta rutinariamente convulsionada por la catástrofe que producen las inundaciones.

Esta investigación incluye ya cuatro estudios. El primero que procuró entender la dramática social, el segundo que se concentró en el análisis institucional de las organizaciones escolares y de la cultura, el tercero que focalizó en reconstruir relatos de vida y trayectos de grupos instituyentes.

Por supuesto que la información sobre el impacto de las inundaciones en las vidas de los pobladores estuvo presente desde el inicio como dato y también como motivo de todas nuestras devoluciones de avance. No obstante en la tercera de ellas, un poblador se acercó a mi a decirme: “quiero decirle señora que ustedes entienden muy bien todo lo que nos ocurre... Lo que no entienden bien es lo de las inundaciones... tenemos que explicarles mejor”.

Esto fue una interpelación de las más intensas que me produjo un protagonista social y desencadenó en nosotros dos líneas de acción. Una –como resultado necesario desde el encuadre que sostenemos– supuso hacer una vuelta al propio análisis. El grupo de investigación trabajó aproximadamente unas 8 reuniones extensas reconstruyendo las propias biografías para ver en qué experiencias o en cuáles ausencias de ellas podía estar el vacío que señalaba el poblador.

Por cierto que no se trataba –o no lo entendíamos así– de una deficiencia en la lectura de teoría ni de las investigaciones vinculadas. Interpretábamos que se trataba de una ausencia en la capacidad de resonancia e identificación. Efectivamente, sólo uno de nosotros podía contar ser tercera generación de una abuela con experiencias de

inundación lo que hacía que para aumentar la posibilidad de escuchar lo que se transmitía a niveles profundos, necesitábamos unos instrumentos que amplificaran el potencial de sus voces.

Esa conciencia llevó a intentar con las historias de vida y dicho intento –que nos ocupó durante casi tres años– permitió hallar la trama de identificaciones que permitieron comprender, no sólo a ellos como gente que padecía la inundación sino como gente que por la inundación veía agravados otros padecimientos y también como gente que a través de la inundación mostraba descarnadamente una situación social de marginación e indefensión que no habíamos alcanzado a captar en sus múltiples dimensiones e intensidades.

En cuanto a la segunda parte de tu cuestión (una experiencia que haya interpelado y que esté ligada a mi práctica), espero haber logrado con estos dos ejemplos, llamar la atención sobre un aspecto que es propio del análisis institucional tal como lo concibo. No es posible participar en el análisis institucional de ninguna realidad humana si uno mismo no está dispuesto a quedar involucrado a sabiendas de que este quedar involucrado es estar disponible para la interpelación que la realidad de otros hace a la propia realidad y a los modos en que uno se mantiene de pie frente a ella.

Con esto quiero decir que el desarrollo de una capacidad para el análisis institucional es un proceso psicosocial que compromete a la persona y que es imposible encarar como una mera cuestión técnica.

Esta constatación tiene una decidida influencia en mi práctica profesional en dos aspectos centrales: en lo que hace a la formación de investigadores e intervinientes y en lo que se refiere a la trasmisión de esta práctica en diseños curriculares formales.

Pero esto es ya otro tema.

Como siempre, es un placer compartir contigo tu experiencia y reflexiones acerca de lo que es una de tus pasiones, trabajo profesional y trabajo académico. Muchas gracias.

*Reseña***José Ignacio Rivas Flores*****Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la Investigación en Argentina y Brasil.**

Universidad de Córdoba.

Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan (Coord.)

En los tiempos que corren hablar de temas como los que nos plantea esta obra parece abocado, casi necesariamente, a desarrollar un repertorio de estrategias, procedimientos, técnicas y fórmulas que indican el conjunto variado de los “se debería hacer” que constituye el pensamiento tecnocrático que nos caracteriza. De alguna forma nos estamos acostumbrando a hablar de educación en términos cada vez más estandarizados y burocratizados. Las políticas internacionales en educación, en pos de proyectos de convergencia y de una mundialización de los sistemas que favorezcan la movilidad, tienden a desarrollar políticas homogéneas, o al menos sustentadas sobre los mismos principios.

