

Revista de Educación

11

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 8 - Número 11
Mayo-Agosto 2017



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



sumario

editorial artículos

5 *Editorial*
El infortunio del totalitarismo y el desafío de la pedagogía crítica

11 Henry Giroux | Traducción de Laura Proasi
Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo

21 Miguel Martín Sánchez | Constantino Martínez Fabián
Esperanza Águila Moreno | Jorge Cáceres Muñoz
Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la asignación universal por hijo

41 Cecilia Evangelina Melendez
¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina?

61 Fabiana Montenegro
La incidencia del lenguaje en el "fracaso escolar": reconocimiento del problema y atisbo de la solución

77 José María Gil
Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea

99 Silvia Adriana Branda
La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis de los aportes del pensamiento de Elías y Foucault

113 Valeria Morras
El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la historia: conexiones entre diseño curricular, intervenciones docentes y manuales escolares

127 Braian Marchetti
Una "colonia decolonial": análisis de una experiencia lúdico-recreativa para niños y niñas con discapacidad

147 Pablo Migliorata
Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin

163 Jonathan Aguirre | Francisco Ramallo
Escrituras, representaciones y epistemologías desde el sur

179 Francisco Ramallo
(Re)visitar a Paulo Freire desde la ética, la política y la cultura: tres dimensiones fundamentales al hablar de educación

185 Laura Proasi
Reforma universitaria y educación superior: una inmersión en la trama epistemológica de la didáctica

195 Jonathan Aguirre
Apuntes sobre investigación, formación y pedagogía gestual desde la II Fábrica de Ideas de la Universidad Nacional de Mar del Plata

203 Tiago Ribeiro

215 *EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017*

entrevista

reseñas libros

reseñas encuentros

eventos

Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra María del Carmen Coira

Vicedecana: Dra. Silvia Sleimen

Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson.

Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana

Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel

Secretaria de Coordinación: Mag. Gerardo Portela

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Prof. Graciela Molina (+)

AÑO VIII – N° 11

Mayo – Agosto 2017

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Lic. M. Carolina Rojas

Fotografía tapa: Torreón del Monje - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Fotografía interior: Torreón del Monje - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• ARTÍCULOS

Editorial	5
<i>El infortunio del totalitarismo y el desafío de la pedagogía crítica</i> Henry Giroux Traducción de Laura Proasi	11
<i>Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo</i> Miguel Martín Sánchez Constantino Martínez Fabián Esperanza Águila Moreno Jorge Cáceres Muñoz	21
<i>Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la asignación universal por hijo</i> Cecilia Evangelina Melendez	41
<i>¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina?</i> Fabiana Montenegro	61
<i>La incidencia del lenguaje en el “fracaso escolar”: reconocimiento del problema y atisbo de la solución</i> José María Gil	77
<i>Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea</i> Silvia Adriana Branda	99
<i>La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis de los aportes del pensamiento de Elías y Foucault</i> Valeria Morras	113
<i>El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la historia: conexiones entre diseño curricular, intervenciones docentes y manuales escolares</i> Braian Marchetti	127
<i>Una “colonia decolonial”: análisis de una experiencia lúdico-recreativa para niños y niñas con discapacidad</i> Pablo Migliorata	147
<i>Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin</i> Jonathan Aguirre Francisco Ramallo	163
<i>Escrituras, representaciones y epistemologías desde el sur</i> Francisco Ramallo	179
<i>(Re)visitar a Paulo Freire desde la ética, la política y la cultura: tres dimensiones fundamentales al hablar de educación</i> Laura Proasi	185
<i>Reforma universitaria y educación superior: una inmersión en la trama epistemológica de la didáctica</i> Jonathan Aguirre	195
<i>Apuntes sobre investigación, formación y pedagogía gestual desde la II Fábrica de Ideas de la Universidad Nacional de Mar del Plata</i> Tiago Ribeiro	203
EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017	215

• ENTREVISTA

• RESEÑAS libros

• RESEÑAS encuentros

• EVENTOS

Sentido público y acción transformadora

Luis Porta¹

Presentamos en número 11 de la **Revista de Educación** de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Diversidad de temas, problemáticas y abordajes conforman en este número una preocupación ligada a la mejora de la enseñanza, las instituciones y los procesos de formación docente. Las apuestas de la Pedagogía Crítica, el pensamiento crítico y creativo, las políticas públicas y sus representaciones con relación a la AUH, la formación docente y el desarrollo profesional, la incidencia del lenguaje en el fracaso escolar, las tendencias relacionadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua, la historia escolar y la construcción de la identidad, el conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la Historia y el análisis de una experiencia de trabajo con niños y niñas discapacitados, conforman un interesante recorrido desde el que repensar líneas de acción y de formación.

Este número de la revista cuenta con una traducción, ocho artículos, dos comentarios de libros y dos comentarios de eventos. La traducción realizada por **Laura Proasi** al artículo de **Henry Giroux**: *“El infortunio del totalitarismo y el desafío de la Pedagogía Crítica”* apuesta por recrear los vínculos entre el lenguaje, el deseo, el significado, la vida diaria y las relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social amplio que reclame una vida pública democrática. La Pedagogía Crítica, como llamado urgente a la resistencia, podría brindar a los estudiantes las “condiciones para desarrollar sus capacidades intelectuales”, empoderarlos y adoptar el sentido de la responsabilidad social.

En la sección artículos, el que corresponde en autoría a **Miguel Martín Sanchez, Constantino Martínez Fabian, Esperanza Águila Moreno y Jorge Cáceres Muñoz**, denominado: *“Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo”*, sostiene como hipótesis inicial que es necesario que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico. En el estudio que realizan toman tres perspectivas básicas: la asunción de que es necesario que en los sistemas educativos se impulse el pensamiento crítico en los estudiantes; la asunción de que se debe enseñar de manera explícita a pensar críticamente; y la asunción de que es posible mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos.

El segundo artículo: *“Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo”* cuya autora es **Cecilia Evangelina Melendez** analiza los discursos que circulan en las escuelas en torno al Programa de Transferencias Condicionada de Ingresos: Asignación Universal por Hijo. A partir de un estudio cualitativo y de análisis del discurso logra explicitar que los estudiantes beneficiarios elaboran una identificación que resiste, cuestiona

y contrargumenta los supuestos y posiciones de los no beneficiarios, aún cuando no asuman totalmente su condición de beneficiario como reconocimiento de derecho.

Fabiana Montenegro en el trabajo *¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina?* Presta atención a analizar las conexiones entre el desarrollo profesional y la carrera docente, asumiendo al desarrollo profesional docente como un proceso de fortalecimiento y progreso de maestros y profesores durante su carrera. Tomando como base el análisis en diferentes países de Latinoamérica reflexiona sobre cuestiones centrales que hacen a la carrera docente, los instrumentos que podrían usarse para la valoración y los estímulos a los docentes.

El cuarto artículo de este número de la Revista pertenece a **Jose María Gil** y se denomina: *“La incidencia del lenguaje en el fracaso escolar: reconocimiento del problema y atisbo de la solución”*. En este texto, el autor se pregunta no sólo sobre el orden social del “fracaso escolar”, sino también sobre la pertinencia de preguntar si el lenguaje desempeña algún papel en este complejo proceso de exclusión. A partir de la lingüística sistémico-funcional (LSF) se ponen a prueba tres hipótesis: la del déficit, la del estereotipo y la de la diferencia. En esta línea, parece que el fracaso escolar también está condicionado por la variedad de lengua, aunque esto no implica un menoscabo de dicha variedad. Gil considera que, conocer esta compleja situación es un primer e imprescindible paso para empezar a resolver el problema del fracaso escolar.

El artículo de **Silvia Branda** denominado: *“Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea”*, analiza y ofrece el debate con relación al abandono de los viejos paradigmas en la enseñanza del inglés a partir de las referencias que ofrecen las investigaciones didácticas y las vinculadas a cuestiones culturales. Es así que, sitúa la problemática en un contexto más amplio que el de la didáctica específica para la enseñanza de una segunda lengua y ofrece algunas pistas para repensar contextos de enseñanza y de formación docente más contemporáneos en términos de posición epistemológica y de enseñanza.

El sexto artículo de **Valeria Morras** titulado: *“La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis a partir de los aportes del pensamiento de Elías y Foucault”*, establece relaciones en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar para poder evidenciar las relaciones entre política y cultura, explicita las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron a partir de la identificación de la construcción de determinados sentidos de identidad nacional que se han transmitido desde la historia escolar. Este análisis lo realiza a partir de categorías provenientes del pensamiento de Michel Foucault y Norbert Elias.

El artículo de **Braian Marchetti** denominado: *“El conocimiento didáctico del*

contenido en la enseñanza de la Historia. Conexiones entre diseño curricular, intervenciones docentes y manuales escolares” indaga en la interacción entre los estudios historiográficos, los contenidos curriculares y las intervenciones didácticas de los docentes a través de un relevamiento realizado por encuestas. Se toma como caso de estudio la temática asociada a la conflictividad política para el Río de La Plata entre los años 1820-1852 para indagar sobre la selección y la organización de los contenidos, conceptos, estrategias, recursos y bibliografía escolar utilizada para la enseñanza.

El último artículo de esta sección corresponde a **Pablo Migliorata**: *“Una colonia decolonial. Análisis de una experiencia lúdico-creativa para niños y niñas con discapacidad”*, recupera la experiencia recreativa y lúdica realizada en Mar del Plata: OJA (Organización Juan agradecido) para niños y niñas con discapacidad. El análisis realizado por Migliorata permite generar una dinámica reflexiva a partir de la cual se hace necesario partir de prácticas sustentadas en abordajes alternativos cada vez más legitimados y comprometidos con transformaciones sociales para nuestra sociedad.

La sección Entrevista corresponde a la realizada por **Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo a Alejandra Birgin**. En *“Pedagogía, Cultura y Política: La formación docente en una conversación con Alejandra Birgin”*, se realiza un recorrido por las políticas educativas y las de formación docente en Argentina. Especialmente Birgin nos propone la recuperación de la pedagogía, la cultura y la política como una trilogía que permite comprender de otro modo la formación docente.

En la sección **Comentarios**, **Francisco Ramallo** presenta: *“Escrituras, Representaciones y Epistemologías desde el Sur”*, un comentario sobre el texto de Karina Bidaseca: *“Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente”* y, **Laura Proasi** en *“(Re)visitar a Paulo Freire desde la ética, la política y la cultura. Tres dimensiones fundamentales al hablar de Educación”* comenta el texto de Inés Fernández Moujan: *“Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural”*. Finalmente, **Jonathan Aguirre** comenta la *I Fábrica de Ideas: Historias y Prácticas* y **Tiago Ribeiro** presenta su narrativa sobre la *II Fábrica de Ideas: Historias y Prácticas* realizadas, actividades que se llevaron a cabo en los meses de marzo y setiembre 2017 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, organizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

Recuperar el sentido de lo público en la conformación y prácticas del campo educativo implica apostar por un sentido de transformación social que ponga en juego el lugar de los sujetos y las prácticas. Repensar el campo de la educación desde este lugar será el significado desde el cual generaremos las acciones reflexivas para esa transformación.

MAR DEL PLATA, setiembre de 2017.

Nota

1. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente Investigador Categoría 1. Profesor Titular regular de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Revista de Educación. Mail: luisporta510@gmail.com

Revista de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem

El infortunio del totalitarismo y el desafío de la pedagogía crítica
The curse of totalitarianism and the challenge of critical pedagogy

Henry Giroux¹ | Traducción: Laura Proasi²

Resumen

Como elemento central de la política cultural, la pedagogía crítica, en sus varias formas, relacionada con el proyecto en marcha de democratización, puede brindar las oportunidades para educadores y otros actores culturales para redefinir y transformar las conexiones entre el lenguaje, el deseo, el significado, la vida diaria y las relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social mucho más amplio que reclame la promesa y las posibilidades de una vida pública democrática. La pedagogía crítica es peligrosa para muchos educadores y otros porque les brinda a los estudiantes las condiciones para desarrollar sus capacidades intelectuales, se empoderen y adoptar el sentido de la responsabilidad social.

Dada la amenaza del totalitarismo que acecha a los Estados Unidos, la resistencia no es simplemente algo a considerar; es tanto una necesidad como un llamado urgente.

Summary

As a central element of a broad-based cultural politics, critical pedagogy, in its various forms, when linked to the ongoing project of democratization, can provide opportunities for educators and other cultural workers to redefine and transform the connections among language, desire, meaning, everyday life and material relations of power as part of a broader social movement to reclaim the promise and possibilities of a democratic public life. Critical pedagogy is dangerous to many educators and others because it provides the conditions for students to develop their intellectual capacities, hold power accountable and embrace a sense of social responsibility.

Given the shadow of totalitarianism that haunts the United States, resistance is not simply something to consider; it is both a necessity and an urgent call.

Palabras claves: totalitarismo;
pedagogía crítica; política cultural;
democracia radical

Key Words: totalitarianism;critical
pedagogy;cultural politics; radical
democracy

Fecha de Recepción: 16/02/2017
Primera Evaluación: 10/03/2017
Segunda Evaluación: 30/04/2017
Fecha de Aceptación: 23/06/2017

“La memoria es enemiga del totalitarismo” A. Camus

Las fuerzas del fundamentalismo del libre mercado están en marcha colocándonos en un plano aterrador; en lo que Hannah Arendt una vez llamó “Tiempo Oscuros”. En todo el mundo, la tensión entre los valores democráticos y el fundamentalismo de mercado han llegado a un punto de quiebre.

El contrato social está bajo amenaza. El Neo-nazismo está en ascenso, el populismo de derecha está llevando a candidatos políticos extremistas y a los movimientos sociales a la línea de batalla de la vida política, posturas anti-inmigrantes se esconden en la lógica malévola del nacionalismo y excepcionalismo. El racismo se ha convertido en rasgo característico de la audacia celebrada y la política de desecho se acerca peligrosamente al fin de la exterminación para aquellos considerados sobrantes.

Bajo tales circunstancias, se hace espantosamente claro que las condiciones del totalitarismo y la violencia estatal siguen acompañándonos reprimiendo el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la imaginación ética y la política misma.

En los Estados Unidos, la extrema derecha en ambos partidos políticos ya no necesita la comodidad de una falsa ideología en la cual se recurre al bien común, a la decencia y a los valores democráticos. Por el contrario, el poder está concentrado ahora en manos de relativamente poca gente y en las cor-

poraciones, entendiendo que el poder es global y libre de las políticas limitadas de un Estado democrático. De hecho, el Estado, en todo sentido, se ha convertido en un Estado corporativo.

El poder dominante está muy visible ahora, sus políticas, prácticas y el efecto demoleedor que han impuesto sobre la sociedad parece ser más desenfrenado.

Cualquier noción comprometedora de ideología ha sido reemplazada por un discurso de mando y certeza respaldado por la militarización de las fuerzas de seguridad locales, la vigilancia estatal. Todos los recursos mostraron su poder a través de la cultura del miedo y un Estado sancionador alineado con la guerra permanente al terrorismo.

El juicio crítico ha dado lugar a un aparato mediático de control ejercido por las corporaciones que festeja la banalidad del equilibrio y el espectáculo de la violencia, mientras hace cumplir las políticas y los sistemas de valores de las élites financieras.

Siguiendo a Arendt, una nube negra de ignorancia política y ética ha descendido sobre los Estados Unidos provocando una crisis de memoria y acción.

La inconsciencia se ha vuelto algo que ahora ocupa un lugar hasta célebre en la escena política y en la mayoría de los sistemas culturales. Una nueva clase de infantilismo y de cultura de la ignorancia dan forma a la vida diaria así como el gobierno transfiere una especie de estupidez anti-intelectual evidente en la cháchara banal producida por Fox News, la cultura de los famosos, las escuelas

inspiradas en cárceles, y políticos que apoyan el creacionismo, que argumentan contra el cambio climático y denuncian casi cualquier forma de razón.

A la educación ya no se la toma como un derecho público, más bien, como un derecho privado, así como el pensamiento crítico es desprestigiado como necesidad fundamental para formar e involucrar socialmente al pueblo.

La política se ha convertido en una extensión del conflicto, precisamente como una incertidumbre económica sistémica y la violencia fomentada por el Estado encuentra cada vez más legitimación en los discursos de privatización y demonización; lo cual promueve la ansiedad, el pánico y el miedo moral, debilita cualquier sentido de responsabilidad comunitaria por el bienestar de los demás.

Mucha gente hoy aprende rápidamente que su destino es solamente una cuestión de responsabilidad individual, independientemente de las fuerzas estructurales más amplias. Esto se trata de una ideología hiper competitiva promovida con el mensaje de que sobrevivir en una sociedad requiere reducir las relaciones sociales a formas de enfrentamientos sociales. La gente hoy espera poder llevar a cabo relaciones en las cuales la única obligación sea vivir para ellos mismos y reducir las responsabilidades de la ciudadanía a las demandas de la cultura consumista. Además, hay más trabajo que hacer más allá de evadir la responsabilidad social, incluso la política misma. Esa pérdida es de importancia

para los lazos sociales, los modos de razonamiento colectivo, las esferas públicas y los sistemas culturales que son cruciales para la conformación de una sociedad democrática sustentable.

Con el retorno de los Años Dorados, y el sueño de las sociedades de consumo, la privatización y la desregulación, están en riesgo tanto los valores democráticos como las protecciones sociales. Al mismo tiempo, las culturas cívica y formativa que colocan en un lugar central a esos valores y protecciones para la vida democrática están en peligro de ser eliminadas en su conjunto.

A medida que la mentalidad de mercado encorseta fuertemente todos los aspectos de la sociedad, las instituciones democráticas y las esferas públicas se recortan, si no es que desaparecen todas juntas.

Al esfumarse esas instituciones – desde las escuelas públicas hasta los centros de salud- se produce también una grave erosión de los discursos de la comunidad, de la justicia, de la equidad, de los valores públicos y del bien común.

Una de las consecuencias es una sociedad desprovista de sus esferas públicas inspiradoras y dinamizadoras y la dificultad de encontrar la malla fina de las obligaciones mutuas y de las responsabilidades sociales en cualquier democracia viable.

Esta realidad nefasta marca la falla en el poder de la imaginación cívica, en la voluntad política y en la democracia abierta.

También es parte de la política poner

al descubierto lo social en cualquier ideal democrático y socava toda comprensión de la Educación Superior como bien público y de la pedagogía como una práctica de empoderamiento, como una práctica que actúa directamente sobre las condiciones que se imponen a nuestras vidas para poder cambiarlas cuando sea necesario.

En momentos donde el bien público está bajo amenaza y parece haber una apatía creciente hacia el contrato social, o hacia cualquier otra inversión con orientación cívica en valores públicos y en el bien común, la educación tiene que ser vista más que como una acreditación o un camino al empleo. Tiene que ser considerada como crucial para poder entender y superar la crisis actual de acción; la política y la memoria histórica son enfrentadas por muchos jóvenes hoy. Uno de los desafíos de cara a la generación actual de educadores y alumnos es la necesidad de reclamar el rol que ha jugado históricamente la educación en el desarrollo de competencias críticas y capacidades cívicas.

Hay una necesidad de utilizar a la educación para movilizar a los alumnos para que sean sujetos críticos comprometidos, preocupados por direccionar cuestiones sociales importantes y estando alerta a la responsabilidad de profundizar y expandir el sentido y la práctica de una democracia dinámica.

En el corazón de tal desafío está la pregunta de qué tipo de educación debería lograrse en una democracia. ¿Qué tipo de trabajo tienen que hacer los

educadores para crear las condiciones económicas, políticas y éticas necesarias para dotar a los jóvenes de las capacidades de pensar, cuestionar, dudar, imaginar lo inimaginable y defender la educación como esencial para inspirar y dinamizar a la gente que se necesita para una democracia sólida?

En un mundo en el cual existe un incremento en el abandono de los valores democráticos y de la igualdad, qué se necesitará para educar a los jóvenes para desafiar a la autoridad y en palabras de James Baldwin: “Robarle a la historia su poder tiránico e iluminar esa oscuridad, hacer brillar los caminos hacia el vasto bosque, así nosotros no, en todos nuestros quehaceres, perdemos de vista el propósito, el cual es, después de todo, hacer del mundo un lugar mucho más humano”.

¿Qué rol debería tener la educación y la pedagogía crítica en una sociedad en la cual lo social ha sido individualizado, la vida emocional colapsa en lo terapéutico y la educación es relegada hacia las cuestiones privadas o hacia una especie de modo algorítmico de regulación en donde todo se reduce a un resultado económico medido y esperado?

Las olas de información ahora reemplazan a la política y el concepto de progreso se define a través de la estrecha cultura métrica: medición y eficiencia. En una cultura ahogándose en un nuevo escándalo amoroso con el empirismo y los datos, lo cual no es medible.

Perdidos aquí están los registros de la compasión, el cuidado del otro, la imagi-

nación radical, la visión democrática y la pasión por la justicia. En su lugar emerge lo que Francisco Goya expresa en uno de sus grabados: “El sueño de la razón produce monstruos”. El título de Goya es muy sugestivo, particularmente acerca del rol de la educación y la pedagogía en la tarea de convencer a los alumnos para que sean capaces de reconocer, como lo puntualiza mi colega David Clark: “Esa desatención a la tarea interminable de criticar a los que engendran horrores: la falla de la conciencia, las guerras contra el pensamiento y los coqueteos con la irracionalidad que yace a los pies del triunfo de la agresión cotidiana, la destrucción de la vida política y la caída en obsesiones privadas”.

Dadas las múltiples crisis que acechan a la coyuntura histórica actual, los educadores necesitan un lenguaje nuevo para atender a los contextos cambiantes y a las cuestiones que enfrentan a un mundo en el cual existe una convergencia de recursos sin precedentes: financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares y tecnológicos; los cuales están siendo utilizados de forma creciente para concentrar formas de control y dominación poderosas y diversas.

Esta clase de lenguaje necesita ser político sin ser dogmático y tiene que reconocer que la pedagogía es siempre política porque está conectada a la lucha por sobre la gobernabilidad. En esta instancia, hacer de lo pedagógico algo más político significa estar atentos a “aquellos momentos en los cuales se construyen las identidades y se forman los grupos o cuando se crean objetos”.

Al mismo tiempo significa que los educadores tienen que estar atentos a aquellas prácticas en las cuales son negadas las formas críticas de acción y las identidades. Por ejemplo, la Junta del Distrito Escolar Unificado de Tucson no sólo eliminó los famosos programas de estudios México-americanos, sino que además prohibió un gran número de libros de Chicanos y nativos americanos por considerarlos peligrosos.

La prohibición incluyó *La Tempestad* de Shakespeare, *Pedagogía del Oprimido* del famoso educador brasileño Paulo Freire. Este acto de censura establece un caso particular de conflicto alarmante que se ha desatado en los Estados Unidos contra no sólo los jóvenes marginados por cuestiones de raza y clase, sino también contra de los espacios de prácticas pedagógicas que hacen posible el pensamiento crítico.

Dichas acciones sugieren la necesidad de desarrollar formas de pedagogía crítica que no sólo inspiren y dinamicen. Deben ser capaces también de desafiar al gran número creciente de prácticas y políticas antidemocráticas mientras restablece un proyecto democrático radical que brinde la base para imaginar una vida más allá del orden social inmerso en desigualdad, degradación del medioambiente y la elevación a ideales nacionales de la guerra y la militarización.

Bajo esas circunstancias, la educación se convierte en más que una obsesión con estrategias de responsabilidad, cultura de auditoría, valores de mercado y una inmersión irreflexiva

en una sociedad crudamente empírica, dirigida por el mercado y obsesionada con la información. Se hace parte de una cultura formativa en la cual prevalece la inconsciencia, campo fértil para la base del infortunio del totalitarismo.

En épocas de mayor represión, es crucial que los educadores rechacen la noción de que la educación superior es simplemente un lugar para entrenar a los alumnos para su ingreso a la fuerza laboral; y que la cultura de la educación superior es sinónimo de la cultura de los negocios.

La cuestión aquí es la necesidad de educadores que reconozcan el poder de la educación creando culturas formativas para poder desafiar las amenazas que se movilizan en contra de las ideas de justicia y democracia mientras se lucha por las esferas públicas, los ideales, los valores y las políticas que ofrecen modos alternativos de identidad, pensamiento, relaciones sociales y políticas.

Tanto en los discursos conservadores como en los progresistas, se trata a la pedagogía, a menudo, como una serie de estrategias y habilidades para utilizar con el propósito de enseñar asignaturas prefijadas. En este contexto, la pedagogía se convierte en sinónimo de enseñanza como técnica o práctica de una habilidad al estilo de un oficio.

Cualquier noción viable de pedagogía crítica debe sostenerse en las limitaciones de su definición y en sus características serviles sin fin incluso cuando se la hace parte de un discurso radical o de un proyecto. En oposición a la reduc-

ción instrumental de la pedagogía como método —la cual no tiene herramientas para relacionarse con la vida pública, con la responsabilidad social o con las demandas de ciudadanía— la pedagogía crítica echa luz sobre las relaciones entre el conocimiento, la autoridad y el poder.

Lo central para cualquier noción viable de lo que hace a la pedagogía crítica es, en parte, el reconocimiento de que la pedagogía es siempre un intento deliberado de parte de los educadores de influir en cómo y qué conocimiento y subjetividades se producen dentro de situaciones particulares de relaciones sociales. Esta aproximación a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías; en cambio enfatiza la importancia de entender lo que en verdad sucede en las aulas y en otros espacios educativos haciendo preguntas en torno a cuál es la relación entre aprendizaje y cambio social, cuál conocimiento es más válido, lo que significa saber algo, y en qué dirección uno debe desear.

La pedagogía tiene que ver siempre con el poder porque no puede separarse de cómo se forman las subjetividades, de cómo se movilizan los deseos; algunas experiencias son legitimadas y otras no; o cómo algunos conocimientos son considerados aceptables mientras otras formas se excluyen de los diseños curriculares.

Paulo Freire creía que la pedagogía es siempre una forma de intervención en el mundo porque es imposible separar la enseñanza del contenido, las teorías, los

valores, los relatos sobre las relaciones con uno mismo, con los otros y con el mundo de cómo uno se forma ética y políticamente. Consecuentemente, rechazó la noción de que la educación es neutral al tiempo que hizo suya la de autoridad que definió como auto-reflexiva, profesionalmente competente y dispuesta a brindar las condiciones para que los alumnos “pregunten, duden, y critiquen”.

Para Freire, los ciudadanos no se desarrollan como consecuencia de la eficiencia técnica. Tampoco lo hacen bajo condiciones pedagógicas que ahogan la imaginación o desconectan las condiciones pedagógicas para involucrar a los alumnos en el diálogo crítico, dinamizándolos para que se hagan socialmente responsables, dejando claro que la pedagogía que importa tiene relación con el cambio social.

Aprender a pensar críticamente sobre el mundo que los rodea está inextricablemente relacionado con el pensar críticamente en uno y su formación social. Para Freire, la clase y cualquier otro espacio pedagógico viable es aquel en el que los alumnos se encuentran con su propio poder, realizan conexiones con otros y cultivan su propio sentido de acción bajo condiciones en las que se involucran recuerdos, contextos históricos, y abrazan el derecho a soñar. Freire es bastante claro sobre lo que significa ser un educador crítico.

La pedagogía es una práctica moral y política porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, de la comunidad, del futuro y de cómo de-

bemos construir las representaciones de nosotros mismos, de los otros, y nuestro ambiente físico y social.

Pero también representa una versión de nuestros propios sueños, de los de nuestros niños, y los de nuestras comunidades. Pero esos sueños nunca son neutrales; son siempre los sueños de alguien al grado de que están implicados en la organización del futuro para otros; siempre tienen una dimensión moral y política.

Es en este punto donde cualquier discusión sobre pedagogía debe comenzar con la discusión de la práctica educativa como forma particular en la cual el sentido de identidad, lugar, valor y, sobre todo, donde los valores surgen de las prácticas que organizan el conocimiento y el significado.

Para mi argumentación es central asumir que la política no se trata sólo del ejercicio del poder económico y político, sino además, como señala Cornelius Castoriadi, tiene que ver con decisiones políticas y elección de valores. Lo cual indica que las preguntas de la educación cívica y de la pedagogía crítica (aprender a cómo convertirse en un ciudadano habilidoso) son centrales para la lucha sobre la acción y la democracia.

En esta instancia, la pedagogía crítica enfatiza la reflexión crítica, superando la brecha entre el aprender y la vida cotidiana, entendiendo la conexión entre poder y conocimiento y extendiendo los derechos democráticos y las identidades utilizando recursos de la historia y la teoría. No obstante, entre muchos

educadores y teóricos sociales, hay una negativa generalizada para reconocer que la educación no se da solo en las escuelas, sino también a través de lo que puede llamarse la naturaleza educativa de la cultura. Esto es, existe una variedad de instituciones culturales que abarcan desde la corriente mediática hasta las nuevas culturales digitales que se involucran en lo que yo llamo formas de pedagogía pública; las cuales son centrales para las tareas ya sea tanto de expandir y habilitar acciones políticas y cívicas o de inhabilitarlas.

En juego está el reconocimiento de que la pedagogía es central para la política en sí misma porque se trata de cambiar la manera en que la gente ve las cosas, reconociendo que la política es educativa, y como nos recuerda Pierre Bourdieu, “las formas más importantes de dominación no son sólo económicas, sino también intelectuales y pedagógicas, y yacen del lado de la creencia y la persuasión”.

Como práctica de la libertad, la pedagogía crítica tiene que anclarse en un proyecto que no sólo problematice su propia ubicación, sus mecanismos de transmisión y sus efectos, sino también las funciones como parte mayoritaria del proyecto para ayudar a los alumnos a pensar críticamente sobre cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos que existen pueden llegar a ser más adecuados para responder a la promesa de una nueva democracia. Entendida como forma de esperanza educada, la pedagogía, en este sentido, no es un antídoto para la política, o un deseo

nostálgico de un tiempo mejor o de un futuro alternativo inconcebible.

Por el contrario, es un intento de encontrar un puente entre el presente y el futuro, en aquellas fuerzas dentro del presente que son potencialmente capaces de transformarlo.

Quiero finalizar insistiendo en que la democracia empieza a fallar y la vida política se empobrece ante la ausencia de esferas públicas consideradas vitales, como la educación pública, en la cual los valores cívicos, la escolaridad y el compromiso social permiten una mejor comprensión de un futuro imaginable que tome en serio las demandas de justicia, equidad y coraje cívico.

La democracia debe ser un camino para pensar en educación; un camino que crezca conectando la equidad a la excelencia, aprendiendo de la ética y la acción hacia los imperativos de responsabilidad social y del bien público. Puede que vivamos en “Tiempos Oscuros”, pero el futuro sigue abierto. El momento de desarrollar un lenguaje pedagógico ha llegado; lenguaje en el cual los valores cívicos, la responsabilidad social y las instituciones que los apoyan se conviertan en centrales para darle vigor y fortificar a la nueva era de imaginación cívica; un renovado sentido de acción social y un movimiento social internacional apasionado con una visión, organización y estrategias para desafiar a las fuerzas antidemocráticas que se están tragando al planeta.

Dada la sombra del totalitarismo que acecha a los Estados Unidos, la resisten-

cia no es simplemente algo a considerar; es tanto una necesidad como un llamado urgente para levantarse y una vez más tomar los reinos de la lucha colectiva con el objetivo puesto en una democracia radical.

NOTAS

1. The curse of Totalitarianism and the challenge of Critical Pedagogy. Truthout /News Analysis. October 15, 2015.<http://www.truth-out.org/news/item/33061-the-curse-of-totalitarianism-and-the-challenge-of-critical-pedagogy>
2. Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lauraproasi@gmail.com

Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo

Miguel Martín Sánchez¹ | Constantino Martínez Fabián²
Esperanza Águila Moreno³ | Jorge Cáceres Muñoz⁴

Resumen

Este trabajo parte de la hipótesis inicial de que es necesario que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico. En este estudio se toman tres perspectivas básicas: la asunción de que es necesario que en los sistemas educativos se impulse el pensamiento crítico en los estudiantes; la asunción de que se debe enseñar de manera explícita a pensar críticamente; y la asunción de que es posible mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos. La base principal para el desarrollo del pensamiento crítico es su aplicación práctica y explícita. El uso inadecuado del concepto ha hecho que maestros y alumnos no logren distinguir entre pensamiento genérico y pensamiento crítico aplicable a cada una de las disciplinas. Enseñar los elementos del pensamiento, los estándares y virtudes intelectuales de manera explícita, a la par con una actitud positiva hacia el aprendizaje, hará que se formen verdaderos pensadores críticos.

Summary

This work is based on the initial assumption that is necessary for students to develop their critical thinking skills. This study will take three basic perspectives: the assumption that it is necessary that educational systems boost the students' critical thinking, the assumption should be taught explicitly to think critically, and the assumption that it is possible improve critical thinking skills of students. The main basis for the development of critical thinking and practical application is explicit. Improper use of the concept has made teachers and students fail to distinguish between generic thought and critical thinking applicable to each of the disciplines. Teaching the elements of thought, standards and intellectual virtues explicitly, on par with a positive attitude towards learning will form true critical thinkers.

Palabras claves: pensamiento crítico; elementos del pensamiento; habilidades; estrategias; pensador crítico.

Key Words: critical thinking; elements of thought; skills; strategies; critical thinker.

Fecha de recepción: 23/06/17
Primera Evaluación: 16/07/17
Segunda Evaluación: 30/07/17
Fecha de aceptación: 02/08/17

Introducción

Estimular el pensamiento creativo en las instituciones educativas no ha sido nada fácil. Hoy en día es una de las preocupaciones que requieren atención en los programas educativos. La creatividad es un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles. Sabemos que pensar ofrece dos partes que coexisten: lo lógico y lo creativo. No podemos dejar de lado lo emocional, incluido muchas veces en el acto de razonar, debido a que ambos se complementan. La creatividad proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar.

Una de las metas educativas de todo sistema educativo en la actualidad es el fomento del pensamiento crítico en sus alumnos. Sierra et al. (2010) inciden en la importancia que otorga la LOE (2006)⁵ al pensamiento crítico, reflejando el interés por el desarrollo de la enseñanza del pensamiento crítico en las diferentes etapas del sistema educativo. Existe la convicción de que el alumno posee las capacidades suficientes para lograr este propósito. Sin embargo, estudios realizados sobre este tema han puesto en tela de juicio si verdaderamente los estudiantes logran adquirir las habilidades suficientes para formarse como pensadores críticos. Esto iría en la línea de desarrollar en la escuela verdaderas estrategias para generar el desarrollo de la competencia aprender a aprender, orientada a combatir una apatía que aparece en determinados porcentajes significativos de alumnado. Acosta

González y Zapata Castañeda, (2016). Lo que obliga a la institución escolar y también la universitaria (Pérez, Herrera y Ferrer, 2016) a replantearse su labor, no realizando una labor pedagógica transmisora que sólo tenga como fin el aprendizaje de contenidos a nivel teórico, procedimental o actitudinal, sino una labor pedagógica crítica, donde se activen los mecanismos de juicio en el ejercicio de aprender nuevo contenido, para una correcta implementación en el momento actual que vivimos. Esta labor, que desde la universidad también es reseñable, posee mayor trascendencia si estamos hablando de formar a futuros docentes (Gutiérrez Rivas, 2017). Enseñar estrategias y formas de provocar una mayor consolidación de pensamiento crítico es fundamental para que el éxito sea alcanzado. Se trata, desde esta consideración, de enseñar a enseñar a pensar críticamente. Una doble consideración para el estudiante de educación superior que no sólo debe adquirir habilidades para sí (Stuple, et al, 2017) y que le ayudarán a afrontar mejor las situaciones académicas y personales sino también, formar a los futuros docentes para que estos sean capaces de fomentar el espíritu crítico entre su alumnado, en las escuelas o centros de formación secundaria.

Investigaciones relacionadas sobre esta cuestión han impactado negativamente en los estudiosos del pensamiento y se ha desvalorizado el propósito de la enseñanza del pensamiento crítico. Ejemplos se tienen en estudios realizados por Muñoz et al (2000), en donde se aprecia que un 90% de los alumnos de

las escuelas secundarias no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en sus vidas diarias. Aunque podemos creer que en esta edad el alumno no tiene las capacidades para desarrollar los procesos de pensamiento, no es así. También se tiene otro caso muy particular como el realizado por Lister (1992), quien determinó que el 78% de las mujeres y el 70% de los hombres creen que los horóscopos han sido escritos para ellos. Meser y Griggs (1989), afirmaban que el 99% de los alumnos creían en fantasmas, telepatía, así como en el Triángulo de las Bermudas.

Otros aspectos importantes que hay que mencionar es que se ha creado la idea de que pensar críticamente consiste en enseñar lógica formal, lógica informal, argumentación de manera aislada. Si bien es cierto que la enseñanza de estos temas es importante para que el alumno adquiera habilidades que le ayuden a fomentar el pensamiento crítico, no se puede lograr la competencia si no hay un seguimiento progresivo de los temas en cada disciplina del conocimiento.

Paul y Elder (2003) proponen que la mejor manera de enseñar a pensar es a partir del conocimiento explícito de los elementos del pensamiento y la puesta en marcha en casos prácticos en la vida cotidiana. Asimismo, plantean que las disciplinas no deben estar enfrentadas unas con otras y su propuesta en el aprendizaje de pensamiento crítico consiste en el uso de los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales en todas las áreas del conocimiento.

La enseñanza debe fomentar en sus alumnos la capacidad para adquirir un aprendizaje autónomo y a la vez fomentar el trabajo en equipo colaborativo, fomentar las capacidades de análisis y resolución de problemas pero basadas en criterios pre-establecidos que impliquen la necesidad de juicio crítico y constructivo.

Ser pensador crítico involucra actitudes, disposiciones, motivaciones, querer hacer las cosas tomando en cuenta la visión de los demás y apegado a virtudes intelectuales que subyacen a la hora de la toma de decisiones. Y para poder tener un buen pensamiento y mantener su propio carácter crítico y autocrítico, debe ser al mismo tiempo, pensamiento creativo, autónomo e independiente.

En el presente trabajo se analizará en qué medida las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico han llegado a jugar un rol importante en las formas de aprendizaje, sus implicaciones en la teoría y práctica educativa y la presentación de una propuesta para enseñar en las aulas pensamiento crítico.

1. Teorías del pensamiento. Pensamiento crítico y creativo

La definición de pensamiento crítico está impregnada de múltiples significados culturales, provenientes de diversas tradiciones filosóficas que propone una educación basada en competencias argumentativas e interpretativas, de modo que los alumnos “aprendan las reglas y los diferentes tipos de argumentos cau-

sales” (Martín y Barrientos, 2009: 24).

Autores como Gutiérrez Sáenz (2006) definen el pensamiento como “toda representación interna intelectual y que, además, es universal y se obtiene por medio del entendimiento” (Gutiérrez Sáenz; 2006:61).

Villarini (2006) afirma que es la capacidad o competencia que poseemos los seres humanos para determinar cómo procesar la información adquirida y a partir de ella construir conocimiento “combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro” (Villarini; 2006:5).

El sistema de pensamiento presentado por este autor lo organiza en tres subsistemas íntimamente relacionados, cuyo carácter específico está determinado por los procesos adaptativos y de apropiación histórico cultural.

La actividad del pensamiento, por ejemplo, analizar (descomponer en partes), requiere tanto de un concepto que la oriente (el análisis puede ser lingüístico, literario, matemático, físico, histórico, etc.), como de actitudes de curiosidad, sistematicidad, objetividad, que predisponga a la ejecución efectiva. Pero ¿cómo podemos enseñar en el aula el término *concepto* si se dificulta la concepción? Beuchot (2004) define al concepto como “un conjunto de condiciones necesarias y suficientes para ser miembro de la categoría a la que el

concepto pertenece, siendo cada condición individualmente necesaria para ser miembro, y todo el conjunto suficiente” (Beuchot; 2004:39).

Como bien sabemos, y de acuerdo a los subsistemas referidos por Villarini (2003), el concepto es el resultado, el fruto, la obra de la primera operación mental, es el acto del intelecto por el que conoce, de manera simple e inmediata, la esencia de una cosa, sin afirmar ni negar nada de ella y la esencia de una cosa es “lo que es la cosa misma, en eso reside la inteligibilidad” (Beuchot; 2004: 40).

La ausencia de afirmación o negación indica que no se trata de la existencia. La existencia se refiere al hecho de que la cosa es. Martínez Fabián (2010) afirma que se requiere una concientización plena de que los conceptos son un instrumento por medio del cual el hombre puede comunicarse con sus semejantes y le han llevado a lograr grados de abstracción que han permitido el desarrollo de la ciencia. Así, tenemos que los conceptos nos permiten representar situaciones que podemos describir, interpretar e intentar explicar. Gracias a ellos realizamos operaciones cognitivas básicas, pero fundamentales, como la clasificación, la definición, la inferencia, la presuposición.

Una de las dimensiones para la adquisición de competencias son las actitudes. El individuo poseerá mucho conocimiento en su quehacer académico, sabrá reconocer sus habilidades, pero si no desarrolla y pone en práctica esas habilidades adquiridas con un tinte

actitudinal, de nada valdrá el esfuerzo realizado.

Paul y Elder (2003) y Villarini (2003) coinciden en que las virtudes intelectuales entre ellas la curiosidad intelectual y la flexibilidad mental, son producto de la disposición y actitud positiva hacia un aprendizaje significativo. El modelo de Paul y Elder (2003) considera a las disposiciones y actitudes un punto clave en la enseñanza-aprendizaje de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

En lo que respecta a los tipos de pensamiento, podemos apuntar el pensamiento sistemático, el pensamiento lineal y lateral, el pensamiento convergente, el pensamiento divergente, reflexivo, el pensamiento egocéntrico, el pensamiento prejuiciado, el científico, etc. Para este trabajo se tomaron como referencia la tipología hecha por Gutiérrez Sáenz (2006), vista desde la perspectiva de la lógica; los tipos de pensamiento planteados por Espíndola y Espíndola (2005); el pensamiento sistemático de Villarini (2003); el pensamiento reflexivo de Dewey (1981); y el pensamiento lateral y lineal de Edward De Bono (1991).

Desde una perspectiva lógica, Gutiérrez Sáenz (2006) distingue tres tipos de pensamientos que son: la idea, el juicio y el raciocinio. Afirma que a cada pensamiento corresponde una expresión extra mental, llamada término, proposición y argumentación. La idea o concepto es una representación mental de un objeto, sin afirmar ni negar nada acerca de él. El juicio es la afirmación o negación de una idea respecto a otra; y el raciocinio es la

obtención de un conocimiento nuevo a partir de otros ya establecidos.

Según la Lógica, la enseñanza de estos tipos de pensamiento es imprescindible para desarrollar habilidades del pensamiento. Aunque muchos autores mencionados en este trabajo no indican el procedimiento a seguir para adquirir la habilidad lógica, nuestra propuesta, como veremos más adelante, sí hace alusión a estos temas, usándolos como técnicas o estrategias dependiendo del propósito que deseamos lograr. Se ha observado que al momento de solicitarles a los jóvenes sus opiniones sobre algún asunto y que expliquen o den las razones por las cuales piensan de esa manera, no logran ofrecer argumentos sólidos y válidos. Emiten juicios y razonamientos pero con sustentos muy débiles. En este sentido, existen iniciativas como las de Eligio, Gómez y García (2016), quienes reflexionan sobre la posibilidad de utilizar los debates asíncronos en foros de discusión a través de la plataforma Moodle. Estos han ahondado en la posibilidad de ayudar a los escolares de la etapa secundaria a desarrollar estrategias como la claridad, la precisión, el análisis, la argumentación, el uso de pruebas o la reflexión. Técnicas que, sin duda, son el preludio de un consolidado nivel de raciocinio, con elevado criterio y altas dosis de madurez.

Por su parte, Gabucio (2005), utilizando a Dewey (1981), propone un modelo procedimental de pensamiento reflexivo que debe ordenar secuencialmente las ideas, convertir la simple concatenación de idea en relaciones de consecuencia

por las que unas ideas lleven a otras en un cierto orden. Gabucio (2005) afirma que a Dewey no le interesa el estudio del pensamiento en abstracto y que el fondo político de sus planteamientos consiste en contribuir a formar ciudadanos con criterios propios y tener la capacidad de formarse esos criterios para una sociedad democrática.

La tipología de Espíndola y Espíndola (2005) se basa en el carácter del individuo y lo clasifican en pensamiento impulsivo, pensamiento egocéntrico, pensamiento arrogante y pensamiento prejuiciado. Esta tipología coincide con el planteamiento de Richard Paul y Linda Elder. Los pensamientos mencionados por Espíndola y Espíndola (2005) son señalados en el modelo y se distingue por el uso de los elementos del pensamiento dirigidos a satisfacer deseos propios, o de un grupo al que pertenecen determinados actores ya sea a nivel social, cultural, político.

Para Villarini (2003), el pensamiento sistemático consiste en el empleo voluntario y controlado de nuestros recursos mentales a la luz de un propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo. Arguye que es un pensamiento orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas. El proceso de pensamiento sistemático parte de un propósito y se vuelve sobre una información (su objeto de pensamiento). La teoría de Villarini coincide en ciertos aspectos con el modelo propuesto en nuestro trabajo. El autor menciona elementos sustantivos del concepto de pensamiento crítico propuesto por Paul y

Elder (2003) que consisten en analizar y evaluar un pensamiento, es decir, inferir, analizar, y enseñar de forma sistemática los procedimientos necesarios para el desarrollo del pensamiento.

Esta teoría se aborda haciendo hincapié, en primer lugar, en habilidades y capacidades del pensamiento, incluyendo elementos procedimentales y de lógica. También, podemos observar que se basa en competencias como la capacidad de plantear problemas y buscar soluciones, comunicarse e interactuar con otros, así como establecer metas y medios para su logro e incluso la de producir creencias.

Sin embargo, las representaciones, definición de conceptos y actitudes pueden estar distorsionadas por lo que es necesario enseñar en el aula cómo se define un concepto ya que la representación mental puede desfigurarse la conceptualización. No es el concepto en sí el que se distorsiona sino la percepción y la representación mental que tenemos sobre él.

Edward de Bono (1988) afirma que toda persona posee dos tipos de pensamiento, el pensamiento lineal y el pensamiento lateral. Cada uno de estos pensamientos reside en una parte específica del cerebro: el lineal o vertical en el hemisferio izquierdo, y el lateral en el hemisferio derecho.

El pensamiento vertical o lineal es convencional, lógico, cerrado, se inclina y manifiesta etapas sucesivas correctas, afirma ideas dominantes, es selectivo, desarrolla ideas enunciadas, repite esquemas conocidos, mantiene el sistema

Sí-No, evita la complejidad; entra dentro de los límites conocidos del saber siendo rígido, esquemático. En cambio, el pensamiento lateral es innovador, abierto; rompe con la sucesión vertical, rechaza las ideas dominantes, genera lo nuevo, estimula ideas nuevas, genera esquemas nuevos, propicia el sistema PO (prosiga), maneja la complejidad.

Mejorar estos pensamientos en el aula significa primordialmente mejorar nuestra capacidad crítica y creativa. En el caso de textos argumentativos, éstos están bañados con tintes emocionales que son necesarios descubrir y para ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una disciplina de la filosofía. El razonamiento se formula discursivamente también y por lo tanto debe estar sujeto a evaluaciones constantes mediante criterios específicos y ser enseñado. El razonamiento permite, como elemento clave del pensamiento crítico, inferir y razonar hipótesis, relacionar rasgos, causas y consecuencias que den sentido al objeto pensado y al contexto con el que este se relaciona (Jaimes y Ossa, 2016). Esto dota al sujeto pensante de una mayor dosis de autonomía, siendo sujeto dominador del contexto donde se desenvuelve en lugar de sujeto dominado por la vorágine informativa, nunca vacía de neutralidad.

Un buen pensador maneja tipos de habilidades de pensamiento críticas y creativas, y además se distingue de otros porque fomentan en su interior ciertos toques distintivos como las motivaciones,

actitudes, valores y hábitos mentales que juegan un papel importante en el buen pensamiento y en gran parte, son estos elementos los que determinan si las personas utilizan sus habilidades de pensamiento cuando se necesitan.

Las disposiciones de pensamiento son estilos hacia modelos particulares de comportamiento intelectual. Muchos investigadores como Ennis, (1987), Norris (1994), Salomón (1994), Facione & Facione (1992), Paul (1990), Tishman & Andrade (1995) coinciden que para ser un buen pensador crítico y creativo el individuo no solamente debe adquirir las habilidades sino que también debe estar dispuesto a ponerlas en práctica.

Stephen Norris (1994) define la disposición de pensamiento como la tendencia a pensar de cierta manera bajo ciertas circunstancias. Según su punto de vista, la disposición de pensamiento no es simplemente el deseo o la predilección de pensar críticamente. Peter y Noreen Facione (1994), autores del *California Critical Thinking Dispositions Inventory*, definen la disposición de pensamiento como una constelación de actitudes, de virtudes intelectuales y de hábitos mentales.

El término disposición se contrasta con la noción de habilidad. Los individuos pueden tener la habilidad para hacer algo, por ejemplo, la habilidad para buscar razones o juicios equilibrados en un argumento, pero no estar dispuestos a hacerlo. Se puede decir entonces que los buenos pensadores críticos tienen habilidades de pensamiento crítico y

disposiciones de pensamiento crítico. En otras palabras, el pensador crítico que busca razones equilibradas en un argumento tiene tanto la habilidad como la disposición para hacerlo.

La tarea fundamental del docente consiste en identificar las habilidades del estudiante, fomentar una actitud positiva en ellos para adquirir la disposición de aprender de forma significativa. ¿Cómo se puede enseñar a tener la disposición de pensamiento crítico? La respuesta la dan Perkins, Jay y Tishman (1993), quienes han desarrollado lo que llaman “la concepción triádica de las disposiciones de pensamiento”, la cual incluye el concepto de habilidad. Proponen que existen tres componentes psicológicos que lógicamente deben estar presentes para desencadenar el comportamiento de una disposición: la sensibilidad, la inclinación y la habilidad.

Como se puede observar, todos los autores coinciden en que para ser buenos pensadores críticos es imprescindible la actitud, ya que ésta es la columna vertebral de la vida, auto motivación y el desarrollo de la meta cognición. Además, concuerdan en que la búsqueda de la verdad se da partiendo de un juicio razonado, consciente, analítico y reflexivo cuyo propósito es encontrar la mejor solución a una situación o problema. Si somos capaces de tener una actitud positiva, disposición hacia el aprendizaje, y además tenemos las habilidades o destrezas para aplicarlas, entonces, podemos estar dispuestos a pensar crítica y creativamente.

Retomando el intento por delimitar el pensamiento crítico, hay que indicar que las definiciones se han ido construyendo desde diferentes enfoques: filosóficos, psicológicos y educacionales. Es un concepto multidimensional que involucra varios elementos: intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto histórico-cultural), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológico) (Guzmán y Sánchez, 2006).

El pensamiento crítico es valorado como una forma superior de razonamiento y una competencia transversal a los sistemas educativos.

Cáceres y Conejeros (2011) indican que el pensamiento crítico tiene relación con criterios metodológicos y conceptuales, mientras que para Ennis (1985) el pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, ya que se puede evidenciar con el uso de estas habilidades la capacidad del individuo en la resolución de situaciones problemáticas y que requieren de una posición y acción frente a ello.

Kurfiss (1988) menciona que el propósito de pensar críticamente es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente. Para Lipman (1989), el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en criterios, es auto corrector y sensible al contexto.

Scriven y Fisher (1997), afirman que “el pensamiento crítico es la activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y la comunicación” (Scriven y Fisher; 1997:21).

2. Aproximaciones al pensamiento crítico en los contextos educativos

En esta parte del trabajo nos enfocaremos en lo que varios especialistas han escrito acerca del pensamiento crítico. Especialmente nos enfocaremos en aquéllos que han trabajado en contextos educativos. Se agruparán de acuerdo a la visión que predomina en ellos: lógica, habilidades y capacidades (listado de componentes), pedagogía, ‘maneras de ser’, enfoques de desarrollo, enfoques que tienen una visión general.

Estas categorías tienen un antecedente en Bailin et al (1999) quienes hablan de habilidades de pensamiento, procedimientos y colecciones de procesos mentales, entre otras. Sin embargo, la revisión hecha para esta investigación permite ampliar la lista de la manera aquí mostrada.

Bajo el concepto de lógica se engloban aquellas aproximaciones que se caracterizan en colocar en el centro del desarrollo del pensamiento crítico algún tipo relacionado con la lógica. Ésta tiende a mejorar las habilidades críticas y de argumentación debido a que las presenta más objetivas (un aspecto sin duda controvertido). La lógica es la ciencia que se encarga de estudiar los razona-

mientos (Copi y Cohen, 2006), por tal motivo trata directamente con la calidad de los mismos y con la argumentación en general. Uno de los textos que confina el pensamiento crítico al estudio de la lógica es el de Howell y Kemp (2002) con su trabajo *Critical Thinking: a concise guide*. Los autores se enfocan en la calidad de razonamiento y asumen una línea dura acerca de la “verdad objetiva”. Dentro del mismo enfoque de la lógica, pero sin pretender algo como la “verdad objetiva” se tienen aproximaciones como Ennis (2009), Van Den Brink-Budgen (2000), Fisher (2006). Tocando el aspecto lógico pero no circunscribiéndose a él, se ubica la *Miniguía para el Pensamiento Crítico* de Paul y Elder (2003).

Otros enfoques de pensamiento crítico están menos ligados a reglas de lógica formal o utilizan un conjunto diferente de reglas. Una aproximación común es identificar los procesos componentes, las destrezas y habilidades a fin de hacer la idea más comprensible. Hay muchos estudios diferentes que se adaptan a este enfoque general. La mayoría cubre similares tipos de material, pero difieren en los detalles en que segmentan el proceso, las destrezas y las habilidades. Este tipo de estudios se agrupan aquí de dos maneras: aquellos que sugieren una secuencia de procesos que deben seguirse y los que simplemente proporcionan un listado de componentes.

Los enfoques de secuencia pueden parecerse un poco a los libros de recetas. Los trabajos de Cottrell (2005) son un buen ejemplo de este tipo de aproximaciones. Por otra parte, Plath, English,

Connors y Beveridge (1999) también adoptan un enfoque menos técnico a la identificación de los procesos. Su trabajo se dio en el contexto del área de trabajo social no graduado. Estos autores ofrecen un esbozo de las habilidades necesarias para el pensamiento crítico en la práctica del trabajo social. Sin embargo, las actividades que están implícitas son más generalizables.

El segundo grupo de aproximaciones bajo este encabezado de procesos de componentes y habilidades pone énfasis en el listado de componentes y son menos específicas acerca de la secuencia. En un libro de habilidades de estudio para estudiantes de geografía, Kneale (2003) sugiere que el pensamiento crítico es trabajar un problema a través de uno mismo, desde cero.

Después de lo aquí expuesto, podemos afirmar que llegamos a una aproximación comprensiva de las habilidades de pensamiento crítico. Cottrell (2005) en su libro *Critical Thinking Skills* se dedica a la identificación y discusión de los componentes de habilidades de pensamiento crítico. Adopta la postura de que las habilidades de razonamiento pueden desarrollarse a través de una mejor comprensión de lo que conlleva el pensamiento crítico y a través de la práctica. Lo interesante de la aproximación de Cottrell es que abarca tanto la evaluación de argumentos de otros como las habilidades que subyacen al desarrollo de la representación escrita de los argumentos propios. Provee formatos de autoevaluación, ejercicios y actividades así como texto descriptivo.

Hay algunos acercamientos al pensamiento crítico que se ubican como aproximaciones que dan una visión general. La taxonomía de pensamiento crítico de Ennis (1987) difícilmente se adaptaría a alguna de las clasificaciones previas. Halonen (1995) habla del proceso de desmitificar el pensamiento crítico, a través de un marco que enumera varios parámetros, calidades y dimensiones de pensamiento crítico que proporcionan una base para identificar importantes dimensiones de pensamiento crítico, a fin de que el pensamiento crítico pueda evaluarse efectivamente. Dentro de esta misma clasificación se ubica Mingers (2000) quien nota las tensiones que están de manera inherente en la facilitación de una aproximación crítica entre aprendices que están trabajando en un ambiente relativamente positivista y en el área de una materia.

3. Pruebas para medir el pensamiento crítico

Una de las preguntas que es difícil de responder es la relativa a cómo medir las habilidades de pensamiento crítico. La respuesta ha tenido varias vertientes y producido varios tipos de prueba. Ennis (2009), uno de los investigadores más prolíficos sobre el tema, nos proporciona una lista de pruebas que se han desarrollado. Desafortunadamente para nuestro caso, todas las que el autor menciona han sido producidas para la cultura de los Estados Unidos de América. He aquí unos cuantos tipos de pruebas, de las muchas más mencionadas por el autor.

Se proporcionan los años de publicación de las pruebas: *Assessment of Reasoning and Communication* (1985), *The California Critical Thinking Skills Test: College Level* (1990), *The California Critical Thinking Dispositions Inventory* (1992) *James Madison Test of Critical Thinking* (2004), *Cornell Critical Thinking Test, Level Z* (2005).

Como puede apreciarse, se han construido varios tipos de pruebas. Una de las que a nuestro juicio es relevante por las temáticas que evalúa, es la prueba denominada *James Madison Test of Critical Thinking*. Una revisión de las temáticas nos muestra los aspectos centrales en los que coinciden varios especialistas en el área de evaluación del pensamiento crítico como Norris y Ennis (1989), Fisher y Scriven (1997), Sobocan y Groarke (2009). Las pruebas tienen una fuerte inclinación a evaluar aspectos que caen dentro del área de la lógica. Un examen de pensamiento crítico debería incluir la evaluación de todos los elementos del modelo. Sin embargo, los elementos del pensamiento y los estándares sí son evaluables en una prueba, pero evaluar las virtudes intelectuales por el mismo medio es muy difícil y seguramente debatible.

4. Modelo de estudio sobre pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder (2003)

A continuación presentamos el modelo propuesto. Consideramos que no sólo contiene elementos de las teorías antes mencionadas, sino que también

es un modelo sistemático y que con la práctica constante tanto del que enseña como del que aprende, se logrará el objetivo principal: que el alumno adquiera un aprendizaje significativo. El modelo proporciona las herramientas suficientes para trabajar con una metodología sólida y también nos ayuda a identificar cuándo hacemos uso del pensamiento egocéntrico, común entre los seres humanos. Este pensamiento egocéntrico taponan nuestra conciencia e impide que tomemos las mejores decisiones para beneficio de toda la comunidad, particularmente en aquellas situaciones en las que las decisiones a tomar serán para beneficiar a unos pocos, a un grupo social en particular o bien, coincidir con otros por el simple hecho de querer pertenecer en un estatus de comodidad.

Este modelo considera que para ser buenos pensadores críticos es importante poner en juego los elementos del pensamiento y enseñarlos explícitamente. Los elementos son los siguientes: todo pensamiento tiene un propósito, que da lugar a preguntas, usa información, utiliza conceptos, hace inferencias, se basa en suposiciones, genera implicaciones e incorpora un punto de vista.

Además, los autores arguyen que los elementos del pensamiento deben ser evaluados con los estándares intelectuales universales que son: claridad, veracidad, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica.

Estos estándares propuestos por Paul y Elder (2003) en su miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herra-

mientas, contienen características y preguntas peculiares en cada uno de ellos.

Un estudio realizado por Martínez y Águila (2010), muestra que los estudiantes reconocieron que fallan al momento de analizar un pensamiento haciendo uso de sus ocho elementos y que se necesita perseverancia y constancia para desarrollar las habilidades del pensamiento. Además, reconocieron que requieren ciertas capacidades o virtudes para poner en práctica las habilidades.

Cuando los elementos de pensamiento se emplean de manera egocéntrica, los resultados son sorprendentes: el propósito consiste en ganar intereses a costa de los derechos, necesidades y deseos de otros, y validarse a sí mismo. El pensamiento egocéntrico consiste en no considerar de manera natural los derechos y necesidades de los otros, ni apreciamos de manera natural el punto de vista de otros o las limitaciones de nuestro propio punto de vista. Nos volvemos conscientes explícitamente de nuestro pensamiento egocéntrico sólo si nos entrenamos para ello. No reconocemos de manera natural nuestras asunciones egocéntricas, la forma egocéntrica en que usamos la información, la forma egocéntrica en que interpretamos los datos, la fuente de nuestros conceptos e ideas egocéntricas, las implicaciones de nuestro pensamiento egocéntrico. No reconocemos de manera natural nuestra perspectiva de autoservicio (Martínez Fabián, 2010). Por el contrario, al hacer uso de los elementos de manera racional hacemos uso de la racionalidad.

En cuanto al pensamiento creativo, hay que indicar que la capacidad creativa se considera una cualidad humana que todas las personas tienen, que puede ser desarrollada con el adecuado aprendizaje y que puede ser facilitada o dificultada por las condiciones contextuales y por la educación (Romero, 2010).

El pensamiento creativo aflora cuando ponemos en práctica todos los elementos del pensamiento y estándares intelectuales en el análisis y evaluación de un pensamiento propio y ajeno, debido a que el individuo se compromete a buscar formas diferentes de solucionar problemas para la toma de decisiones.

La creatividad se ha considerado solamente para aquellos que poseen un perfil cognitivo medio o alto, para los superdotados. Sin embargo, el acto creativo es un recurso de uso general. El uso explícito de los elementos del pensamiento, la lógica formal, informal, los estándares intelectuales, el reconocimiento del egocentrismo, las virtudes intelectuales, el pensamiento lateral, aflora nuestras capacidades intelectuales. Forma individuos con más herramientas útiles en el sentido de que la toma de decisiones, la resolución de problemas, se producen en un ambiente intelectual más prolijo y con resultados más concretos. En este sentido, la creatividad es producto del pensamiento crítico. Ambos, creatividad y pensamiento crítico son elementos indisolubles y que, además adquieren mayor sentido cuando de resolución de problemas, interrogantes o creación de nuevas alternativas se trata. Con la creatividad se ponen en juego mecanismos

que la describen en sí, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad o la sistematización (De Oliveira y Serra, 2005). Como afirman los autores, la escuela debe ponerse a trabajar a la hora de desempeñar formas para que el alumnado adquieran este tipo de habilidades, logrando así un aprendizaje completo y cargado además de responsabilidad individual y colectiva.

5. Aprendizaje estratégico del pensamiento

El aprendizaje es un evento que se traduce en un cambio de estado, es decir, en la manera de pensar, de sentir y de actuar de las personas. Pero ese evento sólo ocurre como parte de actividades y acciones hechas por el individuo. Estas experiencias se enmarcan en el contexto más amplio de los procesos adaptativos en los que se encuentra insertado el ser humano y es cuando se le da sentido práctico en ese contexto.

En la educación, el aprendizaje auténtico supone que el estudiante es agente activo, cuya intención es la de aprender y desarrollarse; se comporta de tal manera que conduce a la producción del evento que llamamos aprender. El estudiante tiene el aprender como un fin, como una idea que quiere hacer real y busca los medios para lograrlo. En ese proceso de aprendizaje el estudiante reconoce que para desarrollarse requiere de la colaboración de otros y es por esta razón que está dispuesto a entrar en un pacto colaborativo, es decir, a recibir los apoyos que necesita para el logro de sus fines.

Cuando hay aprendizaje auténtico,

el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter: significativo, activo, reflexivo y colaborativo (Mosterín, 1993).

Las estrategias son procesos intencionales dirigidos a un objetivo relacionado con el aprendizaje y se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Monereo et al, 2007).

Las estrategias facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y están intrínsecamente relacionadas con el pensamiento meta cognitivo, en el sentido que el estudiante dirige y controla su propio proceso de aprendizaje.

Sánchez (2002) afirma que las estrategias fomentan la independencia, la responsabilidad y la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje en los alumnos. Weinstein et al. (1995), definen a las estrategias de aprendizaje como todo tipo de pensamientos, acciones, creencias e incluso emociones que permiten y apoyan la adquisición de información y la relacionan con el conocimiento previo.

Para Monereo (2001), aprender a utilizar estratégicamente los procedimientos de aprendizaje requiere de una formación específica. Esta formación en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje se ha de efectuar siempre de manera contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje entonces, consisten en planes de acción que sirven para resolver aquello que se

reconoce como problema: representar una tarea, prever dificultades en la tarea y finalmente, tomar decisiones sobre las acciones que se han de realizar, es decir, comportamientos intencionales y reflexivos que debe utilizar el estudiante para comprender, aprender o recordar información nueva e integrarla en su información previa. Las estrategias de aprendizaje permiten al alumno elegir de forma coordinada los conocimientos que necesita para cumplir con una determinada demanda u objetivo, dependiendo de la característica de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo et al, 2007).

La efectividad con la que operen las estrategias depende fundamentalmente de la transferencia que internamente arregle el propio estudiante por lo que, si se pretende que utilice tales estrategias de manera permanente en las situaciones cotidianas, es necesario que se le brinde además, tanto apoyos motivacionales como orientaciones acerca de los procesos meta cognitivos en los que se puede apoyar.

Si a un alumno se le expone con claridad cómo puede mejorar sus métodos de aprendizaje mediante el dominio de ciertos procedimientos, que al final pueden apreciarse en su propio rendimiento académico, es probable que al menos su disposición para experimentar las estrategias aumente, en contraposición con el alumno al que se deja creer que el aprendizaje es una capacidad inamovible, y se siente amenazado por el esfuerzo adicional que implica dominar las estrategias.

6. Últimas reflexiones

No se discute que necesitamos personas con habilidades de pensamiento crítico. El uso de las nuevas tecnologías especialmente la de la información, han hecho que las nuevas generaciones impulsen sus energías en el manejo inadecuado de la información que reciben.

La humanidad de hoy requiere de habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico. Estas harán personas con un amplio sentido de compromiso a la hora de tomar decisiones. El pensamiento crítico es una competencia que se desarrolla poco a poco y el sujeto que posea esta herramienta, será más capaz de enfrentarse a una sociedad que está plasmada de tantos problemas económicos, sociales e incluso culturales.

Las investigaciones encontradas han hecho referencia a adquirir las habilidades de pensamiento crítico como estrategia, pero los autores no mencionan cómo hacerlo, tal es el caso de Beltrán (1995), quien la menciona como una estrategia cognitiva de personalización, lo mismo que Serra y Bonet (2004) y Vargas & Arbeláez (2002).

Tenemos también el caso de Pozo (1999) quien solamente se enfoca a la enseñanza con estrategias de aprendizaje dirigida a la organización y selección de la información en un texto, es decir, solamente a las habilidades básicas del pensamiento.

De igual manera tenemos a Gargallo (2000) quien centra algunas estrategias en el componente afectivo, de apoyo y de control. De suma importancia a la hora

de la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, los autores no especifican la manera en cómo podemos ayudar a los jóvenes en estas situaciones.

Reconocemos la importancia de la enseñanza de la lógica como estrategia previa para ayudar al individuo a ampliar su pensamiento. La puesta en práctica de los métodos que nos proporciona la lógica se transfieren a situaciones reales, y es allí cuando se confirma más el grado de valor que ofrece el área de la lógica formal a los estudiantes.

Es evidente que la enseñanza de este modelo ayudaría sobremanera a que el estudiante ponga en juego todas las habilidades del pensamiento. Consideramos que es importante estimular la enseñanza del modelo de pensamiento crítico de manera explícita.

Zemelman (2005), arguye que necesitamos un pensamiento que no esté limitado a la capacidad de procesar información y a la utilización de técnicas para asumir el desafío de que el pensamiento no se restrinja, por lo tanto tampoco el conocimiento, a su simple reflejo de las condiciones prevalecientes y menos todavía de los parámetros que impone el discurso dominante como recorte de realidad.

Notas

1. Doctor en Pedagogía -Universidad de Salamanca. Profesor con dedicación exclusiva en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura-España. Coordinador del grupo de investigación en Teoría e Historia de la Educación.
2. Doctor y Maestro en Lingüística – Universidad de Arizona. Especialista en Derecho Penal y Criminología – Universidad de Sonora.
3. Doctora en Educación – Universidad de Extremadura – España. Licenciada y Magister en

Tener un pensamiento crítico significa que alguien tiene la capacidad para juzgar una situación adecuadamente, no sólo en función de una mente estructurada y lógica, sino también con base en unos valores y principios éticos y en un manejo adecuado de las emociones (Espíndola y Espíndola, 2005).

Finalmente, el modelo propuesto es el que presenta Richard Paul y Linda Elder (2003). Con este modelo se busca analizar y evaluar de qué manera ha influido el concepto de pensamiento crítico y creativo en el quehacer académico de los estudiantes. Este modelo involucra los elementos que se requieren para analizar y evaluar un pensamiento de calidad y que para lograr la competencia es necesario trabajar de manera explícita los elementos del pensamiento así como el uso de los estándares intelectuales para su evaluación.

Investigaciones anteriores a este estudio (Águila, 2012; Martínez Fabián, 2010; Martínez y Águila, 2010) prueban que el modelo de pensamiento crítico propuesto por Paul y Elder (2003) es favorable y que debiera enseñarse de manera general a todos los estudiantes dentro de su etapa escolar.

Administración – Universidad de Sonora-México. Miembro de la Academia en Lengua Escrita del Departamento de Letras y Lingüística – Universidad de Sonora.

5. La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación fue una ley aprobada en España de ámbito general y que regulaba todos los niveles del sistema educativo. Actualmente, ha sido modificada en gran parte por la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.

Bibliografía

ACOSTA GONZÁLEZ, M. L. y ZAPATA CASTAÑEDA, P. N. (2016). “Efectos de un programa de intervención cognitiva en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el contexto de la bioquímica en estudiantes de Educación Básica Secundaria” en: TED: Tecné, Episteme y Didaxis. Número extraordinario, 1016-1023.

ÁGUILA MORENO, E. (2012). “Aplicación de estándares intelectuales de evaluación por alumnos de la Universidad de Sonora” en: REDEX. Revista de Educación de Extremadura, (3), 13-27.

BAILIN, S., CASE, R., COOMBS, J. AND DANIELS, L. (1999). “Common misconceptions of critical thinking” en: Journal of curriculum studies, 31 (3), 269-283.

BELTRÁN, J. (1995). “Estrategias de aprendizaje”. En: BELTRÁN Y BUENO (coord.) “Psicología de la Educación” (pp. 307 – 329). Madrid: Alianza Editorial.

BEUCHOT, M. (2004). La Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia. México: FCE.

BOWELL, T. Y KEMP, G. (2002). Critical Thinking: a concise guide. Londres; Nueva York: ROUTLEDGE.

CÁCERES SERRANO, P.A. Y CONEJEROS SOLAR, M. L. (2011). “Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje, sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico” en: Revista Española de Pedagogía, 248, 39-55.

COPI, I. M. Y COHEN, C. (2006). Introducción a la lógica. México: Editorial Limusa.

COTTRELL, S. (2005). Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument. London: Palgrave Macmillan.

DE BONO, E. (1988). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires: ED. GRANICA.

DE BONO, E. (1991). Teaching Thinking. London: PENKIN BOOKS.

DE OLIVEIRA, M. Y SERRA, P. (2005). “La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias” en: Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa, 36, 59-80.

ELIGIO, I. M., GÓMEZ, M. G., Y GARCÍA, I. A. (2016). “El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria” en: Revista ALETHEIA, 8 (1), 100-115.

ENNIS, R. H. (1985). “A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills” en: Educational Leadership, 43 (2), 44-48.

- ENNIS, R. H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities". En: J. B. BARON Y R. J. STERNBERG (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9_26). New York: W. H. Freeman and Company.
- ENNIS, R. H. (2009). "An Annotated List of Critical Thinking Tests". University of Illinois UC. Disponible en: http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/TestListRevised11_27_09.htm
- ESPÍNDOLA, J. L. Y ESPÍNDOLA, M. A. (2005). *Pensamiento crítico*. México: Editorial Pearson.
- FACIONE Y NOREEN P. (1994). "Critical Thinking dispositions as a measure of competent clinical judgment: the development of the California Critical Thinking Dispositions Inventory". En: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7799093>
- FISHER, A. (2006). *Critical thinking –An introduction–*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- FISHER, A. Y SCRIVEN, M. (1997). *Critical thinking. Its definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress and Norwich, U.K. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.
- GARGALLO, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GUTIÉRREZ RIVAS, P. (2017). "Strategies for Teaching and Dissemination of Artistic Heritage by Promoting Critical and Creative Thinking Among Future Primary Education Teachers" en: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 717-722.
- GUTIÉRREZ SÁENZ (2006). *Lógica. Conceptos fundamentales*. México: Editorial Esfinge.
- GUZMÁN, S. Y SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. (2006). "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México" en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- HALONEN, J. S. (1995). "Demystifying critical thinking" en: *Teaching of Psychology*, 22 (1), 75-81.
- JAIMES, A. E., Y OSSA, C. J. (2016). "Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes de un liceo de la Región del Biobío" en: *Pensamiento Educativo*, 53 (2), 1-11
- KNEALE, J. (2003). "Secondary Worlds: reading novels as geographical research". En: BLUNT, A., GRUFFUD, P., MAY, J., OGBORN, M., PINDER, D. (Eds.). *Cultural Geography in Practice* (pp. 37-51). London: Arnold.
- KURFISS, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington, D.C.: ASHE.
- LIPMAN, M. (1989). "Critical Thinking and the Use of Criteria" en: *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, vol. 1, n° 3, Montclair College, Abril.
- LISTER, P. (1992). *Asceptics guide to pshychics*. Reedbook 103, 105, 112, 113.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. Y BARRIENTOS BRADASIC, O. (2009). "Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación" en: *Teoría de la Educación*, (21), 19-44.
- MARTÍNEZ FABIÁN, C. (2010). *Introducción al pensamiento crítico*. Taller impartido a maestros de la Universidad Autónoma de Baja California Sur.

- MARTÍNEZ FABIÁN, C. Y AGUILA MORENO, E. (2010). Proyecto de investigación sobre pensamiento crítico en alumnos de la Universidad de Sonora
- MESSER, WS. Y GRIGGS, R.A. (1989). "Student belief and involvement in the paranormal and performance in introductory psychology" en: *Teaching psychology* 16, 187-191.
- MINGERS, J. (2000). "What is it to be Critical?: Teaching a Critical Approach to Management Undergraduates" en: *Management Learning*, 31:2, 219-237.
- MONEREO, C. (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M., PÉREZ, M. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao
- MOSTERÍN, J. (1993). *Filosofía de la Cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- MUÑOZ HUESO, A. C., SÁNCHEZ BURÓN, A., BELTRÁN LLERA, J. (2000). "Evaluación del pensamiento crítico a través de una prueba de detección de información sesgada". Artículo presentado en: el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología.
- NORRIS, S. P. (1994). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- NORRIS, S. P., Y R. H. ENNIS (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- PAUL, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park: Center for Critical and Moral Critique, Sonoma State University.
- PAUL R. Y ELDER L. (2003) *La mini- guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. En: www.criticalthinking.org
- PÉREZ, C., HERRERA, M., Y FERRER, S. (2016). "¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas" en: *Omnia*, 22 (2), 91-106.
- PLATH, D., ENGLISH, B., CONNORS, L. Y BEVERIDGE, A. (1999). "Evaluating the outcomes of intensivecritical thinking instruction for social work students" en: *Social Work Education*, vol. 18, 2, 207-217.
- POZO, J. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- ROMERO, J. (2010). "Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora" en: *Pulso, Revista de Educación*, 33, 87-108.
- SÁNCHEZ M. (2002). "La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento" en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.
- SERRA, B. Y BONET, M. (2004). "Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas" en: http://vgweb.upc-vg.eupvg.upc.es/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0204.pdf
- SIERRA PAZ, J., CARPINTERO MOLINA, E., Y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2010). "Pensamiento crítico y capacidad intelectual". *Faisca: revista de altas capacidades*, 15 (17), 92-110.
- SOBOCAN Y GROARKE (2009). *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested?* London: The Althouse Press.
- STUPPLE, E. J., MARATOS, F.A., ELANDER, J., HUNT, T. E., CHEUNG, K. Y., YAUBEELUCK,

- A. V. (2017). "Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking" en: *Thinking Skills and Creativity*, 23, 91-100.
- TISHMAN, S. Y ANDRADE, A. (1995). *Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues*. ACCTION report #1. Washington, DC. ACCTION.
- VAN DEN BRINK-BUDGEN, R. (2000). *Critical thinking for students: learn the skills of critical assessment and effective argument*. Oxford: How to Books.
- VARGAS, E. Y ARBELÁEZ, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista Ciencias Humanas*, N° 28. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- VILLARINI JUSINO, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspect. psicol.* [online]. Vol.3-4 [citado 2011-04-05], pp. 33-40 . Disponible en:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-46902003000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1992-4690.
- WEINSTEIN, S. Y VALENZUELA (1995). *Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje*. IEEA. México: H&H Publishing Company, INC.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El Sujeto y su pensamiento en el Paradigma Crítico*. Barcelona: Anthropos.

Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la asignación universal por hijo

Cecilia Evangelina Melendez¹

Resumen

En este artículo analizamos los discursos que circulan en las escuelas en torno al Programa de Transferencias Condicionada de Ingresos: Asignación Universal por Hijo, implementado en Argentina desde 2009. Los actores escolares destinatarios y no destinatarios generan y reproducen representaciones y significados, expresados en discursos que se ponen en tensión, al ser asumidas o resistidas por ellos en sus procesos identificatorios de subjetivación o de desubjetivación; por lo que reconocemos un potencial subjetivante en esos discursos. Utilizando una metodología cualitativa y el análisis de discurso como marco teórico, situamos nuestra investigación en la provincia de Catamarca-Argentina. El material empírico proviene de seis grupos focales con estudiantes beneficiarios y seis grupos focales con estudiantes no beneficiarios de la política social, además de entrevistas

Summary

In this article, the social discourses produced around the Social policies of income conditional transfer: Universal Child Allowance which has been implemented in Argentine since 2009. School actors beneficiary and non-beneficiary generate and reproduce representations and meanings expressed in speeches that are put in tension, To be assumed or resisted by them in their identification processes of subjectivation or desubjectivation; So we acknowledge one subjectivant potential in these discourses. Using a qualitative methodology and discourse analysis as theoretical framework, we place our research in the province of Catamarca-Argentina. The empirical material comes from six focus groups with beneficiary students and six focus groups with students non- beneficiaries of social policy, interviews with managers, teachers and technicians. Among the assumptions we identify about the AUH

a directivos, docentes y técnicos. Entre los supuestos que identificamos sobre la AUH se cuentan: el que promueve embarazos y el que desalienta la búsqueda de trabajo, entre otros. Los hallazgos muestran que los estudiantes beneficiarios elaboran una identificación que resiste, cuestiona y contrargumenta los supuestos y posiciones de los no beneficiarios, aún cuando no asuman totalmente su condición de beneficiario como reconocimiento de un derecho.

Palabras claves: Discursos; subjetividades; políticas socio-educativas; beneficiarios; AUH

are: the one that promotes pregnancy and which discourages the search of work, among others. The results prove that those students who are beneficiaries elaborate an identification that resists, questions and argues against the suppositions and positions of the non beneficiaries even if they do not assume their condition of beneficiaries as a right.

Key Words: Discourses; subjectivities; socio-educational policies; beneficiaries; UCA.

Fecha de Recepción: 12/08/2017
Primera Evaluación: 21/08/2017
Segunda Evaluación: 30/08/2017
Fecha de Aceptación: 31/08/2017

Introducción

Todo programa político o proyecto social opera sobre la base de una concepción social y políticamente convalidada sobre quiénes son los destinatarios de su intervención. Toda política constituye discursivamente a los sujetos a los que se dirige. En general, esos discursos establecen definiciones acerca de los sujetos a los que se orienta desde una posición de “otredad”. Las escuelas, los profesores, los estudiantes con trayectorias precarias y los grupos vulnerables aparecen en la discursividad estatal constituidos como “otros” que, a través de la intervención de las políticas públicas, podrán ser transformados en función de ciertos ideales y valores sociales considerados legítimos.

Los discursos de las políticas portan ciertos ideales socio-culturales aspiracionales para la construcción de un determinado tipo de sociedad. En la institucionalización de ese modelo socio-político, los discursos reifican ciertas concepciones respecto a los sujetos a los que se orientan. En efecto, a través de ellos se configuran categorías de personas en condiciones (de riesgo) que requieren intervención estatal; lo cual supone además la construcción de cierta representación acerca de la vida de los destinatarios, de sus necesidades y expectativas (Cardarelli y Rosenfeld, 2000).

Por ello, todo discurso de las políticas públicas incide en la constitución subjetiva de aquellos a quienes signa

como destinatarios; pero además contribuye a la construcción de sentidos sobre esos destinatarios por parte de otros actores e instituciones sociales. En otras palabras, los discursos de las políticas públicas poseen una capacidad performativa de las subjetividades a través de un doble proceso: por un lado configuran la auto-representación de los destinatarios de las políticas y, por otra, ponen en circulación un discurso que tensiona los significados a través de los cuáles los otros sociales nominan y atribuyen determinadas caracterizaciones a los beneficiarios.

En otras palabras, los discursos de las políticas cristalizan determinadas hetero-representaciones acerca de los sujetos beneficiarios, quienes ponen en tensión sus propias autopercepciones, definiendo así modos de ser, de sentir y de actuar conforme a su proceso de construcción identitaria. En esta dialéctica, los destinatarios y los no destinatarios generan y reproducen representaciones y significados, expresados en discursos que se ponen en juego al ser asumidas o resistidas por los destinatarios en su autorepresentación positiva como en la representación negativa (Van Dijk, 2005:80).

Desde esta perspectiva conceptual en el presente trabajo abordamos los discursos circulantes en el contexto de las escuelas secundarias de Catamarca acerca de las características de los beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Adoptamos una perspectiva de lectura que contrasta el modo en que los propios adolescentes

beneficiarios se autodefinen y se posicionan respecto a lo que perciben como los modos en que otros grupos sociales o el discurso social amplio los define como sujetos de las políticas sociales. Por otro lado, tomamos también los discursos de los otros sociales (los no beneficiarios y otros actores escolares) para analizar las concepciones que poseen acerca de las PTCl y sus beneficiarios.

La AUH como política de inclusión socio-educativa

En el caso argentino el enfoque de reconocimiento de derechos estuvo presente en las políticas socio-educativas de la última década, tales como la Asignación Universal por Hijo (AUH). Esta se creó como una herramienta para la construcción de una sociedad inclusiva, capaz de garantizar la equidad en el acceso a los bienes sociales y culturales de niños y jóvenes de sectores vulnerables. La referencia a la equidad remite al reconocimiento de las desigualdades existentes en la sociedad. La AUH es un tipo de Programa de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCl) muy difundida en Latinoamérica² y otros países³.

En la literatura especializada se discute actualmente (y en perspectiva retrospectiva) la efectividad de las políticas de TCl, especialmente en relación a su propósito de reducir las brechas de la desigualdad y de incrementar el capital

social de los niños y jóvenes de sectores vulnerables (Marchionni y Conconi, 2008; Cecchini y Madariaga, 2011). No obstante, tanto la estructura social como las prácticas sociales, continúan reproduciendo la desigualdad mediante procesos de segregación y discriminación. Muchos de esos procesos persisten y adoptan determinadas particularidades en las instituciones escolares, que operan como caja de resonancia de los discursos más amplios circulantes en el contexto social.

Sostenemos que los procesos de reproducción de la desigualdad no solo se vinculan a una dimensión estructural de la sociedad como el ámbito económico, sino que comprenden también las dimensiones simbólicas (Dussel, 2004). En tal sentido, una dimensión fundamental de análisis son los discursos en tanto que éstos construyen la realidad; y por lo tanto es necesario considerarlos en la medida que influyen en las construcciones subjetivas.

En el caso de nuestra investigación abordamos los discursos de los actores escolares beneficiarios y no beneficiarios de la AUH en torno a esa política de TCl como política de inclusión social, en la medida que representan a los discursos que circulan sobre los beneficiarios y que los definen desde la perspectiva de los “otros” los no beneficiarios. Hacer preguntas a quienes no son los beneficiarios directos de la AUH nos puede ayudar en la labor de deconstrucción ante el proceso de creación de *otredad* en términos negativos que se podría estar dando en torno a determinados

sectores de la población escolar. En este sentido, Van Dijk (1999) habla de la necesidad de situar los discursos en sus contextos *cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales*.

Metodología y aproximación analítica

La investigación remite a un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoque cualitativo. Para la selección de los sujetos que conforman la muestra de este estudio, se realizó un muestro intencional no probabilístico y polietápico, que quedó conformada por seis instituciones de educación secundaria, situadas en tres departamentos de la provincia de Catamarca. Estas escuelas secundarias constituyen el escenario que habitan cotidianamente los estudiantes beneficiarios de la AUH.

La selección de los sujetos se realizó de acuerdo a las características de las técnicas de recolección de datos: grupos focales y entrevistas. Se aplicaron dos grupos focales por escuela: uno con adolescentes destinatarios de la AUH y uno con estudiantes no destinatarios de la AUH. En total se realizaron doce grupos focales. En cada institución se realizaron entrevistas con docentes, directivos y otros profesionales como los integrantes de los equipos profesionales, conformando un total de nueve entrevistados.

Planteamos la utilización del *análisis del discurso* para conocer y develar el proceso a través del cual se reproduce

y construye la desigualdad. El foco de nuestra indagación son las tensiones y disputas discursivas en torno a la condición de beneficiario de la AUH, condición que interpela el sentido mismo de las políticas de TCI. En esas disputas se ponen en juego y se procesan procesos identificatorios de los mismos beneficiarios que configuran su subjetividad como destinatarios de las políticas sociales, en el marco del fenómeno más amplio de las desigualdades dinámicas.

El análisis del discurso es un método relevante para el estudio de las identidades de género, edad, etnicidad y clase, lo que lo hace especialmente conveniente para nuestra investigación. En todos los niveles del discurso, el ser humano, sin ser consciente, muestra los grupos sociales a los que pertenece, junto con sus experiencias personales, opiniones y emociones. De acuerdo con Van Dijk (2001) hablamos de *discurso*, cuando hablamos de algo que no es un producto fijo sino un proceso, siendo en definitiva el *discurso* una práctica social (Foucault, 2003) que ha de ser analizado desde una perspectiva multidisciplinaria para ser comprendido.

Para el análisis de los materiales de campo se construyeron categorías analíticas que fueron la base para la elaboración de las matrices de interpretación, las cuales nos dan la posibilidad de ordenar en un plano con distintas coordenadas la información discursiva (Yuni y Urbano, 2003). También se utilizaron redes elaboradas a través de la identificación de enlaces entre las categorías emergentes.

Discursos circulantes en la escuela secundaria sobre el PTCI-AUH

Los discursos recabados en el trabajo de campo evidencian al menos tres presupuestos sobre la AUH y sus beneficiarios. Los mismos evidencian poco conocimiento del encuadre normativo de la misma y en consecuencia contienen una alta carga de prejuicios. En sus relatos los adolescentes repiten expresiones que circulan en sus entornos cercanos o en los medios de comunicación sobre la AUH. En términos generales el primer presupuesto es que la AUH incentiva a tener más hijos. El segundo presupuesto es que quienes reciben la AUH no trabajan y, por último, que la AUH es un dinero que se “quita” al trabajador formal, mediante los impuestos para darle a quienes no trabajan.

La AUH estimula el “embarazo interesado”

Sobre el primero de estos presupuestos exponemos algunos ejemplos:

“Entrevistadora: ¿Y de la AUH qué piensan? (...)

Laura: Por un lado está mal porque les dan plata para tener hijos.

(Grupo focal escuela zona sur capital)

*Christian: Por un lado ayuda a la gente eso, ¿no? Pero por otro lado, viéndolo por otro lado, escuchando conversaciones que **decían que hace que haga más población,***

¿no? La gente que no trabaja tiene más hijos, porque hay mucha gente que hace eso. (...)

Christian: yo tengo una amiga que hizo así, una amiga que vive en el (barrio) Eva Perón, que no tiene una familia, no tiene tanta economía y se embarazó. Y le dieron esa cosa para embarazada, después cuando nació ya le dieron, le empiezan a dar la AUH”. (Grupo focal escuela zona norte capital)

Entrevistadora: ¿quién más piensa eso?

*Judith: **que está mal, porque algunas chicas se largan a tener hijos, la cantidad de hijos.** (Grupo focal con estudiantes no beneficiarios en escuela zona centro departamento Santa María).*

En contraposición a estos discursos surgen otros. Quienes se pronuncian a favor de la AUH, discuten la idea de que “incentiva los embarazos” y la presentan como una ayuda para madres solteras. Este contra-argumento lleva implícito una visión de desigualdad de género y, tal vez sin conocerlo, se corresponde con la disposición de la AUH que establece que la percepción del beneficio recaiga sobre la madre prioritariamente.

“Entrevistadora: ¿qué opinan de la AUH?

Todas: está bien.

Brenda: para las madres solteras (...)

Patricia: porque mi mamá está separada. Para mí eso está bien, que ayuda a madres solteras que por ejemplo trabajan y ese sueldo no les alcanza para los hijos. Porque muchas madres no reciben la ayuda del padre y entonces buscan un trabajo y gracias a la Asignación se ayudan un poco más, aunque esa plata no alcanza” (Grupo focal escuela zona sur capital)

En otro momento del debate grupal, las estudiantes se confrontan:

Patricia: y bueno ¿qué preferís? Que lo tenga alguna chica, lo que haya (en referencia al monto de la asignación). Algunos piensan como ella (en referencia a Paola)

Patricia: (dirigiéndose a Paola) No, escuchame. Van a tener relaciones y bueno no se cuidaron y el tipo con el que tuvieron relaciones no se quiere hacer cargo. ¿Y qué es lo primero que quiere hacer la chica? Abortar. ¿Qué es lo que dice la madre? no, no, qué sé yo...

Estudiante: ¿abortar?

Patricia: ¿Y después? le pongo un ejemplo, y después la madre no la ayuda y bueno ¿qué va a hacer con \$120? No come en todo el mes con \$120. Usted tiene que pensar. (Grupo focal escuela zona sur Capital)

En el momento en que la creencia de las entrevistadas respecto a la es-

trategia de apelar al embarazo con el fin de maximizar los beneficios económicos, aparecen otros argumentos. En primer lugar, aparece la referencia al exiguo monto que representa la AUH y su limitación para cubrir la manutención y crianza de un niño. Por otra parte, la justificación de su valor se vincula a las condiciones de precariedad del grupo familiar y a ciertas prácticas que develan que las mujeres tienen que afrontar situaciones reales de desventajas de género. Mientras que los varones pueden elegir, ellas tienen que resolver su situación precaria por imposición de las circunstancias.

Contrariamente a estos discursos, diferentes estudios muestran que desde que la AUH entró en vigencia no hubo gran crecimiento de la cantidad de beneficiarios a nivel país (Kliksberg y Novacovsky, 2015).⁴ Asimismo, otros estudios coinciden en que la AUH no ha modificado el patrón de natalidad de los sectores vulnerables. En la provincia de Catamarca, Altamirano y Mura (2011) sostienen que los beneficiarios tienen dos hijos promedio, en base a información de los últimos censos de la provincia que muestran que la natalidad tuvo un desaceleramiento.

La AUH produce “vagancia”

Otro de los presupuestos que aparece en el discurso de los entrevistados es que la AUH desincentiva el trabajo. Esta creencia va acompañada del presupuesto de que la AUH es un dinero que “se quita” al trabajador formal, plantean-

do un conflicto entre los trabajadores formales y los beneficiarios. Expone-mos a continuación algunos discursos en este sentido:

“Entrevistadora: ¿Y de la AUH qué piensan? (...)

Juan: La Asignación y todos los planes lo único que hacen es fomentar la vagancia. (...)

Laura: que les den un trabajo, eso necesitan”. (Grupo focal escuela zona centro departamento Capital)

El discurso de las estudiantes evidencia un sesgo estigmatizador de quienes reciben dinero de algún PTCl y en sus críticas no sólo se cuestiona si a los beneficiarios les corresponde recibirla o no, sino que el uso imaginado de esos recursos permite desacreditar el derecho a percibirlo. La perspectiva de los adolescentes se acerca a la visión “del buen pobre” y la del “mal pobre” que rigió las Leyes de Pobres del año 1536 en Inglaterra (Devoto, 2014).

La AUH “despoja” a los trabajadores formales

Al centrar la mirada en el trabajo como elemento legitimador de la jerarquía social, se reaviva el conflicto respecto de si el beneficio de la asignación es un dinero que se “quita” al trabajador formal. Además, la condición de hijos de trabajadores formales parece poner a los jóvenes en posición de decidir quiénes merecen o no recibir el dinero de la política social y de juzgar en qué de-

berían gastar el dinero los beneficiarios.

En otro grupo focal se registra el siguiente intercambio:

“Paola: sí, pero también hay gente que trabaja, también madres solteras que trabajan. Pero también de ese trabajo te descuentan mucho de la obra social o de lo que sea te van descontando y todo eso ¿para qué? Para los planes¹ para los chicos esos.

Daiana: Eso del impuesto a las ganancias es peor.

Paola: Y sí, todo sube. Pero los que trabajan es a los que les va peor, porque los que no hacen nada están sentados, de vagos que no hacen nada. (...).”

Paola: Claro porque es así. Una calcula o sea, a mucha gente también le pasa que no llega (...).

Paola: el recibo de sueldo y ahí se da cuenta de cuánto te descuentan por hijo o por lo que sea y toda esa plata ¿Para quién va? ¿O no? Y no solamente a una persona o sea a mí que me pasa, sino a un montón de gente.

Patricia: ¿Cómo que te descuentan no entiendo?

Paola: Claro, te descuentan del sueldo y toda esa plata ¿para qué es? Para todos los meses los chicos que tienen plan, no solamente para los padres

Daiana: Para esos vagos que cobran.

Paola: Para esos vagos

Daiana: Se levantan para cobrar y ya tienen para salir.

Brenda: la Asignación sale de los impuestos que pagás vos todos los meses. (Grupo focal escuela zona sur departamento Capital)

Estos registros visibilizan un discurso social muy difundido y que los estudiantes hacen suyo, expresando lo que gran parte de la población enuncia acerca de los beneficiarios y sus formas de “ganarse la vida”. No obstante, los grupos focales nos han permitido corroborar que los padres de los beneficiarios se desempeñan en una diversidad de trabajos informales, algunos casos en situación de multiempleo. Esta realidad suele no ser considerada en los discursos sociales sobre los beneficiarios, que vinculan la condición de trabajador no formal a desempleado. Por ejemplo, los siguientes fragmentos aportan evidencia contrafáctica a la creencia de que los beneficiarios o sus grupos familiares son “vagos”.

Entrevistadora: ¿Y tu mamá cobra la asignación?

Patricia: Sí, mi mamá cobra la asignación y trabaja en Argentina Trabaja6 y mi padrastro trabaja en obras públicas. (Grupo focal escuela zona sur, departamento Capital)

Entrevistadora: ¿los papás de ustedes trabajan?

Todas: sí

Rocío: Mi papá es comerciante y

ahora está por trabajar en la mina

Entrevistadora: ¿y tu mamá?

Rocío: mi mamá trabaja en tres trabajos distintos todo el día. En la mañana es empleada doméstica, a la tarde cuida a una persona mayor y los fines de semana trabaja en la municipalidad (...)

Ruth: mi mamá es peluquera y trabaja todo el día y tengo mi papá que trabaja en la mina, es maquinista.” (Grupo focal escuela zona centro, departamento Santa María)

Salvo excepciones, la mayoría de los entrevistados cuyos padres reciben la AUH tienen trabajos precarios. Las mujeres en su mayoría trabajan en el servicio doméstico. Estas condiciones laborales expresan las dificultades que tienen los sectores vulnerables para acceder y permanecer en un trabajo estable. En ese contexto, la AUH se constituye en un recurso central de la economía familiar por su estabilidad y previsibilidad de la percepción del beneficio.

En esta sección hemos identificado y analizado algunos discursos circulantes en torno a la AUH, dado que en estos discursos se cristaliza la conflictividad social latente, que contrapone una arraigada concepción asistencialista con el reconocimiento pleno y universal del derecho a la protección social del Estado. Las expresiones de los estudiantes reproducen intensamente los discursos sociales circulantes, cargados de intolerancia y de estigmatización de unos sectores hacia otros. Este nivel latente

de conflictividad social es un tema preocupante en tanto que habilita la irrupción de expresiones peyorativas y diferentes formas de discriminación entre compañeros o entre pares generacionales que muchas veces comparten el espacio escolar u otros espacios públicos. En ellos se materializan las antinomias del espacio social segmentado del que forman parte.

Las percepciones negativas y estigmatizadas sobre las políticas sociales y sus beneficiarios son un factor que refuerza otros procesos excluyentes. La estigmatización y la discriminación operan como barreras para la inclusión social genuina, generando menor acceso a oportunidades de desarrollo personal y social. Estas percepciones negativas de la pobreza y las políticas sociales son factores desiguales que actúan en conjunto, profundizando la desigualdad. Estas marcas simbólicas que terminan aplicándose a los beneficiarios de las políticas sociales, se constituyen en otra de las adversidades que tienen que afrontar los jóvenes. Por otro lado, estas percepciones negativas siguen teniendo consecuencias a través del tiempo, porque se transmiten a las generaciones siguientes.