No es el caso de esta obra. Hay un cambio de discurso importante respecto a esta perspectiva hegemónica para entrar en la dimensión política, crítica y transformadora de la educación, que se hace cada vez más necesaria. Desde el ámbito europeo, al que pertenezco, acostumbrado a enarbolar banderas de modernidad, se echa de menos esta otra mirada que entra en los procesos del currículum y la formación del profesorado como sistemas de relaciones políticas y como prácticas cotidianas centradas en las vidas de los sujetos.

En este sentido valoro especialmente dos aportaciones que este libro nos ofrece. Primeramente, a lo largo del libro se puede observar una fuerte presencia de una perspectiva política crítica que desmonta el “poder establecido” en las prácticas y políticas educativas. En mayor o menor medida la mayoría de los trabajos plantean rupturas o, al menos, desencuentros, con los modelos preestablecidos y ofrecen una perspectiva que en

* Universidad de Málaga. CE: i_rivas@uma.es

buena medida podríamos denominar contrahegemónica. En parte también interpreto esta dimensión como ruptura contra la hegemonía de las políticas globalizadoras de los ámbitos de poder a nivel mundial. Latinoamérica, en este sentido, se está convirtiendo en un referente en la lucha de posiciones que se dirime a nivel general, en el mapa de las políticas sociales en general.

No obstante, el libro pone sobre la mesa investigaciones llevadas a cabo en dos países relevantes de este mundo latinoamericano, especialmente en cuanto a la producción de pensamiento crítico y transformador. Igualmente son países que se sitúan en lo que pomposamente podría calificar como frente anti-neoliberal, ofreciendo políticas sociales y culturales más preocupadas por las personas, y sobre todo las que se encuentran en situación de exclusión social, que por los resultados o las macroeconomías. Lo expresan las compiladoras del texto claramente en su introducción:

Por más de una década las reformas neoliberales de los sistemas educativos otorgaron a la formación de profesores, a las prácticas evaluativas y al currículum un carácter instrumental, atado a lógicas de productivismo, eficiencia y control de calidad (pág. 10).

En segundo lugar, me parece relevante la visión cotidiana que se ofrece a lo largo de los capítulos. Esto es, no hay una visión de grandes relatos sobre la formación del profesorado y las prácticas educativas. Más bien nos vamos encontrando con relatos de la cotidianidad del trabajo en la escuela desde diferentes ámbitos y dimensiones. Sin duda esta visión le ofrece una perspectiva que nos acerca a la realidad de los escenarios que se relatan. Apuntaría que no solamente se relatan prácticas, sino que se construyen realidades desde una narración de los sujetos, sus acciones y sus pensamientos. Solamente la aportación de Adela Coria se abre de esta expresión de la cotidianidad del trabajo escolar para presentar una perspectiva política-pedagógica que permite ubicar los trabajos previos en un escenario particular; histórico, cultural y político.

Por su parte, cada uno de los relatos que se nos ofrecen suponen una reflexión seria y rigurosa sobre cuestiones nucleares del pensamiento educativo; el conocimiento, la aportación de la técnica, las relaciones entre formación y centro educativo, etc. Se hace necesario, bajo mi punto de vista, recuperar la esencialidad de la educación, más allá de toda la parafernalia tecnocrática que nos caracteriza. Por eso este tipo de reflexiones que deconstruyen los modelos preestablecidos nos ayudan a encontrar lo que la educación tiene de necesidad antropológica básica y como parte del proceso de construcción de la sociedad y del sujeto.

En una reciente publicación apuntaba, junto con algunos colegas de investigación, que, “la formación del profesorado debería estar vinculada a estos procesos de transformación de la realidad, especialmente desde un compromiso con la escuela pública y con la comunidad educativa” (Rivas, Leite y Cortés, 2015: 240). Se hace necesario cada vez más, tal como se hace en este libro, desvincular lo educativo de los meros procesos de producción; generar dinámicas que confronten el mercantilismo cada vez más presente en los planteamientos educativos; ofrecer relatos que pongan al sujeto en el centro.