Más allá de sus intenciones declaradas, el trabajo de campo revela que uno de los efectos (no buscados) de estas políticas es el riesgo de estigmatización y ghettización de los beneficiarios y su consecuente impacto en la subjetividad de los estudiantes. En el caso del otorgamiento de prestaciones focalizadas como la AUH, las condicionalidades

que se establecen para el acceso a la categoría de beneficiario suponen, en cierto modo, la asignación social de una identidad para los sujetos. Al respecto, ciertos individuos pasan de ser estadísticamente pobres a ser vistos y tratados socialmente como pobres, estableciéndose así ciertas categorías sociales, sujetas a la asistencia estatal (Tenti Fanfani (1991) citado en Kaplan, 2006). Los PTCl fueron diseñados en el campo de las políticas públicas como una de las herramientas apropiadas para lidiar con estas situaciones, poniendo su foco en la promoción de aquellas personas en situación de pobreza con capacidades para evitar, afrontar o recuperarse de situaciones adversas (Sheperd et. al, 2004, Jones, Vargas y Villar, 2007).

Percepciones sobre la política social: beneficiarios “merecedores” y “los que no”

La persistencia de la gramática escolar tradicional contribuye a una representación dicotómica sobre los beneficiarios de las políticas de inclusión (Melendez y Yuni, 2015). De esta dicotomía surge una clasificación de los beneficiarios entre “los que realmente lo merecen” y “los que no”. Las representaciones sobre la política misma también son divergentes. Algunos entrevistados cuestionan la existencia de estas políticas por los efectos adversos o negativos que generan, según su opinión. Esta clasificación entre merecedores y

no merecedores es parte de un discurso social más amplio que se justifica en una noción difusa de justicia.

“Ruth: Para mí está bien, pero para las personas que lo necesitan, para las personas que ya no lo necesitan es injusto.

Entrevistadora: ¿hay gente que lo recibe y que no lo necesita?

Rocío y Debora: Sí

Rocío: Sí, porque hay personas que reciben, digamos hay familias que reciben, pero tienen un trabajo fijo y la desperdician a la plata”. (Grupo focal escuela del departamento Santa María)

En la perspectiva de otros actores escolares, incluidos los directivos, además de la idea de justicia juegan otros componentes derivados de la gramática escolar. A continuación exponemos algunas expresiones para ejemplificar esta perspectiva:

“Directora: (...) viste que para la asignación, la ANSES que hace el seguimiento los obliga a (...) llevar la constancia de la escuela y la constancia de la posta (sanitaria) (...) Nosotros lo único que hacemos es firmar porque el padre trae la libreta y se le firma. Por ahí sí hemos tenido dos casos de chiquitos que no venían a la escuela y no le firmamos. Una de las chiquitas volvió a la escuela y la otra se le firmó pero con el compromiso y no volvió más. (...) Si bien es bueno y sirve

un poquito de algo pero es un arma de doble filo porque los chicos o el padre no es que está tan preocupado de que venga a la escuela, sino que está preocupado que no le saquen la Asignación...”. (Directora de escuela céntrica departamento Capital)

Los directivos cumplen una función central en la administración de la AUH. En ellos recae la responsabilidad de certificar la asistencia de los beneficiarios. Entre otras preocupaciones de la gestión se registra la existencia de situaciones irregulares en que las familias no cumplen con la escolarización. La toma de decisión en esos casos surte efectos positivos con el aseguramiento de la escolarización. Estas circunstancias percibidas como singulares, los posiciona en un rol complejo de evaluar la legitimidad del acto de certificar o no la libreta y eventualmente interrumpir la AUH, con todos los efectos que esta decisión implica. No obstante, más allá de las cuestiones operativas, en el discurso de esta directora el núcleo de su valoración es su consideración del doble filo de la AUH, que en su visión genera un interés especulativo de la escolaridad de los hijos, en vez de una genuina valoración de la escuela.

De igual manera, aunque de forma explícita, una profesional de una institución escolar manifiesta su valoración negativa de la AUH:

Psicopedagoga: (...) Yo particularmente estoy en contra de lo que es

*asignaciones familiares y todo. Por una cuestión de que si vos le das a una persona para que perciba un haber mensualmente, también podría esa persona realizar algún trabajo (...). Entonces creo que hay que concientizar desde otro lado, **no premiarlos para que tengan hijos**, porque desgraciadamente hay muchos que no cumplen con los requisitos de lo que es realmente la AUH. Porque vos tenés que llevarlo al chico al médico, venir y que el chico estudie o sea que esa plata rinda. Tenés chicos que te faltan 50 días al año o 30. No es que vos le das la AUH y sí o sí, el padre todos los días lo trae a la escuela, no tiene que tener faltas. No es así, sinceramente hay mucha inasistencia, hay chicos que se van 20 días, vos los vas a buscar (...) a la casa preguntamos qué está pasando, por qué está faltando tanto, el chico viene dos o tres días y el chico vuelve a faltar” (Psicopedagoga escuela zona norte departamento Capital)*

El discurso de esta profesional le pone voz a una crítica hacia la AUH en el contexto escolar y que basa su argumento en que se trata de una medida que desalienta el esfuerzo de las familias por conseguir un trabajo “digno” fomentando disvalores como el facilismo y la comodidad. En ese marco, la inasistencia a la escuela sería otro indicador de cómo esos (dis)valores impregnan la cultura familiar. Un aspecto en el discurs-

so de la profesional es la equiparación de la AUH a otras prestaciones sociales y su valoración del conjunto de ellas como “premios” que reciben las familias pobres por tener hijos.

Las dificultades de acceso a oportunidades laborales -principalmente de las mujeres sostenes del hogar en familias monoparentales- están atravesadas por fenómenos complejos que no dependen solo del voluntarismo. Para algunas mujeres la posibilidad de ausentarse del hogar es inexistente por no contar con el apoyo de redes de contención familiar o vecinal para el cuidado de sus hijos. En ocasiones el cuidado de los niños recae en las y los hermanos mayores; quienes además pueden llegar a realizar diferentes tareas para aumentar los ingresos del grupo familiar lo que genera el ausentismo escolar.

Otros actores que hemos entrevistado en el trabajo de campo aunque no se oponen a la AUH, suelen equipararla con planes sociales previos cuya condicionalidad era el trabajo del beneficiario. En estos casos se diluye la posibilidad de comprender la condicionalidad de la escolarización obligatoria, con la posibilidad de un proyecto de futuro que contribuya a mejorar las condiciones de vida de las familias, superadoras de las actuales.

En los discursos de los actores sociales entrevistados se observa una distinción entre quienes envían a sus hijos a la escuela “para cobrar la AUH” y a los que “realmente les interesa la educación de sus hijos”. Se clasifica a las fa-

milias beneficiarias entre las que tienen un interés legítimo por la escuela y quienes tienen un interés espurio, esto es, cobrar el dinero de la AUH. Los actores escolares que resisten a la AUH afirman que la condicionalidad educativa no se aprovecha en tanto no encuentran un correlato en el compromiso de las familias y reclaman ajustar los controles en tanto los consideran insuficientes para revertir las tendencias de ausentismo y el “débil” apoyo de las familias a la vida escolar.

También hemos relevado otras perspectivas en las que los PTCI5 son visualizados como una práctica positiva para asegurar la presencia de los estudiantes en clase, la reducción de la temprana inserción laboral de los adolescentes y para proporcionar oportunidades para hogares pobres y excluidos. Entre otras políticas de retención convergentes con la AUH y que en conjunto inciden en las vidas precarias de los jóvenes, se registran programas de alimentación en las escuelas, becas, exenciones del pago de transporte y otras medidas orientadas al mismo grupo de beneficiarios.

Entrevistadora: ¿no hay distinción entre los padres que reciben la AUH y los que no?

Directora: no, no por eso es que acá no podemos hablar de distinción ni tampoco de... es como algo normal y natural. Nadie está mirando si quien tiene la AUH y quien no; es una cosa más que ayuda dentro de todo”. (Directora de la escuela del departamento Santa María)

Las percepciones de las políticas sociales y particularmente de la AUH son mayoritariamente negativas en los entornos escolares. Aun cuando se manifieste cierto acuerdo con ellas, se expresan reservas sobre todo entre aquellos que adhieren a la concepción de que se trata de una política asistencial, lo que lleva a clasificar a los sujetos beneficiarios como “meritorios” o “dignos del beneficio”. Esta concepción latente de “ayuda para los pobres”, contradice la lógica que subyace a las políticas públicas de redistribución, que asume a los sujetos como sujetos de derechos.

Esta contraposición de percepciones y lógicas sociales que se expresan en los discursos, expone a los adolescentes beneficiarios a una situación de confrontación y de conflictividad en la que deben tramitar la elaboración subjetiva de sus identificaciones. En ese marco, el papel de las instituciones y de los agentes sociales que las construyen en su cotidianeidad, adquiere relevancia en tanto que pueden mediar esos procesos identificatorios, reforzando las nominaciones y atributos estigmatizantes o contribuyendo al reconocimiento de derechos. De ese modo la experiencia escolar, no es solamente escolar, sino que siempre actúa sobre el transfondo de una historia subjetiva y familiar que la desborda (Rochex, 2005). La experiencia del beneficiario de políticas sociales de su condición como beneficiario, en gran medida depende de las condiciones institucionales y de las mediaciones que los actores escolares realizan en la

administración de la política.

Como te ven te tratan (y te percibes) o las marcas de la mirada de los otros

En este apartado analizamos las marcas de la heteropercepción; es decir el modo en que los adolescentes beneficiarios de la AUH perciben cómo los nombran y qué posiciones y características les atribuyen a ellos los no beneficiarios.

“Entrevistadora: ¿Ustedes qué piensan? ¿Qué piensan las otras personas que no reciben la AUH?”

Franco: (...) depende de qué punto de vista lo dice usted. Porque si lo dice por alguien que está bien económicamente, creo que sería diferente. Si lo dice alguien que es pobre y no tiene asignación sería de otra forma.

Alumna: (Asiente) Sería de otra forma

Entrevistadora: ¿Si es una persona que tiene dinero la que dice está mal la asignación?”

Franco: Diría que son una manga de vagos que los manden a laburar (...)

Dany: Hay gente que dice que “¿para qué les dan? Si ellos están en las casas y les pagan por pagar nomás”. Es igual que las becas, hay becas de embarazo... quedan embarazadas, hay becas de siete hijos, las asignaciones.

Franco: los que están bien económicamente solo piensan en ellos. (...)

Dany: no piensan en los demás.

Franco: los que tienen un nivel más bajo de vida, es como que si somos una manga de pobretes (en la última parte de la frase baja la voz.)” (Grupo focal con beneficiarios en escuela zona centro departamento Capital)

Los estudiantes reconocen variantes en los modos en que son mirados como beneficiarios. Por un lado diferencian la mirada desvalorizante y estigmatizante de los otros que los nominan como vagos, pobretes. Es interesante como Franco utiliza una nominación excluyente quien al asumir el discurso de los otros dice: “dirían que son una manga de vagos”. En la misma línea, asume lo que considera que piensan esos otros al afirmar: “somos una manga de pobretes”. Ese “somos” remite a una identificación como grupo social en el que se incluye.

“Entrevistadora: Ustedes ¿se identifican con eso que la gente dice?”

Franco: ¿Cómo si me identifico?”

Dany: (explicándole a Franco) si te identificas con todo lo que te dicen, al decir que sos un vago, que estás en tu casa.

Franco: Que soy pobre no lo niego, me da igual si me dicen. Porque

igual no hace falta ser rico para ser persona, pero creo que somos más persona que ellos...” (Grupo focal escuela de zona centro Departamento Capital)

“Entrevistadora: ¿Y vos te identificás con lo que dice la gente sobre los que reciben la asignación?”

Christian: No me llevo de la gente, de lo que opinan de mí los demás, no les llevo atención. Fui criticado muchas veces. Muchas veces dicen cosas que no es o dicen cosas que ni yo estaba enterado que hacía. Te enterás cosas que ni yo sabía que hice (se ríe) no soy de llevarme la atención.” (Grupo focal con estudiantes beneficiarios de la AUH escuela zona norte departamento Capital)

En lo que respecta al modo de elaboración de la mirada de los otros y las formas de heteroreconocimiento como beneficiarios, encontramos que los adolescentes no siempre se posicionan como sujetos de derecho. No obstante ello, expresan posicionamientos de resistencia a lugares de subordinación, de rechazo a los discursos estigmatizantes que circulan en el medio sobre ellos como beneficiarios de las políticas sociales. Las formas de resistencia se expresan como autoafirmación de otras formas de superioridad moral (nosotros somos más persona que ellos) o como distanciamiento evasivo de la mirada estigmatizante.

La autopercepción como beneficiario

implica el reconocimiento de sus condiciones de vida en relación con las de otros; y en base a esa comparación se construye una noción de injusticia.

“Brian: Ellos porque tienen plata, ¿uno que no tiene?”

Carla: Porque son unos egoístas, quieren tener plata ellos nomás.

Brian: Porque ellos nomás quieren crecer, ellos quieren ser los más grandes del mundo. Ya cuando ven a uno se les va acercando (hace con las manos como si fueran dos autos uno que va adelante y otro que se le acerca), ya entran a quejarse.” (Grupo focal Escuela pública en el sur de la ciudad Capital)

En el fragmento precedente observamos que el autoreconocimiento se estructura en la antinomia referencial entre un “ellos” (los que tienen dinero) y un “nosotros” que no lo tiene. La distinción entre ellos y nosotros queda restringida al dinero que se posee, lo que estaría mostrando que el reconocimiento de la desigualdad se asienta en la dimensión económica. Además, esa polarización aparece cargada de atribuciones negativas sobre “ellos”, a quienes se define como egoístas, que no quieren el crecimiento de los demás y con aires de superioridad. Ellos, los no-pobres, tienen la fortuna de tenerlo “todo”, entendido esto como un trabajo estable, una vivienda propia y posibilidades de elección. Como lo tienen todo no necesitan de las intervenciones del Estado mediante las políticas sociales. En oposición a esa fortuna aparece la

propia pobreza, la del nosotros identificatorio como pobres; quienes sin esa “ayuda del Estado” no podrían cubrir sus necesidades básicas.

En las posiciones asumidas en torno a las intervenciones del estado tendientes a paliar la desigualdad a través de la AUH, los adolescentes generalmente no se posicionan como sujetos de derecho. En cambio asumen posicionamientos en lugares de subordinación y de inferiorización social. Estos efectos se dan porque persiste el imaginario de la lógica asistencial como una “ayuda” que depende de la voluntad de otros. Asimismo, hemos encontrado formas de resistencia y rechazo a los discursos estigmatizantes que circulan en el medio sobre los beneficiarios de las políticas sociales. Aun cuando asumen una posición subordinada, los adolescentes no se reconocen como menos merecedores de la AUH. Al contrario la toman como una reparación y una forma de justicia hacia los beneficiarios que son víctimas de la desigualdad. La resistencia es creación en tanto que se ubica más allá de la oposición y no necesita de un enemigo o un afecto restrictivo para afirmarse es, simplemente la búsqueda de singularidad sin sometimiento (Piedrahita Echandía, 2012).

A modo de conclusión

En este trabajo hemos relevado, identificado y analizado desde la perspectiva de los adolescentes beneficiarios y otros actores de la vida escolar

algunos discursos circulantes en torno a los PTCl y específicamente a la AUH. Hemos descripto el posicionamiento de los estudiantes respecto de ellas, en el convencimiento de que estas creencias cristalizan cierta conflictividad social latente que se mantiene por la arraigada concepción del asistencialismo y que no permite dar paso al reconocimiento pleno y universal del derecho a la protección social del Estado. A través de las expresiones de los estudiantes hemos podido establecer que refieren a las políticas en términos de justicia o injusticia, clasificando a unos sectores como más merecedores que otros. En sus percepciones las intervenciones del Estado son vistas como un paliativo; en sus palabras como “una ayuda más”; que reconocen cuestionada por los sectores altos. Por otro lado, un aspecto llamativo que surge de las entrevistas es que creen que los PTCl pueden ser considerados injustos por otras personas de bajos recursos.

Los adolescentes entrevistados ponen en juego diferentes mecanismos de racionalización del estigma del asistido. Algunos son conscientes del juicio moral que implica ser pensados y dichos como los “aprovechados” de los recursos del Estado. También se hacen cargo del estigma de los “malos pobres” que serían aquellos que no cumplen con las expectativas de desempeño de roles específicos. Sin embargo, los adolescentes consultados no se identifican totalmente con esos estigmas que pesan sobre los beneficiarios, al contrario los resisten. Aunque no niegan su con-

dición de pobreza se reconocen personas de derechos, especialmente con respecto al acceso a la educación. No ocurre lo mismo en lo que refiere a la condición de beneficiario cuya percepción es la de una “ayuda” insuficiente para revertir sus condiciones actuales de carencia.

En los relatos referidos a las condiciones de pobreza aparece lo que Didier Fassin (2005) ha venido en llamar *tópicos del infortunio*, sobre los cuales se apoyan sus justificaciones sobre su situación. Entre ellas se menciona la falta de oportunidades de los padres para acceder a un trabajo digno, el incumplimiento de uno de los padres con sus obligaciones de manutención de la familia y las actitudes egoístas de los otros sociales que en su afán acumulativo despojan a su grupo de pertenencia de oportunidades de desarrollo personal y social.

Las distintas identificaciones de los jóvenes ponen en evidencia las huellas subjetivas de las relaciones sociales antagónicas en las que los adolescentes participan en el juego social y que se especifican en el ámbito escolar. Estas relaciones están suscritas a un contexto intercultural poscolonial y no son independientes de las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad en las que se encuentran los adolescentes. Sus expresiones permiten señalar que las representaciones sobre la política social se organizan en distintos tipos de configuraciones de ideales sociales. Estas representaciones son plurales y situadas, emergen como resultado de

las articulaciones singulares que los jóvenes hacen entre sus horizontes interpretativos sobre el Estado como mediador de las relaciones sociales, las atribuciones morales, las emociones, las formas de sentimiento y las actitudes desplegadas.

Las producciones teóricas en torno a la noción identificación la reconocen como un proceso mediador entre el exterior del sujeto por un lado (en relación a la naturaleza eminentemente social de valores, deseos, preferencias) y el interior de sí mismo (Pappámikail, 2009). En los discursos de los adolescentes podemos encontrar una identificación intermedia a la de sujeto de derecho pleno. En efecto, los jóvenes se reconocen como personas dignas y merecedoras de la intervención del Estado, aunque ello no signifique un empoderamiento consciente de su condición de ciudadanía. Las identificaciones que despliegan los adolescentes están invariablemente imbricadas. Este planteo devela que no existe una economía de la diferencia, no se asume una identificación sacrificando otra posible. En este caso los adolescentes reconocen la política de inclusión, asumen una posición de carencia. Reciben “una ayuda del Estado”, aunque no asumen la posición subordinada de “mal pobre”.

La idea de identificación que aquí se moviliza no se limita a entenderla como un proceso resultante de una reflexividad en el sentido cognitivo y racional y puro, sino también como fruto de una reflexividad que incorpora

las respuestas emocionales y afectivas y los compromisos con los otros. O sea, la autovaloración autónoma debe estar asociada a un estado global de “no alienación” y no una secundarización de las emociones, preferencias y afectos en los procesos de elección y decisión (Christman 2003 en Pappámikail, 2009). Para Butler (2005) identificarse es asumir una posición asignada, mientras que no identificarse es devenir sujeto pasible de castigo. En el caso de la identificación como beneficiario encontramos que los adolescentes asumen un conjunto de identificaciones desvalorizadas socialmente desde la mirada y el discurso del otro. Las prácticas discriminatorias, de inferiorización social, de falta de respeto, de sometimiento a modelos de interpretación y comunicación sustentados en la cultura individualista y meritocrática propia de la gramática escolar, constituyen el marco situacional a las que se exponen los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social y que configuran su ámbito de socialización y de experimentación de

identificaciones.

En la identificación de los beneficiarios -construidos socialmente en esa condición- se ponen en marcha mecanismos que los sujetos emplean para sobrellevar las situaciones de carencia actuales. En ese proceso de identificación hay subprocesos de resistencia o negación a aceptar las posiciones subordinadas que se espera que ellos asuman. Aceptarlas supone una fragmentación de su mundo interno, para lo cual utilizan la fantasía como proceso de compensación que les permite apostar a la posibilidad de alcanzar sus proyecciones de futuro. En estas logran asumir posiciones de resistencia al destino social, ya que se ven a sí mismos como profesionales, trabajadores formales y padres de familia. En sus visiones de futuro superan la situación de beneficiario mediante el estudio y el acceso a un trabajo formal como elementos de integración social; aspiración que en su imaginario sólo la escuela puede ofertar como garante de la promesa de una sociedad inclusiva y más justa.

Notas

1. Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación, Profesora Adjunta de Política Educativa y Metodología de la investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Becaria Pos doctoral de CONICET ceciliamelendez.unca@gmail.com Citca Unca- Conicet

2. Plan Bolsa Familia implementado en 2004 programa de asistencia social del Gobierno Federal de Brasil, Plan Oportunidades programa de Desarrollo Humano Oportunidades implementado en México; Sistema Chile Solidario desde el año 2002 ha sido una herramienta en la lucha contra la pobreza en ese país.

3. En la década pasada, los PTC no solo consiguieron crecer en número —en 1997 estaban

presentes en 3 países, mientras que en 2010 se puede acceder a ellos en 18 países, sino que también lograron consolidarse al aumentar los montos de las transferencias monetarias ofrecidas, incrementar su cobertura y su alcance geográfico (Bastagli, 2009), y, en muchos casos, asegurar su institucionalización dentro de la política social de cada país (Hailu, Medeiros y Nonaka, 2008). Además, estos programas han alcanzado una importante visibilidad en el debate sobre las políticas de reducción de la pobreza, tanto en el contexto regional como internacional, en gran medida gracias a la promoción por parte de organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y a la constitución de foros multilaterales de intercambio de experiencias y buenas prácticas, como la Red Interamericana de Protección Social (RIPSO) en el marco de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

4. La cobertura alcanzada desde el comienzo varió poco hasta el presente. Fue leve el crecimiento al principio y alcanzó su pico máximo al promediar 2011. Luego decreció, también ligeramente, para volver a incrementarse desde la segunda mitad de 2013. Si se tiene en cuenta la cobertura acumulada desde 2009, 8.338.221 de niños, niñas y adolescentes y 4.622.000 de hogares recibieron alguna vez la AUH (Kliksberg y Novacosky, 2015:38)

5. Generalmente las personas denominan “planes” a todos los PTCI.

6. Programa que agrupa a personas sin ingreso formal en cooperativas para ejecutar obras de infraestructura en sus comunidades

Bibliografía

ALTAMIRANO, M. y MURA, R. (2011) La Asignación Universal por Hijo en la provincia de Catamarca. Catamarca: Sarquís

BASTAGLI, F. (2009), “From social safety net to social policy? The role of conditional cash transfers in welfare State development in Latin America”, IPC-IG Working paper, N° 60, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.

BUTLER, J. (2005) *Cuerpos que Importan*. Buenos Aires: Paidós.

CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (2000) Con las mejores intenciones. En: Duschatzky, S. (Coord.) (2000); Cardarelli, G.; Costa, M.; Gagliano, R. Redondo, P.

ROSENFELD, M. y YUNI, J. (Coautores). *Tutelados y asistidos: Programas, sociales, políticas públicas y subjetividad*. (pp12-56) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CECCHINI, G. MADARIAGA, A. (2011) Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. ASDI. CEPAL. Naciones Unidas. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf

DEVOTO, I. (2014) El Estado del Bienestar. La Ley de Pobres y su camino hasta el desarrollo del Estado de Bienestar *Creación y Producción en Diseño y Comunicación Año X, Vol. 59*, p42-43.

DUSSEL, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

FASSIN, D. (2005) “Biopouvoir ou Biolégitimité? Splendeurs et Misères de la Santé Publique”, en M. C. Granjon (ed.), *Penser avec Michel Foucault. Théorie Critique et Pratiques Politiques*

(pp.161–181). Paris: Karthala.

FOUCAULT, M. (2003) *Las Palabras y las Cosas: una Arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentinos.

GONZALEZ REY, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas - Perspectivas en Psicología vol. 4. N° 2.* pp. 225-243. Recuperado: http://webcache.googleusercontent.com/searchq=cache:http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf&gws_rd=cr&ei=px9pWf7FlirwgTHg7uYBw

HAILU, D. Y F. VERAS SOARES (2008), “Cash transfers in Africa and Latin America: an overview”. *Cash Transfers. Lessons from Africa and Latin America*, D. Hailu y F. Veras Soares (eds.), *Poverty in Focus*, N° 15, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.

JONES, N., VARGAS, R. y VILLAR, E. (2007) ‘El Programa Juntos y el bienestar de la infancia’ en *Niños del Milenio, Relaciones con condiciones: El Estado peruano frente a su infancia*, Lima: Niños del Milenio, Grade

KAPLAN, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MARCHIONNI, M. CONCONI, A (2008) ¿Qué y a quién? Beneficios y beneficiarios de los programas de transferencias condicionadas de ingresos CEDLAS UNLP. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/127592/1/cedlas-wp-076.pdf>

MELENDEZ, C.; YUNI, J. (2015) Creencias sobre las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la provincia de Catamarca: prácticas, discursos y sujetos. *Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales Lugar: San Salvador de Jujuy*.

PAPPÁMIKAL, L. (2009) *Juventude, família e autonomia: entre a norma social e os processos de individualização*. Tesis de Doctorado defendida en la universidad de Lisboa

PIEDRAHITA ECHANDÍA, C. (2012) Una perspectiva en investigación social: el pensar crítica, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, P. Vmmaro, (compiladores) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

SHEPHERD, A., MARCUS, R. AND BARRIENTOS, A. 2004 ‘Social Protection’. Background paper prepared for dfid. London: Odi.

ROCHEX, J. Y. (2005) *Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf.

VAN DIJK, T. A (2008) *Discourse and context. A socio-cognitive approach*. CambridgeNew York: Cambridge University Press.

VAN DIJK T. A (2005) “Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles”. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año II, II, 15-37

VAN DIJK T. A (2001) Algunos principios de una teoría del contexto *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1, pp. 69-81

VAN DIJK T. A (1998) *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, England UK: Sage

YUNI, J. Y URBANO, C. (2003) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen II*. Córdoba. Brujas.

¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina?

Fabiana Montenegro¹

Resumen

El énfasis de las reformas educativas llevadas a cabo en la década de los 90 en América Latina estuvo puesto en distintos aspectos pero no en la revisión del desempeño profesional de los docentes. Este artículo propone analizar si es posible establecer conexiones entre el desarrollo profesional y la carrera docente. Se asume al desarrollo profesional docente como el proceso de fortalecimiento y progreso de maestros y profesores durante su carrera. La heterogeneidad del sistema educativo argentino dividido en veinticuatro jurisdicciones, dificulta aún más la posibilidad de estructurar formatos de carreras que habiliten movimientos horizontales y/o verticales, mediante estrategias que estimulen a maestros y profesores a permanecer en la tarea docente mejorando su formación para sí y para los alumnos y, por ende, su desempeño, y que, además reconozca en distintos aspectos esta profesionalización del quehacer docente. Existen antecedentes al respecto en América,

Summary

The educational reforms carried out in Latin America during the 1990s, did not considered a properly review of the professional performance of teachers. In this paper we proposes to analyze the possibility of connect the teachers professional development with its teaching career. Professional teacher development can be considered the process where teachers and professors obtain strengths and get promoted during their career. The Argentinian educational system it is divided into twenty-four jurisdictions. This heterogeneity it is the main difficulty to structure strategies that enable horizontal and / or vertical movements that encourage teachers to remain teaching and improve their training affecting their performance, and disabling the possibility of become professionals. Some of the precedents work related to this aspect had been included in this paper. They can be an starting point to debate and meditate about some subject like: should be compulsory the

algunos de los cuales se incluyen en este trabajo, que pueden iniciar el debate y la reflexión sobre si la carrera docente deber ser obligatoria o no, qué aspectos debería incluir, qué instrumentos se emplearían para tal valoración, qué clase de reconocimientos o estímulos recibiría el docente, etc. Consciente que la temática plateada en este trabajo implica transformaciones más profundas del sistema educativo nacional, merece la pena preguntarse si los mismos docentes somos verdugos o víctimas de las actuales políticas docentes.

Palabras claves: Desarrollo Profesional; Carrera Docente; Argentina.

teaching career, which aspects should it include, which instruments would be used to achieve it, what type of recognitions a teacher should receive, or how would teachers be motivated to become professionals, among others. We are aware that the subject raised in this work involves deeper transformations of the national educational system, but it is worth to debate it and ask if the teachers themselves are executioners or victims of the current educational policies.

Key Words: Professional Development; Teaching Career; Argentina.

Fecha de Recepción: 18/03/2017 Primera Evaluación: 27/04/2017 Segunda Evaluación: 30/06/2017 Fecha de Aceptación: 27/07/2017

Señala Scmulmeyer (2002) que desde los años 50 hasta los 80 una de las hipótesis más fuertes en el ámbito educativo sostenía que el contexto socioeconómico y cultural de los alumnos y sus familias afectaban de manera determinante en las posibilidades de éxito escolar, presunción también reforzada por la investigación educativa en esos años. Sin embargo, en la última década del siglo XX se identificó que uno de los aspectos más influyentes en los logros de la gestión escolar se vincula con el desempeño de los docentes. La misma autora destaca que en las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina durante esa década, el énfasis estuvo puesto en el redimensionamiento del rol de Estado, en transformaciones curriculares y en el mejoramiento de los contextos físicos, etc., pero no en la revisión del desempeño profesional de los docentes.

Al respecto Filmus se refiere a que pueden obtenerse resultados parcialmente importantes si desde el gobierno se asumen medidas educativas acertadas “Pero si nos equivocamos frente a los docentes, no llegaremos a transformar lo que sucede en las aulas. La única posibilidad de llegar al aula es el trabajo cotidiano de los docentes” (Filmus, 2006: 13). Y refuerza esta idea describiendo que EEUU en el 2006, en un intento por recuperar la competitividad que estaba perdiendo frente a países europeos y asiáticos, publicó un informe donde especialistas de academias de ciencias norteamericanas formulaban cuatro propuestas.

Una de ellas propone ofrecerles diversos incentivos económicos a los diez mil mejores estudiantes del país para que elijan la docencia, calculando que cada uno de ellos podrá formar a otros mil estudiantes. Al cabo de treinta años Estados Unidos tendrá diez millones de estudiantes formados por los diez mil mejores docentes (Filmus, 2006: 15)

A pesar de la importancia mencionada, en la actualidad la mirada sobre la escuela y los docentes en particular, no es unívoca. Mientras algunos sectores de la sociedad siguen confiando en la escuela y, en particular, en los docentes, y consideran a esta profesión como un modo de ascenso social para sus hijos, otros sectores esbozan duras críticas hacia ellos. Es “la otra cara de la luna”, metafóricamente Gvirtz (2007).

Tedesco describe tres consideraciones como puntapié para comprender los dilemas en que se debaten los temas educativos. En primer lugar el estado de insatisfacción en muchos países con la oferta educativa y la iniciativa de querer modificarla en mayor o menor medida.

Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios intensos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan

vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos desafíos (Tedesco, 2011: 32)

La segunda observación se refiere a cómo los impactos de estos cambios han socavando la confianza en los saberes pedagógicos. Lo atribuye a que la educación está enfrentando desafíos complejos signados por la debilidad de paradigmas teóricos, técnicos y científicos y que escasas prácticas profesionales, como las educativas, deben desenvolverse en el marco de teorías que presentan explicaciones contrapuestas sobre los mismos fenómenos.

Y la tercera consideración, consecuencia de las dos anteriores, es que actualmente existe conciencia de la enorme complejidad y dificultad que acarrea modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. En este trabajo adoptamos la expresión de Terigi.

Se asume la denominación *desarrollo profesional docente* como la que abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera (Terigi, 2010: 6).

Este artículo es una síntesis del trabajo final del Seminario 'La educación Argentina. Problemáticas y Perspectivas', perteneciente al Doctorado en Educación de la Universidad Católica

de Santa Fe. Propone analizar algunas cuestiones referidas a si es posible establecer conexiones entre el desarrollo profesional y la carrera docente a fin de reflexionar sobre la viabilidad de establecer en nuestro país "un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno profesional que atraiga no solo al ingreso a la carrera docente, sino a la permanencia y al progreso en ella" (Terigi, 2010: 29). A modo de ejemplo será necesario reflexionar, debatir y definir sobre cuestiones tales como ¿La carrera docente debe ser obligatoria u optativa?, ¿Qué aspectos debe apreciar?, ¿Qué instrumentos se emplearían para tal valoración?, ¿Qué reconocimientos recibiría el docente?, etc.

El Consejo Federal de Educación en el artículo 35 de la Resolución N°30/07 señaló algunas de las características que distingue a la docencia de otras profesiones:

- La tensión entre considerarla como profesión autónoma en cuanto que requiere de conocimientos especializados, o como profesión fuertemente regulada por el Estado en tanto es un trabajo de interés público ejercido en un institución también pública.
- La masividad en la que está inmersa debido a la magnitud del sistema educativo. En nuestro país, tres de los cuatro niveles que abarca dicho sistema son considerados obligatorios o con mandatos de universalización.
- Es un trabajo especializado en cuanto a los saberes que requiere

su ejercicio y a las funciones que desempeñan los docentes según las distintas áreas a enseñar, a las diversas modalidades y a las particularidades de cada alumno.

- Su rasgo distintivo es la transmisión cultural de saberes, saberes que no produce pero que en su transmisión da origen a otros saberes.

Esta caracterización básica se ve afectada por las regulaciones nacionales que durante las últimas décadas afectaron el ingreso a la docencia, la permanencia en los puestos, la movilidad interna y el ascenso en la carrera profesional.

Entre los años 1985 y 1988 el Congreso Pedagógico Argentino sentó las bases para transformar la educación argentina. Las conclusiones de éste, junto a otros hechos como la conformación del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la culminación del proceso de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, favorecieron que en 1993 se sancionara la Ley N° 24.195, más conocida como Ley Federal de Educación.

Dicha Ley no contenía mayor referencia a la carrera docente que la prevista en el Capítulo III, Artículo 46, en el que, entre los derechos de los docentes, se mencionaba que el ingreso a la docencia se efectuaba en base a condiciones objetivas y que el ascenso se lograba por méritos y actualización profesionales. La forma de ascenso en la carrera docente prevista por dicha ley suponía que los

docentes debían abandonar el aula para encarar la función directiva. La paradoja residía entonces en que se premiaba al mejor docente para que se desarrolle, profesionalmente, fuera del aula.

La actual Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006 continúa con estos principios pero superando la verticalidad en cuanto a la modalidad de ascenso en la carrera docente. Es así como en su Artículo 69 se establece que la carrera docente admitirá al menos dos opciones: desempeño en el aula y desempeño de las funciones directivas o supervisión.

Se prevé además en ella que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación definirán los criterios básicos, generales y programáticos en relación a la carrera docente en el ámbito estatal. La generalidad de los criterios se debe a que son materia de derecho local, integrando las facultades reservadas y no delegadas por las provincias a la nación. Así los criterios establecidos, previa consulta a organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y a otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional, no pueden invadir las facultades jurisdiccionales.

Es muy difícil elaborar políticas docentes nacionales, ya que las relaciones laborales, pero también los diseños pedagógicos, dependen de cada una de las veinticuatro jurisdicciones en que está dividido el país. Esto plantea otra imposibilidad, una dificultad adicional en la reconstrucción de un sistema educativo

nacional (p. 14).

La controversia sobre posibles modificaciones en torno a las temáticas de este trabajo se incrementa en vistas a las posiciones de los principales involucrados: los docentes. Terigi (2010) señala que cuando los gobiernos han decidido modificar medidas en el campo del desarrollo profesional docente se enfrentaron a diferentes posicionamientos que evidencian el no consenso entre los involucrados. Algunos sostienen que, para generar necesidades de auto perfeccionamiento continuo en los docentes, éstos deberían participar voluntariamente en procesos de evaluación periódicos.

Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo. (Schulmeyer, 2002: 26)

En relación con la actitud de los gremios docentes, distintos estudios (De Moura y Carnoy (1997), De Ibarrola (1996), Rivero (1999)) acuerdan en señalar que concentrados fundamentalmente en la representación de los maestros en tanto trabajadores en relación de dependencia, los sindicatos han contribuido poco en la formulación de cambios educativos más amplios, no pudiendo asumir “como parte de su

lucha los aspectos propositivos y renovados respecto a un eficiente acceso al conocimiento por parte de niñas, niños, jóvenes y personas adultas con los que trabajan sus afiliados” (Rivero, 1999: 242). Sin embargo se reconoce “una nueva, gradual y persistente preocupación por los aspectos técnico-pedagógicos; por definir mejor y asumir la calidad de la educación como componente fundamental del ejercicio pedagógico, en los sindicatos magisteriales de América Latina” (Rivero, 1999: 243).

Discusión

Un sistema de progreso profesional de los docentes presentaría, entre otras, la finalidad de comprometer al Estado a:

- Garantizar la calidad en las instituciones públicas, la idoneidad de los docentes y autoridades educativas y su buen desempeño y a generar las condiciones para el ascenso de los docentes en igualdad de oportunidades.
- Promover el mejoramiento sostenido de la calidad profesional e idoneidad del profesor para el logro del aprendizaje y del desarrollo integral de los estudiantes,
- Valorar el mérito en el desempeño laboral.
- Propiciar mejores condiciones de trabajo que contribuyan al buen desempeño del docente en las instituciones en los que se desempeña.

El formato de carrera docente, como

sinónimo de un sistema de progreso profesional, podría incluir como mínimo la valoración de los siguientes aspectos:

- BUEN DESEMPEÑO

Tal como señala Dussel (2006) el docente está en el cruce de múltiples demandas: ser un profesional con una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden; conocedor de los desarrollos científicos y disciplinarios pero también competente para enseñar; abierto a las demandas de los padres y de la sociedad, etc.

Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales, sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas proveyendo alimentos, anteojos calzados y ropas a sus estudiantes o participando en campañas de vacunación y salud de la población (Dussel, 2006: 153).

Cabe entonces cuestionarse dónde un docente que desempeña con responsabilidad y esmero tantos roles; casi obligado ante la realidad a desempeñarse como padre o madre, policía, sacerdote, asistente social; con roles muy distintos de aquellos para los que sus estudios lo prepararon, recibe algún tipo de reconocimiento.

En este ítem podrían considerarse aspectos tales como la asistencia y la puntualidad, la responsabilidad, la enseñanza actualizada, el sentido de pertenencia hacia la escuela y la predisposición hacia el trabajo en equipo, etc. Si

bien el buen desempeño puede parecer subjetivo y difícil de evaluar, la diversidad de los actores involucrados (alumnos, compañeros de trabajo, directivos, padres) y sus opiniones anónimas podrían favorecer la valoración de este aspecto. En la actualidad el régimen de cualquier tipo de compensación se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas ya que, dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración es la antigüedad.

- FORMACIÓN CONTINUA LEGITIMADA

Una cuestión que apoya su consideración en la carrera docente es que, si realmente ocurre, como algunos estudios afirman, que en nuestro país durante las últimas décadas la composición social de los docentes ha cambiado pues la mayoría de ellos proviene de sectores socioeconómicos desfavorecidos y de un circuito educativo deteriorado, continuar y fortalecer la formación de los nuevos docentes representaría una doble ventaja: fortalecerlos a ellos y, al mismo tiempo, a su quehacer en el aula.

No se trata de repetir la lógica de la capacitación organizada por la Red Federal Docente Continua, fundada en 1993, con motivo de la transformación curricular que proponía la Ley Federal de Educación. Señala Birgin (2006) que en ese momento la capacitación fue entendida desde un modelo carencial en el que el docente era sujeto de déficit, que debía ser dotado de conocimientos expertos y herramientas que no poseía. Así, las propuestas de capacitación respondieron

a una estructura de transmisión unidireccional y homogénea en la que el saber privilegiado, generalmente el disciplinar, era solo posesión del experto.

Morduchowicz (2002) subraya que el modo de acceso a un cargo superior dentro de las carreras docentes latinoamericanas ha fomentado el credencialismo y la acumulación de años de desempeño, como consecuencia de políticas que durante años redujeron la movilidad y la obtención de puntos para el escalafón, a cambio de horas de capacitación, sin vigilancia hacia sus contenidos y a sus derivaciones. Terigi (2010) señala que esta tendencia hacia el credencialismo constituye uno de los efectos perversos de las actuales carreras docentes.

Avalos (citado en Terigi, 2010: 21) afirma al respecto “Una política de formación continua no consiste, simplemente, en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial”.

- EXPERIENCIA DOCENTE

Con la valoración de este aspecto en la carrera docente se debilitan los argumentos que reclaman que el conocimiento actualizado es el único válido y valioso. Al mismo tiempo, se otorga valor a la experticia, reconociendo y valorando a la escuela como ámbito de experiencias y aprendizajes colectivos, dando visibilidad al saber producido por los adultos a cargo de la enseñanza y posibilitando la reflexión histórica, ética

y política de cada grupo de docentes en cuanto a sus saberes a fin de que no queden relegados respecto a los saberes que prescribe el currículo.

Como fue mencionado, el crecimiento en experticia no tiene otro reconocimiento que aumentar la cantidad de años de servicio, lo que a su vez incide en el aumento del salario en concepto por antigüedad.

El tema es discutido en el reciente informe de la OECD (2004) y se indican allí los países donde existen sistemas de reconocimiento de la experticia docente, como en Inglaterra y Estados Unidos, que incluyen bonos salariales y asignación de responsabilidades diversas sobre la base de una evaluación voluntaria y compleja de desempeño. (Avalos, 2006: 225)

Mencionaremos ahora algunos antecedentes de carrera docentes en América. Los dos primeros casos fueron extraídos de Terigi (2010).

a) MÉXICO

La carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan voluntaria e individualmente. Una comisión Nacional integrada por representantes del Gobierno y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación es el máximo organismo de gobierno de la carrera magisterial.

La carrera magisterial está integrada por cinco niveles de estímulos (A-B-C-D-E) que permiten al docente de educación básica superarse profesionalmente. El

estímulo económico que proporciona cada nivel representa un ingreso significativo para el docente. La carrera se inicia en el nivel A y los niveles son consecutivos y seriales.

El programa distingue tres vertientes de desempeño profesional: docente frente a grupo, personal en funciones directivas de supervisión y profesores que realizan actividades técnico-pedagógicas. Para las dos primeras los factores que considera la carrera magisterial se encuentran relacionados con los cursos de capacitación y con el desempeño profesional. Para la tercera vertiente se computa específicamente las acciones de investigación actualización y elaboración de materiales que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad esta propuesta de carrera magisterial se encuentra desactivada. En parte porque las condiciones de ingreso la hacen inaccesible para muchos docentes y, además, por procesos políticos que involucran al gobierno y al sindicato nacional de Trabajadores de la Educación de dicho país.

b) PUERTO RICO

La carrera magisterial de este país es una propuesta de ascenso que reconoce cuatro niveles, definidos por la combinación de años de servicio en el sistema y el tipo de titulación que posee el postulante. La misma está dirigida a docentes en servicio, titulares y con certificación

adecuada al cargo que ejercen.

En cada nivel, el docente debe presentar un plan de mejoramiento profesional individual basado en cinco etapas, con una fuerte impronta en la formación continua. En dicho plan el docente deberá incluir estudios formales con créditos académicos en instituciones universitarias, horas de participación en actividades de educación continuada, práctica supervisada en el área de su especialidad y actividades de valor para la escuela, para los estudiantes y la comunidad toda.

La propuesta de mejoramiento es sometida a evaluación y, una vez aprobada, el postulante comienza a desarrollarla. La finalización de cada nivel incluye una mejora en el salario básico, hasta llegar a un tope de un 40% en el cuarto nivel.

c) PERÚ

En el 2007 fue sancionada en este país la LEY N° 29062 que modificó la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (CPM). Considerando, entre otras cuestiones, que el profesor es un profesional con título de profesor o licenciado en educación, que presta un servicio público esencial dirigido a concretar el derecho de los estudiantes a una enseñanza de calidad, equidad y pertinencia y que el Estado debe garantizar la calidad en las instituciones públicas, esta Ley presenta la CPM estructurada en cinco Niveles y tres Áreas de desempeño laboral:

Niveles Magisteriales	Primero (I)	Segundo (II)	Tercero (III)	Cuarto (IV)	Quinto (V)
Tiempo mínimo en años	3	5	6	6	Hasta el retiro de la carrera.

Las tres Áreas de desempeño laboral entre las que se pueden optar, son:

- *Gestión Pedagógica*: Comprendiendo a profesores que ejercen funciones de enseñanza así como a los que realizan orientación y consejería estudiantil, coordinación, jefatura, etc.
- *Gestión Institucional*: Abarcando a profesores con funciones de dirección y subdirección. Se puede ingresar a esta área a partir del Nivel II de la Carrera Pública Magisterial.
- *Investigación*: Integrada por profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación y/o que realizan estudios pedagógicos, científicos y tecnológicos. Su dedicación es a tiempo parcial y complementaria con las otras Áreas.

La CPM, que es de oficio, se encuentra registrada en el Escalafón Magisterial: un sistema nacional, descentralizado y que se publica en el portal informático del Ministerio de Educación.

En esta carrera se encuentran dos tipos de clases de evaluación para los docentes: obligatorias y voluntarias. Entre las obligatorias, están las del ingreso a la CPM y otra, que es una evaluación de desempeño laboral. Y entre las vo-

luntarias, figuran la evaluación para el ascenso y la evaluación para verificar el dominio de información, capacidades y desempeños del profesor. En todas las evaluaciones es el Ministerio de Educación Junto con el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) los responsables de planificar y elaborar los instrumentos de evaluación.

Una cuestión siempre clave en relación a la profesión docente es el de la remuneración. En Perú la remuneración del profesor se incrementa a medida que avanza en los niveles magisteriales. Así la remuneración de un profesor del Nivel II es quince por ciento mayor que la de un profesor del Nivel I, la de un profesor del Nivel III es treinta por ciento mayor que la del profesor del anterior, la de un profesor del Nivel IV es cincuenta por ciento mayor que la remuneración de un profesor del Nivel III y finalmente la remuneración del profesor del Nivel V es cien por ciento mayor que uno del nivel IV.

Entre los derechos de los profesores figuran postularse a los concursos públicos en la CPM y percibir siempre en estricto orden de capacidad y méritos, la remuneración correspondiente a su Nivel magisterial, las asignaciones y los incentivos monetarios o no monetarios que correspondan al reconocimiento de

sus méritos y desempeño laboral (viajes de estudio, becas y pasantías en el país o en el exterior para continuar estudios de Maestría, Doctorado u otros) ascender de Nivel Magisterial, acceder a los beneficios del programa de formación y capacitación permanente, etc.

d) COLOMBIA

En este país no se encuentra una carrera docente articulada como en los casos anteriores, pero existen incentivos que promueven el desarrollo docente continuo. Entre ellos, coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se encuentra la Expedición Pedagógica Nacional.

Grupos de maestros, profesores e investigadores, quienes, a la manera de expedicionarios que exploran y develan, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existentes en la educación colombiana. (Terigi, 2010: 19)

Complementando la misión académica de educadores e investigadores antes nombrada y también a cargo de la mencionada universidad, se desarrollan Seminarios Permanentes en los que se busca recuperar, desde la teoría, la experiencia de los viajes realizados transformándola en saber pedagógico.

Por otro lado, el Premio Compartir es

una acción de la Fundación del mismo nombre que nació con el objeto de conocer y exaltar la labor de los educadores de Colombia, buscando convertirse en un aporte al mejoramiento de la calidad educativa del país. Este premio, que en los dos últimos años ha distinguido a siete docentes cada año, ofrece adicional a una remuneración económica la posibilidad de efectuar una pasantía en una institución española.

Finalmente la Red de Cualificación de Maestros, también liderada por la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece la oportunidad a los educadores de Colombia de publicar experiencias de aula y reflexiones sobre la práctica, a través de la revista 'Nodos y Nudos'.

Conclusiones

Es indudable que no se puede comprender las cuestiones mencionadas hasta aquí si no se tienen en cuenta transformaciones más profundas del propio sistema educativo.

Bowe y Ball (citado en Esteve, 2006) describen los tres contextos que afectan a los cambios educativos. El contexto macro que depende de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuos requerimientos de adaptación a los cambios sociales y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, el contexto político y administrativo buscando ordenar la realidad mediante leyes y decretos, con una capacidad limitada ya

que no pueden transformar las concepciones ni el sentido del trabajo en las aulas de los docentes; y por último, un contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores. Esteve (2006) sostiene que “Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos está abocado al fracaso” (p. 21)

En los últimos años, los debates acerca de la carrera docente se centraron en la búsqueda de modos de controlar los efectos perversos de las mismas. Entre dichos efectos puede mencionarse la participación de los docentes en instancias de formación específicas. El caso más reciente en nuestro país fue el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, financiado por el Estado nacional, desde el 2014 al 2016, que *impuso* la formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes del país.

A fin de reformular configuraciones de profesionalización de los docentes, Terigi (2010) presenta algunas propuestas que articulan la carrera docente con el desarrollo profesional:

Elaboración de un Plan de Mejoramiento Profesional. Es la propuesta de la carrera magisterial de Puerto Rico permitiendo a cada docente elaborar un plan de mejoramiento de largo alcance a partir de intereses y conocimientos que necesita o que elige reforzar.

Estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación. Muchos docentes en el transcurso de su carrera, inician otros estudios de

nivel superior vinculados a la educación. Podría fomentarse la remuneración por otros títulos obtenidos en áreas relacionadas con educación.

Año sabático. Muchos docentes que han apostado a la prosecución de su formación académica no disponen del tiempo necesario para culminarlos. Una posibilidad es reglamentar los casos en los cuales sería factible otorgar este beneficio de finalización de estudios de postgrado. Un requisito podría ser la obligación del docente de retornar a la escuela al finalizar el período, por un tiempo de trabajo mínimo preestablecido.

Pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia. Puede resultar interesante para algunos docentes desarrollar experiencias en otro contexto institucional, realizando tareas tales como observación de clases, planificación conjunta, toma de evaluaciones, selección y organización de propuestas de enseñanza, etc. Dichas acciones son coordinadas por un tutor del programa, función que debe ser enlazada con la siguiente propuesta.

Sistemas de Mentorazgo. Esta opción permite a docentes calificados y de reconocida trayectoria, el acompañamiento de quienes desarrollan sus primeros desempeños laborales o de quienes eligen pasantías. Dicha función consiste, en observación de clases, reuniones con el reciente profesor, elaboración conjunta de planes o estrategias pedagógicas, etc. Por ejemplo en Perú se seleccionan a profesores, de acuerdo con determinados criterios, para tareas de acompañamiento y asesoría de los docentes

nuevos por el término de un año, con una asignación económica especial.

Indudablemente estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos requiere de un Estado que asuma una posición responsable, que propicie debates y análisis de antecedentes, que planifique proyectos a mediano y largo plazo y que se ocupe de producir las condiciones que los hagan posibles. No puede desligarse la organización de la carrera docente de la necesidad de que las políticas públicas redefinan condiciones de trabajo y de salud de los docentes en vistas a su mejora. Indudablemente son imprescindibles inversiones económicas importantes en su ejecución. Es utópico imaginar que el sistema educativo pueda obtener mejores resultados con los medios de los que dispone. Las realidades educativas “demandan una política continuada e integral de educación permanente para docentes, en la que deben contribuir y participar el Estado, los gremios docentes y la sociedad civil” (Rivero, 1999: 250).

Es indudable, también, que la temática plateada en este trabajo implica ligarla a políticas públicas que reveen y mejoren el ingreso a las carreras de formación docente y la formación inicial en dichas carreras, arbitrando a modo de ejemplo:

- Medidas tendientes a atraer hacia la docencia a jóvenes con talento, motivación y rasgos de personalidad más adecuados al ejercicio de esta profesión.
- Reformas dirigidas a superar la disociación entre la formación inicial y los requerimientos del desempeño

docente.

- Políticas dirigidas a acompañar a los noveles en las exigencias del primer puesto de trabajo. Resulta importante evitar, como ocurre, que la carrera docente se inicie con la enseñanza en los primeros grados de escuelas urbano-marginales o rurales, debido a la relación directamente proporcional, en estos casos, entre la mayor cantidad de obstáculos de los alumnos y las exigencias al maestro.

La cooperación de los maestros y profesores hacia un sistema de carrera docente como el que se propone, dependerá de múltiples factores: de la solvencia de la justificación, de la convicción de que sus esfuerzos van a tener su valoración en distintos ámbitos; de que no se afectará la estabilidad en el puesto de trabajo, el derecho de afiliación y el principio de igual remuneración por igual tarea; “de su confianza en la validez y equidad del mecanismo de evaluación [...] y de que sean asignados efectivamente más recursos para la educación” (Rivero, 1999, p. 246).

Finalmente rescatamos del Informe Mundial de la Unesco de 1996 ideas que por entonces el Director de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco, Dr. Tedesco, mencionó sobre las distintas componentes que una política integral para docentes debería incluir:

En síntesis, concluye Tedesco, se está ante un problema de gran complejidad que demanda ser en-

frentado con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia de acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas [...] Sobre un punto, sin embargo, existe un consenso general: los docentes no pueden ser el eslabón final de la secuencia (Rivero, 1999: 241).

Articular una carrera docente que favorezca el desarrollo profesional docente continuo podría constituir una oportunidad de potenciar las cualidades de un buen docente; de posibilitarle la actualización y revisión durante toda su trayectoria de sus conocimientos, aptitudes y capacidades; de posibilitar el avance profesional de los docentes; de renovar y de fortalecer la autoridad de los docentes frente a la sociedad en relación a sus saberes y a su práctica; etc.

Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se están enfrentando a uno de los principales desafíos en relación con la mejora del trabajo docente: encontrar formatos de carrera que habiliten movimientos horizontales y que incluyan herramientas que estimulen a maestros y profesores a permanecer en la tarea docente a lo largo de toda su carrera profesional, y a mejorar en forma continua su formación y desempeño. La vía parece ser una carrera docente

que esté más ligada al desarrollo profesional del docente, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que promuevan la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos, para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, y retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación (Terigi, 2010: 27).

Este artículo no busca presentar una visión simplificadora de la actualidad del sistema educativo depositando en la docencia la solución a los complejos y serios interrogantes y desafíos que la atraviesan. Tampoco cargar sobre las espaldas de los docentes la responsabilidad del “fracaso” o “éxito” escolar pues la variabilidad de las razones intra y extra escolares resulta innegable. Por cuestiones de extensión tampoco fue posible considerar aquí los impactos que la historia la constitución del Estado nacional y otros eventos mundiales, produjeron en las representaciones de la relevancia social, en la identidad, valoración y desempeño de los docentes.

Quienes habitamos las aulas de primaria y secundaria seguramente coincidiremos en que la mayoría de nuestros compañeros sueñan con jubilarse y cuentan los años de servicio que le restan para alcanzar ese anhelo. Si bien las causas de esta situación son múltiples, una de ellas quizás sea la desmotivación ante un sistema educativo que fundamentalmente privilegia la antigüedad docente

y no ofrece alternativas de profesionalización. Actualmente la actualización y capacitación en servicio, residen en las posibilidades (económicas, de tiempo, etc.), intereses, iniciativas y decisiones de cada docente. Si bien el Estado no obstaculiza las alternativas de profesionalización tampoco las motiva y las alientan. Cabe preguntarse: ¿Merecen esta realidad las nuevas generaciones?. ¿Los docentes somos verdugos o víctimas de la actual situación?.

Todos los involucrados en el sistema educativo sostenemos que la situación de descreimiento hacia la escuela y los docentes, debe revertirse. Einstein solía decir que el primer síntoma de locura es hacer lo mismo una vez tras otra y esperar resultados distintos. Por lo tanto, si repetimos esquemas y estructuras y no se debaten e implementan acciones y estrategias distintas respecto de las políticas docentes, conocemos de antemano nuestro futuro.

Notas

1. Profesora, Licenciada en Matemática Aplicada y Magister en Matemática. Actualmente estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe. Desde 1992 profesora en escuelas secundarias y terciarios de Santa Fe. Desde el 2005 Profesora en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Categoría de investigador CONEAU: V. Integrante en distintos proyectos de investigación. Profesora Adjunta Exclusiva (Interina) de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora del Profesorado de Matemática de la Escuela Normal Superior N°32 'Gral José de San Martín' de Santa Fe. montenegrofabiana@yahoo.com.ar

Bibliografía

- AVALOS, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-237). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- BIRGIN, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores (pp 267-294).
- DE MOURA, C y CARNOY, M (1997). Como anda a reforma da educação na América Latina. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2).
- DE IBARROLA, M. (1996). El debate entre lo público y lo privado en las reformas actuales a la educación básica en América Latina. *Docente. Revista del Colegio de Profesores de Chile A.G. (1)*, 4-25.
- DUSSEL, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio

- docente. . En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-173). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- ESTEVE, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. . En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- FILMUS, D. (2006). Hacia una política nacional de jerarquización docente. En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 13-18). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- GIRVTZ, S. (2007). Ser docente en la Argentina de hoy. *Noticias*. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar>
- MORDUCHOWICZ, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Serie Documento N° 23 del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Buenos Aires.
- RIVERO, J. (1999). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- SCHULMEYER, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En J. C. Tedesco y E. Tenti Fanfani (Presidencia), *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*. Conferencia Regional llevada a cabo en Brasilia, Brasil.
- TEDESCO, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- TERIGI, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos N°50 del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Chile.
- UNESCO (1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Unesco-Oficina Internacional de Educación. Madrid, España: Santillana/Ediciones Unesco.

La incidencia del lenguaje en el “fracaso escolar”: reconocimiento del problema y atisbo de la solución

José María Gil¹

Resumen

Hay manifestaciones visibles del llamado “fracaso escolar” en casi todas partes: Muchos chicos abandonan sus estudios antes de completar el ciclo primario o secundario, o sacan bajas calificaciones en los exámenes. Los participantes principales de este doloroso proceso son niños y adolescentes de los sectores socioeconómicos menos favorecidos y las investigaciones vienen mostrando desde hace tiempo que, en gran medida, la causa del “fracaso” es de orden social. Sin embargo, todavía resulta pertinente preguntar si el lenguaje desempeña algún papel en este complejo proceso de exclusión.

Sobre la base de la lingüística sistémico-funcional (LSF) se pondrán a prueba tres hipótesis bastante difundidas, a veces de forma explícita y otras de manera implícita: la hipótesis del déficit, la del estereotipo y la de la diferencia. Parece que el “fracaso escolar” *también* está condicionado por la variedad de lengua,

Summary

There are apparent manifestations of the so-called “school failure” almost everywhere. Many children and adolescents abandon elementary or high school, or obtain poor qualifications in their school tests. Children and adolescents belonging to less favored socioeconomic groups are the main participants of this sad process, and pieces of research have been showing for many years that the cause of this “failure” is mainly social. However, it is relevant to ask whether language plays some role in this complex process of exclusion.

Three well-known hypotheses will be tested on the basis of Systemic-Functional Linguistics, being such hypotheses sometimes explicit and sometimes implicit: deficit, stereotype, and difference hypotheses. It seems that “school failure” is also conditioned by language varieties, although this fact does not imply that such variety is

aunque esto *no* implica un menoscabo de dicha variedad.

Conocer esta compleja situación es un primer e imprescindible paso para empezar a resolver el problema del fracaso escolar.

Palabras claves: fracaso escolar; lenguaje; cultura; pobreza; dialectos sociales

desplicable.

To know this complex situation is a first and necessary step in order to begin to solve the problem of school failure.

Key Words: school failure; language; culture; poverty; social dialects

Fecha de Recepción: 08/03/2017
Primera Evaluación: 21/04/2017
Segunda Evaluación: 30/06/2017
Fecha de Aceptación: 11/07/2017

1. Introducción: Algunos problemas fundamentales en torno al “fracaso escolar”

Hacia el comienzo de las clases no es infrecuente que, en Argentina por ejemplo, los programas de radio y las portadas de los diarios se alarmen por el gran número de estudiantes que desaprueban las evaluaciones de diagnóstico de la escuela secundaria y los exámenes de ingreso (o también de diagnóstico) de las universidades. Entre otros, aparece el dictamen de que los chicos “no saben hablar bien”; ésa sería una razón fundamental para entender por qué a ellos “les va tan mal en la escuela”.

La creencia es todavía más lapidaria cuando se refiere a los chicos de sectores socioeconómicos menos favorecidos, como los “villeros” o los (hijos de) inmigrantes de algunos países limítrofes. Para la imaginación popular, y aun para la de los medios de comunicación, los chicos de esos grupos sociales usan un lenguaje deficitario, “pobre en recursos”. (Por si hiciera falta aclararlo: Términos como “villero” y aun “fracaso escolar”, tema de este trabajo, se usan con una función meramente descriptiva y no debe asignársele a ninguno de ellos la connotación denigrante que pueden llegar a tener en ciertos contextos diferentes del académico. Aquí, “villero” remite a un grupo social estigmatizado de cuya variedad de lengua se habla más adelante, mientras que “fracaso escolar” se refiere al complejo conjunto

de procesos antes mencionado, sin que esto implique una valoración intelectual o moralmente negativa hacia los niños y adolescentes involucrados).

El complejo proceso que desde la década de 1970 se llama “fracaso escolar” se caracteriza por los resultados deficientes en las evaluaciones y por el abandono del sistema escolar en alguno de sus niveles. Este conjunto de problemas guarda una estrecha relación con diversos aspectos de la realidad educativa de hoy. La mayoría de esos aspectos no son estrictamente lingüísticos. Investigaciones actuales de educación reconocen de forma más o menos explícita algunos supuestos fundamentales en torno a este problema. Considérense algunos ejemplos pertinentes:

1. El nivel socioeconómico y la pertenencia cultural se correlacionan con el rendimiento escolar. Por ejemplo, Córdoba Caro et al. (2011:91) reconocen que, para el caso de la escuela secundaria de Badajoz, el perfil del alumno con un alto rendimiento académico global se corresponde con el estudiante de nivel socioeconómico alto (y del cual se supone que tiene un nivel cultural también alto).
2. El fracaso escolar se asocia mayormente a los chicos de sectores sociales menos favorecidos, por ejemplo los

hijos de inmigrantes. En general, las familias inmigrantes le otorgan una gran importancia a la educación de sus hijos. Sin embargo, el alto nivel de deserción que hay entre ellas puede interpretarse como un indicio de que la confianza de estas familias en la escuela puede terminar deteriorándose (Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2011:108). En ese sentido, el rendimiento escolar de los chicos de sectores sociales menos favorecidos va por detrás del rendimiento de sus pares de sectores socioeconómicos más acomodados.

3. El nivel socioeconómico no se correlaciona ni con la creatividad ni con la inteligencia, más allá de cómo se definan (o de cómo supuestamente se midan). Desde luego, los puntos 1 y 2 de esta lista no implican que los chicos de los sectores menos favorecidos tengan deficiencias cognitivas que afecten su creatividad o su inteligencia. De hecho, el fenómeno es más complejo cuando se considera, como lo hacen López-Martínez y Navarro-Lozano (2010:294) por ejemplo, que los factores asociados a la creatividad no tienen relación con el coeficiente intelectual.
4. Los estudiantes y los docentes por lo general manifiestan algún tipo de conciencia sobre los roles

que desempeñan en el proceso educativo. Así lo reconocen por ejemplo Trevitt, Breman y Claire (2012) al estudiar la evaluación y la auto-evaluación. En ciertas ocasiones, la conciencia del propio rol y la conciencia del rol del otro pueden llevar a la formación de estereotipos que terminan condicionando las conductas.

5. A pesar de lo que muchas veces se proclama, es común que la escuela relegue la dimensión afectiva. Por ejemplo, Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2011:422) señalan que la escuela tiene un papel limitado en el desarrollo de productos socio-afectivos. Ciertos matices afectivos o interpersonales se corresponden con alguna función del lenguaje que no es la que por lo general se privilegia en la escuela.

Muchas de las investigaciones actuales en educación exhiben una clara tendencia a privilegiar la “validez interna”, es decir, a recoger, analizar e interpretar datos de casos concretos y muy acotados que pueden justificarse en los términos del contexto puntual que se ha seleccionado, por ejemplo cierta cantidad de estudiantes secundarios de ciertas escuelas de Badajoz (Córdoba Caro et al. 2011). Estas investigaciones aportan abundante y valiosa información sobre problemas educativos concretos. Sin embargo, pueden llegar a carecer

de una fundamentación general para los problemas que estudian: En nombre de la peculiaridad de los contextos sociales específicos se descuidan fenómenos generales que afectan en mayor o menor medida a todas las comunidades. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta intentará mostrar que las investigaciones en torno al fracaso escolar pueden tener “validez externa” (es decir, pueden ser útiles para contextos sociales muy amplios) cuando se correlaciona este aspecto con el lenguaje. Dicho de otra forma, se buscará contribuir a la fundamentación general del vínculo que hay entre el fracaso escolar y el lenguaje. De modo concreto, se espera mostrar qué aspectos lingüísticos inciden en el fracaso escolar. Así, las ciencias del lenguaje habrán hecho su aporte a las investigaciones que buscan no sólo entender sino también resolver uno de los problemas educativos más urgentes.

2. Desarrollo: Variedades lingüísticas y fracaso escolar

2.1. Importancia del problema: Consideración de los variedades lingüísticas en dos ejemplos representativos de diseños curriculares

La noción de “variedad lingüística” ha sido siempre muy importante para los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. Para hablar con

la mayor precisión posible (y para no multiplicar los conceptos sin necesidad) podemos considerar que “variedad lingüística” es sinónimo de “dialecto”, o sea, un tipo particular de la lengua (por ejemplo del español, o castellano) cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay varios dialectos del castellano según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el de México, el de Andalucía, etc. También deben reconocerse los dialectos (o variedades lingüísticas) sociales. Un ejemplo de dialecto es el dialecto estándar propio de los grupos sociales “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral, los medios de comunicación. Otro caso de dialecto son los dialectos de “las clases populares”, que justamente no se usan (al menos primordialmente) en los contextos antes mencionados para el estándar.

Un hablante no elige su dialecto simplemente porque pertenece a una región y a un grupo social. En otras palabras, un dialecto es lo que yo hablo por lo que soy, en tanto miembro de un determinado grupo social y habitante de una cierta región. Los lingüistas saben, tal como señala Yolanda Lastra (1992:27), que la palabra “dialecto” suele ser usada por los no especialistas con un sentido peyorativo y que esto no sólo es un error sino también un prejuicio. En efecto, mucha gente piensa que dialecto significa “variedad pobre” o “idioma inferior”. Creer que hay variedades de lenguas y

lenguas inferiores no sólo es falso sino que también pone de manifiesto un prejuicio que, lamentablemente, a veces transmiten las mismas instituciones educativas. La razón fundamental que ha llevado a creer (y lo que es más grave, a enseñar) que hay variedades de lenguas esencialmente inferiores es el hecho de que los hablantes de los dialectos no estandarizados ocupan un estatus socioeconómico bajo.

Entendamos pues que “dialecto” es cada una de las variedades de lengua que existen debido a la pertenencia social o regional de los numerosos hablantes de dicha lengua (en nuestro caso, la lengua castellana, que es la lengua materna de cerca de 400 millones de seres humanos muchos países). El dialecto estándar (a veces llamado “lengua estándar”) es el dialecto que, por razones originalmente sociales, económicas, culturales, se adopta como la variedad prestigiosa y aun normativa de una comunidad.

Ahora bien, los diseños curriculares tienen que contemplar no sólo el problema de la variedad de lengua (en) que se va a enseñar, sino también las variedades de lengua que legítimamente utilizan los alumnos fuera del aula. Así, en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (que es el estado federal más grande la Argentina, tanto por superficie como por población) se jerarquizan, entre otras, las siguientes preguntas para cuando se diagnostica la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza en cualquier nivel de alfabetización: ¿qué

lengua o dialecto representa a los alumnos?, ¿cómo está conformado ese repertorio lingüístico?, ¿cómo se expresan en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiestan en situaciones formales?, ¿qué variedades resultan prestigiosas para el grupo con el que se trabaja? (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] 2008:49). La DGCyE de la Provincia de Buenos reconoce que muchos niños provienen de entornos donde no se habla el estándar y promueve, muy saludablemente, que se respete su dialecto social y *también* que se les enseñe la variedad estándar, puesto que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos para este diseño curricular consiste en “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros” (DGCyE, 2008:23).

De forma análoga, el diseño curricular confeccionado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (distrito federal de enorme importancia económica y cultural en Argentina) enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto no se sostiene sólo como ejemplo de la actitud que los adultos deben desplegar en las escuelas y procurar desarrollar en los chicos, sino que además se apoya en la convicción de que la diversidad es un factor de enriquecimiento. Al igual que el diseño curricular de la Provincia

(DGCyE, 2008), el diseño curricular de la *Ciudad* de Buenos Aires destaca que el respeto por las variedades no estandarizadas de ningún modo implica que se abandone el objetivo general de enseñar el dialecto estándar por medio de “un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales” (Mendoza, 2012:33).

En síntesis, los dos casos de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) y de la Ciudad de Buenos Aires (Mendoza, 2012:33) sirven para ilustrar que en general los diseños curriculares contemplan una tensión fundamental que permite empezar a considerar la relación que hay entre la variedad de lengua y el llamado fracaso escolar. Por un lado, no debe estigmatizarse a los chicos que son hablantes de dialectos no estandarizados ni tampoco debe creerse que dichos dialectos son inferiores en ningún sentido. Sin embargo, por otro lado, también es necesario que se enseñe (en) el dialecto estándar.

En el próximo inciso nos dedicaremos a analizar los fundamentos de una teoría lingüística que permite explicar estos problemas.

2.2. Un enfoque socio-funcional de las variedades lingüísticas

Dentro de la lingüística sistémica-funcional [LSF] se acepta la hipótesis de que el lenguaje es un producto de la cultura, lo cual guarda una relación

decisiva con el problema del fracaso escolar. Esta concepción es diferente, y tal vez complementaria, de la de quien posiblemente sea el lingüista más famoso de la historia: Noam Chomsky. Para él, el lenguaje es una facultad innata de la mente humana que no está configurada *por ni para* el uso (Chomsky, 1995:168; 2000:75; 2003:212-213; 2005:9-11). En consecuencia, siempre según Chomsky, cualquier teoría que no conciba al lenguaje como facultad de la mente se basa en hipótesis irremediamente falsas. Esta hipótesis de Chomsky según la cual el lenguaje no es un sistema de comunicación ha dado lugar incluso a la crítica de eminentes investigadores chomskyanos, por ejemplo las de Pinker y Jackendoff (Jackendoff 1997, 2002; Pinker 1999; Pinker y Jackendoff 2005). Así y todo, las hipótesis chomskyanas gozan aún de una gran aceptación en buena parte del mundo, especialmente en los Estados Unidos.

Ahora bien, la hipótesis de que el lenguaje es parte constitutiva de la biología humana no tiene que ser incompatible con la de que el lenguaje es *también* un producto de la cultura. La siguiente cita le pertenece al lingüista británico Michael Halliday, iniciador de la LSF:

Biológicamente, todos somos semejantes, por lo que toca a la capacidad para aprender la lengua; como especie, poseemos esa capacidad, lo mismo que poseemos la capacidad para mantenernos erguidos y

caminar, y eso es enteramente independiente de las habituales evaluaciones de la “inteligencia” en la forma que sea. Por otra parte, ecológicamente, cada uno de nosotros es único, puesto que el modelo ambiental nunca se repite exactamente y porque la experiencia de un individuo jamás es igual a la de nadie... Nuestro medio es conformado por la cultura y las condiciones en las que aprendemos la lengua en gran medida están determinadas culturalmente (Halliday, 1978:35).

En síntesis, la LSF *no* niega que el lenguaje tenga una dimensión biológica, pero entiende que (también) es imprescindible estudiarlo en términos del uso y del contexto de la cultura. Las hipótesis chomskyanas sobre el uso siempre han preocupado a muchos autores a la hora de justificar la LSF. Roger Fowler, por ejemplo, señala que la lingüística moderna presenta la paradoja de que su representante más famoso (Chomsky, claro) es mundialmente conocido como militante y activista político pero no manifiesta interés profesional alguno en el análisis de pronunciamientos, noticias o libros que, según su propia tesis, subvierten el proceso democrático. Para Fowler, si se aceptan los supuestos y el razonamiento de Chomsky, se acepta entonces la conclusión de que la LSF no es lingüística, lo cual “no es un caso de juego limpio y democrático”: “En el mundo más liberal de la lingüística

funcional”, el estudio de la comunicación “es una práctica legítima que no necesita defensa especial alguna” (Fowler, 1996:5).

La LSF es una teoría muy compleja en cuyo seno se registran debates de importancia. Así y todo, puede decirse que los siguientes supuestos forman parte de lo que podría llamarse “núcleo duro de la teoría”, para emplear la servicial terminología de Lakatos (1974). Todas las vertientes de la LSF aceptan las hipótesis que se enuncian a continuación:

- (1) El lenguaje es *una* semiótica social: Se trata de un sistema de significados que está configurado por la cultura y que permite transmitir los significados de dicha cultura.
- (2) El sistema lingüístico es una compleja red de opciones. La elección de una u otra opción lingüística se relaciona con necesidades comunicativas de los hablantes o escritores en ciertos contextos de situación.
- (3) Los productos de la conducta verbal (los textos) pueden estudiarse científicamente sin necesidad de recurrir a un modelo psicológico, cognitivo o neurológico en particular.
- (4) Un niño aprende la lengua bajo las condiciones de una experiencia única e irreplicable, en un determinado contexto de cultura.

- (5) Las necesidades comunicativas determinan el aprendizaje y la estructura del sistema lingüístico.
- (6) Las funciones que el lenguaje desempeña (por ejemplo, hacer referencia a lo que ocurre en el mundo mental y extra-mental) no son sólo “funciones”, sino que además son parte del sistema lingüístico: por ello son “metafunciones”.
- (7) En relación con lo enunciado en (3), los postulados de la LSF no tienen que ser incompatibles con alguna teoría que caracterice al lenguaje en términos psicológicos, cognitivos o neurológicos.

En resumen, para la LSF, “el lenguaje es como es por lo que hacemos con él”; el enfoque puede considerarse “sociolingüístico” en un sentido amplio del término.

Tal vez sea conveniente dar algunos ejemplos para mostrar cómo interactúan las hipótesis del conjunto (1)-(7). Desde la perspectiva sistémico-funcional, resulta plausible la hipótesis de que la cláusula de una lengua particular, como el castellano, es una estructura sintáctica que expresa varios significados al mismo tiempo. De este modo, la cláusula castellana consta de una variada trama de significados que se evocan todos simultáneamente: El “principio multifuncional del lenguaje”, en palabras de Robin Fawcett (2008: 216), establece que toda cláusula desempeña varias funciones al mismo tiempo. En

otras palabras, toda lengua permite expresar varios significados de forma simultánea en una única estructura.

Sin entrar en detalles técnicos y debates teóricos, puede concluirse que una cláusula simple como *A las tres de la mañana se votó el proyecto* expresa un significado “experiencial”, un significado “interpersonal” y un significado “textual”:

- En efecto, la cláusula se refiere a un hecho de la experiencia de los hablantes en el que se habla de un proceso “material” como ‘votar (un proyecto)’: *función experiencial*.
- En lo que respecta al diálogo, la cláusula es una afirmación, el hablante o el escritor proveen información a sus oyentes o lectores: *función interpersonal*. En el caso de la lengua española, el modo se manifiesta por la desinencia del verbo, lo cual permite distinguir, por ejemplo, el indicativo del imperativo, es decir, un ofrecimiento de información de un pedido de acción.
- Si se tiene en cuenta la cláusula como mensaje, ésta es acerca de la circunstancia en la que se dio el proceso de ‘votar’; ‘a las tres de la mañana’ aparece en posición inicial y cuenta como el tema ya que no es lo mismo hablar de un período de tiempo a la madrugada que de otro período o de cualquier otra cosa: *función textual*.

El esquema que aparece a continuación resume las observaciones anteriores.

De esta forma, vemos cómo una cláusula simple expresa al menos tres significados de forma simultánea: experiencial, interpersonal y temático.

Estos tres significados presentes en la estructura de la cláusula se correlacionan con las tres grandes funciones que el lenguaje cumple: (1) metafunción experiencial (organización de la experiencia); (2) metafunción interpersonal (establecimiento de interacciones verbales); (3) metafunción textual (producción de mensajes).

Metafunción	A las 3 de la mañana se votó el proyecto		
Experiencial	Cuándo pasó lo que pasó (circunstancia)	Qué pasó (proceso, en este caso, acción material)	Qué se produjo (meta)
Interpersonal	Modo: desinencia verbal, 3º persona del singular (pretérito perfecto simple: -ó). Afirmación: ofrecimiento de información		
Textual	Núcleo de información: Tema Lo que se destaca es <i>cuándo pasó o que pasó</i>	Rema: Resto de la información.	

Recordemos que las funciones no son sólo grandes usos del lenguaje, sino también “metafunciones”, puesto que forman parte del sistema lingüístico y se manifiestan en las estructuras gramaticales como la cláusula.

La teoría que respalda el análisis funcional se denomina “sistémica” porque consiste en una teoría del significado como elección. La LSF supone que el lenguaje es, al igual que otros sistemas semióticos, una compleja red de opciones de significado. El sistema lingüístico constituye un gran orden paradigmático: Se organiza en términos de lo que está ausente, es decir, de relaciones “o” (qué podría

estar en lugar de qué). Por su parte, la *estructura* lingüística (por ejemplo, la de la cláusula) es sintagmática: Se organiza en términos de lo que está presente, es decir, de relaciones “y”.

En el sistema lingüístico global, todo sub-conjunto de alternativas y la entrada para dichas alternativas constituyen un sistema de opciones en este sentido técnico. Por ejemplo, todas las cláusulas castellanas seleccionan o no seleccionan Sujeto. En el caso (bastante más probable) de que sí se seleccione un Sujeto, éste puede ser explícito o tácito. Véase al respecto la Figura 1. Hay, desde luego, más opciones para las tres entradas terminales (explícito,

tácito, impersonal), pero la figura y la breve explicación de las líneas anteriores acaso sirvan para ilustrar qué es una red sistémica.

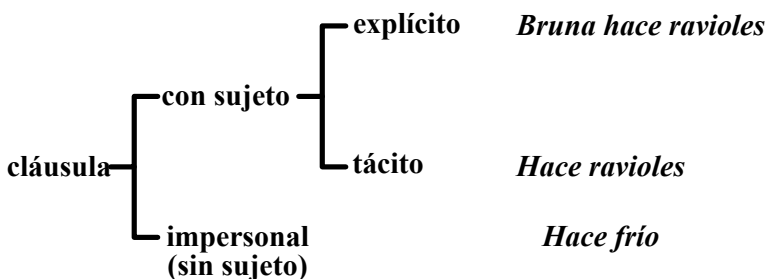


Figura 1: Un sistema del sujeto gramatical en castellano, con ejemplos de realización a la derecha

Cada sistema, como el del Sujeto, es un *momento* de elección que contribuye a la formación de estructura. Desde luego, no se sugiere que haya aquí una opción (necesariamente) consciente. Halliday y Matthiessen (2004:24) señalan que “los ‘momentos’ son pasos analíticos en la construcción gramatical del significado”. Inmediatamente después de esta definición, estos autores reconocen de forma explícita que la LSF no sólo *no* es incompatible con una teoría lingüística de base neurológica, sino que además puede necesitarla: remiten a Lamb (1999) para ver “la relación entre la elección de significados y lo que ocurre en el cerebro”. Esta cuestión es fundamental porque permite tener una visión más completa de las hipótesis de

la lista de más arriba, en especial de (3) y (7). La LSF es consistente con la teoría de redes relacionales de Lamb. En este sentido, uno de los desafíos más importantes de la teoría lingüística actual es ver si las hipótesis que manejamos acerca del lenguaje pueden “reubicarse” en un modelo que quiera ser neurológicamente plausible (Lamb 2005, 2006).

En tanto teoría del lenguaje como semiótica social y como sistema de opciones, la LSF acepta la explicación de que (especialmente en lo referido a los prejuicios) la causa del fracaso escolar es social y no lingüística. Sin embargo, la LSF también reconoce que el lenguaje desempeña una función

decisiva en la transmisión de valores y orientaciones comunicativas. Entonces, ¿los valores y los significados que se aprenden con el lenguaje pueden hacer que a los chicos de los sectores sociales más desfavorecidos “les vaya mal en la escuela”?

La teoría de Basil Bernstein (1971) ha sido definida por el mismo Halliday como “una teoría de la naturaleza y los procesos de transmisión cultural y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ella” (Halliday, 1978:135). Bernstein se preocupó especialmente por el problema del “fracaso escolar”, cuya manifestación más visible son los chicos a los que “les va mal” en el colegio, los que “no aprueban los exámenes” o los que, simplemente, terminan por abandonarlo antes de completar el ciclo de instrucción primaria o secundaria. A partir de trabajos como de Bernstein, se determinó que la distribución del fracaso no es aleatoria sino que sigue pautas conocidas y “tristemente predecibles”.

En el caso de los países desarrollados de Europa y de América del Norte, el fracaso escolar ha sido tradicionalmente un problema al que se enfrentan los niños de la clase trabajadora más baja en las grandes áreas urbanas. Ya a principios de la década de 1970, muchos investigadores advirtieron que no era suficiente que los niños estuvieran bien alimentados y que pasaran una cierta cantidad de años recibiendo educación formal. El fracaso persistía. En América Latina, en el siglo XXI, la situación no es *tan* distinta. No es demasiado difícil explicar

por qué a un chico indigente o pobre “le va mal en la escuela”. Sin embargo, el problema del fracaso escolar es todavía más amplio (en cuanto a la *cantidad* de individuos afectados). Ahora, si la explicación del fracaso educativo no es *exclusivamente* la pobreza o la indigencia, ¿dónde debe buscarse una respuesta? Veamos algunas hipótesis en los incisos siguientes.

3. Discusión

3.1. Una primera hipótesis (falsa) para explicar el fracaso escolar: Hipótesis del déficit

Algunos docentes, funcionarios y observadores honestamente preocupados en el asunto creyeron que la respuesta estaba en el lenguaje, concretamente, en la variedad de lenguaje hablada por los grupos de chicos con mayor tendencia a “fracasar”. Así surgió la *hipótesis del déficit*, según la cual el dialecto (la variedad social) hablado por estos grupos tiene algún tipo de deficiencia con respecto a la lengua o el dialecto estándar, es decir, la variedad social que goza de mayor prestigio y que se emplea en ámbitos educativos, administrativos y en aquéllos que son característicos de los grupos sociales “medios” y “altos”. La deficiencia del dialecto no-estándar con respecto al estándar residiría, según la hipótesis del déficit, en los sonidos, en el vocabulario, en las estructuras sintácticas o en el significado.

El planteo de la hipótesis del déficit

puede sintetizarse del siguiente modo: hay ciertos grupos sociales (de clase, étnicos, familiares, regionales, etc.) cuyo dialecto es incompleto o deficiente. Si se la analiza con atención, enseguida se advierte que la hipótesis es falsa. Sin embargo, “debemos considerar seriamente esos criterios [para sostener la hipótesis del déficit]; los sostiene gente seria de buena fe, que ha pensado en el problema y está ansiosa por encontrarle solución; al mismo tiempo, debe decirse muy enérgicamente que se equivoca” (Halliday, 1978: 137).

No hay datos que permitan confirmar la hipótesis del déficit. Nada permite decir que los chicos que fracasan en la escuela tengan un vocabulario o un sistema gramatical más pobre que los que tuvieron éxito. Las razones son las siguientes:

- 1) No parece fácil separar el vocabulario de la gramática. En la concepción funcionalista integran un solo componente en el sistema lingüístico, a saber, el sistema léxico-gramatical.
- 2) Los problemas a contabilizar son tantos que difícilmente podrían evaluarse los recursos léxico-gramaticales de un individuo en términos cuantitativos.
- 3) Aunque se pudiera hacer la contabilidad imaginada en (2), eso diría poco del potencial lingüístico de un dialecto. De forma análoga, no se juzga a un escritor nada más que por la cantidad de palabras y estructuras sintácticas

que ha usado.

En conclusión, los tres hechos mencionados permiten refutar la hipótesis. El siguiente texto presenta el argumento que se usa para esa refutación:

Argumento de la refutación de la hipótesis del déficit

- Premisa 1: Si el dialecto no-estándar *x* es esencialmente incompleto comparado con el dialecto estándar, entonces, si se revisa la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* se observará que la estructura léxico-gramatical de ese dialecto *x* impide expresar ciertos significados que sí pueden expresarse en el dialecto estándar.
- Premisa 2: Se revisa la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* y, a través de ese análisis, se advierte que la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* **no** impide expresar ciertos significados que sí pueden expresarse en el dialecto estándar.
- Conclusión: El dialecto no-estándar *x* **no** es esencialmente incompleto comparado con el dialecto estándar.

La evidencia a favor de la premisa 2 proviene de este dato: La variedad

de habla no-estándar es un sistema lo suficientemente “rico” que permitiría expresar “cualquier significado”. O, dicho de otro modo, quizá algo tosco: con la gramática y con las funciones del dialecto no-estándar “se puede hablar de cualquier cosa”, al igual que puede hablarse de cualquier cosa con la gramática y las funciones del estándar. El vocabulario de un dialecto siempre puede ampliarse mediante préstamos o neologismos, si lo que se busca es hacer referencia a una innovación o un descubrimiento, por ejemplo. Las metafunciones lingüísticas de los diferentes dialectos, en términos globales, siempre son las mismas, y sólo se registran diferencias con respecto a las orientaciones que privilegian un dialecto u otro.

En este caso, la LSF nos permite refutar una hipótesis que, por desgracia, está muy difundida en la escuela y en los medios de comunicación.

En términos del modelo hipotético-deductivo, la forma lógica del argumento de la refutación de la hipótesis del déficit (como la de toda refutación) es la de un razonamiento válido (Hempel 1966: 22):

Premisa 1: $H \dot{E} (C \dot{E} E)$

Premisa 2: $C \cdot \sim E$

Conclusión: $\sim H$.

Aquí, H es la hipótesis del déficit; C representa la contrastación (en este caso, la revisión de la estructura del dialecto no-estándar x) y, por último,

E se refiere al efecto esperable: que el dialecto no-estándar impida expresar ciertos significados. Si las dos premisas son verdaderas, la negación de la hipótesis también tiene que ser verdadera.

Esta cuestión ha sido claramente explicada, entre otros, por Emile Benveniste: el pensamiento es universal y trasciende los condicionamientos de una lengua o de un dialecto. El pensamiento adopta su propio curso más allá de las estructuras particulares de cada sistema lingüístico.

El pensamiento chino bien pudo haber engendrado categorías tan específicas como el tao, el yin y el yang: no es menos capaz de asimilar los conceptos de la dialéctica materialista o de la mecánica cuántica sin que sea obstáculo la estructura de la lengua china” (Benveniste 1958: 73).

Así, una lengua o un dialecto nunca pueden ser un obstáculo para el pensamiento o para la concepción de ciertos significados. Aunque la lengua o el dialecto puedan favorecer cierto tipo de pensamiento, no impedirán ni favorecerán la actividad del pensamiento como tal. El “vuelo del pensamiento” está ligado a la capacidad de la mente humana. Y, como sugería Sapir (1921), el cerebro de un individuo está perfectamente dispuesto para aprender cualquier lengua y, por lo tanto, para entender cualquier pensamiento. De manera análoga, la capacidad del

pensamiento es universal porque el sistema lingüístico es una estructura de significado; Benveniste (1958:74) llega a decir que “pensar es manejar los signos de la lengua”. No puede afirmarse que entenderse con los signos de una variedad no prestigiosa signifique estar más lejos del pensamiento o en un nivel inferior del pensamiento.

3.2. Una hipótesis plausible: La hipótesis de la diferencia

La LSF permitirá explicar que parte de la causa del fracaso escolar efectivamente sí está en el lenguaje (pero esto no es así porque el dialecto los grupos con “tendencia a fracasar” sea deficitario). Podemos, en este contexto, limitarnos a decir que la variedad de habla de los grupos “desprestigiados” o “estigmatizados” es sólo *distinta*. Tal como lo reconocen los diseños curriculares de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires por ejemplo, el dialecto de algunos niños es *diferente* del de otros.

Ahora bien, si ningún dialecto es peor que el “estándar”, ¿por qué el no-estándar está en desventaja? En principio, la respuesta es simple: El niño que habla el dialecto no-estándar se encuentra en desventaja porque ciertos contextos exigen el uso del dialecto estándar. En efecto, el maestro, la asignatura, el sistema en general, son los que lo exigen. De este modo, el chico de un grupo social desfavorecido, como un “villero” por

ejemplo, se encuentra con que en la escuela se usa una variedad que él no maneja; este chico debe adaptarse a un proceso educativo o a un modo de vida que se desarrolla casi enteramente en el dialecto estándar. La carencia de este chico es meramente práctica, pero se trata de una carencia meramente práctica que de hecho sí lo pone en desventaja.

Con respecto al término “villero” quizá es necesaria otra vez una aclaración porque, lamentablemente, tiene connotaciones peyorativas y es casi imposible usarlo en ciertos ámbitos sin que genere sonrisas de desprecio o incomodidad. (El lingüista o el educador, claro está, no intentan usar el término de esa forma despectiva). Las villas argentinas, desde la Puna hasta la Patagonia, “tienen sucedáneos en casi todo el mundo: cantegriles, en Uruguay; barriadas, en Lima; ranchos, en Venezuela; favelas, en Brasil; callampas, en Chile; bidonvilles, en Estados Unidos; shangais, en Italia, etc.” (Ratier, 1972:10). Resulta al menos plausible la hipótesis de que los villeros hablan un dialecto social distinto del estándar. En este contexto, no es infrecuente que los chicos que hablan el “dialecto estándar” identifiquen y desprecien explícitamente el modo de hablar de los villeros.

Según Halliday (1978:139-140), un dialecto no-estándar se caracteriza por privilegiar una orientación funcional hacia el significado que es distinta de la del estándar. El tema de que “el villero” es un dialecto no resulta secundario, ni

siquiera en el contexto de desesperación que se vive ahora y desde hace muchos años en las llamadas villas miserias argentinas. La lingüística funcionalista nos enseña que no sólo aprendemos el lenguaje, sino que también aprendemos cosas del mundo *con* el lenguaje. Muchos chicos de las villas aprenden, desde muy pequeños, que hay tres clases de adolescentes y jóvenes: “chorros” (ladrones), “transas” (vendedores de droga) y “giles”, es decir, “tontos” (individuos que no pertenecen a ninguno de los dos dominios anteriores). Esta clasificación del universo humano, donde el que no roba o trafica droga es un “gil”, es algo que forma parte de la orientación funcional del dialecto y algo que, con el lenguaje, se aprende desde chico.

3.3. Otra hipótesis, plausible y complementaria: La hipótesis del estereotipo

La desventaja para los chicos de menores recursos es todavía mayor cuando entran en juego los prejuicios sociales. Si un chico habla el dialecto no-estándar, es muy probable que los docentes lo encasillen como candidato al fracaso. Por ejemplo, el maestro y algunos compañeros creen que el chico en cuestión habla un dialecto “deficitario”, por lo cual también refuerzan la idea de que su incompetencia en el estándar le impedirá avanzar con éxito en el colegio. Aunque este supuesto no suele ser “consciente” ni suele manifestarse en forma explícita, sí funciona en las

interacciones educativas.

El sociólogo del lenguaje Frederick Williams (1970, 1976) sometió a prueba la hipótesis del estereotipo en ciertos lugares de Estados Unidos y pudo confirmar que las expectativas de los maestros con respecto al rendimiento escolar del alumno suelen corresponderse con el grado en que el dialecto de ese alumno difiere del estándar. En la América Hispana no existe por lo general una diferenciación dialectal tan marcada como en los países angloparlantes, donde el modo de hablar es un indicador mucho más fuerte del origen o de la pertenencia social. Sin embargo, también aquí los adultos y los niños se representan estereotipos a partir de la variedad de lenguaje que habla un individuo: si por anticipado se cree que un chico “habla mal” y que por ello fracasará, entonces es muy probable que ese chico fracase. Ya se ha dicho no sólo los niños y jóvenes de los sectores sociales “medios” y “altos” reconocen, y generalmente desprecian, el modo de hablar de los villeros: También suelen hacerlo los docentes y los funcionarios.

En síntesis, la hipótesis del estereotipo, como la de la diferencia, contribuye a explicar por qué los chicos que no hablan el estándar tienen una mayor tendencia a fracasar en el colegio. Estos chicos *no* padecen una desventaja lingüística, sino una desventaja social.

4. Conclusiones: Sobre la enseñanza de la variedad estándar como un atisbo de solución

Sobre la base de lo expuesto hasta aquí, podrían ofrecerse las siguientes conclusiones.

1. El fracaso escolar de los chicos de grupos socioeconómicos desfavorecidos es, en principio, consecuencia de una desventaja social. Las hipótesis de la diferencia y del estereotipo permiten entender las serias dificultades que enfrentan los chicos de los sectores socioeconómicos menos favorecidos. De todas maneras, queda una pregunta. Si estos niños y adolescentes sufren a causa de su dialecto, ¿por qué no aprenden el estándar? “A los niños no les es difícil hacerlo; en muchas partes del mundo es sumamente común que un niño aprenda tres o incluso cuatro variedades de su lengua materna” (Halliday, 1978:139). Un chico que vive en la villa y que jamás ha hecho una exposición oral en clase “en lengua estándar” puede imitar la variedad estándar perfectamente bien fuera de aula, por ejemplo cuando quiere hacer una broma sobre el modo de hablar de sus maestros.

El problema de la dificultad de aprender el estándar tampoco radica en la escritura. El sistema de escritura castellana es neutro con respecto a las variedades regionales y sociales; se adapta tan bien al habla de una

“villa miseria” como a la de un barrio “elegante”, al castellano del Río de la Plata como al de España. No hay problemas lingüísticos especiales para aprender a leer y escribir porque se hable una variedad no estandarizada.

La LSF rechaza la hipótesis del déficit y acepta las hipótesis de la diferencia y del estereotipo. Las dos hipótesis aceptadas descartan que la causa del fracaso escolar sea el sistema lingüístico interno del individuo, el cual, en definitiva, es el que le permite hablar y entender lo que dicen los otros. La primera explicación del fracaso escolar es social y, “en palabras de Bernstein, la educación no puede ser compensación de la sociedad” (Halliday, 1978:140). Pero la educación puede contribuir a la equidad social: De eso se trata el punto que sigue.

2. Hay aspectos lingüísticos sí que inciden en el fracaso escolar. La LSF acepta entonces la explicación “sociológica” que se sostiene en las hipótesis de la diferencia y del estereotipo, pero destaca que el problema también incluye un elemento que es esencialmente lingüístico. En el proceso educativo hay supuestos y prácticas que reflejan los valores, los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas. “Como ha señalado Bernstein, eso no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para

algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros” (Halliday, 1978:141). El lenguaje no carece de importancia en estos procesos. ¿Cómo se transmiten si no los valores y los modos de aprendizaje privilegiados? Desde un enfoque sistémico-funcional, los “códigos” de los que habla Bernstein son diferencias de orientación dentro del potencial semiótico del lenguaje. Si el lenguaje se concibe como una “semiótica social” (un conjunto de significados disponibles a los hablantes para que produzcan mensajes significativos), entonces las diversas sub-culturas (que en su sumatoria formarían el conjunto de “la cultura”) manejan “códigos” que conceden mayor o menor importancia a ciertos órdenes de significado. Cualquier sub-cultura particular hace hincapié en ciertas funciones o áreas del significado. Esas funciones pueden reflejar valores implícitos o explícitos. Por ejemplo, el dialecto de la “villa miseria” privilegia ciertas funciones y ciertos significados que no son los mismos que los del estándar, y viceversa. A través de sus variados dialectos, los hablantes van aprendiendo las orientaciones y los significados propios de su sub-cultura. En general, los significados y funciones especialmente valorados por los sectores “medios” y “altos” no son los mismos que los significados y funciones privilegiados en las “villas” y otros sectores “bajos”. Tradicionalmente, los significados y las funciones relativos a la escuela fueron positivos para los hablantes del dialecto estándar. Por el

contrario, sin duda por cuestiones de necesidad y urgencia, no son del todo adecuados para los villeros. Esto da una interpretación plausible del papel del lenguaje en el fracaso educativo: es un factor clave en la transmisión cultural. Si la detección del problema es complicada, su solución lo es todavía más. La escuela debería ampliar sus significados y sus orientaciones para que los chicos de los sectores socioeconómicos menos favorecidos no fueran objeto de prejuicios. Así y todo, en el corto plazo, y más allá del discurso “progresista” o “bienintencionado”, lo cierto es que la escuela debería comprometerse decisivamente y sin complejos con la enseñanza del estándar, para así evitar que haya cada vez más chicos con esta desventaja lingüística. He aquí un atisbo de solución para el problema del fracaso escolar de los chicos de los sectores sociales menos favorecidos.