A menudo me gusta decir que la educación actual necesita desplazarse desde lo curricular al sujeto, dando importancia a lo que el niño, la niña, adolescentes y jóvenes, necesitan para ser parte de su mundo, tal como ellas y ellos lo viven. El currículum, situado en el centro de la vida escolar, y entendido como un conjunto de prescripciones establecidas, aleja las necesidades de estos sujetos del mundo escolar, provocando una distanciamiento peligroso y una brecha cultural y social, que cuesta recomponer. La segunda parte del libro cabría interpretarla de este modo. Los sujetos son el centro y comprender quiénes son, qué sienten y qué necesitan es un desafío necesario para cualquier educador. Hubiera sido interesante que también en esta segunda parte se hubiera mantenido el equilibrio entre el relato argentino y brasileño. En este caso solo el segundo está presente en los 4 trabajos que se presentan, siendo Argentina, precisamente, una nación que ha destacado por su interés en la subjetividad.

Este libro nos ofrece, en cualquier caso, otra visión sobre el currículum y las prácticas educativas, distinto al sistema de prescripciones que mencionaba. No hace muchos meses la prensa daba cuenta de la nueva escuela hacia la que nos encaminamos a partir de la celebración de la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (WISE). Un convención de más de 15000 expertos que se reunieron en noviembre, con personajes de la relevancia de Noam Chomsky, por ejemplo. Más allá de la dimensión sensacionalista de este tipo de noticias en la prensa¹ lo que se pone de manifiesto es que el sistema educativo actual está obsoleto. Para ello apuntan nuevas estrategias que tienen que ver más con proyecciones de procesos sociales actuales que con estrategias pedagógicas en marcha. El cambio, desde estas perspectivas, no viene desde el propio mundo de la educación, sino desde las dinámicas sociales, culturales, políticas y, sobre todo,

¹ En el diario “El mundo”, en el que pude seguir la noticia, se planteaba el siguiente resumen:

- La clase magistral desaparecerá; el profesor se convertirá en guía del alumno.
- El aprendizaje será personalizado, permanente y más caro.
- Primarán las habilidades frente al saber académico.
- Internet será la principal fuente y el inglés, la lengua mayoritaria (21/10/2014).

económicas. ¿Cómo puede la educación recuperar las riendas de su destino y ofrecer su propia visión? Este es uno de los retos a los que nos enfrenta esta obra.

Posiblemente una respuesta a esta situación venga por entender lo educativo desde esta dimensión social y política en la que estoy centrando mis comentarios. Esta sería la vía, posiblemente, para recuperar el discurso de lo esencial en la educación: los procesos de construcción del sujeto y de la persona son sociales y colectivos, por tanto, se encuadran en los movimientos sociales presentes y deben formar parte de ellos. El capítulo que cierra el libro, precisamente, apunta en esta dirección, siendo un cierre casi que necesario para el planteamiento que lo guía. Comparto, desde esta perspectiva, que no hay otro camino. Es necesario contrarrestar la acción de los “otros” movimientos sociales que están haciendo de gurús de las reformas educativas: la OCDE a través de sus pruebas PISA y sus continuas propuestas de privatización, mercantilización y elitización de la educación; el FMI y sus exigencias de liberalización de los sistemas educativos y el pago por los servicios; los lobbies internacionales que surgen en todo momento y lugar ligando necesariamente educación y producción...

El libro que la Miranda y Bryan nos ofrecen creo que es una apuesta decidida en la dirección que estoy apuntando. Su compromiso con una política educativa, otra, se hace presente en cada uno de los capítulos y en el propio planteamiento del libro. Diría que es una aportación importante en la lucha de posiciones que estamos viviendo a nivel mundial y en la construcción del futuro que se nos presenta. Desde la mirada europea, es un libro para aprender y reflexionar. Cuando buena parte de la producción académica en esta parte del mundo está focalizada sobre “buenas prácticas”, enseñanza eficaz, propuestas de innovación, las tecnologías educativas y las recetas pedagógicas, resulta estimulante comprobar que hay otros relatos que se están generando sobre la escuela y que no estamos solos en esta preocupación.

Bibliografía

- Sanmartín, O. R. (2014) *Así será la escuela en 2030*. El mundo. Disponible en <http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html>, Descargado el 21 de octubre de 2014.
- Rivas, J.I.; Leite, A. E. y Cortés, P. (2015) *La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración*. En Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Nº 19 (1): Págs. 228-242.