3. *Se requiere una teoría funcional del lenguaje para tratar con el problema del fracaso escolar.* Permitámonos aquí un breve análisis epistemológico del asunto aquí tratado. Chomsky, quien es posiblemente el lingüista más reconocido de la historia y una de las figuras intelectuales más aplaudidas de nuestra época, cree que una teoría como la LSF está mal encaminada y que por ello maneja hipótesis falsas. Ideas propias del funcionalismo, tales como que “el lenguaje está estructurado para la comunicación” o que “está bien adaptado para sus funciones”, son

incompatibles con la concepción del lenguaje como facultad mental/cerebral y las condiciones para la correcta formación de oraciones. Ésta es, quizá, una de las tesis más cuestionables de Chomsky. Él (y la legión que lo respalda, aun con críticas de importancia) argumentan de la siguiente forma:

Argumento epistemológico de Chomsky y los demás generativistas

- i. Una teoría X no explica el problema A (y otros problemas), por ejemplo, las condiciones para la correcta formación de las estructuras sintácticas a partir de la “facultad del lenguaje”.
- ii. La teoría generativa explica A.
- iii. Explicar A (y otros problemas) es un requisito para que una teoría pueda ser verdadera.
- iv. Por lo tanto, la teoría X es falsa y la teoría generativa puede ser verdadera.

El argumento es válido. Sin embargo, la conclusión (iv) puede ser falsa porque, antes, es falsa la premisa (iii). Como dice Hempel: No hay contrastaciones o experimentos cruciales en la ciencia (1966:51). Que un experimento de óptica demuestre que la luz es onda no constituye un argumento decisivo para abandonar la hipótesis de que la luz es (también) partícula. De forma análoga, que un análisis generativo pretenda mostrar que las condiciones para la correcta formación de estructuras

es un aspecto de la facultad mental del lenguaje no termina siendo un argumento decisivo para abandonar otras concepciones lingüísticas.

La LSF no se propone explicar las condiciones generales de la correcta formación de estructuras sintácticas en términos de la “facultad del lenguaje”. Pero puede explicar y predecir otros fenómenos, y posiblemente por ello merezca el estatus de teoría científica. La explicación de las condiciones para la correcta formación de estructuras puede darla una teoría “biolingüística” en términos de Chomsky (2005), según la cual el lenguaje es una facultad de la mente o del cerebro y bajo ningún punto de vista un “producto de la cultura”. De todos modos, a pesar de la sombra venerable o terrible de Chomsky, parece necesaria una perspectiva “socio-funcional” para entender (y solucionar) problemas como el del fracaso escolar.

4. Debe enseñarse la variedad estándar a los chicos de sectores sociales menos favorecidos. A causa del importante papel que desempeña el lenguaje en el fracaso escolar, resulta imprescindible el diseño de un currículum de Lengua que se fundamente en la lingüística científica y en el que se establezcan con claridad los objetivos de los alumnos: Uno de ellos tendría que ser la enseñanza y el estudio del dialecto estándar, lo cual beneficiaría en especial a los chicos provenientes de los sectores socioeconómicos menos favorecidos. En este sentido, sería

fundamental un currículum común para todo un sistema educativo nacional. De esta forma, los criterios de evaluación previstos por ese currículum podrían ser comunes para todos los niños y adolescentes del país, desde la Puna hasta la Patagonia en el caso de Argentina. Así, los docentes sabrían qué es lo que tienen que enseñar y hacia dónde dirigirse. Se garantizaría un piso común a todos los niños y adolescentes de las diferentes regiones y clases sociales. En una mirada superficial, un currículum común y evaluaciones finales bien pautadas pueden parecer esquemáticos o coercitivos, pero el objetivo buscado es contribuir a la igualdad de oportunidades. Este planteo va en consonancia con propuestas curriculares de los últimos años (y en contra de los documentos supuestamente abiertos y flexibles

que tuvieron vigencia en la década de 1990). Por ejemplo, el marco curricular de la Provincia de Buenos Aires se manifiesta claramente a favor de un diseño prescriptivo “en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación” (DGCyE, 2007:18). Todavía hace falta, con todo, un currículum para la enseñanza de la lengua materna en el que se establezca de manera exhaustiva qué es lo que se va a enseñar y qué tipo de actividades concretas se espera que los alumnos sean capaces de hacer en cada uno de los niveles.

En síntesis, la enseñanza del estándar y el diseño de un currículum rigurosamente planificado serían las bases para garantizar la igualdad de los niños y adolescentes en su derecho a la educación.

Notas

1. Profesor y Licenciado en Letras – Facultad de Humanidades -UNMDP. Profesor Titular área Teoría del Conocimiento -Departamento de Filosofía – Facultad de Humanidades. Investigador independiente del CONICET. josemaria@gilmdq.com

Bibliografía

BENVENISTE, E. (1958). Categorías de pensamiento y categorías de lengua. En E. Benveniste. Problemas de Lingüística General I (pp. 63-74). México: Siglo XXI, 1995.

BERNSTEIN, B. (1971). Class, codes and control 1: Theoretical Studies towards a sociology of language. Londres: Routledge y Kegan Paul.

CHOMSKY, N. (1995). The Minimalist Program. Cambridge y Londres: MIT Press.

CHOMSKY, N. (2000). On nature and language. Nueva York y Cambridge: University Press.

- CHOMSKY, N. (2003). Replies. En L.M Antony y N. Hornstein (Eds.), *Chomsky and his critics* (pp. 255-328). Malden, Oxford, Melbourne y Berlín: Blackwell Publishing.
- CHOMSKY, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36 (1), pp. 122.
- CÓRDOBA CARO, L. G.; GARCÍA PRECIADO, V.; LUENGO PÉREZ, L.; VIZUETE CARRIZOSA, M.; FEU MOLINA, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 83-96.
- DGCyE (2007) Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. [DGCyE].
- DGCyE (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE].
- FAWCETT, R. P. (2008). *Invitation to Systemic Functional Linguistics*. The Cardiff Grammar as an extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar. Beijing: Beijing University Press. Edición bilingüe, chino-inglés.
- FOWLER, R. (1996). On critical linguistics. En C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Comps.) *Texts and Practices* (pp. 1-15). Londres y Nueva York: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. y MATTHIESSEN, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HEMPEL, C. G. (1966). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- JACKENDOFF, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge: MIT Press.
- JACKENDOFF, R. (2002): *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Nueva York: Oxford University Press.
- LAKATOS, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes. En I. Lakatos y A. Musgrave, A. (Comps.) *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91-196), Cambridge: Cambridge University Press.
- LAMB, S. M. (1999). *Pathways of the brain: The neurocognitive basis of language*. Ámsterdam: John Benjamins.
- LAMB, S. M. (2005) Language and Brain: When experiments are unfeasible, you have to think harder. *Linguistics and the Human Sciences* 1, pp. 151-178.
- LAMB, S. M. (2006) Being realistic, being scientific. *LACUS Forum* 32: Networks, pp. 201-209.
- LASTRA, Y. (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México: El

Colegio de México.

LÓPEZ-MARTÍNEZ, O.; NAVARRO-LOZANO, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), pp. 283-296.

MENDOZA, S. (dir.) (2012) *Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria, educación*, Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 407-427.

PINKER, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. Nueva York: Harper Collins.

PINKER, S. y JACKENDOFF, R. (2005). The faculty of language: what's special about it? *Cognition*. 95, pp. 201-236.

RATIER, H. (1972). *Villeros y villas miseria*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina, 1985.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M.; PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 97-110.

SAPIR, E. (1921). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

TREVITT, C.; Breman, E.y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), pp. 253-267.

WILLIAMS, F. (1970). *Language and poverty: perspectives on a theme*. Chicago: Markham.

WILLIAMS, F. (1976). *Explorations of the linguistic attitudes of teachers*. Rowley: Newbury House Publishers Inc.

Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea

Silvia Adriana Branda¹

Resumen

En el campo de la enseñanza de inglés como segunda lengua existe una amplia expansión de conocimiento proveniente de investigaciones acerca de la didáctica y de cuestiones culturales. Estos estudios son tomados como referencia para la instrucción de la lengua extranjera. De esta manera, los cambios de paradigma en la educación de una segunda lengua afectan los giros e innovaciones en la enseñanza de una lengua extranjera. Estas transformaciones han sido marcadas por distintas disciplinas y sus propias crisis intrínsecas: teorías lingüísticas y psicológicas acerca de la adquisición de lenguas. En este artículo buscamos traer al debate el abandono de los viejos paradigmas para enfocarnos en aquellos que, a partir del inicio de este milenio, han estado presentes en la comunidad de profesores de inglés de nuestro país y del mundo.

Summary

In the field of teaching English as a second language, there is a broad expansion of knowledge stemming from didactics and cultural research. These studies are used as reference for the instruction of English as foreign language. In this way, paradigm shifts about second language education affect innovations in teaching English as a foreign language. These transformations have been marked by different disciplines and their own crises: linguistic and psychological theories about the acquisition of languages. In this article we seek to bring to debate the departure of the old paradigms to focus on those that, from the beginning of this millennium, have been present in the English teachers community in Argentina and around the world.

Palabras clave: enseñanza de inglés; lengua extranjera; enfoques contemporáneos

Key Words: English teaching; foreign language; contemporary approaches

Fecha de Recepción: 09/04/2017
Primera Evaluación: 10/05/2017
Segunda Evaluación: 30/06/2017
Fecha de Aceptación: 25/07/2017

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como la adquisición de conocimiento de una lengua distinta a la materna, que no es utilizada de manera cotidiana en la vida del aprendiz, ya que pertenece a otra cultura radicada en otras regiones, en ocasiones lejanas al lugar que habita el estudiante. En Argentina, cuando aprendemos una lengua diferente a la nuestra –inglés, francés, alemán, etc.–, ya sea por motivos culturales, sociales o laborales, estamos adquiriendo una lengua extranjera. Los contextos en los que se aprende son muy diferentes a los de una segunda lengua, ya que en los últimos la lengua que se está aprendiendo es utilizada frecuentemente por el estudiante, en su contexto más amplio –por ejemplo, residentes de habla hispana viviendo en países de habla inglesa, que si bien suelen no utilizar inglés en la interacción familiar, lo necesitan para interactuar en su trabajo o vida social dentro del país que habitan.

El diseño de un currículum para la enseñanza de una lengua está interpelado por dos ejes centrales: qué contenido debería ser incluido y cómo debería ser enseñado. En este sentido, Jack Richards² (2001) argumenta que la lingüística estructural ha sido el marco sobre el cual se han desarrollado estos currículos a mitad del siglo pasado. De su estudio emerge que las suposiciones subyacentes a

los primeros enfoques estructuralistas para el diseño de programas de lenguas se basan en: vocabulario y gramática como unidades básicas; los estudiantes tienen las mismas necesidades en cualquier lugar del mundo y son identificadas únicamente en términos de necesidades lingüísticas; el proceso de aprendizaje está determinado únicamente por el libro; el aula y el libro son los proveedores esenciales de insumo para el proceso de *enseñanza-aprendizaje*⁴. De esta manera, dominar la comunicación lingüística equivale a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. Estas características delimitan el diseño de programas de lenguas extranjeras hasta la década del setenta, cuando la Lingüística Funcional se convierte en rival de la Estructural tradicional. De esta forma, a la vez que el programa de estudios tradicional y estructural consiste en un inventario de elementos lingüísticos secuenciados de acuerdo a su complejidad, su paradigma rival propone un programa de estudios con un inventario de funciones comunicativas y nociones⁵ organizadas en escenarios, situaciones o temas.

Breve recorrido por los diferentes enfoques adoptados por la comunidad de profesores de inglés en Argentina y en el mundo

En el apartado anterior nos detuvimos en el estudio de Richards (2001) para señalar brevemente cómo las distintas tradiciones en las

disciplinas van originando los cambios en los paradigmas de enseñanza en lenguas extranjeras y segundas. Nos detendremos ahora en los diversos métodos -o enfoques- de enseñanza que caracterizaron la didáctica de la lengua inglesa en los distintos períodos, de acuerdo con la clasificación realizada por el mencionado autor.

- El método de traducción gramatical (1800-1900)
- El método directo (1890-1930)
- El método estructural (1930-1960)
- El método de la lectura (1920-1950)
- El método audio-lingüístico (1950-1970)
- El método situacional (1950-1970)
- El enfoque comunicativo (1970-2010?)

Haremos a continuación un breve recorrido por los distintos métodos. No es el objetivo de este artículo analizar cada uno de ellos en detalle, sino abordar el enfoque comunicativo – original y sus posteriores modificaciones - que es el que fue marcando la tendencia en enseñanza de inglés en los planes de estudios de las últimas cuatro décadas, comenzando a diluirse en la última.

Los enfoques tradicionales –hasta los últimos años de 1960- dan prioridad a la gramática como componente central de la competencia lingüística. Están basados en que ésta puede ser aprendida por medio de la instrucción directa y en una metodología que hace uso de la práctica repetitiva. Se trata de enfoques deductivos⁶ en

los que se les enseña a los alumnos temas gramaticales y luego se les da ejercicios de práctica para que usen lo aprendido. Se asume que el aprendizaje de una lengua consiste en poseer un amplio repertorio de oraciones y patrones gramaticales para utilizarlos con precisión y de manera rápida en la situación adecuada. Una vez adquirido un manejo esencial a través de repetición y práctica controlada, se comienza a trabajar con las cuatro habilidades básicas, usualmente en la siguiente secuencia: habla, audición, lectura y escritura (Richards, 2001). Las técnicas utilizadas para la clase consisten en la memorización de estructuras y diálogos, preguntas y respuestas, y diferentes formas de práctica oral y escrita guiadas. Se hace un fuerte hincapié en la precisión de la pronunciación y el uso correcto de la gramática desde niveles iniciales ya que se asume que los errores que no se corrigen inmediatamente se fosilizan y se convierten en permanentes.

Se comienzan a abandonar estos enfoques en la década del setenta cuando, a modo de reacción, se cuestiona el rol central de la gramática para sostener que la habilidad lingüística involucra mucho más que el simple manejo de estructuras gramaticales correctas; se cambia el foco de atención de las habilidades necesarias para el uso de la gramática y otros aspectos del lenguaje para distintos propósitos comunicativos –dar consejos, hacer sugerencias, hablar acerca de deseos y necesidades, etc.- para dar lugar a la

competencia lingüística; la noción de este concepto se desarrolla desde la socio-lingüística y lo adoptan diversos docentes de lenguas extranjeras y segundas quienes argumentan que, la meta de la enseñanza de estas lenguas no debería ser solamente el desarrollo de la competencia gramatical. Surge un inmediato interrogante a este gran cambio de paradigma ¿cómo debería ser un currículum basado en el desarrollo de la competencia comunicativa y cuáles serían las implicancias para la metodología de la enseñanza? El resultado fue el nacimiento *Communicative Language Teaching*⁷ (CLT) recibido con gran entusiasmo en su primera aparición en los años setenta; los docentes de diferentes partes del mundo empiezan a re-pensar sus prácticas, planes de estudios y materiales de enseñanza en los que la gramática ya no es el punto de partida y comienzan a tener en cuenta los propósitos por los cuales el estudiante desea adquirir la lengua, generándose así los programas de inglés para fines específicos, como los negocios, la industria hotelera o los viajes. A partir de los años noventa, el enfoque comunicativo está plenamente desarrollado y en uso, continúa evolucionando en la medida que se comprenden mejor los procesos del aprendizaje de una segunda lengua. Se ubica, ampliamente aceptado, como metodología de enseñanza más reciente e innovadora en la literatura de educación de lenguas extranjeras y segundas en el mundo, aunque aún

presenta algunas cuestiones por resolver como plantea Richards (2001): ¿se puede aplicar en todos los contextos de enseñanza?, ¿es necesario abandonar todos los planes de estudio existentes basados en gramática o pueden ser revisados?, ¿cómo se lo puede incorporar en situaciones en las que los estudiantes tienen que hacer exámenes basados en gramática?. También algunos educadores reflexionan acerca de los diferentes contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera, dando gran relevancia a la consideración de los contextos sociales al momento de determinar cuál es la metodología apropiada, por ejemplo, la necesidad de valorar las perspectivas y pedagogías locales. Estos y otros interrogantes promueven cambios en el CLT.

El enfoque comunicativo se inspira en una variedad de principios y tradiciones educativas; no hay una práctica única que lo caracterice, por el contrario, es rico en su diversidad. Richards (2006) lo describe de la siguiente manera: el aprendizaje se genera cuando el alumno está involucrado en la interacción y en una comunicación significativa; las actividades en la clase brindan oportunidades para que los alumnos amplíen sus recursos lingüísticos, adviertan cómo se usa el lenguaje y sean parte activa de un intercambio de significado interpersonal; la comunicación es un proceso holístico que requiere del uso de distintas habilidades lingüísticas y emerge como resultado de un contenido relevante y con un propósito claro y motivador;

el aprendizaje se da tanto por el descubrimiento inductivo de las reglas gramaticales, de uso y de organización como también por medio del análisis y la reflexión; requiere de un uso creativo, de prueba y error que promueva, en su tiempo, un uso preciso y fluido del lenguaje; el rol del docente en el aula es el de facilitador, quien crea un clima que conduce al aprendizaje y brinda oportunidades para reflexionar acerca del uso de la lengua y del proceso de su adquisición; la clase es una comunidad en la que los alumnos aprenden a través de la colaboración y el acto de compartir.

Nuevo milenio, nuevas tendencias

A principios del siglo XXI asoma una nueva tendencia en la literatura de investigación en educación, marcada por académicos del campo de las lenguas como Ramanathan (2006), Ouyang (2000), Kumaravadivelu (2001), Calagarajah (2003), Shin (2006), por nombrar algunos, que investigan sobre la incompatibilidad cultural y sociopolítica entre los enfoques locales y el CLT en diferentes contextos socio-culturales -China, India, Corea del Sur, Sri Lanka, entre otros-, sosteniendo que la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas se basan en principios sociales y políticos de una comunidad angloparlante que no contemplan la situación socio-cultural, socio-política

y socio-económica de los diversos contextos del mundo. Estas nuevas voces de la investigación argumentan que la implementación masiva de una metodología occidental neutral y objetiva, ignora muchas restricciones locales, necesidades comunales y valores. Agregan que el CLT ubica al profesor en un rol de facilitador de adquisición de competencias mientras que en muchas culturas, se espera además, que el profesor tenga otras funciones, como la de ser un líder autoritario y moral para los alumnos (Ouyang, 2000); sostienen también que se espera que éste pueda llegar a tener un desempeño lingüístico similar al de un hablante nativo. Sin embargo, no se está tomando en cuenta que tanto los docentes como los alumnos pueden desear mantener sus características locales y regionales y que, aun cuando estén enseñando inglés, no quieran adoptar los estilos de enseñanza de profesores extranjeros.

Estos argumentos sumados a otros que surgen en nuevas investigaciones, promueven cambios en el CLT que dan lugar a varias propuestas, muchas de ellas provenientes de la pedagogía crítica⁷. En esta oportunidad nos detendremos en dos de las tendencias recorridas por las producciones científicas⁸ más recientes con respecto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Por un lado, presentaremos lo que en la actualidad conocemos como *Principled Communicative Approach*⁹ -PCA- y por el otro recorreremos el *Postmethod* –

postmétodo¹⁰.-

Zoltán Dörnyei (2009) sostiene que la uniformidad del CLT como método es altamente cuestionable ya que existen ciertas variables que lo atraviesan y lo redefinen. Por ejemplo, rescata la sostenida hipótesis del CLT con respecto a la adquisición de la lengua y sostiene que ésta no se da automáticamente con la simple exposición y suficiente aporte de lenguaje comprensible como indica el CLT, sino que se necesitan también procedimientos de aprendizaje explícito, tales como focalizar en la forma en que se presenta la gramática. De esta manera, comienza un *reciclaje o una transformación* del enfoque comunicativo tradicional gestándose, ya entrando en esta década¹¹, uno integral como es el *Principled Communicative Approach* –PCA-, atravesado por aportes de diferentes ciencias. Dörnyei (2009) plantea siete principios que sustentan el PCA: 1) debe focalizar en significado y sentido personal como un todo y no como segmentos aislados; 2) debe incluir actividades controladas para promover la automatización de habilidades; 3) debe contener componentes de “input”¹² inicial ofrecido de formas variadas; 4) debe haber focalización en formas gramaticales mientras mantiene la orientación comunicativa; 5) deben existir actividades de “conscious awareness”¹³ del lenguaje formuladas para promover la comunicación real y se deben seleccionar frases para practicarlas con cierta intensidad; 6) debe ofrecer a los alumnos amplia exposición al lenguaje

y una preparación explícita en términos de actividades previas; 7) debe brindar amplia variedad de oportunidades para que los alumnos participen en interacciones genuinas.

A estos principios podemos anexar los aspectos que Richards (2006) considera también relevantes en esta re-forma del CLT, ellos son: focalizar en la naturaleza social del aprendizaje y no en los alumnos como individuos descontextualizados; focalizar en la diversidad de los estudiantes y tomar las diferencias individuales como recursos para ser reconocidos, valorizados y apreciados; al realizar investigaciones o generar teorías, prestar más atención al punto de vista de aquellos que viven la clase, promoviendo la investigación acción, y no solo tomar como relevantes los estudios de aquellos que investigan *desde afuera* y evalúan lo que allí sucede. Este cambio está muy asociado a la creciente aceptación de la investigación cualitativa, que permea una mirada hacia lo afectivo, los puntos de vista de los participantes y las características únicas de cada contexto; junto con la idea de contexto viene la idea de conectar la escuela con el mundo por fuera de ella para lograr un aprendizaje integral.

Por otro lado, George Jacobs y Thomas Farrell (2001) agregan que debe existir una integración curricular para que la lengua extranjera o segunda no quede aislada de otras materias, sino que exista una conexión con todo el resto de las asignaturas del currículum mediante el uso proyectos inter-curriculares, promoviendo así la

enseñanza de la lengua a través del contenido, es decir, no como lenguaje vacío, carente de significación. También focalizan en la diversidad individual considerando que cada alumno aprende de diferentes maneras, tienen potenciales distintos y la enseñanza debe tomar estas diferencias en cuenta en lugar de forzar a los alumnos en un solo molde. Agregan que el lenguaje debería servir como medio de desarrollo de habilidades de pensamiento, como el crítico o el creativo. De esta manera el estudiante no solo aprende la lengua en vacío sino que para aplicar sus habilidades de pensamiento en situaciones que van más allá del lenguaje de clase. Finalmente, nuevas formas de evaluación suplen a las tradicionales: observaciones, entrevistas, diarios y portfolios pueden usarse para tener una visión más amplia de lo que los alumnos pueden lograr.

Desde sus inicios en los años setenta, el CLT ha pasado por muchos cambios, por ejemplo, la *enseñanza basada en contenido*¹⁴ sostiene que el contenido en sí es el que moviliza todo el proceso de aprendizaje; otros, como la *instrucción basada en competencias*¹⁵ o la *enseñanza basada en textos*¹⁶ focalizan directamente en la producción del aprendizaje y los toma como punto de partida al momento de planificar. Todos estos cambios no han llevado al desarrollo de un único modelo que pueda aplicarse en todos los contextos. Han emergido nuevos enfoques que reflejan diferentes respuestas a las controversias planteadas en los párrafos

anteriores.

Por su lado Suresh Canagarajah (2003), hace una fuerte crítica a la pedagogía y al material educativo recibido de los países anglosajones. Básicamente en su libro *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* explora el estatus post-colonial de la enseñanza de la lengua inglesa más allá de las posiciones estereotipadas y reflexiona acerca de los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos otorgándole un énfasis especial a los conflictos lingüísticos en la comunidad y en las aulas, buscando una pluralización en los estándares de la lengua que se enseña y promoviendo la democratización en su acceso. En su análisis el autor se mueve en un juego permanente entre la pedagogía crítica y las dominantes, como el CTL. Las primeras identificadas como aquellas personales, sitiadas, que en muchos casos hacen referencia a las teorías de la reproducción y la resistencia y las segundas como las que representan el enfoque tradicional de enseñanza. El modelo de reproducción deviene de la línea Marxista y trata de explicar cómo los alumnos están mentalmente condicionados por las prácticas escolares para servir a la cultura dominante; mientras que el modelo de resistencia, muy arraigado en la pedagogía crítica, busca exponer las contradicciones institucionales y promover el pensamiento crítico para iniciar el cambio. La línea de investigación de Canagarajah nos sumerge en las reacciones de los

docentes y alumnos con respecto a sus puntos de vista acerca de los materiales y métodos propuestos por quienes él denomina “Center”¹⁷; también en la imposición histórica de la lengua inglesa para propósitos políticos y materiales. En su vasto trabajo critica el uso de materiales culturalmente inapropiados¹⁸ que, por meras razones de practicidad, se adoptan en lugar de utilizar aquellos que realmente son útiles para desarrollar dentro de las costumbres locales; en este sentido dice que se elaboran métodos teniendo en mente estudiantes occidentales. Su deseo es poder ver investigadores y docentes creando currículos y materiales relevantes para la periferia. ¿Cuál es el aporte de los trabajos de Canagarajah para la comunidad científica y educativa de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda? Su contribución es importante especialmente para cuestiones metodológicas y de planificación para la ETL (enseñanza de la lengua inglesa) ya que alienta a los profesores de inglés -quienes no en pocas ocasiones aceptan incuestionable y acríticamente lo que los libros brindan-, lo que sostiene la pedagogía dominante y los autores del círculo interno- a reflexionar acerca de la ignorancia de los aspectos políticos de la profesión y de la *agenda oculta*¹⁹ de los materiales, actividades y estrategias que están usando. Su trabajo ha servido como disparador para nuevas opciones, nuevas ideas y propuestas en todo el mundo, y es un importante anclaje para que Kumaramadivelu

(2001) desarrolle lo que él llama “Post-method Pedagogy”.

Ante la insatisfacción brindada por los *métodos dominantes*, el Dr. B. Kumaramadivelu reacciona con lo que él mismo denomina una pedagogía post-método. Con esta propuesta, el lingüista busca ir más allá del limitado concepto de método respaldándose en principios desarrollados en un sistema tridimensional que consiste en apoyarse en los parámetros de *particularidad*, *practicidad*²⁰ y *posibilidad*. Su idea es la de avanzar en una educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales y particularidades políticas locales, rupturizando la relación entre teóricos y prácticos; también, permitiendo a los docentes construir su propia teoría desde la práctica e interceptando el bagaje sociopolítico de las comunidades para asistir su búsqueda de formación identitaria y la transformación social. Kumaramadivelu usa el término pedagogía en un sentido amplio, es decir, no solamente para referirse a cuestiones curriculares, de materiales, estrategias áulicas o procedimientos evaluativos, sino en relación a cuestiones políticas y experiencias socioculturales que, de manera directa o indirecta tienen influencia en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Con respecto al principio de *particularidad* Kumaramadivelu (2001) plantea que la pedagogía de la enseñanza de una lengua debe ser sensible a un grupo particular de profesores enseñando en un grupo

particular de alumnos persiguiendo un conjunto particular de objetivos dentro de un contexto institucional particular incluido en un entorno sociocultural particular. Este tipo de pedagogía, consistente con la perspectiva hermenéutica de la comprensión situacional, se opone a la idea de que debe haber un set de objetivos y metas pedagógicas que se desarrollen a partir de un grupo de principios y procedimientos determinados. El principio de particularidad se interpreta no como un punto de partida, sino como una llegada; es tanto meta como proceso de manera que se trabaja para y a través de la particularidad.

El principio de *practicidad* se conecta con la relación teoría y práctica. El lingüista hace una diferencia entre teorías profesionales y teorías personales. Las primeras son aquellas originadas en centros especializados, mientras que las segundas son las que desarrolla, interpreta y aplica el propio docente en el aula. Kumaramadivelu promueve la teoría originada en el aula por el propio docente y desestima aquellas construidas por expertos, dejando muy poco espacio para la reflexión individual de cada profesor. Este principio, que alienta al docente a *teorizar desde su propia practica y poner en práctica lo que teoriza*, básicamente promueve la investigación acción que nutre y se nutre de la capacidad de los docentes para la reflexión al identificar y comprender problemáticas, analizarlas y aplicar la información obtenida.

El principio de *posibilidad* alude

al trabajo de Paulo Freire desde su postura en torno a que la pedagogía está implicada en las relaciones de poder y dominación que se implementa para crear y sostener inequidad social, proponiendo así una pedagogía de posibilidad que empodera a los participantes. Kumaramadivelu sostiene la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que vayan de la mano con las experiencias que cada individuo trae al contexto pedagógico. Las mismas están moldeadas no solo por la enseñanza y el aprendizaje previo, sino por el entorno social, cultural y económico en el cual se han desarrollado como sujetos; de esta manera el aprendizaje de una lengua le permite una búsqueda permanente de su subjetividad e identidad personal.

Los principios de particularidad, practicidad y posibilidad están muy conectados y se involucran mutuamente en una relación íntima en la que la totalidad es mayor a la suma de las partes. Juntos forman la esencia de una pedagogía post-método con el potencial de llevar la enseñanza de una lengua extranjera más allá de los límites cotidianos y de cualquier método predeterminado. Lejos está el deseo de quienes adhieren a este enfoque, de armar una serie de reglas, normas o pasos a seguir, sino que alientan la apropiación de estos principios para una nueva mirada en la pedagogía de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Darío Banegas (2004) sostiene que la definición de particularidad nos

conduce a la necesidad de desarrollar pedagogías locales y localizadas que respondan tanto al docente como al alumno en su contexto. Bajo esta lupa y probablemente siguiendo la línea Freireana, Kumaramadivelu trata a los docentes y a los estudiantes como co-exploradores que establecen una relación basada en el diálogo. Este tipo de interacción, que pone al diálogo en el centro de la escena entre los profesores y los alumnos, se torna fundamental (Banegas, 2004), como así también lo es el diálogo entre los docentes y su contexto totalizador. Sin embargo, Banegas argumenta que debemos ser cuidadoso ya que sin la preparación necesaria que brindan los programas de profesorado, el "Post-Method" puede llevar a los docentes noveles a adoptar algún tipo de eclecticismo que diluye su esencia.

Reflexión

En este artículo buscamos traer a la luz el debate entre los viejos paradigmas y aquellos emergentes

en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Realizamos un breve recorrido por los distintos enfoques y nos detuvimos en los cambios más recientes que ha sufrido uno de ellos, el CLT, tan enraizado y enquistado en la comunidad de profesores de inglés en todo el mundo. En los últimos diecisiete años han surgido nuevas ideas, nuevas teorías con nuevos autores que han ido tímidamente asomando sus aportes en los planes de estudios contemporáneos. Esta nueva literatura circulante ha promovido el abandono casi definitivo del tradicional CLT fomentando pedagogías localmente situadas, promoviendo teorías originadas en el aula por el propio docente quien toma en cuenta las características socioculturales y particularidades políticas locales. Prácticamente se han perdido en los rincones de las aulas los rastros de viejos paradigmas, quedan abiertos en nuestro país y en el mundo, espacios para una enseñanza culturalmente situada respondiendo a las necesidades regionales, individuales y colectivas de los pueblos.

Notas

1. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta a cargo de las asignaturas Metodología de la Investigación Científica e INI (Inglés Nivel Intermedio) y Tutora en Residencia Docente II, para el Profesorado de Inglés. Directora del proyecto de investigación *Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia

Universitaria, Profesora de Inglés. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Miembro del Comité Editorial para la Revista Entramados – Educación y sociedad, y para la Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Correo electrónico: branda.silvia@gmail.com

2. Gran parte de la obra de Richards fue destinada al estudio de los antecedentes históricos de la graduación y selección del vocabulario y gramática en el desarrollo de los currículos de lenguas desde la década del veinte hasta la del setenta del siglo XX.

3. Recordemos que hasta las últimas décadas del siglo pasado el proceso era entendido como recíproco. Por eso el uso del guion entre las palabras enseñanza y aprendizaje.

4. Las funciones comunicativas consisten en: buscar información, pedir permiso, cambiar de tema, expresar acuerdos y desacuerdos, entre otros. Las nociones consisten en conceptos como: cantidad, distancia, lugar, duración, tamaño, etc.

5. Opuestos a los inductivos en los que los alumnos tienen ejemplos que contienen puntos gramaticales y deben encontrar la regla por ellos mismos, en ocasiones con la guía de actividades que faciliten el proceso de descubrimiento.

6. Enfoque comunicativo. En adelante utilizaremos indistintamente este término o sus siglas en inglés, CLT.

7. Compartimos la definición de pedagogía crítica de Ira Shor (1992) quien se refiere al desarrollo de los hábitos de pensamiento, lectura, escritura y comunicación verbal que van más allá de los significados superficiales, las primeras impresiones, simple opiniones y mitos dominantes para comprender profundamente el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de las acciones, eventos, procesos, experiencias y medios masivos de comunicación.

8. En los últimos diez años nos hemos encontrado que en congresos y jornadas realizadas local e internacionalmente, sobre todo en países latinoamericanos, hay una fuerte presencia en la producción de los profesores e investigadores de inglés como lengua extranjera o segunda que se han focalizado en las publicaciones realizadas por Dörnyei, Canagarajah, Kumaramadivelu, entre otros. Los autores mencionados radican sus investigaciones en la pedagogía crítica y post coloniales, involucrándose en estudios de casos, etnográficos e investigación acción.

9. Hemos encontrado que en la bibliografía en español no existe un único término definido para este nuevo enfoque que está enriquecido por aportes de diferentes ciencias, es por ello que nos permitimos hacer una traducción interpretativa: enfoque comunicativo integral -traducción propia- y continuaremos utilizando sus siglas en inglés – PCA – como lo venimos haciendo con CLT (Communicative Language Teaching) para el enfoque comunicativo tradicional.

10. Traducción propia.

11. 2010

12. Input es un término muy utilizado en el campo de la didáctica de la lengua inglesa. Se refiere al aporte o la contribución brindada por el lenguaje al que el alumno está expuesto.

13. Conscious awareness es otro término muy utilizado en la comunidad de profesores de inglés y se refiere a actividades que ayuden a los alumnos a descubrir por sí mismos determinadas estructuras, su uso y forma.

14. Task-based learning –traducción propia.

15. Competence-based instruction – traducción propia.

16. Text-based instruction – traducción propia.

17. Canagarajah (2003) se refiere a “Center” -centro-, como las comunidades tecnológicamente desarrolladas cuya lengua materna es inglés, explícitamente en su obra se refiere a Gran Bretaña y a Estados Unidos. Otros autores usan el término “Inner Circle”, círculo -interno-. El autor también usa el término “The Periphery” -la periferia- como opuesto al centro, es decir, comunidades en las que inglés como lengua surge como consecuencia de corrientes post-coloniales, como Barbados e India. Básicamente, son aquellos países que han sido afectados por esta lengua, como colonias. “Expanding Circle”, dice Canagarajah, son los países en los que se acepta el inglés como lengua internacional de comunicación y se lo enseña como lengua extranjera.

18. Hace énfasis en aquellos diálogos propuestos en textos de origen anglosajón en los que adolescentes o niños comparten cuestiones propias de su cultura, básicamente occidental –salidas, tecnología, costumbres familiares, etc.- que están en el polo opuesto a las cuestiones que atraviesan los adolescentes o niños de otras culturas, por ejemplo, en Sri Lanka, argumentando que estas costumbres ajenas no tienen relevancia alguna para ellos.

19. Canagarajah (2003) define la “hidden agenda” -agenda oculta-, como la manera en que el lenguaje es manipulado por agendas políticas e ideológicas convirtiéndolo en un sistema de estándar hegemónico y opresivo.

20. Kumaramadivelu habla de “practicality” como sentido práctico, utilidad y funcionalidad. Lo traducimos en este trabajo como practicidad –traducción propia-.

Referencias

BANEGAS, D. (2004) “Of methods and post-methods: a view from Argentina”. En English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAP Conference / Darío Luis Banegas ... [et.al.]. - 1a ed. - Santiago del Estero : Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero, 2014

CANAGARAJAH, S. (2003) Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford:

- OUPDORNYEI, Z. (2009). "The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: Jacobs, G y T. Farrell (2001). "Paradigm Shift: understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1) <http://teslej.org/ej17/a1.html> recuperado el 20 de agosto 2016
- KUMARAVADIVELU, B. (2001) "Towards Postmethod Pedagogy" *TESOL Quarterly*, Vol. 35 nro. 4 pp 537-556
- OUYANG, H. (2000). "One way ticket: a story of an innovative teacher in Mainland China", *Antropology and Education Quarterly*, vol. 31, nro. 4, pp. 397-425
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAMANATHAN, V. (2006) "The vernacularization of English: Crossing global currents to redress west-based TESOL", *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 3, nro. 2 y 3 pp. 131-146
- SHIN, H. (2006). "Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL" *Critical inquiry in Language Studies*, vol. 3, nro. 2 y 3, pp. 147-167
- SHOR, I. (1992) *Empowering Education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis de los aportes del pensamiento de Elías y Foucault

Valeria Morras¹

Resumen

“La Argentina es un país sin indios”; “Los argentinos descendemos de los barcos”, “En Argentina no hay negros” son frases que se han instalado en el sentido común y que la historia escolar a través de los contenidos y el relato histórico ha contribuido a instalar. En este trabajo establecemos relaciones en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar para poder evidenciar las relaciones entre política y cultura, explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron a partir de la identificación de la construcción de determinados sentidos de identidad nacional que se han pretendido transmitir desde la historia escolar.

El pensamiento de Michel Foucault y de Norbert Elias nos ayudan a pensar desde una perspectiva relacional el análisis social sobre lo que pretendemos investigar y en pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

Summary

“Argentina is a country without Indians”; “Argentineans descend from the ships,” “In Argentina there are no blacks” are phrases that have been installed in the common sense and that the school history through content and historical account has helped to install. In this article, we establish relations around citizenship education, the construction of national identity meanings and history as a school discipline in order to show the relations between politics and culture, to explain the relations of power and the social and cultural hierarchies that were instituted. From the identification of the construction of certain meanings of national identity that have been tried to transmit from the school history. The thinking of Michel Foucault and Norbert Elias helps us to think from a relational perspective the social analysis about what we intend to investigate and to think how the analysis of the symbolic component is key to understanding and reading power.

Palabras claves: Formación ciudadana; identidad nacional; historia escolar; proceso civilizador; relaciones de poder

Key Words: Citizen education; National identity; School history; Civilizing process; power relationships

Fecha de Recepción: 04/02/2017
Primera Evaluación: 09/03/2017
Segunda Evaluación: 30/05/2017
Fecha de Aceptación: 28/06/2017

El presente trabajo está centrado en revisar la cuestión étnica para pensar la construcción de sentidos de identidad nacional desde la historia escolar y cómo esa construcción ha implicado una jerarquización social y cultural a partir de la presencia de fuertes componentes étnicos-raciales y culturales en la conformación de esa identidad asociada al desarrollo de la “civilización”: “La Argentina es un país sin indios”; “Los argentinos descendemos de los barcos”, “En Argentina no hay negros” son frases que se han instalado en el sentido común, que la historia escolar a través de los contenidos y el relato histórico ha contribuido a instalar. Se ha ido construyendo así un sentido de identidad nacional que no reconoce la influencia de las culturas indígenas y africanas en la configuración de la denominada cultura nacional.

Para los fines de nuestro trabajo, inscribimos el estudio de la historia como disciplina escolar y con ella la construcción de sentidos de identidad nacional en el marco de una historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización Viñao (2008) lo que permite pensarlas como una construcción histórica, por lo que importa explicar y comprender cómo han llegado a ser lo que son. A su vez, esta mirada cuestiona y pone bajo sospecha el modo con el que la escuela se presenta socialmente en torno a lo que se considera “justo” y “verdadero”, al considerarlos una construcción histórica que refleja relaciones de poder: una narrativa que oculta el hecho de que la promesa de progreso ofrecida a través de la escuela es una forma de distribuir a los individuos

en el espacio social que no sólo trasmite conocimiento sino que legitima formas de poder dominantes, legitima jerarquías sociales y culturales. Y es justamente sobre estas consideraciones sobre las que centramos nuestro análisis.

En este trabajo la intención es establecer relaciones en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar para poder evidenciar las relaciones entre política y cultura, explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron y que aún persisten, a partir de la identificación de la construcción de determinados sentidos de identidad nacional que se han pretendido transmitir desde la historia escolar.

En tal sentido, los aportes del pensamiento de Michel Foucault y de Norbert Elias nos ayudan a pensar desde una perspectiva relacional el análisis social y en pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

La enseñanza de la historia en el proceso civilizador

La historia sociocrítica de la escuela parte de los aportes del pensamiento de Foucault y su perspectiva genealógica de la historia (Foucault, 1992), lo que lleva a poder problematizar cómo y

porqué las cosas se han constituido así a la vez que se han constituido a través de una historia precisa. Puntualmente nos interesa destacar de Foucault que a partir de revisar la definición de poder, nos permite pensar cómo el poder, considerado como relación y cómo cuestión de gobierno –y no considerado como cosa, como un simple poder del soberano sobre los individuos-, construye sujetos y las formas en cómo sus conductas (tanto individuales como grupales) deberían ser dirigidas. El poder actúa sobre las acciones de los otros y gobernar es estructurar posibles campos de acción de los otros.

Partiendo de considerar que el poder estatal es una forma de poder, al mismo tiempo individualizante y totalizante, (y que las demás relaciones de poder han quedado cada vez más bajo su control) este autor propone considerar al Estado moderno como una “estructura muy sofisticada a la cual los individuos pueden ser integrados bajo una condición: que esa individualidad puede ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos” (Foucault; 1988: 10). Para ello, las relaciones de poder (en el sentido restrictivo de la palabra gobierno) “han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma de –o bajo los auspicios de- instituciones del Estado” (1988: 19). Esta perspectiva nos permite problematizar la consolidación de la escuela como una de las instituciones

en la que el Estado deposita la formación del ciudadano² a partir de una educación institucionalizada de los sujetos.

La obligatoriedad de dicha formación fue paralela a la consolidación de un Estado-nacional que fue depositando en la escuela la tarea de formar a las nuevas generaciones bajo el ideal de ciudadano que ese Estado necesitaba, estableciendo los conocimientos legítimos, considerados válidos para el conjunto de la sociedad. La escuela se constituyó como una institución cultural del proyecto moderno: es decir, como institución civilizadora de los individuos para el Estado³, transmisora del sentido de la nacionalidad. En dicha transmisión una de los pilares básico ha sido la enseñanza de la historia, que a través de una determinada selección de contenidos y la construcción de un relato escolar de la historia nacional ha contribuido a la construcción de determinados sentidos de identidad nacional a la vez que ha producido la exclusión de historias, de sujetos y de saberes como pertenecientes y constructores de esa historia nacional. Y es que, siguiendo la tesis que sostiene Veiga (2002; 2011) la monopolización de los saberes por parte del Estado es un hecho fundamental para la consolidación del curso del proceso civilizador y la transmisión de esos saberes monopolizados se ha realizado a través de la escuela. Es por eso que, siguiendo la perspectiva teórica de Elías (1989; 2000) consideramos a la institucionalización de la escuela como parte del proceso civilizador⁴.

En el proceso de construcción y consolidación del Estado Nación argentino en manos de una elite ligada al desarrollo

de una economía agroexportadora, la imagen “Civilización o Barbarie” funcionaría como principio legitimador del orden político y como representación social de una sociedad amenazada propensa a la descomposición social por lo que se instauraría la lucha⁵ contra todo lo que comenzaría a identificarse como la “barbarie” (Svampa, 2010). Hacia finales del siglo XIX y sobre todo a principios del XX, la imposición de una homogeneidad cultural⁶ se consideró la clave para lograr la instalación de la Argentina en las sendas de lo que se consideraba desde el pensamiento hegemónico europeo occidental –sostenido en estas tierras por variados intelectuales, empresarios y políticos- el “Progreso” y la “Civilización”. La asimilación de muchos de los sujetos a la cultura hegemónica, para integrarlos a la sociedad nacional, ha implicado la convivencia con el racismo de la sociedad, el desprecio y la discriminación. La formación ciudadana “no se sustenta en los valores, costumbres y tradiciones de los sujetos reales, sino que apela a la imposición-legitimación de una cultura política que obedezca a pautas racionales y universalistas de conducta” (Giovine, 2000: 38). Así, “a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social”. (Veiga, 2002, 99)

En este marco es donde cobra sentido la construcción de una historia escolar que contribuye al proceso de civilización, a partir de la enseñanza de una historia basada en el desarrollo de los Estados y de la cultura “civilizada”. La Historia como disciplina escolar irá ocupando un lugar privilegiado en la formación del ciudadano al transmitir valores identitarios vinculados al Estado Nación. La construcción de un relato sobre la historia nacional, construida sobre una imagen de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, dejará ajena a la población mestiza, indígena y negra, cuyos modos de vida vinculados a la “barbarie” e identificados con el “atraso”, había que desarticular o incluso desterrar para llevar adelante el desarrollo de una economía capitalista agroexportadora. Esta imagen, junto con una redefinición de ciudadanía, contribuyó también a la nacionalización de los inmigrantes. La nación, como identificación en un todo común, debía quedar por encima de cualquier otro tipo de solidaridad que se estaban desarrollando entre diversos sectores y que podían amenazar los valores que la élite política e intelectual desde el Estado pretendía instaurar en la sociedad: el ciudadano ideal era aquel identificado con la patria y sólo emplea métodos “legales” para hacer valer sus derechos, actuando políticamente de manera “razonable”⁷. A inicios del siglo XX, el cosmopolitismo comenzaría a percibirse como una amenaza para la élite, que necesitaba de ciudadanos que respetaran al Estado que habían

construido, y con éste el orden que pretendían imponer. Para ser leal al Estado argentino había que sentirse parte del pueblo argentino: comienza a fortalecerse una educación y una historia escolar para la formación de ciudadanos nacionalistas y patrióticos⁸.

A través de distintas acciones surgidas fundamentalmente a través del Consejo Nacional de Educación (a través de Estanislao Zeballos y, posteriormente, José María Ramos Mejía) y de intelectuales nacionalistas (como Ricardo Rojas), la historia escolar se constituirá como una disciplina escolar al servicio de la formación de ciudadanos amantes de la patria y defensores de lo que se considerará el ser nacional frente a una diversidad considerada amenazante.

De relaciones e interdependencias: vínculos entre cultura y política

Ahora bien, llegados a este punto consideramos importante tener presente que la dinámica de los procesos sociales no se explica por las intenciones y actos de cada individuo (por más que los constituyan) sino por su propia estructuración. “De la interdependencia de los individuos se deriva un orden más fuerte que la voluntad de los individuos aislados que lo constituyen”, sostiene Elias (1989: 460), por lo que el pensamiento de Elias convoca a la “vigilancia epistemológica” (Castorina, 2008:

90) a la hora de pensar la relación entre formación ciudadana, construcción de sentidos de identidad nacional y la historia escolar, para no creer que el orden y las disrupciones sociales son el resultado de las intenciones o actos voluntarios de los individuos. La vida social es el resultado no intencional de la acción humana intencional y de la interacción.

Esta perspectiva teórica de Elias nos permite superar la visión más tradicional de dominantes-dominados, sobre todo basada en término de clases, y nos permite pensar el tema de manera más abarcadora, dentro el marco del proceso civilizador. Elias nos propone pensar relacionamente el análisis social a partir de una concepción de sociedad como figuración, es decir, como un entramado de interdependencias constituida por los individuos en donde la cuestión del poder es central. Estas interdependencias recíprocas entre los individuos que componen una figuración implican desigualdad, por lo que es necesario pensar en las relaciones de poder en el entramado de esas interdependencias, bajo una construcción de poder que es simbólica. (Elias, 2000) Por ello entendemos que la construcción de sentidos de identidad nacional se produce en una red de relaciones de interdependencia en donde unos grupos, con un poder de cohesión e integración mayor que otros grupos poseen un excedente de poder por encima de esos otros grupos, por lo que logran instalar sus sentidos de identidad. Esos sentidos se transmiten en la institución escolar, a través de discursos, rituales, conmemoraciones y a través de contenidos

y relatos transmitidos en la enseñanza de la historia. Es en este punto como Elias y Foucault nos ayudan a pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

La perspectiva teórica relacional nos ayuda a problematizar la relación entre enseñanza de la historia y la formación del Estado y la sociedad argentina moderna a través de la formación del ciudadano en la escuela y la consiguiente transmisión de sentidos de identidad nacional. Lo que implica ver la relación entre la historia como disciplina escolar y la construcción de una identidad nacional que contribuye a la consolidación de determinadas relaciones de poder al interior de la sociedad legitimando determinadas jerarquías sociales y culturales. La construcción del relato histórico escolar que contribuye a la construcción de sentidos de identidad nacional para la formación del ciudadano es interdependiente de las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, cuestión que nos permite pensar a la escuela como figuración (Veiga, 2011).