*Reseña***Ivana E. Fantino*****Crecimiento y Desarrollo. De la Biología a la Educación y la Salud**

ISBN: 978-987-591-334-9

Margarita Barrón (Comp.)

Editorial Brujas.

Córdoba, 2013. 1º edición.

283 páginas

Con voces de diversos campos disciplinares aportadas por docentes, investigadores y profesionales de ciencias de la educación, de estudios psicológicos, de letras, de psicopedagogía y del campo de la salud, el libro hace dialogar producciones, teorías y experiencias bajo la compilación de la Dra. Margarita Barrón, investigadora, médica pediatra y profesora de la cátedra Teorías del Crecimiento y Desarrollo. Así, desde la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, la obra reúne veintiún trabajos – ensayos, reflexiones, informes y demás– agrupados en varios ejes.

El primer bloque –constituido por varios capítulos– contempla aspectos generales vinculados con las teorías básicas del crecimiento y desarrollo, no solo en relación a la biología, sino además desde la educación y salud. Es así que, como inicio, Margarita Barrón a partir de una narración personal de su infancia se hace preguntas que impulsan el relato y que guían el texto, referentes al desarrollo y sus fases, sin perder de vista la influencia del contexto sociohistórico y económico, como indicadores y condiciones en el devenir del sujeto. En el segundo capítulo y desde la medicina, Mario y Julio Carbonetti se interrogan acerca de la Demografía en Argentina, traza mapas que plantean el espacio como una construcción social en permanente mutación e indaga los factores incidentes y determinantes del bienestar de la población que influyen en su crecimiento, en su salud, en sus posibilidades; en esa mirada, comparten información demográfica y socioeconómica de los ámbitos nacional y provincial y retoman datos del

* Lic en Psicología. Especialista en Adolescencia con mención en educación. Investigadora de Secyt. Docente de la cátedra Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: ivanafantino@hotmail.com

censo de población de 2010. En una línea confluyente, Raquel Eguillor Arias ofrece “Teorías, perspectivas y trayectorias. Líneas para pensar el desarrollo” y desde las Ciencias de la Educación nos repasa los puntos de partida para el estudio del desarrollo humano y propicia la comprensión sobre la influencia de diversos factores en el complejo proceso del crecimiento. Desde la Psicopedagogía, María Cristina Carena en “La familia, algo más que un entorno”, nos invita a revisar los juegos de significados que recubre ese significante; partiendo del análisis de la expresión “célula de la sociedad”, recorre la historia y el discurso social en una trayectoria que va desde lo biológico a lo vincular, y examina la institución familiar como transmisora de normas y valores, en su ciclo vital y sus funciones y en sus rasgos contemporáneos que abarcan uniones transitorias, disminución de número de hijos y divorcios. Luego Julia Córdoba desde la Psicología reflexiona sobre las políticas públicas para brindar claves que permitan aunar esfuerzos, integrar voluntades con miras al respeto de los Derechos Humanos.

En apartados siguientes los textos desovillan la trama compleja de la herencia y la cultura, de lo biológico y lo social, de ese proceso desencadenado a partir de la gestación. Para iniciar el camino, Margarita Barrón y Liliana Maurutto tratan el tema de la sexualidad, establecen la diferencia entre sexualidad y genitalidad y recorren los avatares de la educación sexual en el marco del debate de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, alentando la toma de conciencia y el compromiso en las relaciones con los otros, desde la consideración según la cual una adecuada educación implica una correcta información sobre aspectos biológicos, fisiológicos y psicológicos asociados a la sexualidad. Luego en “Herencia y ambiente”, la Dra. Barrón propone un glosario a fin de acotar el alcance de términos biológicos y genéticos, responde preguntas genéticas frecuentes acerca de la herencia ligada al sexo y explica algunas patologías ligadas con la composición genética de la población. Por su parte, María Cristina Schiavoni aborda el sistema nervioso para comprender sus características e implicaciones en la vida desde el campo de la Neurobiología y expone el funcionamiento de la organización fisiológica y su repercusión en el plano afectivo, incluyendo algunos trastornos psicomotores.