La construcción de sentidos de identidad nacional basados en términos étnico-raciales y culturales

En el contexto histórico de construcción y consolidación del Estado nación en Argentina la red de interdependencia humana creció por lo que nuevas interdependencias comienzan a desarrollarse, considerándose importante, por parte de diversos grupos con un

poder de cohesión importante, la institucionalización de la educación escolar de las nuevas generaciones. En este contexto, la enseñanza de la historia se consolida en la escuela adquiriendo un fuerte carácter nacional-moralizador, donde a través de fechas y próceres, con la presencia de mitos y tradiciones inventadas, se ha ido gestando una tradición en torno a ella que ha perdurado y caracterizado su enseñanza durante el siglo XX y que ha naturalizado la finalidad nacionalizadora de la historia en la escuela. Se difunde así, un relato de la historia argentina en torno a la conformación de la sociedad y la nacionalidad argentina que ha contribuido a construir *una* determinada identidad como sociedad, naturalizándola, excluyendo y silenciando otras alternativas posibles de construcción de la identidad argentina y de pensarnos y reconocernos como nación plural y diversa. Se han priorizado así, en general, el protagonismo de ciertos sujetos y relatos en la historia argentina, jerarquizando de este modo sujetos, saberes, relatos e historias. “El éxito del Estado argentino se manifestó en la institución de un imaginario de un “país sin indios” justamente en un territorio proporcionalmente con más población que se considera indígena que en Brasil”. (Grimson, 2011: 33)

Sostiene Elias (2000) que la balanza de poder desigual posibilita la construcción de estigmatización del grupo con una distribución de poder diferencial mayor con respecto al grupo estigmatizado. “Un grupo puede

estigmatizar a otro efectivamente mientras esté bien establecido en posiciones de poder de las cuales el grupo estigmatizado se encuentra excluido. Mientras perdure esta condición el estigma de la desgracia colectiva impuesta a los marginados puede persistir. El desprecio absoluto y la estigmatización unilateral de unos marginados que carecen de toda posibilidad de defenderse son indicios de una balanza de poder extremadamente desigual” (2000: 89).

Elias nos ayuda a pensar la construcción de sentidos de identidad nacional basada en términos étnico-raciales y culturales como un aspecto central de la relación que se construye entre grupos dentro de una sociedad con un diferencial de poder desigual. La idea, siguiendo a Elias (2000), de que el grupo dominante se cree humanamente mejores que otros, que se consideran poseedores de una virtud humana superior se puede evidenciar tanto en lo que implica la transmisión en la escuela de lo que se considera el patrimonio cultural de la humanidad -ligado a un reconocimiento que lo que se considera “universal” aparece como sinónimo de occidental al tiempo que implica un proceso de invisibilización de culturas- como así también en torno a la construcción de los sentidos de identidad nacional, donde el color de piel diferente al blanco se convierte como componente simbólico de un valor humano más bajo en torno a la identificación de quiénes son los argentinos. Elias nos plantea

pensar en la larga duración la connotación racial y en este sentido Foucault plantea como el poder “imponer una ley de verdad que (el individuo) tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales” (1988: 7), posibilita la discriminación, la marginación. La cuestión de la etnia-raza pasa a ser crucial para la jerarquización de los individuos en el proceso civilizador, tal es así que “(...) un cuerpo no blanco es un cuerpo mirado con sospecha con relación a su capacidad cognitiva, a su moralidad, al valor de su trabajo y al derecho sobre el territorio”. (Segato, 2016: 19)

Los mensajes transmitidos desde la historia escolar ha sido discriminatorios y prejuiciosos respecto a los indios, mestizos, negros e “incultos” llegando tanto a invisibilizarlos como sujetos históricos como incluso a transmitir mensajes folklorizando aspectos de su cultura, y contrariamente generaban relatos para conocer y fomentar la admiración por la cultura europea (Amuchástegui, 2009; Arieta, 2006; Delrio et al, 2010; Novaro, 2003). Y podemos decir que dichos discursos llegaron a justificar la desaparición contra todo lo que se oponía al “progreso” y la “civilización” considerado necesario para el desarrollo de la nación, como ha sido el discurso instalado en torno a la “Campaña del Desierto”. Eso ha contribuido a que se inculque y proyecte un principio esencial de la conformación territorial y cultural de la nación Argentina, en donde los estudiantes aprenden que las injusticias a las que se someten los indígenas eran prácticamente inevitables (Ruiz Silva, 2011). Se ha transmitido, de

este modo, la imagen de la Argentina como una nación blanca, bajo el patrón cultural occidental y europeo, bajo una narración donde la “civilización” ha triunfado sobre la “barbarie”. “La historia es imaginada y encuadrada en términos de necesidad lógica, lo cual deviene *esencialización* del pasado relatado: *si sucedió así es porque era necesario que sucediera*”⁹ (Ruiz Silva, 2011: 189)

La interpretación que venimos desarrollando nos permite problematizar los vínculos entre formación ciudadana y procesos de producción de identidades a la hora de pensar en la legitimación de ciertas relaciones de poder y jerarquías sociales y culturales que la escuela - como instrumento de gobierno de las sociedades modernas (Hunter, 1998)- contribuye a generar y que constituye un patrón de gobernabilidad de la población como sujeto político convertido en ciudadano. Desde esta mirada se comprende la formación ciudadana bajo una determinada identidad que garantice que los habitantes se identifiquen, acepten y sean leales al gobierno del Estado y se conviertan en trabajadores productivos. La construcción de esta identidad estuvo fuertemente basada en una concepción esencialista que implicó una construcción determinada de *lo común*, identificado como lo homogéneo, y la conformación de un discurso en torno a un *nosotros* singular, generando un *otro* alterno al interior mismo de la sociedad. En Argentina la identificación nacional fue considerada como una herramienta de ciudadanía: así, ciudadanía y nación, ciudadanía e identidad nacional crecieron

y se reforzaron mutuamente (Giovine, 2000, Grimson, 2007), abarcando la ciudadanía tanto una dimensión política como comunitaria. La ampliación de la ciudadanía, y con ella la cultura civilizada, pasa a ser el patrón de gobernabilidad del sujeto político y la escuela uno de los principales instrumentos de gobierno para lograrlo (Giovine, 2000).

Así, la relación entre ciudadanía e identidad nacional ha implicado el reconocimiento de ciertas identidades culturales: ha implicado la cuestión de género, de clase como de étnia. El ciudadano argentino “ideal” ha estado representado bajo la imagen del hombre blanco (descendiente de europeos) portador de prácticas culturales “civilizadas” consideradas universales pero con fuerte arraigo europeo y vinculadas a los modales del grupo más poderoso¹. La transmisión en la escuela de patrones culturales etnocéntricos ha sido funcional a la clasificación de la población, generando jerarquías al interior de los argentinos contribuyendo a la producción de la exclusión, discriminación, estigmatización de individuos que no eran reconocidos en aquella identidad. De este modo, cultura y educación contribuyeron a la construcción de las diferencias sociales, que han sido coincidentes, con diferencias en el color de piel, contribuyendo a generar un prejuicio social hacia las personas identificadas a los sectores populares, portadoras de otras prácticas culturales y de pieles más oscuras que perdura hasta

hoy en día. La construcción de estas diferencias basadas en el color de la piel, y generadora de desigualdades, da cuenta de las diferencias de poder y la exclusión del grupo menos poderoso. La construcción de la “desigualdad racializada permaneció muda: en la historia nacional rara vez se la reconoció como una injusticia”. (Adamovsky, 2015: 98).

Partimos de considerar entonces que los sentidos de identidad nacional construidos y que se han transmitidos a través de la historia escolar han sido acordes, a lo largo del siglo XX, a un orden social y cultural y a determinadas relaciones de poder que han contribuido a generar históricamente la discriminación o invisibilización de un *Otro* al interior de la sociedad, lo que ha llevado a la *devaluación cultural, exclusión social y marginación política* de amplios grupos sociales en nuestro país; por lo que consideramos que esos sentidos de identidad se han convertido en obstáculos importantes para el fortalecimiento democrático y la consolidación de los derechos ciudadanos para todos.

Conclusiones

Pensar la educación como proceso social y, por tanto a la escuela como figuración, como nos invita Veiga, permite problematizar el “proceso escolarizador en tanto resultado de relaciones de poder entre personas

y/o grupos con equilibrios diferenciados” (Veiga, 2011: 87) y esto nos resulta particularmente interesante para problematizar la historia como disciplina escolar en torno al porqué la existencia y persistencia de unos contenidos y no otros, a la legitimación de cierto relato histórico escolar y de ciertos rituales que han formado parte de la construcción de sentidos de identidad nacional.

La perspectiva teórica elegida nos ayuda a evidenciar las relaciones entre cultura y política y nos aleja de una mirada reproductivista para poner el foco de la educación escolar en la función de civilizar a los individuos para el Estado moderno (Varela y Álvarez Uría, 1991). A su vez, esta perspectiva nos permite comprender desde otro lugar la dinámica de los procesos sociales en general y del proceso escolarizador y de la enseñanza de la historia en particular, más allá de las explicaciones fundadas en ideologías o en perspectivas deterministas, o incluso en la idea de lucha de clases, ya que siguiendo a Elias, comprender las posiciones que los sujetos ocupan en las redes de dependencia e interdependencia humanas, es clave para comprender así las relaciones de poder presentes en determinada sociedad. Consideramos importante tener presente ésto para pensar a la escuela y a la historia como disciplina escolar tanto como espacios sociales que contribuyen a establecer ciertas relaciones de poder a la vez que como espacios donde se disputan esas relaciones de poder.

Para poner en revisión la identidad bajo la cual se ha identificado históricamente

al ciudadano argentino consideramos necesario interpelar a las narrativas construidas en torno a la historia escolar que han contribuido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables. En contraposición a la construcción de la homogeneidad de fines del siglo XIX y principios del XX vista como natural, la historia como disciplina escolar puede convertirse en una disciplina adecuada para pensar la diversidad cultural menos como realidad natural, tomada como entidad objetiva, sino más bien como construcción sociohistórica (Briones, 2009: 37) para poder desenzimar la diversidad (Grimson, 2008) comprender el carácter histórico-político de dicha construcción y poder

percibir las relaciones de poder que se esconden detrás de esa construcción de lo diverso por oposición a lo nuestro como homogéneo.

Es por ello que la perspectiva teórica planteada consideramos que nos permite replantear la noción de diversidad cultural que actualmente se encuentra presente en el discurso educativo, para problematizar la presencia discursiva de la diversidad cultural y poder pensarla en términos de construcción de la diferencia, como de la desigualdad, construcción realizada como consecuencia de la presencia de grupos interdependientes con un diferencial de poder desigual. Cuestión que consideramos nos permite pensar cómo el ideal civilizatorio continúa siendo importante en la escuela.

Notas

1. Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en contexto (FLACSO/Argentina). Maestranda en Educación (UNLP). Docente-investigadora (UNQ – UNLP). Cargo actual: Docente-investigadora Investiga acerca de temas vinculados con la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Se ha desempeñado como docente de escuelas secundarias durante más de 10 años. vmorras@gmail.com

2. El acceso a la condición de ciudadano ha implicado no sólo que el individuo moderno en tanto ciudadano tiene derechos y también obligaciones para con el Estado sino que además se sienta parte de una identidad compartida: ser ciudadano implica *pertenecer* a una comunidad, a una identidad, lo cual requiere el *reconocimiento* como parte de ella, reconocimiento que no siempre ha implicado a todos los ciudadanos por igual.

3. "La historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como biopoder y la política de control de las poblaciones), pero

también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina (...) Y es justamente (...) en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de la tecnología del yo” (Cuesta, 2005: 106-107)

4. De ahí la importancia atribuida a Sarmiento en Argentina acerca de la apuesta de la educación vinculada al progreso y como parte del proceso civilizatorio. Y su impulso a la educación común y obligatoria de todos los niños y su tradicional consideración como “el padre de la educación”.

5. Esa lucha implicó el exterminio cultural o físico de muchos sujetos representados en diferentes comunidades que se organizaban bajo patrones culturales que no se correspondían con el nuevo orden político y social que se pretendía imponer desde el estado conservador

6. Dicho triunfo implicó “disputas políticas e ideológicas que dividían a la sociedad en la era de la emergencia de las masas: integración o diferenciación cultural como eje de la construcción nacional, criterio político o cultural como rasgo de pertenencia nacional, patriotismo como expresión de un compromiso cívico o como subordinación del ciudadano al cuerpo de la nación; muchas de estas variantes se expresaron en la polémica entre patriotas y cosmopolitas”. Bertoní, Lili Ana (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. P. 119

7. Dicho ideal traía aparejado desestabilizar y desprestigiar modos de lucha traídos sobre todo por inmigrantes anarquistas. Ver Adamovsky, 2015.

8. Estanislao Zeballos hacia 1887 informa y reclama, al Consejo Nacional de Educación, un cambio de actitud en las escuelas al considerar que se estaba descuidando la adhesión a la patria y no se atendía la formación de la nacionalidad. Ese mismo año se renueva el Consejo Nacional de Educación, coincidente con el auge de la preocupación por la nacionalidad y el entusiasmo patriótico. A partir de entonces se le otorga mayor importancia a la enseñanza de la historia patria y a los actos escolares para las fiestas patrias. Bertoní, 2007, op. Cit.

9. Es destacado es nuestro.

10. Decencia, hombres cultos, normalidad han sido identificadas como conductas de una persona “civilizada” y han servido para la jerarquización de la población a partir de criterios culturales basados en una determinada concepción de cultura. Concepción acorde justamente a la legitimación de esa jerarquización.

Bibliografía

- ADAMOVSKY, E. (2015). *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Planeta-booket.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2000): "El orden escolar y sus rituales". En Gvirtz, Silvina, *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2009): "El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares", Ponencia presentada en la *XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia*, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro
- ARTIEDA, T. (2006): "Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000) En, Kaufman, Carolina (Dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 3*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALDERON, P. (2003). Michel Foucault por sí mismo, BCF Productions, Arte France. https://www.youtube.com/watch?v=_wEsYlr5DQM
- CASTORINA, J. (2008): Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistémico. *XI Simposio Internacional Proceso Civilizador "Civilización, cultura e instituciones"*, Universidad de Buenos Aires. Julio; pp.84-94. [Versión electrónica]
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro –EUB.
- DELRIO, W. et al. (2010): "Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, 28-30 de octubre.
- ELIAS, N. (1989): "Resumen: Bosquejo de una teoría de la civilización". En Elias, Norbert, *El proceso civilizador: investigaciones psociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- ELIAS, N. (2000): "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- FOUCAULT, M. (1988): "El sujeto y el poder". En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50 N° 3, pp 3-20 (versión electrónica)
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed La Piqueta.
- GIOVINE, R. (2000): "Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de Nación", en *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría (mimeo).
- MORRAS, V. (2015): "La política educativa en relación a la enseñanza de la historia en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada crítica para abordar los Diseños Curriculares de

Historia". Ponencia presentada en las *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

NOVARO, G. (2003): "Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares", en *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol.1, N° 1 (diciembre): Universidad Nacional de La Pampa, General Pico.

RUIZ SILVA, A. (2011). *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SEGATO, R. (2016): "La invención de la raza", en *Revista Acción*. N° 1.190. pp. 18-20

VEIGA, C. (2002): A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n° 21. Pp.90-103. [versión electrónica]

VEIGA, C. (2011): "Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas Humanística*, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; pp. 85-110 núm. 71. Enero-junio [versión electrónica]

SVAMPA, M. (2010). *El dilema Argentino: Civilización o Barbarie*. Buenos Aires: Ed. Taurus

VIÑAO, A. (2006): "La historia de las disciplinas escolares", en *Revista Educativa*, Universidad Nacional de Salamanca. N° 25. Pp. 243.269.

El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la historia: conexiones entre diseño curricular, intervenciones docentes y manuales escolares

Braian Marchetti¹

Resumen

El proceso de mediación docente en el tratamiento de los contenidos disciplinares para la adaptación a su enseñanza escolar se ha convertido en objeto de debate y análisis desde hace tiempo. Sin embargo, este problema se mantiene al ser un aspecto fundamental cuando pretendemos repensar, reflexionar y mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

En búsqueda de generar aportes al campo de la Didáctica de la Historia, este trabajo se propone indagar en la interacción entre los estudios historiográficos, los contenidos prescriptos por el diseño curricular y las intervenciones didácticas de los docentes a través de un relevamiento por encuestas. Se tomará como caso de estudio la temática asociada a la conflictividad política para el Río de la Plata entre los años 1820-1852 para indagar sobre la selección y organización de los contenidos, conceptos, estrategias, recursos y bibliografía escolar utilizada para la enseñanza.

La investigación realizada y las conclusiones alcanzadas forman parte de

Summary

The process of teacher mediation in the treatment of disciplinary contents for the adaptation to their school education has become an object of debate and analysis for some time. However, this problem remains a fundamental issue when we try to rethink, reflect and improve our teaching practices.

In an effort to generate contributions to the field of Didactics of History, this work aims to investigate the interaction between the historiographic studies, the contents prescribed by the curricular design and the didactic interventions of the teachers through a series of surveys. The topic associated with political conflict for the Rio de la Plata between 1820-1852 will be taken as a case study to investigate the selection and organization of contents, concepts, strategies, resources and school literature used for teaching.

The research done and the conclusions reached are part of the dissertation of Degree in History presented at the National University of Mar del Plata.

la tesina de Licenciatura en Historia presentada en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: didáctica de la historia; conocimiento didáctico del contenido; saberes investigados; saberes enseñados; formación inicial; formación continua

Key Words: didactics of history; didactic knowledge of content; investigated knowledge; taught knowledge; initial formation; continuing formation

Fecha de Recepción: 31/05/2017
Primera Evaluación: 04/07/2017
Segunda Evaluación: 28/07/2017
Fecha de Aceptación: 20/08/2017

Introducción

La investigación desde el campo de la Didáctica de la Historia nos permite acercarnos a las problemáticas y dificultades relacionadas con la enseñanza y a identificar aquellos aspectos positivos y potenciarlos. Conocer con qué perspectivas historiográficas y didácticas elaboran los docentes sus planificaciones de clase, qué recursos y qué bibliografía escolar utilizan, sobre qué conceptos y problemáticas históricas estructuran sus propuestas, y qué recepción obtienen de los estudiantes, entre otros aspectos, nos da la posibilidad de reflexionar y accionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la Historia.

Para nuestra investigación de tesina de Licenciatura en Historia de la UNMdP nos propusimos indagar sobre la relación entre los saberes investigados, resultado de la producción historiográfica en el ámbito académico, y los saberes enseñados, entendidos como el abordaje escolar de los saberes investigados para un contenido histórico en particular.

Como temática disciplinar específica sobre la cual desarrollar nuestro trabajo seleccionamos la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. La pertenencia al Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y a la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, junto al Grupo de Problemas y Debates sobre el Siglo XIX del área de Historia Argentina resultó cardinal para avanzar en el trabajo conjunto y articulado a fin de generar una mayor confluencia entre la investigación

historiográfica y la didáctica. A partir de esta doble pertenencia pudimos plantear el desarrollo de un trabajo inicial de investigación atendiendo específicamente a la actualización de los estudios en el plano disciplinar como en el campo de la Didáctica específica. En este artículo, abordaremos algunas de las principales conclusiones de dicha investigación tomando como marco teórico principal al concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 2005).

Algunas de las preguntas que nos realizamos son ¿De qué manera se articula el conocimiento científico de la Historia con su enseñanza escolar? ¿Qué propuesta histórica y didáctica transmite el Diseño Curricular? ¿Qué relación tiene con los estudios históricos más recientes? ¿Cuáles son los conceptos que los docentes asocian a la temática? ¿Qué dificultades podemos encontrar en su enseñanza? ¿Qué bibliografía escolar resulta la más utilizada y qué perspectiva de enseñanza transmite? ¿Qué sucede con los recursos didácticos?

Una amalgama entre el conocimiento disciplinar y su enseñanza

El vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados ha sido objeto de debates desde distintos enfoques y perspectivas analíticas que continúan vigentes. En esta ocasión hemos optado por analizarlo a la luz del desarrollo teórico proveniente de

la psicología educativa en manos del norteamericano Lee Shulman (2005). Este autor ha prestado especial atención en sus estudios sobre las fuentes de lo que llama *el conocimiento base para la enseñanza* y sus implicaciones en las prácticas docentes a través de una propuesta organizativa de los conocimientos dentro del cual se destaca *el conocimiento didáctico del contenido (CDC)*.

El CDC se conforma como una mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. Este concepto permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del docente, y ha sido utilizado para describir cómo ocurre la interpretación y transformación del contenido temático del área específica en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.

En este marco, resulta indudable la necesidad de realizar algún tipo de transformación o mediación sobre los saberes investigados al momento de ser enseñados en la educación escolar. A nuestro entender, esta tarea de mediación del profesor debe estar orientada a una recodificación o adaptación que no debe proponerse generar un objeto diferente para ser enseñado; sino que, debe traducir a través de estrategias didácticas y

con la utilización de recursos, fuentes, y bibliografía, los nudos problemáticos y las complejidades propias del contenido específico en un lenguaje asequible o permeable para el público escolar destinatario. Es en esta transformación del contenido base o disciplinar donde actúa el docente, donde su experticia, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y del contexto escolar se plasman en una propuesta de enseñanza. A través de estas acciones, estaríamos acercándonos a esa *amalgama* entre materia y pedagogía de la que habla Shulman al referirse al CDC.

El Diseño Curricular

El Diseño Curricular (DC) es el primer documento que los docentes toman al momento de obtener una referencia sobre qué contenidos abordar y la manera en que pueden realizarlo. Este documento prescribe las finalidades, los principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales, y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.

En el caso de tercer año del ciclo básico de Educación Secundaria de Historia², el DC aborda las temáticas del período que se comprende entre la “Revolución de Mayo” de 1810 y su “Centenario” en 1910. En sintonía con el proceso de reforma curricular iniciado en el año 2006 y su aplicación progresiva, fue puesto en

vigencia a partir del ciclo lectivo 2008. Su título general es “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. El período que abarca comienza con el quiebre de los vínculos coloniales y culmina con la formación de los estados nacionales en América Latina.

La unidad que corresponde a la temática histórica de nuestra investigación es la número 2 y se denomina “Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX”². La misma, presenta como objeto de estudio “Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en Hispanoamérica y el Río de la Plata”, en referencia a la fragmentación del espacio político rioplatense de la que emergieron estados provinciales de naturaleza confederal.

A través de los conceptos, categorías y posicionamientos visibles en el DC, es posible identificar la perspectiva de la producción historiográfica de las últimas décadas. La noción contraria a la idea de una nación y una homogeneidad cultural preexistentes a la formación de la República Argentina y la caracterización de un proceso conflictivo entre distintas formas de concebir el tipo gobierno, la organización económica y la unidad nacional a partir de un pacto político sostenido en la voluntad y el consentimiento entre los pueblos se encuentra presente en la propuesta curricular provincial.

Para el caso del empleo y concepción del vocablo “nación”, por ejemplo, la perspectiva del DC coincide con la

plasmada en estudios como los de Noemí Goldman (1997) donde se reconoce su variedad de significados. De igual manera incorpora las visiones pioneras de José Carlos Chiaramonte (1993) quien advirtió la presencia de distintas formas políticas durante la primera mitad del siglo XIX de acuerdo con la concepción del sujeto de la soberanía. En consonancia con este enfoque, la pluralidad del concepto de “pueblo”, de la existencia de tantas soberanías como pueblos existentes y de la presencia de formas estatales autónomas en tanto ciudades-provincias son contempladas por el DC. Las nuevas lecturas historiográficas son incluidas dando cuenta de la complejidad de los procesos de formación de gobierno a través de la caracterización de su inestabilidad y destacando la presencia de una pluralidad de estados en formación que deberán afrontar arduos conflictos por establecer su organización política y sustentarse económicamente.

El fenómeno del caudillismo es abordado en el DC dentro de las dificultades por conciliar una nueva nación fundada a través de la unión entre pueblos. El reconocimiento de la pluralidad de protagonistas colectivos y la presencia de grupos subalternos orientaría a concebir este fenómeno con todas sus complejidades y particularidades regionales, atendiendo a la legalidad y legitimidad en la edificación del poder de los caudillos sin caer en la lectura predominante durante muchos años que ubicaba a

los caudillos como un impedimento frente a las iniciativas centralistas por conformar una nación. Brevemente podemos concluir que la perspectiva historiográfica sobre la que se ha construido y organizado el diseño se encuentra en sintonía con los estudios de las últimas décadas⁴

Si bien el currículum tiene un alto nivel de incidencia en la enseñanza, considerándolo, según Shulman (2005; 11), como uno de los conocimientos base que un profesor debe tener para lograr que sus alumnos aprendan, un análisis que pretenda reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sus vínculos con la investigación histórica y la formación debe abrirse camino hacia la indagación sobre la práctica docente.

A partir de este desarrollo nos preguntamos ¿Cómo articulan y transmiten los docentes los postulados del diseño curricular? ¿Qué relación existe entre el currículum prescriptivo y las prácticas de enseñanza efectivas? Para comenzar a dar respuesta a estos interrogantes nos propusimos obtener información acerca de la visión de los docentes en ejercicio y sus prácticas de enseñanza.

Un acercamiento a través de encuestas

Para indagar a los docentes sobre sus prácticas escolares construimos una encuesta (Ver anexo 1) de

preguntas abiertas (Cea D'Ancona, 1999: 258) con la intención de explorar y profundizar sobre un tema complejo y poco trabajado como lo es la enseñanza de la historia del siglo XIX para el Río de la Plata en la escuela secundaria. Las cinco preguntas que conforman la encuesta apuntan a obtener respuestas libres que reflejen el interés personal del encuestado.

El objetivo general de la encuesta estuvo orientado a explorar opiniones, experiencias y decisiones tomadas por los docentes sobre la enseñanza de la conflictividad política para el siglo XIX. Para ello seleccionamos algunas variables que definen a nuestro entender el perfil de cada propuesta educativa y que conformaron la base de las distintas preguntas. Identificar los conceptos asociados a la temática histórica nos permitió indagar sobre su actualización historiográfica y el recorte temático realizado, las dificultades en la enseñanza y en la comprensión por parte de los alumnos nos indican los aspectos para abordar en instancias de formación, y los recursos didácticos y la bibliografía escolar utilizada nos completan un panorama sobre el desarrollo de la propuesta didáctica del docente.

La encuesta estuvo dirigida a Profesores en Historia graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre el año 2008 y 2015. La selección del período mencionado alude a la reforma de los diseños curriculares actuales ocurrida en el año 2006 e implementada para tercer año a partir del año. Los encuestados se formaron bajo un mismo plan de estudios ³ vigente desde el año 2003, en una misma institución y se han desempeñado

profesionalmente en escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.

La elección de la Universidad como institución formadora de docentes en la cual realizar el análisis se justifica en que al buscar indagar sobre el vínculo entre la producción historiográfica y la enseñanza escolar, en la Universidad se entrecruzan los dos ámbitos, tanto el de la formación docente como el de la investigación académica.

Comenzamos por establecer la cantidad graduados que finalizaron sus estudios entre los años 2008 y 2015. Solicitamos a División Alumnos de la Facultad de Humanidades el registro anual de graduados como Profesores en Historia para el período, alcanzando un total de 216⁴. Una particularidad de este grupo es la dispersión propia de la profesión producida una vez dispuestos a insertarse laboralmente. Gran parte de los profesores suelen desarrollar su actividad laboral en más de un establecimiento, sea de gestión pública o privada, y que se caracteriza por no tener ningún tipo de conexión con la Universidad. Además de estar recibidos en la UNMdP entre 2008-2015, los profesores debían cumplir el requisito de haber dictado clases en tercer año de secundaria en algún momento de su trayectoria para poder responder la encuesta.

Ante ese escenario utilizamos a la técnica de “bola de nieve” (Cea D’Ancona, 1999: 202) como una manera de acercarnos al encuestado. Ellos mismos fueron en muchas ocasiones quienes nos contactaron con otros docentes dispuestos

a realizar la encuesta permitiéndonos, además, mantenernos dentro de las cohortes recibidas entre 2008-2015 de acuerdo a sus compañeros. En algunos casos se llegó a docentes que no habían dictado en ese año (8), mientras que, en otras ocasiones, ocurría que no se comprometían en colaborar con la investigación y no respondían la encuesta. A través de esta técnica, finalmente encuestamos a cuarenta y siete docentes que conforman el 21,7 % del total. Esta cantidad nos pareció suficiente, ya que nos permitió acercarnos a la problemática y a la posibilidad de elaborar las primeras conclusiones al respecto.

Los conceptos en la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia requiere de un trabajo comprometido de planificación, selección, recortes temáticos y enfoques, así como de estrategias didácticas, actividades y recursos que permitan su abordaje. Dentro de este esquema, la selección de conceptos y procesos articuladores de los distintos momentos históricos que no tienen un correlato en el presente conforman una situación habitual en el estudio del pasado a la que los docentes deben enfrentarse. La importancia de los conceptos radica en la posibilidad que brindan para sintetizar definiciones, contextos, causas y relaciones múltiples.

Consultamos a los docentes sobre qué conceptos asocian a la enseñanza de la conflictividad política en el siglo XIX obteniendo una variedad de 22 conceptos asociada al período. Al analizar los resultados, es preciso tener en cuenta que los docentes podían mencionar más de un concepto, de modo que las cantidades totales reflejan la cantidad de encuestas en las que fue elegido, ya que en varias ocasiones los encuestados seleccionaron más de un concepto. Para visualizar los datos obtenidos hemos conformado una nube de palabras.



Cuadro 1

“Revolución” aparece como el concepto más elegido (28). Su presencia en la gran parte de las encuestas demuestra el abordaje del proceso revolucionario como elemento central para explicar los desarrollos posteriores a lo largo de toda la primera mitad del siglo XIX. Si tenemos en cuenta a otro de los conceptos más reiterados como “Independencia” (23), nos encontramos con dos momentos trascendentales de la década revolucionaria que se mantienen presentes dentro del abordaje de los años siguientes. El quiebre de los lazos coloniales

profundizó las discusiones sobre la forma de gobierno posterior por lo que enlazar el desarrollo de la década revolucionaria con el devenir de los acontecimientos en los años siguientes resulta sumamente necesario. En la misma línea, la aparición de conceptos como los de “Reformas borbónicas” (4) y “Ruptura orden colonial” (5) podría indicar cómo las situaciones políticas que permiten explicar parte del proceso revolucionario se encuentran presentes dentro de las explicaciones de los docentes para la segunda mitad del siglo.

“Federales/Federalismo” (24) junto con “Caudillos/caudillismo” (23) aparecen en un segundo bloque dentro de las respuestas más recurrentes. La presentación en conjunto de ambos términos tiene su fundamento en que la mitad de los encuestados optó por realizarlo de esa manera. Es posible identificar un eje alrededor de las disputas por la forma de gobierno futura para los territorios del Río de la Plata si tenemos en cuenta que el otro concepto más elegido fue el de “Unitarios/Unitarismo” (20). Y, más aún, si observamos que 18 de los 20 encuestados que seleccionaron este concepto también lo hicieron con el de “Federales/federalismo”. En este sentido, dos de las formas de organización de gobierno como el “Centralismo” (12) o la “Confederación” (5) también se encuentran presentes entre los conceptos asociados a la temática.

Entre los conceptos principales, es indudable la presencia de los enfrentamientos armados para el período identificando la alta elección del concepto

de “Guerra” (16) en las respuestas. Así como señalamos la necesidad de articular la década revolucionaria con los sucesos posteriores algo similar ocurre con el caso de las batallas. Éstas actúan en muchos casos delimitando periodos o procesos con sus características particulares así como también se encuentran presentes a lo largo de toda la primera mitad del siglo transformando las condiciones de vida sociales y la situación económica.

Una mención aparte requiere el “Rosismo” habiendo sido elegido por 6 encuestados. Entre 1829 y 1852, Juan Manuel de Rosas tuvo una actuación central en la política rioplatense por lo que llama la atención su poca elección dentro del período siendo uno de los principales referentes del federalismo de la época y el de mayor gravitación política.

Si pensamos en clave historiográfica dentro de los conceptos aparecen dos que responden a distintos autores para determinar o un período histórico o un proceso sociopolítico como lo son el de “Anarquía” (6), que actualmente ya no tiene un consenso importante entre los historiadores, y el de “Ruralización del poder” (4) de Tulio Halperín Dongui. En este punto podríamos identificar cierta resistencia en los docentes a utilizar conceptos provenientes de estudios historiográficos y conjuntamente una posible falta de actualización en los casos que se utiliza. Los resultados se completan con “Orden constitucional/ constitución” (9) “Estado Nacional” (8), “Soberanía” (7), “Autonomía” (6),

“Organización nacional” (3), Nación (3), “Estados provinciales” (2).

Los conceptos elegidos en las encuestas guardan relación con las disputas en el proceso de formación del estado nacional y la definición de la forma de gobierno. Sin embargo, si nos anclamos en el período histórico objeto de la investigación, 1820-1852, podemos observar cómo la selección de los docentes remite a procesos anteriores de fuertes transformaciones. La década revolucionaria, 1810-1820, mantiene una presencia marcada para el abordaje de la conflictividad política durante los años siguientes, retro trayendo incluso a procesos anteriores como las “reformas borbónicas” o la “ruptura del orden colonial”. Un primer desafío sería el de poder integrar los procesos de resquebrajamiento de dominio español junto con la década revolucionaria al calor de la guerra y la independencia para explicar las tensiones y enfrentamientos posteriores entre los distintos sectores políticos.

Es posible encontrar dentro de la selección conceptual la presencia de los nudos principales sobre las formas de poder y la legalidad o legitimidad de los órdenes institucionales construidos vinculados a los estudios historiográficos más recientes. Ahora bien, para avanzar sobre la relación entre investigación y enseñanza es necesario profundizar sobre el enfoque y la utilización que realiza el docente de dichos conceptos. Una opción para desarrollar futuras propuestas podría ser una selección conceptual donde, por ejemplo, la

disputa entre “Unitarios y Federales” vertebró el abordaje de las distintas posiciones en torno a la forma de gobierno a adoptar. Sin embargo, ésta no será la misma si se complementa con una fuente histórica que complejice las posturas al respecto o con una actividad de reposición de información de un manual donde se sinteticen dos posiciones dicotómicas en función de “centralismo” o “federalismo”. La secuenciación de los contenidos junto con la selección de los recursos didácticos y actividades realizadas serán los que determinen en gran parte este enfoque, mientras que la identificación de situaciones y realidades del aula nos abre distintas opciones para generar propuestas a futuro.

Las dificultades con las que se encuentran los docentes

La propia naturaleza de la Historia como Ciencia Social supone complejidades intrínsecas a su enseñanza vinculadas al estudio de un pasado problemático y dinámico, de modelos de conocimiento y conceptuales abstractos, de la utilización de variables y causas múltiples, así como de la diversidad de explicaciones e interpretaciones presentes. A su vez, cada momento histórico posee sus particularidades relacionadas a los marcos espaciales y temporales que lo conforman, los

acontecimientos que tienen lugar, los procesos, que lo atraviesan, la circulación de ideas y los actores intervinientes, entre otros elementos que configuran la problemática histórica para trabajar en el aula.

Indagar sobre las dificultades que aparecen al trabajar la conflictividad política nos permite reflexionar sobre cómo resolverlas. La pregunta formulada en la encuesta hace alusión a las dificultades en la comprensión de los estudiantes sobre la temática seleccionada convirtiéndose para los docentes en problemáticas de enseñanza y desafíos didácticos. Los resultados obtenidos indican que el 89% de los encuestados encuentran algún tipo de dificultad. Para agruparlos hemos tomado de un estudio de J. Prats (2001; 45) sobre la enseñanza de la Historia la categoría de la “multicausalidad”, de la dificultad “teórico-conceptual”, la “espacio-temporal” e incorporado la noción de las “ideas previas”.



Cuadro 2

El agrupamiento con mayor cantidad de respuestas se encuentra en la “multicausalidad”, dentro de él

ubicamos a las respuestas donde se hace referencia por ejemplo a la dificultad de *vincular acontecimientos internacionales con el Río de la Plata, a poder articular acontecimientos locales con internacionales, a los muchos acontecimientos en breve tiempo, a la dinámica política muy vertiginosa, y a los avances y retrocesos* en la disputa política, entre otras. La complejidad del período histórico abordado no puede ser explicada sin tener en cuenta los acontecimientos que ocurren en paralelo en el continente europeo. Si tenemos en cuenta que los conceptos más elegidos en la encuesta referían a la década revolucionaria, tiene sentido encontrar un correlato en la multicausalidad y vertiginosidad de los acontecimientos para un período de grandes transformaciones en el corto plazo. Los resultados refuerzan la dificultad que supone el encuadre propuesto por el DC al abordar una doble temporalidad y conflictos de profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales vinculando lo ocurrido en la Península Ibérica con el territorio rioplatense.

La categoría denominada “teórico conceptual”, se presenta en segundo lugar y contempla a dificultades en la *abstracción de los conceptos*, en la *abstracción e interrelación de las categorías* y en la *definición y comprensión de los conceptos*. Pensar categorías, relaciones o entramados institucionales muy distintos a los actuales conlleva un manejo mayor

del contexto sociopolítico de la época y de repensar toda una vinculación entre los actores diferente a la que conocemos por nuestra experiencia ciudadana tanto estudiantes como docentes.

La dificultad “espacio-temporal” como categoría refiere a aquellas cuestiones vinculadas a las transformaciones en la organización del espacio a lo largo del tiempo en estrecha relación con los cambios institucionales. Podemos encontrar allí la aparición de la dificultad de comprender *qué era la Argentina* para aquella época, la idea de que *la Argentina era más pequeña que la actual*, que *la Argentina no siempre existió*, y que *la organización nacional era preexistente*, así como que el *vocablo Argentina es posterior al período*. Comprender el proceso de conformación del Estado Nacional Argentino como complejo, gradual y como el resultado de avances y retrocesos en la disputa por los límites fronterizos y la organización institucional nos obliga a confrontar con construcciones historiográficas anteriores surgidas al calor de la necesidad de dar homogeneidad a la identidad nacional.

Por último, la categoría de “ideas previas” fue elaborada teniendo en cuenta interpretaciones adquiridas anteriormente al abordaje escolar de la temática y probablemente en ámbitos extraescolares. En ella aparecen dificultades en relación a la *simplificación del proceso*, a versiones relacionadas a la *Historia Patria*, al *relato monótono de manuales*, a *versiones estereotipadas* y a la explicación a través de *bandos de buenos y malos*. En una

obra que analiza la idea de Nación en los textos escolares, José Luis Romero (2004) advierte la presencia de tradiciones ideológicas que dan por sentado una serie de ideas comunes sobre la Nación. Por un lado, que la nación es anterior al Estado, remitiendo a la idea de un Estado en construcción sobre una Nación ya existente; y por el otro, la atemporalidad del territorio, el cual siempre habría sido portador de argentinidad y tenido límites similares a los actuales (Romero, 2004: 203).

Podría pensarse también que estas dificultades en la enseñanza se vinculan con la presencia de explicaciones facilistas que eluden la complejidad del proceso histórico. La existencia de definiciones de actores, procesos o debates historiográficos que se reducen a cuestiones lineales o antagónicas son el resultado de adaptaciones, que a fin de producir lecturas históricas rápidamente asequibles al público en general, desestiman las problemáticas o complejidades más profundas. Incluso dentro de la producción historiográfica, para el caso de “unitarios y federales” por ejemplo, durante muchos años se elaboró una trama explicativa del pasado que fue solidificando un discurso y una imagen de las facciones unitaria y federal que las presenta como definitivamente antitéticas e irreconciliables (Zubizarreta, 2013).

A través del recorrido realizado, las dificultades identificadas para la enseñanza de la Historia en general y de la conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX para el

Río de la Plata en particular dan lugar a la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente. La planificación y puesta en práctica de clases que contemplen las problemáticas históricas seleccionadas junto con las complejidades propias del período identificadas en la multicausalidad, la variedad y sincronía de los acontecimientos, y la contextualización de los marcos espaciales y temporales, se convierte en uno de los principales desafíos para la enseñanza.

Bibliografía escolar

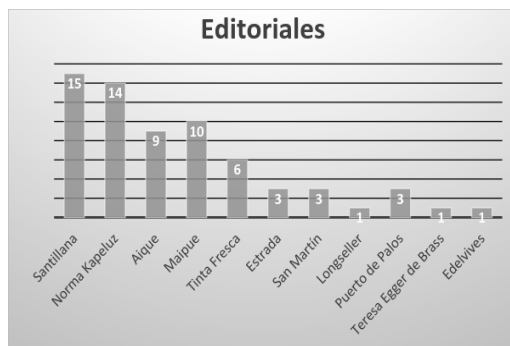
Hemos hablado de la importancia de la tarea del docente en “recodificar” o “transformar” los contenidos históricos para llevarlos al aula de la escuela secundaria a través de estrategias didácticas. En esta labor, el docente no cuenta únicamente con su palabra sino que dispone de recursos didácticos y bibliografía escolar que forman parte de su planificación. Los libros de texto escolares aparecen como artefactos culturales que requieren de la concurrencia de autores, agentes de políticas educativas estatales y editores para su producción, y que permanecen a través de distintas etapas políticas y económicas a lo largo de la historia (Carbone, 2003; 61). Esta bibliografía se encuentra conformada por manuales producidos por una importante cantidad de editoriales cuyos destinatarios son los estudiantes y docentes, y se concretan en una interpretación del diseño curricular por lo que su análisis requiere atención sobre la selección de contenidos,

orientaciones, estrategias didácticas y actividades.

Los resultados de las encuestas reafirman la vigencia de los manuales escolares en la enseñanza de la Historia. Del total de encuestados sólo el 13% no los utiliza y elabora su propio material. El 87% restante afirma utilizarlo, en algunos casos acompañados por otro material o en la mayoría como apoyo bibliográfico central.

Hay situaciones en las que el uso de manuales es destacado por su presencia en las bibliotecas de las escuelas y las dificultades económicas de los estudiantes de adquirir material o un propio manual indicado por el profesor. También existen instituciones privadas que tienen convenios con las editoriales como Santillana las cuales proveen de espacios de aula virtual. Aquellos docentes que elaboran material indican que el manual conforma una base que luego complementan con bibliografía propia. Más allá de la especial atención en su uso o la manera en que se lo incorpora en las clases de Historia, es innegable que los manuales son una realidad dentro de las aulas y que se conforman un elemento de que interactúa con docentes y alumnos. Para precisar con mayor profundidad cuáles eran las preferencias de los docentes, dentro de la encuesta incluimos un punto que solicitaba que indiquen, de utilizar manuales, qué editoriales eran de su preferencia.

Tal como es posible observar en el cuadro 3:



Cuadro 3

Santillana y Kapeluz resultaron las más elegidas. Dentro de la tesina de licenciatura incluimos un análisis pormenorizado de dos ejemplares de las editoriales mencionadas a fin de profundizar a través de dos casos en concreto sobre su vinculación con la investigación historiográfica, el currículo y su presencia en la propuesta didáctica. Por cuestiones de espacio y de síntesis en este caso realizaremos un comentario sobre algunas cuestiones generales. Por un lado, el abordaje realizado del período, fundamentalmente en el ejemplar de Santillana, se organiza a través de los distintos momentos institucionales con un recorrido descriptivo por los acontecimientos principales, donde las posiciones de los actores o grupos políticos son presentadas en función de una batalla o de un quiebre del equilibrio de fuerzas predominantes. Si tomamos como referencia alguna de las perspectivas incluidas por el DC podemos señalar la inexistencia del análisis de sectores o grupos sociales subalternos o de los

modos de vida, las costumbres o las tensiones ocurridas al interior de la sociedad rioplatense decimonónica no son objeto de análisis dentro del manual. Al mismo tiempo, los grupos que conforman la elite política tampoco son analizados a la luz de sus intereses sino que son descriptos brevemente y por lo general en clave dicotómica. La composición principal de este manual remite a una cronología institucional atravesada por los acontecimientos político-militares principales.

Para el caso de la editorial Kapeluz los contenidos también se encuentran dentro de los prescriptos por el diseño curricular. Sin embargo, en este caso, el manual presenta algunos aspectos interesantes que se acercan más al abordaje propuesto por el diseño al incorporar secciones que contemplen cuestiones sociales o culturales. Dentro del recorrido propuesto es posible identificar una línea problemática histórica alrededor de las disputas por la organización estatal nacional. Si bien organiza los distintos períodos institucionales y acontecimientos clave de gobierno dentro de sus subtítulos, los títulos generales se presentan en torno a etapas o procesos que se incluyen dentro de la problemática mencionada. Las nociones sobre los distintos niveles de reconocimiento de la soberanía, sobre las relaciones interprovinciales y sobre los conflictos armados entre los sectores que defendían distintos proyectos de país son articulados a lo largo de cada bloque de una manera que no remite tanto a lo acontecimental

o lineal de los sucesos institucionales sino que aborda distintas perspectivas a través de los conflictos presentados.

Consideramos que los manuales escolares pueden convertirse en un buen acompañamiento o un buen respaldo en cuanto a la explicación del proceso histórico. Sin embargo, vemos con cierta preocupación cuando la selección de recursos y las actividades realizadas en clase son las elaboradas por las distintas líneas editoriales y no construidas por los docentes, ya que no en todos los casos reflejan problematizaciones, debates o ejercicios de relación, comprensión o interpretación, sino únicamente de reposición de datos. Si se eligiera abordar una clase problematizando sobre la construcción de un orden nacional a través de las alianzas interprovinciales y la parte práctica sólo se basa en la resolución de actividades sobre un texto que narra cronológicamente la firma de pactos y de enfrentamientos bélicos entre las milicias provinciales, difícilmente se pueda debatir sobre la legitimidad de las distintas propuestas de gobierno, las tensiones presentes y las posiciones encontradas. Los manuales escolares pueden significar un buen apoyo en algunos casos para acompañar las explicaciones del docente, pero no podrán ser el único elemento que articule la mediación didáctica necesaria entre el contenido historiográfico y su enseñanza.

Recursos Didácticos

Los recursos didácticos, también denominados medios de enseñanza o

materiales curriculares, son aquellos que el profesor prevé emplear en el diseño o desarrollo del currículo para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en la experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación” (Medina y Salvador , 2002;186). A través de las encuestas, consultamos a los docentes si incorporaban algún recurso en su clase y de qué tipo era. La totalidad de las respuestas indicó la inclusión de recursos mientras que manifestaron variedad en su elección tal como lo indica el siguiente gráfico:



Cuadro 4

El tipo de recurso más elegido es el audiovisual, seguido por las fuentes históricas y los textos académicos. Resulta paradójico que el recurso audiovisual sea el que menos producción disponible tiene para el período, si bien, como hemos mencionado en apartados anteriores, durante los últimos años ha habido un

incremento de la elaboración de material audiovisual a través de Canal Encuentro, nos encontramos con una relación muy ínfima si comparamos con la bibliografía académica y la selección documental al alcance de los docentes. El exceso de material disponible, en muchos casos, tanto para la producción académica como para la selección de documentos históricos como cartas, proclamas, pactos, tratados, archivos judiciales, estadísticas económica, etc., se convierte en una desventaja cuando para el trabajo áulico es preciso seleccionar un fragmento que condense la problemática que deseamos abordar. La presencia de los mapas como recurso didáctico en las respuestas de los encuestados indica una buena perspectiva de inclusión de la configuración territorial como variable de análisis. La dificultad de encontrar mapas representativos de la organización territorial para el siglo XIX es notable, principalmente por la amplia accesibilidad de material a través de la búsqueda por internet pero sin referencias de autoridad que los convaliden.

La variedad de recursos elegidos se completa con la utilización de imágenes, literatura, estadísticas y música. Cabría la posibilidad de preguntarse si la ubicación en segundo plano de estos recursos implica un rechazo por parte de los docentes o responde a dificultades mayores por encontrar la selección indicada para el tratamiento del contenido. Los resultados alcanzados demuestran un claro interés por la inclusión de recursos didácticos en las clases de Historia y, al mismo tiempo, una necesidad por articular producciones del ámbito de la investigación con la

enseñanza que faciliten el acceso de los docentes a los textos históricos, fuentes, mapas e imágenes.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos analizado los distintos componentes que intervienen a nuestro criterio en el vínculo entre los saberes investigados y los saberes enseñados para la conflictividad política en la primera mitad del siglo XIX para el Río de la Plata. Luego de haber indagado sobre el diseño curricular, los conceptos, las dificultades, la bibliografía escolar y los recursos didácticos, podemos concluir en primera instancia en que esta relación no puede ser definida sin adentrarse en las prácticas áulicas de los docentes de historia. Las planificaciones, contemplando todos sus elementos y la articulación entre ellos, junto con su puesta en práctica en las clases, reflejan el conocimiento de la disciplina del docente y la adaptación realizada para la enseñanza. En segundo lugar, al encontrarnos con tantos componentes intervinientes no vemos recomendable caracterizar de una manera tajante el vínculo en cuestión, ya que varía en función de la perspectiva que se tome para el análisis. No es lo mismo analizarlo desde la propuesta del diseño curricular, la selección de conceptos o el manual o recurso didáctico utilizado.

Hemos podido encontrar puntos de

conexión y coherencia entre la propuesta curricular y la producción historiográfica más reciente, así como también los conceptos elegidos podrían enmarcarse dentro de ella. Sin embargo, las clases de historia corren el riesgo de quedar atrapadas en explicaciones tradicionales, lineales y basadas en acontecimientos institucionales. Para dar un ejemplo concreto, no tendría ningún sentido pensar en una propuesta problematizadora a partir de la ruptura revolucionaria y sus consecuencias dentro de toda la primera mitad del siglo, si luego las actividades se reducirán a identificar los miembros de la Primera Junta de Gobierno o a realizar una cronología de los distintos poderes centrales entre 1810 y 1820 para dar lugar al período de las “autonomías”.

Si tomamos en cuenta que las propuestas de los docentes deben afrontar dificultades como el abordaje de conceptos abstractos y distantes para los estudiantes, la falta de producción de recursos didácticos frente a una abundante bibliografía y reserva documental, la presencia de ideas previas aprehendidas en espacios extraescolares y relacionadas a la pervivencia de una “Historia Patria” fundacional, junto con bibliografía escolar que en reiteradas ocasiones reproduce descripciones cronológicas institucionales para las explicaciones del período, consideramos necesario construir canales de formación, articulación e intercambio entre docentes que nos permitan afrontarlas.

Al comienzo del trabajo revisamos el concepto de *Conocimiento Didáctico del Contenido* el cual nos permite adentrarnos

en ese espacio donde se entrecruza la comprensión del saber específico y la comprensión pedagógica. Esa amalgama toma forma al confluir dentro de ella la selección del contenido, el enfoque historiográfico, las estrategias didácticas, la bibliografía escolar, los recursos y las actividades prácticas desarrolladas. Por lo tanto, el vínculo entre historiografía y enseñanza estará enmarcado por la articulación de todos estos elementos. A través de los resultados obtenidos en la indagación a docentes observamos que este vínculo encuentra su punto más débil en la selección del material didáctico y la articulación bibliográfica.

La fuerte presencia de manuales escolares en la clase de Historia con escasos desarrollos conceptuales y con propuestas de actividades que se reducen a la reposición de información de un texto, junto con las problemáticas advertidas en la selección de bibliografía académica y fuentes documentales, y la escasez de producciones audiovisuales que complementen la enseñanza del período histórico abordado pone en tensión la propuesta que el docente pueda llegar a elaborar. ¿De qué manera podríamos colaborar en estrechar el vínculo en cuestión a través de la práctica docente contemplando estas dificultades? ¿Cómo lograr que las selecciones de bibliografía académica, las fuentes, las producciones audiovisuales, los manuales escolares, y las actividades que con ellos se realicen se configuren

en la misma sintonía encontrada en los diseños curriculares y los conceptos elegidos por los docentes?

En este punto encontramos una ruptura en el vínculo, pero no necesariamente con los contenidos o el perfil historiográfico de las propuestas de enseñanza, sino con la institución formadora y productora al mismo tiempo en este caso de saberes investigados como es la Universidad. Ante las dificultades y necesidades mencionadas en el párrafo anterior consideramos que la Universidad debe hacerse cargo de un campo de investigación y producción que se vincule con los avances historiográficos y didácticos, que establezca conexiones con la práctica de los docentes, y en el cual no primen los intereses de editoriales escolares sino el interés por mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En este marco, ¿No serían los espacios de formación e investigación académicos quienes podrían sostener su relación con los graduados para reflexionar sobre la práctica docente y sus desafíos para el nivel secundario? ¿No podrían las distintas cátedras orientar, en función de las líneas de historiográficas más actualizadas, sobre cuáles serían las problemáticas históricas del período que estudian para abordarlo en la enseñanza escolar o recomendar selecciones bibliográficas y fuentes de la época?

Esto no implica caer en la visión “academicista” donde lo más importante resulta poner el acento en la formación disciplinar, sino que implica repensar el rol de los especialistas en la disciplina en su relación con la formación inicial

y continua de los profesores y el acompañamiento en su desarrollo profesional. Estamos convencidos que al fortalecer los nexos entre la Universidad y la práctica profesional

de sus graduados tendrá mayor lugar la posibilidad de generar investigaciones y producciones desde el ámbito académico que incidan positivamente en la enseñanza de la Historia.

Notas

1. Profesor en Historia. Becario de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Adscripto graduado a la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Miembro del "Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia" y del Grupo "Problemas y Debates del Siglo XIX" pertenecientes al Centro de Estudios Históricos (Cehis-FH). Dirección electrónica: bmarchetti89@gmail.com
2. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_sociales.pdf
3. Esta unidad es precedida por la unidad 1 "Crisis del orden colonial, guerras de la independencia" y continuada por la unidad 3 "Transformaciones en el capitalismo: imperialismo y colonialismo" y la unidad 4 "Organización de la Argentina moderna: historia de contrastes".
4. Entre otros estados de la cuestión, Goldman y Salvattore, 1998; Sábato y Lettieri, 2003; Miguez, 2003; Sábato, 2007; Palti, 2007; Losada, 2009; Goldman, 2008, Ayrolo, 2013 ; Fradkin y Di Meglio, 2013, Lanteri, 2013

Bibliografía

- CARBONE, G. (2003), Libros escolares, una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEAD'ANCONA, M. A. (1999). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. 2ª reimp. Madrid: Síntesis.
- CHIARAMONTE, J. C. (1993) "El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX". En Carmagnani, M. (coord.), "Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina". México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLDMAN, N. (1997) "Revolución", "nación" y "constitución" en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). Anuario del IEHS. Tandil: UNCPBA, pp. 101-107.

MEDINA, A. y Salvador Mata, F. (Coords.) (2009) *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

PRATS J. (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

ROMERO, L. A. (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela, la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SHULMAN, L. (2005) *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. En "Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado". Vol. 9, Num. 2, Universidad de Granada.

ZUBIZARRETA, I. (2013), *Unitarios en Argentina ¿los buenos o los malos de la historia? La construcción antagónica de la imagen de una facción política decimonónica a través de las corrientes historiográficas liberal y revisionista*. *Iberoamericana*, Año XIII, N. 49, pp. 67-88.

Anexo 1

Encuesta docente

1. Señale los conceptos, actores, hechos y/o procesos que asocia a la temática "conflictividad política en la primera mitad del siglo xix para el área del Río de la Plata"
2. ¿Cuál de ellos incluye generalmente en sus clases? ¿Podría decir brevemente por qué?
3. ¿Ha detectado alguna dificultad en su comprensión por parte de los alumnos?
4. ¿Ha empleado algún recurso didáctico o bibliografía para enseñar dicha temática?
5. ¿Utiliza manuales escolares para el dictado de sus clases de 3º año? De ser así, ¿Qué editoriales elige y por qué?

Una “colonia decolonial”: análisis de una experiencia lúdico-recreativa para niños y niñas con discapacidad

Pablo Migliorata¹

Resumen

Este artículo trata sobre una “*Colonia Decolonial*”. Lo que parece un juego de palabras es en realidad el análisis de una experiencia recreativa y lúdica realizada este verano en la ciudad de Mar del Plata. Pensamos que muchos aspectos del pensamiento decolonial son pertinentes para reflexionar sobre lo ocurrido en la Colonia de Vacaciones OJA.

OJA es una ONG cuya sigla significa Organización Juan Agradecido. Juan nació con parálisis cerebral y su mamá decidió formar una organización para asesorar a otros padres, realizar acciones solidarias y generar actividades lúdicas dirigidas a chicos y chicas con diferentes discapacidades. Luego de un año de trabajo compartido surgió la idea de armar un proyecto recreativo para la temporada de verano.

La experiencia de la Colonia de Vacaciones OJA y su respectivo análisis habilitan la idea de que es posible producir espacios de acción alejados de matrices de pensamiento hegemónicas. Sabemos lo difícil que es remover los *habitus* que a lo

Summary

This article is about a “Decolonial Colony”. What looks like a play on words is actually the analysis of a recreational and playful experience made this summer in the city of Mar del Plata. We think that many aspects of decolonial thinking are relevant to reflect on what happened in the OJA Holiday Camp.

OJA is an NGO whose acronym stands for Juan Grateful Organization. Juan was born with cerebral palsy and his mother decided to create an organization to advise other parents, to carry out solidarity actions and to generate playful activities directed at boys and girls with different disabilities. After a year of shared work came the idea of putting together a recreational project for the summer season.

The experience of the OJA Holiday Camp and its respective analysis enable the idea that it is possible to produce action spaces away from hegemonic thought matrices. We know how difficult it is to remove the “*habitus*” that over the years of training structure the actions

largo de años de formación estructuran las acciones de los profesionales de la educación y la salud con respecto a este tema.

En el caso de niños y niñas con discapacidad es absolutamente necesario y urgente realizar acciones rupturistas, que les permitan construir un futuro, posicionándolos como sujetos de derecho y dotándolos de visibilidad social.

Por eso experiencias como la Colonia de Vacaciones OJA nos animan a generar un análisis reflexivo a partir de prácticas sustentadas en abordajes alternativos cada vez más legitimados y comprometidos con transformaciones positivas para nuestra sociedad.

Palabras clave: Colonia de Vacaciones; Prácticas lúdico-recreativas; Discapacidad; Pensamiento Decolonial

of education and health professionals on this subject.

In the case of children with disabilities, it is absolutely necessary and urgent to carry out rupturist actions, which allow them to build a future, positioning them as subjects of law and providing them with social visibility.

That is why experiences like OJA Holiday Camp encourage us to generate a reflexive analysis based on practices sustained on alternative approaches increasingly legitimized and committed to positive transformations for our society.

Key Words: Holiday Camp; Recreational Ludic-Practices; Disability; Decolonial Thought

Fecha de Recepción: 12/06/2017
Primera Evaluación: 10/07/2017
Segunda Evaluación: 30/07/2017
Fecha de Aceptación: 14/08/2017

*“No puedo hablar con mi voz sino
con mis voces”*

Alejandra Pizarnik

Introducción

Este artículo trata sobre una “*Colonia Decolonial*”. Lo que parece un juego de palabras es en realidad el análisis de una experiencia recreativa y lúdica realizada este verano en la ciudad de Mar del Plata. Pensamos que muchos aspectos del pensamiento decolonial son pertinentes para reflexionar sobre lo ocurrido en la Colonia de Vacaciones OJA.

OJA es una ONG cuya sigla significa Organización Juan Agradecido. Juan nació con parálisis cerebral y su mamá decidió formar una organización para asesorar a otros padres, realizar acciones solidarias y generar actividades lúdicas dirigidas a chicos y chicas con diferentes discapacidades. Luego de un año de trabajo compartido surgió la idea de armar un proyecto recreativo para la temporada de verano.

Entre los meses de enero y febrero de 2017 se realizó la experiencia y dejó mucho material para pensar, desde diferentes enfoques, cuestiones relacionadas con nuevos abordajes sobre la discapacidad.

Para ello nos pareció pertinente tomar la voz de los participantes, en este caso acompañantes terapéuticos y coordinador de la Colonia de Vacaciones, para ir construyendo el entramado teórico práctico que nos permita comprender momentos que nos interpelaron fuertemente.

Por ejemplo lo expresado por Martín, acompañante terapéutico de Julieta en la jornada de evaluación realizada a fin de febrero:

“La Colonia fue muy completa. Un día hicimos actividades campamentiles. Armamos carpas, juntamos leña, prendimos un fogón y hasta cocinamos salchichas pinchándolas en un palo y acercándolas al fuego. Otro día vino un profesor a enseñarnos un deporte paralímpico llamado “boccia”. Todos los miércoles fuimos a una pileta e hicimos clases de natación con una profesora especialista en el tema. Vino una profesora de plástica y nos enseñó técnicas como el collage y también un profesor de expresión corporal. Todo lo que se había programado se hizo, incluso más. Mirando para atrás no podemos creer todo lo que hicimos”. (Martín, Acompañante terapéutico de Julieta)

Las actividades lúdicas y recreativas fueron el vehículo para poner en marcha una propuesta cuyo propósito fue que las niñas y los niños tomen contacto con variadas experiencias, poco habituales en sus prácticas cotidianas.

Al respecto Kac (2009) plantea una nueva mirada con respecto a este tipo de actividades al definir las como “dispositivos de existencia”. Toma el término dispositivo de los desarrollos de Michael Foucault definiéndolo como aquello que articula las relaciones de poder y de saber en la sociedad y que

contribuye a formar una subjetividad determinada. Los dispositivos constituirían de este modo a los sujetos, inscribiendo en sus cuerpos un modo, una forma de ser y una forma de pensar.

Esta mirada pretende restituirle el lugar que tienen estas prácticas en la creación y recreación de la realidad. El Juego como fenómeno cultural es promotor y productor de existencia y en su carácter constituye al ser humano, ya no como ser puramente racional sino más bien como sujeto creador y transformador.

El sujeto se construye desde su dimensión lúdica, en ella se pone en juego, a través de un dispositivo de existencia en el cual despliega y desarrolla su fuerza de creación. El ser humano juega, y es en esa práctica que adquiere sentido (en tanto rumbo y afecto) y se va subjetivando en un proceso de formación.

El juego como acto político se revela "político" al tener consciencia del poder de la acción articulada con la palabra- pensamiento; poder que es poder de búsqueda humana de lo humano, poder de instauración del sentido. Al ponerse en juego, el ser humano establece relaciones que son 'políticas' en tanto tienden a emancipar sentidos incomprensibles y hasta coagulantes de la existencia; esto se hace posible sólo desde la dimensión lúdica, donde la reconstrucción simbólica del

mundo viene a desestabilizar o a destruir el orden simbólico precedente.

La Colonia de Vacaciones abrió su inscripción en diciembre de 2016 mediante el Facebook oficial de la ONG OJA. En la convocatoria se aclaró que la propuesta estaba dirigida a niños y niñas con diferentes discapacidades, de entre 5 y 12 años y que deberían concurrir a las actividades con acompañante terapéutico.

En tres días se cubrieron todas las vacantes (20 chicos y sus acompañantes)

Cuando vi la propuesta de OJA hablé con los padres de Manuel para que lo inscriban. Ellos querían llevarlo a una Colonia convencional. Pero el año pasado tuvimos una mala experiencia con eso. Nunca sentí que estuviera incluido en ese lugar. Manuel siempre quedaba afuera de las actividades, no había una verdadera integración. Estaba en el mismo lugar que los otros chicos pero había muy poca interacción. Por eso me pareció muy buena la idea de esta Colonia. Porque ahí sí hubo un verdadero intercambio entre los chicos. Siempre estuvieron predispuestos, a pesar de sus diferencias, a compartir e intercambiar e hicieron todas las actividades que se hacen en cualquier Colonia. No fue una Colonia "para" chicos con discapacidad sino una Colonia "con" chicos con discapacidad, que no es lo mismo..." (Martín, acompañante terapéutico de Manuel)

El primer planteo fue no poner el acento en la discapacidad de los chicos y las

chicas que concurrirían a la Colonia. La característica principal fue la diversidad. Varios de ellos con discapacidad motora, con movilidad reducida y desplazamiento en silla de ruedas. Otros con diferentes grados de autismo o síndromes con afecciones intelectuales y de comunicación. Por tal motivo fue fundamental el trabajo de los acompañantes terapéuticos. Era clave que ellos se apropiaran de la actividad y de los propósitos de las mismas porque sin duda esto sería transmitido a los verdaderos protagonistas de la Colonia que eran los chicos y las chicas. En este sentido Camposn(2015) señala que:

Ed Roberts, un activista con discapacidad, famoso por fundar el Movimiento de Vida Independiente –MVI- redefinió el concepto de independencia (que hasta ese momento se entendía como la capacidad para caminar o doblar las piernas después de una enfermedad o accidente) “(...)—no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia—, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia”. Roberts indicaba que la asistencia era necesaria no para depender de ella sino para generar condiciones que facilitarían a las personas con discapacidad su desenvolvimiento en la vida cotidiana y su incursión en la vida social, política y comunitaria. (Campos; 2015:186)

Me sorprendió gratamente la tarea de los acompañantes terapéuticos. Es un campo relativamente nuevo y hay prejuicios en cuanto a su formación y a su idoneidad para la

tarea. En el caso de la Colonia su acción fue fundamental para el éxito de la propuesta. Por un lado la predisposición para sumarse a las variadas actividades que se proponían. Por otro la solidaridad entre ellos en diferentes situaciones: colaborar cuando había que cambiar a algún chico, ayudar cuando alguno de ellos tenía una crisis de llanto o enojo, colaborar en movilizar a aquellos que se desplazaban en sillas de rueda y había que subirlos o bajarlos de la misma. Y como característica fundamental el grado de comunicación que lograron con chicos con severas problemáticas en ese sentido ya que la mayor parte de ellos no tenían comunicación hablada. (Coordinador de la Colonia)

El giro humano. Otros abordajes de la discapacidad

Hubo algo de lo humano que circuló en los dos meses de trabajo en la Colonia OJA. Un factor fundamental para que las actividades fluyeran y para que se creara un ámbito propicio para el desarrollo de lo creativo, lo lúdico y lo emocional.

Para ello tuvimos que hacer una ruptura con mandatos, preconceptos y matrices de formación fuertemente arraigadas en cada uno de nosotros.

Gómez Bernal (2014) plantea que la representación social de las personas con discapacidad se deriva del discurso hegemónico. Este discurso se sustenta en el modelo médico de la sociedad que ve a las personas con discapacidad como incompletas, alejadas de la norma:

Hasta muy recientemente, en la investigación y en la intervención profesional en el campo de la discapacidad ha prevalecido el enfoque individual, médico o patológico, centrándose la atención en el sujeto, en el déficit o en la alteración respecto de la norma, y sus consecuencias en el funcionamiento biológico, el desarrollo psicológico, el aprendizaje académico, la adaptación social, el desenvolvimiento en la vida cotidiana. (Gómez Bernal; 2014:392)

Es ineludible en este aspecto tomar las ideas de Michel Foucault (1978) que plantea las prácticas de disciplinamiento y de control como formas de inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción a través de lo que denominó biopoder.

Gomez Bernal lo analiza de la siguiente manera:

En el caso de las personas con discapacidad confluyen las dos técnicas del biopoder: el control sobre el cuerpo de los sujetos, y el control sobre la reproducción de la especie

subhumana que supuestamente supone la discapacidad. Por otra parte, el binomio normal/patológico se ha ido transformando a lo largo de la historia desde un plano descriptivo a un plano prescriptivo, es decir, no sólo dice o describe cómo son las poblaciones sino cómo deben ser. Así, no sólo se comienza a trabajar sobre la idea de clasificar lo “normal” distinguiéndolo de lo “anormal”, sino que se estructuran prácticas y saberes encargados de normalizar a extensos grupos de sujetos que no cumplan las características deseables (Gómez Bernal; 2014:397)

Sin embargo la autora señala que en los últimos años se ha producido un interesante giro en el modo de abordar la cuestión de la discapacidad. Este redimensionamiento se traduce en la producción de estudios que analizan, desde una nueva perspectiva, las barreras que discapacitan a los individuos. Estas barreras tienen una dimensión histórica y social por lo que se hace necesario entrar a conocerla y criticarla con el objetivo de evidenciar de qué manera la opresión se configura en relación con el sistema de valores en los que se fundamenta nuestra sociedad.

En este sentido la investigación orientada desde perspectivas sociopolíticas (interaccionismo simbólico, estructuralismo, constructivismo) ha aportado un importante avance en la comprensión de la discapacidad y su teorización, llegando a conformar lo que se viene denominando “modelo social de la discapacidad”

Este modelo refiere a dejar de lado la mirada clínica individualista y reclamar el derecho a construir una identidad autónoma en relación con los otros, es decir, de lo que se trata es de evidenciar que es la sociedad la que define e impone el sentido identitario de la discapacidad.

Este nuevo enfoque supone un cambio epistemológico profundo en la comprensión de la discapacidad; el Modelo Social de la Discapacidad transforma “el problema individual de la discapacidad” en una cuestión de carácter ético y filosófico: la “discapacidad” pasa de ser “un hecho privado” a ser “un problema social”.

Podemos decir entonces que para que la integración sea posible y efectiva se debe potenciar la interacción de personas con y sin discapacidad.

El siguiente texto narrativo sobre la experiencia de la Colonia de Vacaciones OJA resulta ilustrativo:

Cuando decidimos la realización de la Colonia la primera actividad que se me vino a la cabeza fue la de hacer un encuentro con otra Colonia de Vacaciones. Hablé con los profesores de la Colonia del Club Aldosivi que aceptaron inmediatamente. El viernes 13 de enero hicimos nuestra primera salida. Todo era nuevo, inaugural: subir a un colectivo de escolares, cargando las sillas de ruedas, subiendo a los chicos uno a uno, acomodando a Mili con su silla en el pasillo del colectivo ya que ella por su postura corporal no puede ir sentada. La llegada a la villa deportiva del club con la incertidumbre de cómo íbamos

a ser recibidos. El día anterior yo había ido a hablar con los chicos de Aldosivi para explicarles quiénes éramos los integrantes de OJA, qué cosas podíamos hacer y en qué nos podían ayudar ya que la mayoría de los chicos no se comunica verbalmente.

La actividad fluyó. Nos pusimos en parejas con los chicos de Aldosivi. Jugamos a la “mancha”. Formamos grupos e hicimos diferentes pruebas corporales: estatuas, pirámides, coreografías. Luego la profesora del club facilitó material para realizar uno “pajaritos” (globo con arena, unas cintas largas de colores abrochadas y un hilo para hacerlo volar)

Y como última actividad una caminata a la playa para hacer volar los “pajaritos”. Para este momento los chicos de Aldosivi habían hecho un vínculo con los de OJA. Una imagen imborrable fue ver cómo dos chicos de entre 12 y 14 años acompañaban a Valen tomados de la mano hasta el colectivo que nos llevaría de regreso y se fundían en un abrazo en la despedida. (Coordinador de la Colonia de Vacaciones OJA)

Skliar (2005) plantea que no hay algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Éstas serían mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple. Las diferencias, de esta manera, nos

constituyen como humanos porque justamente estamos hechos de diferencias.

Asimismo el autor señala:

Es por eso que entiendo que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer textualmente al otro, independientemente del saber científico acerca del otro: son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación al otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro, con la idea que toda relación con la alteridad es, como decía Levinas (2000), una relación con el misterio (Levinas; 2000:29)

La imagen de Valen abrazándose con los chicos de la Colonia de Aldosivi antes de subir al colectivo, luego de la jornada de encuentro, es un claro ejemplo de la potencia de lo “humano” y la irrupción de lo “amoroso” en la experiencia.

¿Una Colonia decolonial?

“Se planteó una salida a la playa con los chicos de la Colonia. Pero José tiene fobia a la arena. Dudé mucho en que participara de la actividad porque pensé que la iba a pasar mal. Decidimos ir igual y que se quedara en la terracita

de madera. Al principio no quiso saber nada, pero luego al ver a sus compañeritos jugando y riéndose en la arena comenzó a acercarse. Finalmente y para mi gran sorpresa terminó haciendo el volcán (actividad propuesta por el profesor) con sus amigos...llegó a su casa lleno de arena...” (Antonella, Acompañate terapéutico de José)

Una Colonia Decolonial. Parece un juego de palabras. Pero analizando la experiencia recreativa y lúdica realizada este verano en la ciudad de Mar del Plata pensamos que muchos aspectos del pensamiento decolonial son pertinentes para analizar lo ocurrido en la Colonia de Vacaciones OJA.

Quijano (2007) afirma:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano; 2007:93).

Galceran Huguet (2012) plantea que tanto para Quijano como en general para los otros autores del pensamiento decolonial, el colonialismo es la otra cara de la Modernidad, o dicho de otro modo, colonialidad y modernidad son dos caras del mismo proceso, por lo que no puede estudiarse la Modernidad sin tener en cuenta la dimensión colonial,

pero al introducirla el paisaje cambia completamente:

...lo que bajo el pensamiento eurocéntrico aparece como humanismo y eliminación de la supeditación feudal, a la luz del pensamiento decolonial aparece como trazado de la frontera racial entre los iguales y los desiguales, entre los dominantes, globalmente considerados, y los dominados (Galceran Huguet; 2012:63).

En cuanto a la relación del pensamiento decolonial con la discapacidad Campos (2015) plantea que estas herramientas conceptuales nos permiten evidenciar las matrices de dominación, inferiorización, subalternización y deshumanización que han creado un abordaje de la discapacidad atado al pensamiento binario de lo normal/anormal.

La autora señala:

Tanto en el exterminio como en el acto de caridad, hay una construcción del "otro" que se basa en un principio colonial en donde "los normales" tienen la autoridad para decidir sobre el destino de otros. (Campos; 2015:178)

Se genera entonces un proceso de naturalización de la opresión por la condición anatómica, al asumir que es necesario un continuo control del cuerpo que, a su vez, se entiende como un control de la vida.

Siguiendo a Ferrerira y Ferrante (2008):

...el cuerpo es la experiencia inmediata, la condición de

posibilidad, de toda experiencia humana; el substrato irrenunciable que nos hace estar en el mundo; pero el pensarnos estando en el mundo, nos olvidamos que nuestra existencia, singular y concreta, depende de un cuerpo que reacciona, actúa y se desenvuelve en un mundo material propicio o no a sus "capacidades". (Ferrerira y Ferrante; 2008:7)

Volviendo a los estudios de Campos (2015) sobre decolonialidad y discapacidad la autora plantea que el imaginario del otro ha afectado a cada persona o grupo considerado diferente y que escapa a los intentos de explicaciones universales. Esa manera diferenciada de afectación es lo que se denomina experiencia:

Joan Scott nos proporciona un concepto de experiencia que permite pensar cómo construir o tener "una mirada desde el lugar del otro", una posibilidad de conocer la voz de los propios sujetos con el propósito de no hacer generalizaciones sino de encontrar las particularidades de lo que se ha vivido (Campos;2015:190).

En tal sentido, el concepto de experiencia y el de colonialidad del ser resultan apropiados para analizar los procesos que se presentan en las situaciones cotidianas. Esto nos permite proponer configuraciones de subjetividad que replantean el concepto de humanidad y admiten la diferencia

como un nuevo sentido para pensar los sujetos y las relaciones con el mundo.

Como afirma Campos (2015) esto nos permitirá seguir otros caminos más creativos en las metodologías, en las comprensiones y en las producciones de conocimiento para que las teorías y las prácticas no sigan siendo sobre las personas con discapacidad sino a partir de la voz y la experiencia de las personas con discapacidad.

A decir de Restrepo (2010) es momento de hacer una intervención epistémica y política para la descolonización del saber. De esta manera producir un movimiento que tome como referencia los conocimientos que históricamente fueron subordinadas al pensamiento moderno y al saber experto científico.

Toda Colonia que se precie tiene su jornada de carnaval. Jugar con bombas de agua, baldecitos para mojar a los demás y espuma. Y por supuesto terminar disfrazados y bailando. Como todo lo que propusimos este verano la jornada de carnaval fue inolvidable. Formamos dos equipos y cada uno se ubicó en un extremo del parque. Había que cruzar al campo contrario y rescatar unas telas de colores. Si en el camino eran tocados deberían quedarse como estatuas y para salvarlos los compañeros deberían tirarle espuma o agua. Corridas, risas, mojaduras, rostros llenos de espuma y alegría. (Coordinador de

la Colonia)

Skliar (2000) aporta algunos conceptos interesantes sobre las propuestas lúdico recreativas. Sostiene que un juego, como cualquier otra práctica, construye la historia. Dice que la cultura y el juego mantienen una relación dialéctica, es decir, se modifican y rehacen constante y dinámicamente. A culturas violentas, juegos violentos; a juegos individualistas, culturas individualistas. No se puede determinar con certeza si las modificaciones ocurren primero en los juegos de la gente o si se manifiestan antes en sus actitudes concretas, en sus prácticas no lúdicas (por llamarlas de algún modo).

Cualquier juego que se proponga está inserto en un contexto determinado y determinante; tomar conciencia de ello no es menor, es el primer paso para utilizar los juegos con una intención, con un sentido. Un maestro de Escuela propone jugar una mancha, y esa práctica está enmarcada en un contexto: se juega en un barrio determinado, en una ciudad, en una provincia, que está a la vez situado en un continente ¿cuál es el modelo que rige a cada uno de esos espacios?, ¿qué implicancia tiene sobre los jugadores y sobre el maestro?, ¿cuáles son las realidades que atraviesan a ese juego, a esos jugadores?

A partir de esta relación dialéctica planteada entre juego y cultura, cabe entonces hacernos la pregunta ¿qué ponemos en juego cuando proponemos un juego? Cada juego, cada actitud,

cada consigna que digamos es capaz de modificar la vida de una persona y nuestra vida. Y las personas construyen la historia. Somos capaces de modificar la historia porque ella no es ajena a nosotros, no es un libro, la historia es nuestra historia.

Conclusiones. Condiciones de posibilidad para lo nuevo

Hoy es viernes 24 de febrero. Estoy volviendo a mi casa luego de la última jornada de la Colonia de Vacaciones OJA. La actividad recreativa de cierre con los chicos y sus familias fue un éxito. Como todas las propuestas que hicimos este verano. Se me vienen las imágenes de dos meses que pasaron como si hubieran sido solo algunos días. Las tablas de surf y las sillas anfibas en la playa, los juegos en el parque, la visita de los Reyes Magos el 6 de enero, la jornada con los abuelos y la visita a la Colonia de Aldosivi. Vuelvo a mi casa con una agradable sensación. La de haber participado en la construcción de un espacio grupal de alegría y libertad, sin barreras físicas ni simbólicas. (Coordinador de la Colonia de Vacaciones)

La experiencia de la Colonia de Vacaciones OJA y su respectivo análisis habilitan la idea de que es posible producir espacios de acción alejados de matrices de pensamiento

hegemónicos. Sabemos lo difícil que es remover los hábitos que a lo largo de años de formación estructuran las acciones de los profesionales de la educación y la salud con respecto al tema de la discapacidad.

Pensamos que es hora de animarse a romper con el corset epistemológico positivista a partir de prácticas reflexivas y sustentadas en nuevas formas de pensamiento.

Acordamos con las ideas de Walsh (2013) que propone una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser:

En este sentido la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y reaprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política (Walsh; 2013:12)

En el caso de niñas y niños con discapacidad es absolutamente necesario y urgente realizar acciones rupturistas, que les permitan construir un futuro, posicionándolos como sujetos de derecho y dotándolos de visibilidad social.

Por eso experiencias como la Colonia de Vacaciones OJA nos animan a generar un análisis reflexivo a partir de prácticas sustentadas en abordajes alternativos cada vez más legitimados y comprometidos con transformaciones positivas para nuestra sociedad.

“El día que fueron los abuelos fue increíble. Nunca me voy a olvidar la cara de alegría de David cuando vio

llegar a su abuela... El encuentro fue en el parque. Comenzamos con unas canciones de ronda. Después nos dividimos en tres equipos por colores y jugamos realizando distintas pruebas grupales como disfrazarse, dar una vuelta al predio tomados de la mano, jugar a un juego de los que jugaban los abuelos y algunas más. Por cada prueba se ganaban una palabra que utilizarían para escribir una frase”

Como actividad final fabricamos unos paracaídas con bolsas de residuos, hilo y muñecos de cartón. Después los tiramos para que volaran. Una abuela se subió a una silla alta para lanzar

La jornada finalizó con los abuelos leyendo las frases que habían escrito con las palabras del juego que habíamos hecho más temprano. Todos terminamos muy emocionados. (Juani, acompañante terapéutico de David)

Nos planteamos como desafío seguir pensando la discapacidad desde experiencias que se atrevan a las “alegres rebeldías”. Y de esta forma hacer posible la premisa de las Zapatistas de Chiappas:

“... un mundo donde quepan muchos mundos...”

Notas

1. Profesor en Educación Física. Licenciado en Actividad Física y Deportes-Universidad de Flores. Diplomado en Ciencias Sociales – FLACSO. Especialista en Psicología y Psicoanálisis – UNMDP. Maestrando en Práctica Docente – Universidad Nacional de Rosario. Integrante del Equipo Técnico Regional. Capacitación de profesores de Educación Física Nivel Primario. Centro de Investigaciones Educativas – Provincia de Buenos Aires. pmigliorata@yahoo.com.ar

Bibliografía

CAMPOS, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. REALIS| Revista de Estudios AntiUtilitaristas e PosColoniais-ISSN: 2179-7501, 5(1), 175-202.

FERRANTE, C. y FERREIRA, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados. Revista de Antropología Experimental, n. 8, 403-428.

FOUCAULT, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979) (Vol. 283). Ediciones Akal.

GALCERAN HUGUET, M. (2012) El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial *Tabula Rasa*, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 59-77 Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

GÓMEZ BERNAL, V. (2014) Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas, Universidad de Cádiz, España. C/Palacios, nº 14

KAC, M. (2009) El juego como dispositivo de existencia y acto político. *Red Lúdica de Rosario*. Disponible en <http://redludicarosario.blogspot.com.ar/>

LEVINAS, E. y COHEN, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

QUIJANO, A. (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social", En S. Castro- Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO / Instituto Pensar / Siglo del Hombre Editores.

RESTREPO, E. y MARTINEZ, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.

SCOTT, J. y LAMAS, M. (1992). *Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista*. *Debate feminista*, 5, 85-104.

SKLIAR, C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad.: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Universidad Nacional de San Luis, Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica*. Año 3, Nro 4

SKLIAR, M. (2000) *Reflexiones en torno al juego*. *Lecturas: Educación Física y Deportes* www.efdeportes.com/Revista_digital, Año 5 N° 25

WALSH, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Revista de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin¹

Realizada por Jonathan Aguirre² | Francisco Ramallo³

Resumen

En esta entrevista realizamos un breve recorrido por las políticas de formación docente en nuestro país, en los diferentes intentos que desde los años noventa se propusieron mejorar al complejo sistema de enseñanza que las involucra. La voz de Alejandra Birgin, como especialista y como funcionaria, permite rastrear una serie de experiencias (algunas más breves que otras) que se ocuparon de esta cuestión, hasta la creación del INFOD en 2007. Su balance de las reformas educativas de los años noventa, su experiencia en la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua y su lucidez para analizar el gran cuadro que atañe a esta cuestión, nos interrogan más allá de los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes. Especialmente se plantea aquí que la formación docente tendría que ser una política que se pueda pensar en una alianza con los profesores en las escuelas,

Summary

In this interview we make a brief itinerary through teaching training policies in our country in the different attempts that have been proposed from the nineties to improve the education system that involve them. The voice of Alejandra Birgin as specialist and as a public servant, allow as to track a series of experiences (some of them brief than others) that took on of this subject until the creation of INFOD in 2007. Her evaluation of educational reforms of the nineties, her experience in the Federal Commission for the Initial and Continuous teaching training and her clarity to analyze the big scenario that concerns to this matter and interrogates us beyond political speeches that look for discredit and undermine the place of teachers. Primarily, it suggests that the teaching training would has to be a policy that can be thought in a bond with teachers at schools; it is necessary that practice problems can be recovered, but also (and at the same time) with the decision of not limit us. Especially Birgin

siendo necesario que se recuperen los problemas de su práctica, pero también (y a la vez) con la decisión de no limitarnos a lo que existe. Especialmente Birgin nos propone la recuperación de la pedagogía, la cultura y la política como una trilogía que permite comprender de otro modo a la formación docente.

Palabras claves: Formación docente, Institutos de formación docente, políticas públicas, universidades.

propose us the recovery of pedagogy, culture and policy as a trilogy that allow us to understand teaching training in another way.

Key Words: teaching training; Teaching Training Institutes, public policies, universities.

Fecha de Recepción: 31/07/2017 Primera Evaluación: 12/08/2017 Segunda Evaluación: 30/08/2017 Fecha de Aceptación: 30/08/2017

P1: ¿Cómo podrías describir a las reformas educativas de los años noventa en relación a la formación docente? y ¿cuál es su impacto en los institutos y en las universidades?

R1: Es un tema muy relevante trabajar sobre las huellas que ese periodo dejó en las instituciones y en quienes las transitaban. Algo crucial, que a veces se olvida, es que en los noventa desde las políticas de gobierno se ocupan de la formación docente inicial y continua (como se llamaba en esos tiempos). No suscribo a esa idea de que en los noventa, en este tema, hubo un estado inexistente. Creo que la formación docente tuvo un lugar protagónico y eso no se puede pensar separado del imaginario que se buscó construir sobre el trabajo docente en aquel entonces. Los años noventa proponen una reforma escolar muy ambiciosa, una reforma con fuerte tono academicista-tecnocrático (dirá Davini). Se concibe a la formación docente como una llave, que operacionaliza la implementación de la Ley Federal de Educación, sobre todo lo ligado a la nuestra estructura del sistema educativo y la reforma curricular propuesta. Los ejes de la formación docente en los noventa van por ahí, es decir, sostienen una concepción del

trabajo docente aplicacionista, muy ligado a aplicar la reforma educativa propuesta (con eje en los contenidos disciplinares).

En particular, distintas investigaciones muestran que la llamada “formación continua”, desde la recuperación de la democracia hasta el gobierno kirchnerista, la reforma de los noventa fue la que más invirtió en esa formación. Inversión cuantiosa, muy ligada a los créditos de Organismos Internacionales para implementar las reformas. En el caso de la formación inicial, ellos sostuvieron una hipótesis (que se vuelve a escuchar hoy) que es la hipótesis del deterioro y el exceso de institutos (sosteniendo una relación estrecha entre ambos, como entre masificación y deterioro de la calidad-). No hay que negar que el mapa institucional de la formación docente inicial en la Argentina a mediados de los noventa es un mapa sumamente complejo... Tendríamos que detenernos un poco ahí, porque vale la pena pensar, a través del caso que estamos analizando, cómo en los noventa se entiende el lugar del estado y de las políticas de formación docente, a través del sistema de acreditación de ISFDs que se crea como política clave. Porque lo que ellos hacen con

el sistema de acreditación, me parece, es poner como condición aquello que el estado debería proveer y, sin embargo, no se hace cargo. Recordemos que la acreditación exigía un plan institucional específico, un análisis estricto de la matrícula que convocaba la institución, docentes con posgrados y publicaciones, bibliotecas equipadas, etc. Todas esas eran condiciones a ser evaluadas para acreditar (es decir, reconocer la validez del título que se otorgaba). Ahora bien, quien es responsable de proveer bibliotecas –imprescindibles, claro-? Y un edificio en condiciones? Y alternativas de formación de posgrado para los profesores de superior? Recuerdo que una vez le propusieron a María Cristina Davini que nos hiciéramos cargo de formular el proyecto institucional de un instituto prestigioso y con larga trayectoria de Santa Fe. Nos llamaron por teléfono y pidieron un proyecto para presentarlo según la exigencia de la acreditación. En aquella escena dijimos –“miren, estamos muy ocupadas estos meses, no podemos viajar-” y me respondieron –“ah, no, no importa. No necesitamos que viajen, nosotros les pagamos, ustedes hagan el proyecto y nosotros lo presentamos”-. Demás está decir que no lo hicimos. Pero lo cuento

para dimensionar que la búsqueda era por sobrevivir. En este caso no era una institución sin trayectoria ni una institución desprestigiada, era un instituto importante que tenía la pistola de la acreditación en la cabeza, que creía que sus saberes y experiencias no alcanzaban y que tenían pánico de no acreditar. También recuerdo otras escenas: los profesores llevaban los libros de sus casas para completar las bibliotecas de los institutos, ya que era otro de los requisitos de la acreditación. Que vemos aquí? Una inversión de la responsabilidad: cada individuo (o grupo de ellos) para a ser responsable absoluto de lo que, en todo caso, es una responsabilidad del estado y de la sociedad: producir las mejores condiciones para la formación de nuestros futuros docentes. En un sistema en expansión como el nuestro, donde la red de escuelas crece y llega a territorios donde no estaba disponible, tener una red de institutos puede ser un aporte clave para apoyar la compleja tarea de enseñar en estos tiempos, mucho más en sectores desescolarizados históricamente. Quiero decir, no sobran institutos. Por el contrario, se trata de activar una Resolución clave del 2007 (30/07)

que amplía las funciones del sistema formador, incluyendo el asesoramiento pedagógico a las escuelas, la constitución de redes de apoyo, la formación para novedosas funciones, etc. Sin embargo, hoy la amenaza del cierre reaparece con otros ropajes.

P2: ¿La Ley de Transferencia Educativa (1991) podría ayudar a interpretar estos fenómenos?

R2: Por supuesto que sí, la transferencia (como la Ley Federal) está en la base de todas estas reformas. Está en la base porque el estado nacional en los noventa lo que hace es desresponsabilizarse; las traspasa (sin presupuesto), las deja “libres” en manos de cada provincia y las controla con sistemas de evaluación-acreditación. Ese fue el formato. Cada provincia, con su trayectoria y de acuerdo con la fortaleza de los sectores políticos, técnicos y sociales de cada una, representaron experiencias bien diferentes. Por ejemplo en La Pampa, Santa Cruz y San Luis la acreditación cerró casi todos los institutos, sin embargo, en otras provincias (y ligado a la férrea lucha de institutos y gremios docentes) resultó mucho más difícil implementar ese ajuste.

P3: En relación a los sistemas de evaluación y acreditación ¿qué dinámicas podríamos pensar para regenerar una perspectiva crítica y no tecnocrática?

R3: Todos los estudios muestran que la acreditación produjo heridas, que todavía hoy subsisten en las instituciones. Aunque han ido lentamente cicatrizando, es un lugar donde hoy tocás y continúa generando conflictos. Lo cierto es que la legislación actual sigue sosteniendo los procesos de evaluación (no solo desde la Ley de Educación Superior sino también desde la Ley de Educación Nacional). Es necesario, para salir de una perspectiva tecnocrática, afirmar que los que enseñamos evaluamos siempre, que la evaluación no es mala en sí y que, por el contrario, se necesita construir evaluaciones desde una perspectiva democrática y no de sanción o exclusión sino de mejora (diferente a la política de cierre de los años noventa). En ese sentido el INFd ha producido algunas propuestas entre 2012 y 2015 de evaluación del cambio curricular, de evaluación de las y los estudiantes que iban en esa dirección. No daban porcentajes ni rankings, no decían que instituto cerrar, sino que aportaban para

retroalimentar políticas macro y micro y así atender los problemas detectados. Hay mucho para trabajar en esas líneas, donde evaluar es imprescindible.

P4: ¿Cuáles fueron las políticas que significaron un intento de mejora (o que hayan sido positivas por alguna cuestión en particular) en relación a la formación docente?

R4: Para mí se puede reconstruir una línea de propuestas interesantes desde el estado nacional (las hubo también provinciales, no tenemos tiempo aquí!), que se inician con el Magisterio de Educación Básica (MEB), el Programa de Transformación de la formación docente (PTFD), la experiencia de Polos de Desarrollo, la Renovación Pedagógica y el INFOD. La verdad es que de todas ellas la única que ha tenido larga vida es la del INFOD, las otras han sido experiencias breves pero han dejado sus marcas. Flavia Terigi (en un análisis referido a la escuela media) diría que algunas de ellas son políticas intensivas y otras políticas extensivas, las primeras (como la del PTFD, que involucró pocos institutos que trabajaron en esa red) son más osadas en lo que se proponen y se pueden seguir más de cerca en su implementación y avance.

En cambio las políticas extensivas pretenden llegar a todas las instituciones y son, en general, más tenues en sus ambiciones.

El MEB fue la primera política significativa en términos de formación docente. Luego el PTFD planteó una cuestión muy interesante, en perspectiva, era un proyecto construido en una alianza muy fuerte con los docentes y los institutos: hicieron un gran trabajo con los profesores, de avance progresivo y acompañado por el protagonismo docente y el apoyo del estado. Lo que continuó también en una muestra pequeña fue el proyecto de Polos de Desarrollo con ochenta instituciones (en red con otras locales), un poco más grande la Renovación Pedagógica con doscientas instituciones (2003, reponiendo algunos elementos básicos para su fortalecimiento) y finalmente la aparición del INFOD que se torna universal, para todos los ISFD de nuestro país (ojo, no toda la formación docente, no involucra a la universitaria). Entonces podríamos decir que existió una línea que fue incrementándose, con sus énfasis y sus diferencias, y que tendió a alcanzar a todos los institutos. También hay que señalar que, desde Polos de Desarrollo, toda política de

formación tuvo como sustrato en los ISFDs las marcas que dejaron los procesos de acreditación

El desafío del INFD, que para mí fue su orientación mas neta desde su fundación, es el de producir políticas universalizantes. Reparando tejidos frente a la fragmentación que se produjo entre la transferencia educativa y los planes de formación específicos, el INFOD planteó un todo para todos y el para todos tiene el costo de la extensión. En el corto plazo, esa fuerte impronta universalizante (imprescindible a la salida del neoliberalismo y del 2001) lo hizo más tibio en ciertas cuestiones.

P5: Existen quienes creen que con la red federal se convirtió el perfeccionamiento y la capacitación de los docentes en un recorrido competitivo, frente a otros que consideran que significó una posibilidad para que la formación docente y los institutos pudieran desarrollarse ¿cuál consideras que fue el rol de la red federal en las políticas de formación docente?

R5: Para responder a tu pregunta, una cuestión clave: como todo el empleo en los 90, el trabajo docente se vio amenazado, precarizado, deteriorado

y, en ese marco, la capacitación docente pasó a ocupar un papel clave. En el marco de un creciente credencialismo, se produjo un mercado notable de formación docente continua que los que enseñaban (o querían hacerlo) salieron a consumir vorazmente porque aparecía como una vía de obtención o conservación del puesto de trabajo. Es decir, junto a la oferta pública de capacitación también los 90 produjeron consumidores de un mercado activo, heterogéneo, dispar y muy poco regulado de formación docente continua. La Red fue la primera institucionalización fuerte que se dio el Ministerio de Educación Nacional para dirigir y reunir el conjunto de las políticas de formación. En ese sentido, tuvo un lugar protagónico hacia todo el país por los recursos que manejo, por la agenda que armo, por las exclusiones que produjo, etc. La Red condenso la política de formación continua que venimos de contar. Con los años, la Red fue cambiando y fue menos homogénea: en algunas jurisdicciones (a mí me tocó coordinar la red en la Ciudad de Buenos Aires entre el 2000 y 2003 cuando dirigí la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires) con esos recursos se construyeron propuestas

interesantes. También con el tiempo la red fue una estructura que permitió (si no la regulación del mercado) avanzar en el registro del mercado de los cursos de capacitación. Como sostiene S. Ball, las políticas no sólo deben comprendérselas desde arriba, sino también desde sus trayectorias y su despliegue en diferentes territorios y en diferentes planos.

P6: En tu gestión y en la labor de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua ¿se planteó como alternativa nacionalizar a los institutos?

R6: Sí, esa fue una alternativa. Entiendo que políticamente era y es una alternativa muy conflictiva, porque convengamos que desde hacía muchas décadas convivían las instituciones provinciales y nacionales de formación docente hasta la transferencia que las coloca a todas bajo la responsabilidad provincial. La comisión federal le pidió a María Cristina Davini que se encargue de hacer un estudio diagnóstico sobre la formación docente en todo el país, ella realizó el estudio más abarcativo que disponemos y luego se discutió arduamente. Ese estudio muestra la dimensión de la fragmentación en la

época, entre provincias, al interior de las provincias así como la heterogeneidad y desigualdad de las propuestas de formación vigentes. Fue un trabajo muy serio, muy colaborativo con las provincias e institutos y de allí se entendió que la mejor alternativa era construir una institución como el INFD, con jerarquía y presupuesto propios para, en una conducción consensuada, colocar en el centro la preocupación por mejorar la formación docente y, respetando las diferencias, volver a construir un piso en común.

P7: Como miembros de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua recomendaron ocho grandes líneas (previo a la Ley Nacional de Educación), dentro de ellas hay una vinculada a la debilidad de regulación ¿A qué se debía ese vacío normativo?

R7: Cuando se hizo la transferencia de nación a provincias, algunas provincias ya tenían institutos, entonces lo que había en algunas provincias era un sistema mixto (nacional y provincial). Lo que las investigaciones demuestran es que en la mayoría de las provincias los institutos dependían o de la educación secundaria o de adultos, salvo en

tres o cuatro provincias que tenían direcciones superiores específicas de este nivel. Entonces en situaciones de conflicto se aplicaba la normativa de la escuela secundaria, y eso lo que hizo en términos pedagógicos y políticos es fortalecer la infantilización de la formación docente que existe desde el normalismo. Y aquí es importante decir que la Ley de Educación Superior, ley con la que estoy en desacuerdo, es la primera ley que plantea que el conjunto de la formación docente es parte de la educación superior y reconoce a los institutos como parte del nivel. Respecto de los institutos había una enorme debilidad y disparidad en la normativa específica (cuando existía).