En cuanto a la etapa del desarrollo prenatal y parto, es decir a la vida en el vientre materno, Barrón y Maurutto presentan factores de riesgo que pueden afectar al embarazo durante la gestación, secuencian las etapas y describen las características de cada periodo. En el capítulo sobre El recién nacido, Mario Carbonetti narra la evolución

normal del crecimiento y desarrollo prenatal y la maduración del neonato a través de la variabilidad de peso y talla, haciendo hincapié en la importancia de la lactancia materna y el apego. Luego tres médicos –Margarita Barrón y Mario y Eduardo Carbonetti– exponen las características específicas del crecimiento y del desarrollo en el primer año de vida, asumiendo como parámetros el peso, la talla, el perímetro cefálico y la dentición y justificando la centralidad que en este proceso revisten la alimentación. En primer término Barrón se pregunta por el crecimiento, los afectos y los pensamientos de los niños; luego analiza los aspectos de su crecimiento y desarrollo durante la edad escolar (3 a 12 años); finalmente se ponen de relieve aspectos relevantes de la práctica pedagógica y propuestas de intervención vinculadas con el aprendizaje de los niños. A la manera de una complementación, María Cristina Schiavoni y María Cristina Carena detallan la naturaleza del niño en su vínculo con la educación, priorizan el aprendizaje como forma de abrirse al mundo y participar de novedades para progresar, y observan algunos modos de intervención del docente en tanto representante institucionalizado junto a sus alumnos.

Cuatro son los capítulos centrados en la adolescencia-juventud, en el primero de los cuales (*La adolescencia o el fin de los singulares*) Barrón actualiza conceptos biológicos y psicológicos del desarrollo y tras caracterizar las etapas de pubertad tanto en el varón como en la mujer, focaliza la influencia del sistema familiar, la educación y los medios en ese desarrollo y exhorta invita a pensar la resiliencia en los adolescentes. Otro de los capítulos –*Adolescencia y cuerpo hoy*, de Sonia Arce– debate el significado de lo biológico y de las producciones culturales que dan sentido y organizan la subjetividad del adolescente y reflexiona sobre el proceso de desarrollo y sus peculiaridades en diversos ámbitos. El tercer capítulo sobre esta franja etaria, de Gloria Borioli, titulado *La adolescencia, esa construcción sociocultural*, contextualiza nuestra juventud actual, y considera a los pares y a la música como prácticas que definen a nuestros adolescentes; la autora invita a pensar cómo se nombra y califica a los jóvenes, cuáles son los factores que enmarcan los cambios sexuales y vocacionales, atravesados por variables socioculturales y de qué modo podemos pensar más allá de lo singular, no solo en un sujeto de aprendizaje, sino también en un sujeto de deseo y emoción, en un sujeto con el que merecemos encontrarnos. Para cerrar este bloque, Marta Crabay con el texto “Familias y juventudes en la actualidad” piensa el lugar del consumo y los afectos en la actualidad poniendo de relieve la necesidad de habilidades, aprendizajes y disposiciones afectivas necesarias para sostener y mejorar los vínculos familiares. Las

últimas etapas de la vida, adultez y ancianidad, son el eje del trabajo de Barrón y Maurutto, que retoma no solo cambios físicos, también aspectos psíquicos y sociales.

Como conclusión, la compiladora orienta sobre la generación de proyectos participativos, mediante una guía flexible que permita proyectar actividades sociocomunitarias.

El libro compilado por Barrón cuenta también, a la manera de ventanas hipertextuales, con recuadros que alientan otras búsquedas, de manera que el lector común, el docente o el estudiante puedan abordar desde la narrativa, el periodismo o el cine muchos de los temas allí analizados. Así, a la manera de una historia con varios finales, es posible enlazar, profundizar y contrastar el texto central –es decir los capítulos aquí reseñados– con otros recursos que dinamizan y actualizan el aprendizaje y armar un recorrido propio. De ahí una de las fortalezas de esta publicación, que no solo informa, ordena y actualiza, sino que también hace conversar a distintos campos disciplinares en una búsqueda por reflejar la complejidad de las vidas contemporáneas.