Posteriormente el INFOD hace un enorme desarrollo normativo, que consensua ciertos elementos nacionales y a su vez aporta a que cada provincia tenga el suyo. También el INFOD tuvo una línea de financiamiento para que las provincias conformen equipos técnicos de formación docente. En la medida en que era un sistema nacional transferido, los equipos técnicos provinciales especializados eran muy importantes. Una cosa que desarrolló muy bien el INFOD, que lo ha planteado la comisión, son los espacios de discusión técnica

con los directores superiores de las provincias. Entonces se toman medidas que son acuerdos generales, pero para que haya un acuerdo tiene que haber un área en cada provincia que mire a los institutos, ese es un punto clave y que tenía realidades muy diversas. En la mayoría de las provincias no sólo que no había una normativa específica, sino que la que se aplicaba estaba muy pensada para la escuela secundaria. Entonces ¿cómo construir una paridad con las universidades si previamente no existe una estructura clara que organice a los ISFDs, parte constitutiva de la educación superior?

P9: Respecto a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua ¿cuáles consideras que fueron sus debilidades?

R9: Debería volver a leer los documentos, pero creo que fue un estudio muy completo. Fue un proyecto de una alta complejidad política. Lo que salió de la comisión fue lo máximo que se pudo exponer en aquel momento, teniendo en cuenta la complejidad política y la diversidad que la componía. Un punto arduo e inconcluso ahí es la relación entre la formación docente que se desarrolla en las universidades y en

los ISFD. En el seno de la comisión se discutió mucho y con diferentes actores educativos. Es una de nuestras grandes asignaturas pendientes en términos políticos, también en el campo de la investigación. Sabemos poco aun sobre las diferencias en las propuestas y en los efectos formativos de quienes egresan de ambas instituciones. Ni siquiera hay estadísticas claras al respecto. Además de trayectorias y saberes diferentes, un tema clave es el de la autonomía. Las universidades tienen el fantasma de la intervención del estado. Los institutos han avanzado en los últimos años hacia otras formas de gobierno, han incorporado (ahora interrumpido) áreas acompañadas de investigación. Pero en esa articulación se ha podido avanzar poco, como no se ha podido sancionar una nueva ley de educación superior. Volviendo a la Comisión y pensando en los resultados que luego tuvieron, la constitución del INFOD y las políticas en general en materia de formación docente, en general me parece un enorme logro institucional. Se instaló el INFOD en la formación docente en todo el país. No nos olvidemos que el panorama de la formación docente entre 1998 y 2000 es muy diferente al de 2015. En el medio existió un tenue intento de Polos de Desarrollo (en un

marco de debilidad institucional) y luego el proyecto de Renovación Pedagógica, que acumuló aportes nacionales con diálogos entre las provincias. A la vez que mostró su insuficiencia (institucional y presupuestaria) nos sirvió para darnos cuenta que por ahí tampoco iba el asunto. Sin duda lo que marcó un cambio y un hito en las políticas de formación docente fue la creación del INFOD.

P10: En relación a lo señalado ¿qué características crees que debería tener una política potente en términos de formación docente?

R10: Estamos trabajando con colegas de Paraguay, Colombia, Perú y Brasil sobre las políticas de formación docente en América Latina, que en su mayoría van por lugares que no son los que sostuvo el INFOD hasta 2015 y a los que se incorpora nuestro país ahora (2016-7): sistemas de evaluación, sistemas de acreditación, mercantilización de la formación, apertura a profesionales de diferentes áreas para la enseñanza. Muy preocupante.

También hay que pensar, por supuesto, en las cosas que el INFOD no logró, como trabajar con las producciones más autónomas de las instituciones

(no opacar procesos locales). Creo que también hace falta trabajar en una alianza con las universidades, que en el panorama argentino son un punto clave. Ahí hay algo que se debería pensar a largo plazo, y vuelvo a decirles que es de altísima complejidad política. Por eso en el panorama argentino un tema que enriquecería mucho a la formación es poder establecer otros diálogos y otras alianzas que reconozcan las fortalezas de las distintas instituciones que intervienen. El otro tema es que el panorama institucional de la formación docente es hoy mucho más complejo que hace treinta años. Hoy existen universidades, institutos, universidades provinciales, profesorados para los bachilleratos populares, una universidad pedagógica; mínimo más de seis instituciones interviniendo. La otra cuestión es que cualquier cambio que uno quiera hacer en la formación docente, tiene que tener en la cabeza tanto un modo distinto de pensar las escuelas, como una relación muy fuerte con la cultura y la pedagogía. Es más, yo les diría las culturas y las pedagogías. Considerar lo cultural le daría otras respuestas a algunos discursos que ahora se escuchan sobre quienes ingresan a

la formación docente, poniendo en cuestión la hegemonía cultural. Para mí la recuperación de las pedagogías, de las culturas, y de las políticas como una trilogía que nos permite pensar de otro modo la formación docente es clave. La vuelta que le está dando el INFOD ahora al Programa Nacional de Formación Permanente va en sentido contrario: corre a la pedagogía y pone en el centro a la instrumentalización de la tarea. Desplaza discusiones claves para entender la época (¿como enseñar sin pensar las coordenadas que nos atraviesan?) y la reemplaza por una formación que, aunque se llama a sí misma “situada”, es homogénea para todo el país. Colocar en la formación docente una potencia ilimitada. Yo no creo que sea así, me parece que la formación docente es imprescindible para cambiar la experiencia educativa de nuestros jóvenes, pero a la vez es absolutamente insuficiente. Creo que existe un discurso muy cínico, cuando se responsabiliza a la formación docente. Para mí la preocupación mayor es su fortalecimiento de la mano de reconocer las potencialidades de las diferentes instituciones en juego y sobre todo el flujo que se podría generar entre ellas. Además otro tema que a nosotros

nos preocupa, que empezamos a investigar en la UBA, es la cuestión de la fragmentación. Ya no se trata de la fragmentación ligada a la transferencia y al sálvese quien pueda, sino que existe una fragmentación muy ligada a fragmentaciones socio-económicas y territoriales, que toman forma en la formación docente. Lo que nos revelan las investigaciones es que los jóvenes, que se forman en ciertos lugares no se atreven a ir a otros y ahí también hay un punto clave. Por ejemplo a los jóvenes que se forman en los institutos en Pilar (una de las zonas más ricas de la provincia) no se les ocurre ir a dar clases en escuelas públicas, ellos conocen otros idiomas y se van de vacaciones a lugares que otros chicos solo conocen por los libros y ahí hay una fragmentación territorial y económica de la cual no puede estar ajena la formación. El cambio curricular en la formación docente, establece que las prácticas hay que hacerlas en lugares diferentes. Y eso es muy complejo por esta fragmentación.

Y ahí aparece otro tema, el acompañamiento a los docentes y el reconocimiento de su cargo. Necesitamos complejizar el puesto de trabajo docente, reconocer las nuevas

problemáticas y aportes que habilita este tiempo. Por eso necesitamos repensar el puesto de trabajo, darle una complejidad mayor y pensar en otras formas de organización. En la idea de Polos de Desarrollo, cuando Edith [Litwin] plantea la alianza con las escuelas, esto estaba presente. Me parece que si nosotros logramos un puesto de trabajo más complejo, también podemos diversificar las formaciones. Necesitamos una decisión política y económica de todos los niveles, a nivel nacional, provincial, jurisdiccional y por supuesto a nivel gremial. Porque como lo plantean claramente los gremios en la Argentina, la profesionalización de la docencia no es solamente lo salarial (aunque es imprescindible restituir condiciones básicas de trabajo).

P11: Por último te agradecemos tu generosidad para dialogar con nosotros, y considerando lo que nos fuiste comentando en relación a las políticas, ¿cómo ves a los docentes?

R11: A mí me parece que la formación docente debería ser una política en alianza con los docentes en las escuelas. Por un lado porque es necesario que se recuperen los problemas de la práctica docente, pero también (y a la vez) para

que no nos limitemos a lo que existe. Porque no se trata sólo de indagar las buenas experiencias, tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición. No es fácil enseñar hoy! Por supuesto, este punto no es factible cuando hay un discurso sistemático que orada sistemáticamente el reconocimiento social de lo que pasa en las escuelas. Por eso, un primer paso, no poco importante, es poner un freno a los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes. Y reconocer, como lo muestran los fracasos de los 90, que cambiar las escuelas solo es posible con la participación activa de quienes allí trabajamos.

Notas

1. Alejandra Birgin es maestra y pedagoga. Magister en Educación y Sociedad (FLACSO). Trabaja como profesora e investigadora en la UBA (Universidad de Buenos Aires) y en la UNIPE (Universidad Pedagógica), Argentina, donde dirige equipos de investigación que indagan las políticas de formación y trabajo docente. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y en diversas revistas internacionales. Sus dos últimos libros (como autora y compiladora): *Mas allá de la Capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* y *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el Mercosur*. Coordina el proyecto "Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada". Ha sido Subsecretaria de Educación de la Argentina (2006/07) y dirigido la Casa Argentina en la Ciudad Internacional Universitaria en Paris, Francia. Es miembro del colectivo Conversaciones Necesarias.
2. Profesor en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Becario Doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / CIMED / Universidad Nacional de Mar del Plata. aguirrejonathanmdp@gmail.com
3. Profesor en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Historia. Becario Doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / CIMED / Universidad Nacional de Mar del Plata. franarg@hotmail.com



RESEÑAS

Libros

Escrituras, representaciones y epistemologías desde el sur

Francisco Ramallo¹

Bidaseca, Karina (coordinadora) (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires, CLACSO-IDAES, 2016.

Este nuevo libro coordinado por Karina Bidaseca y en el que participan un grupo de investigadores, educadores y activistas comprometidos con las narrativas, las representaciones y las epistemologías desde el sur y desde los otros “mundos posibles” (aquellos que recorren los “nuevos tiempos políticos”) continua y profundiza voces y escrituras que interpelan a los discursos de las ciencias sociales y de las humanidades, invitándonos a un territorio de sensibilización y humanización de nuestras existencias. Se trata de un libro no sólo pensado sino también sentido, en la medida en que el amor y la alegría como así también el dolor y la indignación marcan cada una de sus páginas. Su publicación en formato virtual continúa la intención de CLACSO y de la colección Sur-Sur de divulgar obras para un pensamiento propio, marcado en la inmediatez y en la diversidad de nuestro contexto cultural. *Genealogías críticas de la Colonialidad...es* un texto construido desde una suelo epistémico más allá de Europa, o más bien más allá del universalismo occidental que la tradición canónica europea constituyó a escala planetaria a lo largo y lo ancho del mundo. Es una escritura situada en un lugar otro, el sur. Que ya no es más sólo uno, sino que representa aquí una genealogía latinoamericana abierta a sí misma y hacia otros sures (otras Áfricas, otros Orientes, otras Asias, otras Oceanías, otras Américas del Norte, otras



Europas) a partir de los cuales se interroga sobre los intrincados modos de narrar y silenciar los pasados coloniales. Los textos que aquí se encuentran tuvieron como base la participación de sus autores en el II Congreso de Estudios Poscoloniales y las III Jornadas de Feminismo Poscolonial coordinadas en 2014 por la compiladora del libro.

Karina Bidaseca inicia el recorrido con una introducción en la que los textos, los autores y las escenas de nuestra diferencia colonial son los que constituyen ese otro pensar y sentir en la indagación y la intervención de lo social. En el develar del eurocentrismo, colonialismo, racialización y sexismo las voces de Aníbal Quijano, Rita Segato, María Lugones y Giuseppe Campuzano (entre otros maestros) entran en la propia escritura de Bidaseca, quién a partir de estas influencias engendradas en nuestro Sur trasciende las fronteras geopolíticas de la modernidad occidental. Trazando cartografías, dirigiendo miradas y encontrando posicionamiento críticos, los trabajos son presentados en sus diálogos propios y en la conversación que establecen entre sí. Allí se recorren los nudos de cada contribución presentando un texto que desde ópticas e interrogantes comunes remarcan que la justicia epistémica se sostiene con una política del conocimiento que puede descolonizar los campos del saber, los cuerpos, las políticas representacionales del feminismo hegemónico (tan cuestionadas por los feminismos negros, fronterizos, de los bordes, descoloniales, comunitarios, de las disidencias sexuales) (p 21).

La primera parte del libro está conformada por siete artículos y nueve mujeres que se atraviesan, conversan y discuten la colonialidad del género. A partir de indagar los cuerpos y territorios globalizados en América Latina, África y “Oriente”, desnaturalizan las miradas esencialistas del género. Siendo interpelado desde estas otras modernidades y desde estos otros pueblos, que por supuesto encamina otras miradas, posicionamientos y lugares. Las divergencias y las



convergencias de estas nueve mujeres que denuncian la colonialidad de género y también proponen formas de (re)presentarlo en un más allá, son aportes de teorías feministas situadas que desde diferentes lugares oponen los cuerpos femeninos y feminizados en sus posibilidades emancipatorias.

El contundente capítulo de Rita Segato coloca a la norma y al sexo en el centro de indagación, analizando los cambios en la mirada sobre la sexualidad y sobre el significado y el valor dados al acceso sexual en la pre-intervención colonial y en las sociedades intervenidas por el proceso de la colonización. Entre el erotismo, el exotismo y las representaciones de la mujer Laura Malosetti Costa irrumpe a la discusión a partir de un trabajo histórico de los cuerpos expuestos en el Museo Nacional de Bellas Artes en Buenos Aires. Karina Bidaseca arroja una nueva luz para el estudio de los femicidios, en una escritura que perturba la extraña ligazón entre el erotismo y la muerte de la artista afrocubana Ana Mendieta. El texto conjunto de María Rosa Lojo, María Eduarda Miranda y Zulma Palermo ejercita una des(de)colonialidad del género, a partir de la desestabilización de ideas y prácticas de las relaciones instituidas entre los géneros. La pluma que sigue es la de Alejandra Castillo remarcando el desacuerdo entre las mujeres y las políticas de la presencia frente a la evocación de la voz de la feminista chilena Julieta Kirkwood. Rocío Medina Martín explora la agencia de las mujeres saharauis refugiadas en el rescatar de otras geneologías, identidades y subjetividades de los feminismos descoloniales. Finalmente la investigadora kurda Dilan Bozgan trae una narrativa de la participación de las mujeres kurdas en Turquía, destacando sus transformaciones organizacionales en este convulsionado presente.

La segunda parte remueve las bases teóricas del mundo occidental desde las geneologías que interpelan y perturban la colonialidad del poder (tal como hace unos años atrás invitó Bidaseca en su libro *Perturbando al texto colonial*, que tantas conversaciones



atravesó en la academia argentina)³. Específicamente aquí es el encuentro entre África y América Latina, y entre América Latina y África, el que enmarcan siete producciones desde el sur. Los tan olvidados pasados africanos y afrodescendientes (o afrodiaspóricos) enmarcan la intención de ese diálogo sur-sur tan necesario para las cartografías argentinas, ya no sólo al margen de Europa sino también al margen de los estereotipos hegemónicos de la nación y sus otros. Sabelo Ndlovu-Gatsheni inicia este recorrido en una mirada de los encuentros coloniales, que rastrean diferentes momentos y etapas de jerarquización racial (como así también patriarcal, sexista, imperial, colonial, capitalista) hasta la actual colonialidad de los mercados y las nuevas luchas por África. Eduardo Grüner en su texto “Negro sobre blanco” comprende las genealogías críticas anticoloniales en el triángulo atlántico a partir del concepto de negritud en la literatura. Alejandro De Oto ingresa en la discusión de los discursos de la nación, desde una profunda reflexión sobre los archivos y los materiales de investigación en contextos poscoloniales. La nación y su condición poscolonial también es el tema principal del artículo de Mario Rufer, en la administración de la diferencia, la memoria y la exclusión de los otros usos del pasado. José Guadalupe Gandarilla Salgado realiza una notable contribución con el propósito de hurgar en una genealogía poscolonial (de encare decolonial) con el fin de aportar elementos para una mínima cartografía que distinga entre unas posiciones y otras. La última contribución es un manifiesto, la experiencia de una escritura colectiva que remarca la urgencia de traspasar las fronteras instituidas y los límites de nuestros pensamientos y acciones “por una nueva imaginación social y política en América Latina”. El activismo académico que atraviesa cada uno de los fragmentos del libro cobra sentido explícito en estas páginas finales, cuyas letras reconocen que gran parte de nuestros linajes teóricos son indispensables e inadecuados para los mundos en que vivimos y para recobrar “utopías de una igualdad heterogénea”.



Sin dudas es un libro “que deja al descubierto la piel del mundo contemporáneo” (tal como expresa su organizadora), son textos que apuestan a renovar miradas, a conversar y a seguir “comprendiendo y amando” en un mundo en dónde para muchos es difícil mantener el optimismo, la utopía y los sueños en contextos cotidianos de (des)humanización y terrible dolor. Esta hermosa y esperanzadora escritura, con las voces de grandes maestros, nos sugiere sobre todo a los más jóvenes que existen otros caminos y otras epistemologías desde donde construir conocimiento y representaciones del mundo social que nos atraviesa. Finalmente nos queda señalar que este esfuerzo continúa cultivando una conversación con espesor propio y que sin duda ya está más allá de las políticas académicas y editoriales del “Norte”. La invitación que representa esta nueva contribución de la colección sur-sur, es la de abrir los ojos y concentrar la mirada en las huellas y los rastros de quiénes nos pueden ayudar a construir los nuevos mundos que tanto necesitamos y deseamos.

Notas

1. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Becario Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Contacto: franarg@hotmail.com.
2. Disponible en el reservorio virtual de CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20160210113648/genealogias.pdf>
3. BIDASECA, Karina (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Paradigma Indicial, Buenos Aires.

Fecha de Recepción: 16/04/2017
Primera Evaluación: 21/06/2017
Segunda Evaluación: 18/07/2017
Fecha de Aceptación: 03/08/2017



(Re)visitar a Paulo Freire desde la ética, la política y la cultura: tres dimensiones fundamentales al hablar de educación

Laura Proasi¹

Comentario de “*Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*”. De Fernández Mouján, I. Ed Noveduc. Buenos Aires. 2016.

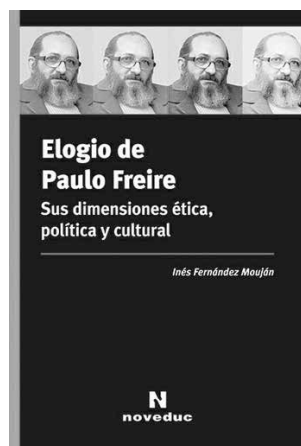
La obra invita a poder pensar el recorrido que realiza Inés Fernández Mouján, en términos de otorgar la palabra a quienes han sido condenados al silencio, a través de la reconstrucción del sentir y el hacer de Paulo Freire poniendo en tensión la conciencia crítica como motor de las transformaciones sociales que devuelve el trabajo de Inés.

Cinco capítulos estructuran el recorrido donde se entraman los trazos de la escritura del pedagogo más influyente de América Latina. Las marcas de la colonialidad y la liberación en educación, la dimensión política de la pedagogía de la liberación freireana, la razón ético-crítica en su pensamiento y la educación popular como acción cultural liberadora, la intervención y la resistencia cultural.

La autora deja en claro que emprendió un camino hermenéutico-deconstructivo en un intento por delimitar los alcances de la propuesta pedagógica de Freire estableciéndolo como eje vertebrador de su tesis doctoral que dio vida a este libro.

Cada paso que se toma, desde el principio del recorrido por la obra de Paulo Freire, da cuenta de la fuerte inspiración que ejerce en la autora la militancia y su participación en hechos de índole colectiva; unidas, ella misma dice, le permitieron imaginar mundos *otros*.

Si bien se reconoce que su narrativa está



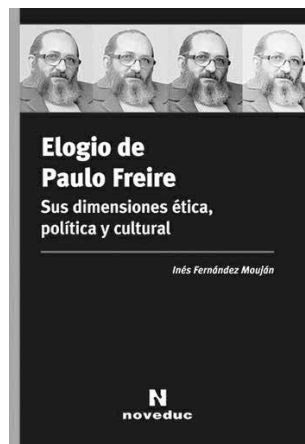
transversalizada por el compromiso social y una historicidad que marca el ritmo del abordaje teórico en el camino emprendido, autores como Dussel, Hommi Bhabha, Stall, De Oto, Quijano, constituyen un aporte sustancial en sus reflexiones acerca de los debates y prácticas en el campo de la educación popular para poder identificar a Fanon en la obra de Paulo Freire.

La clave de lectura está precisamente allí. Identificar en la escritura freireana la presencia e influencia de Fanon en las categorías opresor/oprimido, liberación y descolonización, por caso.

Estas categorías de análisis no hacen más que definir los desarrollos teóricos de Freire en relación a la educación como praxis política.

Se realiza una revisión, interpretación y deconstrucción de la categoría acción cultural liberadora de Freire habilitando el análisis de categorías como identidad cultural, subalternidad, colonialidad del poder, intervención y resistencia.

En el capítulo 1 se aboca a reconstruir la biografía intelectual-crítica de Freire particularizando las influencias intelectuales de cada momento histórico y los cambios de miradas políticas que atraviesan su obra. La autora lo presenta como un hombre que siente el sufrimiento de aquellos sin voz, de aquellos a quienes se les ha ahogado su palabra en los silencios de los relatos hegemónicos; y que, en virtud, de ese sentir acciona para producir transformaciones profundas en el campo de la educación. Es precisamente Pedagogía del Oprimido (1970) donde se produce la radicalización de su pensamiento que toma cuerpo en su análisis de la relación educando-educador; se establece así el disparador de su propuesta pedagógica: la idea de lo político como acto liberador originado en el mismo sujeto y en su praxis transformadora junto a otros. Propone el análisis profundo de la relación opresor/oprimido para poder dar cuenta del vínculo que se establece con la educación en términos de pensar la tensión entre dominación/liberación. Freire sugiere

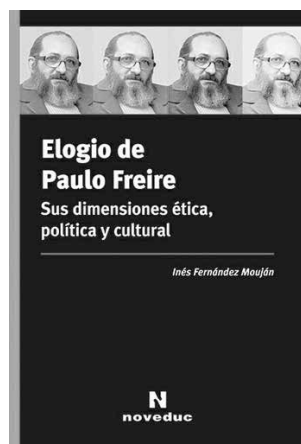


que la condición de “posibilidad” así es posible. Ya en este primer capítulo se marcan tres movimientos en la producción de su pensamiento.

El primer momento desde 1959 hasta 1964 y el optimismo pedagógico. Su objetivo es que todos educan a todos: educando-educador, en diálogo, aprenden y enseñan; 1964-1980 desafíos del exilio: aquí, dice la autora, se empieza a advertir un giro de importancia en relación a su pensamiento anterior: es evidente su postura más crítica de las estructuras económica y social haciéndose eco de los movimientos rebeldes que van haciendo mella en América Latina y el mundo; su pensamiento va reflejando las nuevas posturas intelectuales haciendo al diálogo, la concientización, la liberación, y la descolonización los temas centrales en sus reflexiones. Dieciséis años de exilio que lo obligan a despegarse de los nacional-desarrollista sumado a la vivencia del desarraigo, el dolor y la tristeza.

Así la educación ya no será camino para el desarrollo, sino para la liberación, para la transformación mediante la revolución y la subversión al poder hegemónico en clave de imposición. Dentro de las producciones en dicho período: Concientización (1971), Educación y Cambio (1976) y Cartas a Guinea-Bissau (1977) como distintivos de su pensamiento entre tantos otros escritos donde se profundiza la idea de la pedagogía como partícipe activo en la lucha permanente por la recuperación de los negados y el reconocimiento de la liberación como motor de lucha de la acción pedagógica.

1980 a 1997 indicado por la autora como tercer momento es el regreso de Freire a su país natal. En ese período escribe La importancia del acto de leer y el proceso de liberación (1982), Pedagogía de la pregunta (1986), La educación de la ciudad (1991), Pedagogía de la Esperanza (1992), Política y Educación (1993), Cartas a quien pretenda enseñar (1993), Cartas a Cristina (1994), A sombra de esta mangueira (1995) y Pedagogía de la autonomía (1996). Los diálogos

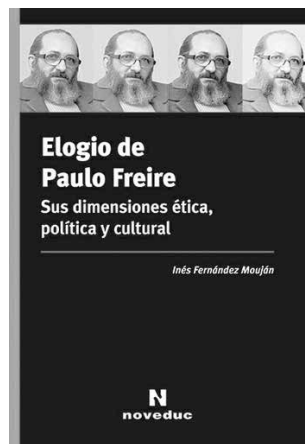


con los pedagogos críticos Peter McLaren y Henry Giroux lo acercan a los debates de los estudios culturales. Se hace evidente el vínculo entre ellos desde la similitud en sus análisis, la comprensión y la valoración de los hechos. Cobra fuerza la idea de lo cultural y la resistencia, en clara influencia de Foucault y Gramsci en la narrativa freireana. Aparecen las críticas al reproductivismo, la escuela como arena de negociación, resistencia y producción de subjetividad.

No es casual que conjuntamente con Antonio Faúndez escriba *Pedagogía de la Pregunta* en la cual desarrollan la categoría educación problematizadora, el interrogante como cuestión esencial en el proceso de conocer; justificando ética y políticamente la importancia del acto de preguntar.

Al margen de sus escritos donde el acento está puesto en (re)visar y (re)significar sus pensamientos iniciales, Freire retoma en este período los debates educativos que se suceden en Brasil, asumiendo el Secretariado de Educación en San Pablo como integrante del Partido de los Trabajadores; poniendo su propuesta pedagógica en la agenda de la gestión pública para mejorar el sistema educativo formal.

No es del orden de la casualidad que el pensamiento pedagógico y filosófico de Freire, entendido como pensamiento crítico, se haya impregnado de las coyunturas y hechos de la época. Desconfía profundamente de la educación como viene siendo planteada; le urge el abordaje de lo colonial/neocolonial, categorías que en otros términos, se traduce como “educación bancaria”; lugar de depósito, de repetición, memorización y silencio que no son más que instrumentos de la opresión. Así define una nueva ética para la práctica docente; nace la idea de intelectual de frontera entre la cultura y la modernidad y la de pensador orgánico al servicio del pueblo con una presencia activa en la sociedad; su lucha tiene que ver con cambiarla porque la considera injusta. Freire concibe entonces la pedagogía como estrategia y



acción; como parte de la práctica política. La educación entendida como práctica para frenar, interrumpir, comprender e intervenir en las luchas históricas. La acción política como interpretación, representación y diálogo lleva a la acción colectiva contra la opresión de la colonización y el capitalismo global.

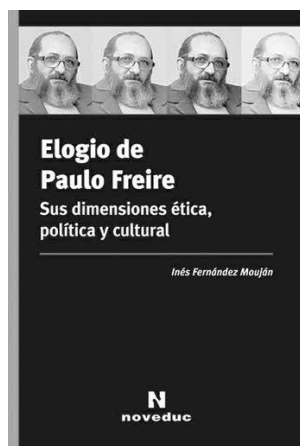
El capítulo 2 se percibe más histórico; ya en su título “Las marcas de la colonialidad y la liberación en la educación”, aquí la autora reconoce que sitúa a la educación como reflexión que se da en un momento determinado. La intención es contextualizar la colonialidad y darle lugar a la discusión de la categoría Liberación que se presenta hasta mediados del siglo XX y cómo los debates, en torno a esta categoría, tuvieron incidencia en la pedagogía de la liberación. Porque entiende que es sustancial para poder comprender los conceptos freireanos de educación bancaria y educación liberadora.

Para ello realiza el análisis acudiendo a los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, la historia de la educación argentina y de América Latina, a las teorías críticas en educación y a los postulados de la corriente de pensamiento decolonial.

Después del análisis teórico y de corte histórico que realiza en el Capítulo 2, los capítulos 3, 4 y 5 desarrolla las dimensiones política, ética y cultural de la pedagogía de la Liberación. En cuanto a la dimensión política, desde el recorrido teórico, propone demostrar la influencia de Fanon en el pensamiento freireano.

En el capítulo 3 es interesante cómo estructura la relación dialógica Fanon-Freire en cuanto a las categorías liberación y descolonización; vía para poder pensar la fuerza de estas categorías y su vigencia como elemento de desafío a la hora de establecer la impronta del sistema educativo, que trae como herencia su universalidad y la característica central de cerrado, en un mundo globalizado.

La praxis freireana es acción política comprometida y responsable; acción-reflexión para deconstruir el



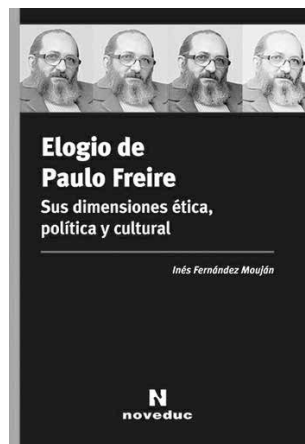
orden educativo, quitarle su carácter netamente reproductivo y acercarlo a los saberes cotidianos. El discurso fanoniano le permite a Freire pensar una acción pedagógica de ese modo; es decir, el acompañamiento de la lucha política contra la colonialidad del poder; concomitantemente con un cambio en educación para poder comprender que los sujetos tienen que estar en diálogo permanente con la realidad histórica. Esa es la clave para reinterpretar y transformar.

“La razón ético-crítica en la ética freireana” nombra al capítulo 4. Aquí se presenta la relación que se establece entre las categorías pedagogía de la liberación y razón ético-crítica desarrollado por Dussel. La autora se plantea desentramar en el concepto de diálogo, los nombres del otro, la alteridad en todas sus manifestaciones, la diferencia, la diversidad, lo otro, lo heterogéneo, lo subalterno con el objetivo de demostrar que el diálogo para Freire es condición central de posibilidad para la toma de la palabra.

Es así como se invita al lector a adentrarse en la propuesta ético-política de Freire, que no tiene que ver con el “deber ser”; si no con hacerse la pregunta sobre la relación de dominación con el acto educativo; y que esa misma pregunta permita llevar a cabo una propuesta educativa que tenga que más relación con la humanización/descolonización; que tenga que ver con una apuesta a la vida.

La ética freireana es una ética caracterizada por la preocupación por el otro y su humanización/liberación. Freire propone un educador como intelectual que no esgrima la verdad como propia; muy por el contrario, que luche y denuncie las formas de poder que sujetan y oprimen.

El capítulo 5 se abre el juego a la educación popular como acción cultural liberadora desde la intervención y la resistencia cultural. Para ello, pone en tensión allí la categoría acción cultural, a través de los aportes de los estudios culturales y poscoloniales, con el propósito



de resignificar y deconstruir el concepto de educación popular. El objetivo es poder empezar a pensar en una pedagogía que promueva y acompañe formas de resistencia cultural e intervención transformadora de las condiciones de vida; teniendo en cuenta que el discurso es productor de subjetividad.

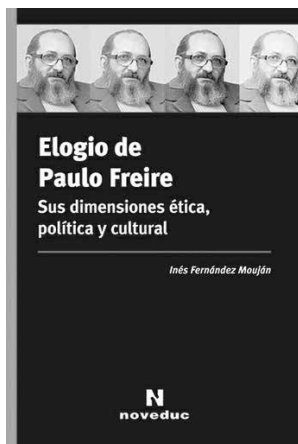
En este sentido, pensar la educación popular en términos freireanos tiene que ver con una búsqueda compleja, es un ida y vuelta, es ensayo y error para poder hacer con otros. Da la posibilidad de comprender las relaciones educativas dentro del marco de una cultura plural reconstruyendo lo comunitario; cuestión que la colonialización no ha permitido. El pensar “con”; pensar en plural.

A modo de epílogo, la autora reflexiona acerca de su recorrido concluyendo en que el trabajo de Freire ha impactado de manera significativa en los educadores no sólo latinoamericanos, sino también de africanos. Se abrieron caminos otros para la educación.

Fue un hombre producto de su tiempo, atravesado por la historia, lúcido y preocupado por los más desfavorecidos. Sus reflexiones cruzaron fronteras y fueron más allá. Su compromiso político e intelectual hace que su obra nos interpele, pero también sirva de guía para una acción liberadora y transformadora de la realidad.

1. Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación).
Email: lauraproasi@gmail.com

Fecha de Recepción: 12/12/2016
Primera Evaluación: 10/02/2017
Segunda Evaluación: 30/04/2017
Fecha de Aceptación: 23/06/2017



Revista de Educación



***RESEÑAS
encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Reforma universitaria y educación superior: una inmersión en la trama epistemológica de la didáctica

Jonathan Aguirre¹

I Fábrica de Ideas (historias y prácticas). Mar del Plata, 6 al 10 de marzo del 2017.

“Recordando la semana, vienen a mi pensamientos y sentires vinculados a la alegría del encuentro, con los otros, y con el saber... el saber que por momentos parecía encarnado en la persona de Alicia, y por momentos distribuido en cada uno de nuestros cuerpos, en los demás espacios compartidos, enriquecido por nuestras experiencias y deseos profundos de identidad y distinción. Traje la “mochila” llena de esos pensamientos y sentires, llena de alegría por el camino recorrido, por la seriedad frente a la tarea propuesta y la rigurosidad con la que se intentó que pensáramos la didáctica y nos pensáramos didactas”.

(Narrativa de una colega asistente a la Fábrica de Ideas)

El Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación perteneciente a la Facultad de Humanidades de la UNMdP junto a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en el marco del Programa “Camino al Centenario de la Reforma del 18” organizaron la I Fábrica de Ideas, Historias y Prácticas. La misma se llevó a cabo desde el día 6 al 10 de marzo del corriente año en nuestra ciudad, bajo la coordinación general del Dr. Luis Porta y para las cuales se utilizaron las instalaciones de la Facultad

de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Durante la semana que se llevó adelante la I Fábrica de Ideas (historias y prácticas) hemos tenido la posibilidad de generar un espacio reflexivo y performativo en relación al campo de la didáctica. Por las mañanas, el seminario de posgrado sobre Epistemología de la Didáctica intento dar una lectura que aspiró a problematizar aspectos relacionados a dimensiones epistemológicas y metodológicas que hacen a la construcción identitaria del campo. En este sentido, los contenidos que se abordaron estuvieron vinculados a la comprensión de la estructura actual de la disciplina en perspectiva histórico- social en conexión con las principales teorías epistemológicas del siglo XX y los problemas que plantean respecto a la construcción del conocimiento científico en las Ciencias Sociales. Especialistas, docentes, investigadores y graduados de universidades de todo el país pudieron reflexionar a lo largo de la semana no solo sobre el desarrollo de la didáctica contemporánea y su epistemología, sino sobre aquellos desafíos que se presentan en la actualidad para la disciplina y para los sujetos inmersos en ella.

La I Fábrica de Ideas no solo contó con el seminario dictado por la Prof. Alicia Camilloni, sino que diversas actividades en horas de la tarde, como ateneos, talleres, mesas de debate, foros y paneles buscaron habilitar espacios de reflexión, intercambio, formación e investigación en relación al campo de la didáctica y a la agenda de la educación superior argentina.

El día Lunes 6, luego de la inauguración del evento por parte del Director del CIMED Luis Porta y el Secretario de Extensión de la Facultad de Humanidades, Pablo Coronel se dio comienzo al seminario "Epistemología de la Didáctica". En horas de la tarde se realizó el ateneo de Grupos y Proyectos de Investigación. En él se presentaron cinco investigaciones. En primer lugar el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia, coordinado por Sonia Bazán presentó el

proyecto “Investigaciones en Enseñanza de la Historia, abordajes teóricos y problemas metodológicos”. En segundo lugar Raúl Menghini, Mabel Díaz y Laura Iriarte, todos pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur, presentaron los proyectos “Universidad y formación de profesionales de la educación” e “Instituciones y sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos”. A continuación María Marta Yedaide y Cristina Martínez, ambas investigadoras de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la UNMDP presentaron el proyecto de investigación denominado “En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas”. Seguidamente fue presentado el proyecto “Los procesos de construcción y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR”. El mismo fue expuesto por Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi y Norma Placci. Por último el equipo de Marilina Lipsman presentó su investigación radicada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA titulado “La construcción de propuestas de enseñanza universitaria con TIC en el campo de las ciencias de la salud. La intervención, la orientación y la colaboración entre docentes y especialistas”

El martes 7 de marzo por la mañana continuó el seminario dictado por la Prof. Alicia Camilloni que poco a poco fue haciendo una inmersión en las principales líneas epistemológicas de la didáctica. Siempre interpellando las estructuras conceptuales tradicionales y trayendo nuevos problemas del campo. Por la tarde acontecieron dos actividades sumamente ricas para continuar reflexionando sobre la didáctica en la actualidad. En primer turno se llevó a cabo la Mesa Debate “Didáctica y escuela: Tensiones”. Allí las especialistas Graciela Di Franco de la UNLPam, María Teresa Alcalá de la UNNE y Mónica Astudillo de la UNRC debatieron en torno a las tensiones existentes

entre la didáctica, como campo disciplinar y la escuela, como territorio en donde nuestros egresados ponen en juego el saber didáctico. La mesa debatió, con la participación de los asistentes en relación a las condiciones laborales de los docentes, las tensiones entre la estructura, el sistema escolar y las cátedras de didácticas y de residencias y por sobre todo del diálogo entre la universidad, las instituciones de formación docente y las escuelas, puesto que los practicantes o nóveles docentes encuentran grandes dificultades cuando comienzan a ejercer la profesión.

A continuación de esta rica mesa de debate, parte de la cátedra de Tecnología Educativa de la UBA, encabezada por la Dra. Mariana Maggio brindó un Taller denominado “Tecnología Educativa y Didáctica. Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, compresión de tiempo y espacio y cambio institucional”. El mismo tuvo la intención de invitarnos a pensar una recreación de la didáctica contemporánea que esté íntimamente ligada a la Tecnología Educativa. En definitiva nos interpeló a seguir trabajando e insistiendo en propuestas innovadoras en las prácticas docentes pero, a la vez reclamando acompañamiento en las decisiones políticas y especialmente en el planeamiento y organización escolar.

El día miércoles 8 de marzo en horas de la mañana el seminario Epistemología de la Didáctica rondó en la relación pedagógica compleja entre profesor, estudiante y contenido. Centrándose fuertemente en los sujetos que intervienen en el campo de la didáctica. Asimismo Camilloni disertó sobre los modelos didácticos contemporáneos y sus características.

En adhesión al paro nacional de Mujeres, el día miércoles 8 de marzo la organización de la Fábrica de Ideas propuso la realización de un Foro- Debate en relación a las cuestiones de Género y Patriarcado a los efectos de denunciar la violencia contra el género femenino y la opresión ejercida por la cultura patriarcal. El mismo estuvo coordinador por la antropóloga

Gabriela Cadaveira.

Hacia el final de la jornada la Dra. Liliana Sanjurjo brindó el Taller “Investigación Educativa y Formación para la investigación” en donde se trabajaron aspectos del proceso de investigación, realización de proyectos, objetos de investigación, etapas de las tesis de maestrías y doctorados, instrumentos y metodología.

El cuarto día de la Fábrica de Ideas comenzó con la presentación de cuatro proyectos de investigación en el marco del 2º Ateneo de Grupos y Proyectos de Investigación. En esta oportunidad fueron presentados las investigaciones de Mónica Astudillo “Formación Docente e Innovación. Recorrido por experiencias y miradas en la UNRC”, de Cristina Sarasa “La construcción de la identidad docente: Trayectorias y relatos de estudiantes y docentes en la formación universitaria” perteneciente al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, se presentó la investigación del Grupo de Investigación “Conocimiento y Formación Docente” dirigido por la Mg Maite Alcalá de la UNNE. Y cerraron el 2º Ateneo de Grupos y Proyectos Luis Porta y Zelmira Alvarez, compartiendo el proyecto Formación del Profesorado VII: (auto)biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial. Luego de estas presentaciones se habilitó un espacio de intercambio entre los colegas presentes que resulto altamente potente en términos de reflexión sobre los objetos de investigación y en términos de intercambio académico de los grupos de diversas universidades.

Por la tarde del día jueves 9 de marzo se desarrolló una de las actividades más importantes de la Fábrica de Ideas y del Programa Camino al Centenario de la Reforma del 18 perteneciente a la Secretaria de Políticas Universitarias de la Nación. Con la presencia de secretarios de unidades académicas, decanos, rectores y especialmente de la Directora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria de la SPU, Dra. Mónica Marquina se dio inicio a los Paneles referidos a la Agenda de la Educación Superior Argentina en el

marco del Centenario de la Reforma Universitaria de 1918.

El primer Panel denominado “Desafíos actuales del Nivel Superior Universitario” contó con la disertación de Guillermo Eciolaza (Decano Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP), José Goity (Decano de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR), María Catalina Nosiglia (Secretaria Académica UBA) y María Coira (Decana Facultad de Humanidades, UNMdP). El mismo tuvo como eje principal la actualidad del Nivel superior universitario, las vacancias, las conquistas, y por sobre todo los desafíos que se presentan en el futuro para la educación superior universitaria del país. Fue coordinado por Mariana Foutel (UNMdP)

El segundo Panel “La Reforma Universitaria en perspectiva”, estuvo conformado por Alicia Camilloni (Profesora Emérita UBA), Delfina Veiravé (Rectora UNNE), Francisco Morea (Rector UNMdP) y Mónica Marquina (Directora Ejecutiva, Programa de Calidad Universitaria, SPU). Los destacados disertantes abordaron el proceso universitario reformista en perspectiva. Cada uno, desde su experiencia y trayectoria universitaria y de gestión de la educación superior nos han permitido reflexionar sobre la reforma de 1918 desde diversos aspectos y alcances. La Dra Marquina cerró el panel invitando a todos los presentes a resignificar los principios de aquellos jóvenes reformistas abogando por una universidad democrática, participativa, inclusiva y a la altura de los desafíos que nos presenta el siglo XXI. El panel fue coordinado por Luis Porta.

El día viernes 10 de marzo la comisión organizadora, encabezada por el Director del CIMED Dr. Luis Porta, junto con los colegas presentes realizó la reconstrucción narrativa de la actividad vivida durante la semana. La misma tuvo como propósito dar cuenta de lo vivido y sentido durante esta semana de inmersión, pero considerando importante para que ese registro sea verosímil que todos podamos habitarlo. Es por eso que se les solicitó que aquellos que quieran

y lo deseen puedan enviar a los organizadores, sus vivencias y experiencias que permitan consolidar una narrativa potente que dé cuenta de la mayor cantidad de registros narrativos posibles. A partir de ello se realizará una narrativa que recupere, como sostuvimos antes, los sentimientos, vivencias y experiencias vividas en estos días.

Notas

1. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Ayudante de Trabajos Prácticos en la Asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades UNMdP. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Fecha de Recepción: 15/05/2017 Primera Evaluación: 21/06/2017 Segunda Evaluación: 18/07/2017 Fecha de Aceptación: 05/08/2017

Apuntes sobre investigación, formación y pedagogía gestual desde la II Fábrica de Ideas de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Tiago Ribeiro¹

II Fábrica de Ideas (Narrativas y Prácticas). Narrativas, Autobiografías y Pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Filosofía y Letras (UBA). 7, 8 y 9 de setiembre de 2017.

Estuve por la primera vez en Mar del Plata en setiembre de 2017 para tomar parte de la II Fábrica de Ideas, un encuentro que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí he podido encontrar y conocer muchas personas, oír muchas ideas, extrañar e inquietar mi propio pensamiento. Cuestiones muy potentes fueran puestas en rueda de conversaciones de manera sencilla y sensible. Vivimos la circularidad de la palabra y un fecundo intercambio de ideas. Lo que viví me impulsa a pensar sobre investigación narrativa, formación docente y, incluso, la idea de pedagogía.

Tal vez la pregunta que más me atraviesa, fruto de la conversación vivida a lo largo del encuentro, sea: ¿Qué cambia cuando cambiamos nuestra forma de ver y comprender al otro? ¿Qué cambia cuando comprendemos que nuestras acciones de investigación y formación no pueden ser vividas sino como una conversación sincera que ve al otro como alguien que tiene su propia voz? Así, la II Fábrica de Idea, antes de todo, me provocó pensar en caminos. ¿Y qué son caminos?

Un camino, todo camino, se hace con huellas, pasos, presencias, recorridos singulares. Un camino no es más que una forma de habitar, de ponerse en el camino, de moverse en una trayectoria que es irrepitable. No lo sé... muere una chispa, se apaga una vida cada vez que se lanza sobre alguien, como imperativo, la frase:

“¡vaya por aquí!”, Porque caminar es una invitación, no una imposición.

Una vez nos dijo el poeta que el camino se hace al andar, que no hay camino sino caminar. E insisto yo, comprendemos el caminar como la trayectoria que cada uno hace singularmente con las tantas y tantas trayectorias otras que les atraviesan - personas otras, con sus mundos y modos de habitarlos tan singulares. Trayectoria que es a la vez singular y colectiva, es decir, relacional, porque no existe el *yo* sin el *otro*. Somos el resultado de múltiples redes de sujetos que se tejen, entretejen, se acercan y se distancian - nos dice José Molina (2014). Sí, nos acercamos y nos distanciamos en ese movimiento siempre contingente de ser yo y ser otro, porque los caminos son irrepetibles; los tejemos habitados y hechos de muchas voces, presencias, encuentros, pero los tejemos con nuestro rostro, nuestra firma, nuestra manera única de existir y habitar el mundo...

Cuando la primera persona, el primer padre, la primera madre, el primer coordinador, el primer maestro, el primer novio, el primer dios o, incluso, el primer monarca pronunció el primer orden sobre algo que otro debería hacer con relación a sí mismo y a su propia vida, ahí, en ese momento, el camino se convirtió en riel. En ese preciso momento y lugar, la imposición de una linealidad civilizatoria, de un movimiento previsto, de un deseo de mismidad. Y no hay nada más fascista que el deseo de mismidad, de trazar el camino de otro, para el otro. Ahí pulsa, quizá, el deseo de los pies hechos objeto, pero no de los pasos. Queremos, en ese juego relacional - si así lo podemos llamar - un sujeto que no puede caminar por sí mismo, que sea forjado a nuestra imagen y semejanza, que sea más uno en el marco de la homogeneidad.

Siendo así, tal vez podamos preguntar: ¿cómo pensar y hablar autoralmente sino habitando y viviendo el propio camino? ¿Cómo ser señor de nuestro propio proceso formativo si nuestros pies no pueden experimentar sus propios pasos? Me molesta

profundamente todo tipo de manual prescriptivo, de recetas y métodos cerrados, de cartillas limitantes. Un camino es hecho de muchos caminos, cada uno singular, cada uno con nombre propio. Si no, no es camino.

Y no hablo sólo de los caminos metodológicos de una investigación, de los pasos para la escritura de una tesis; hablo incluso del modo como habitamos el mundo, nos ponemos en la vida; de lo que hace temblar el cuerpo, arder el deseo, jugar con lo que nos puede tocar, erizando los sentidos. Habitar el camino es decir no al mundo cuando él se convierte en un dispositivo de anormalización de las existencias que se atreven e insisten en hacer el camino con los propios pies. Es decir no al mundo cuando él se convierte en una experiencia de ferocidad, voracidad, antropofagia y violencia contra las existencias múltiples, anormalizadas por la mirada que, al verse en el espejo, inventó e impuso un modelo ideal al que los demás, todos los demás, deberían igualarse. - sí, el deseo de mismidad, la incontrolable truculencia del querer a los demás como su imagen y semejanza.

Este modo de pensar la vida, el mundo y el conocimiento no es natural - por supuesto, nada es natural en lo humano sino su animalidad, esta su dimensión paulatinamente negada -. La estética del pensamiento que pretende que el mundo sea la realización de su modo de pensarlo, lejos de ser natural, es una construcción humana, social, política y cultural que está marcada histórica y geográficamente: en el momento en que Europa logró lanzarse sobre la América y el mundo con barcos, armas y biblias se comenzó la construcción de un paradigma universal y dicotómico que logró separar narrativamente el *yo* del *otro*, siendo el *yo* la negación de ese *otro*, de todo lo que no es a mi imagen y semejanza. El *otro* bárbaro, diferente, discordante. El *otro* peligroso, animal, violento.

Los embates sociales que antes eran fruto de disputas por la necesidad de supervivencia y de existencia, por alimento, por agua y por comida, por el

mejor espacio para existir y vivir - un rasgo muy común entre animales que viven en bandos -, posteriormente se convirtió en una operación de afirmación de lugar de poder en la cual el otro fue anormalizado, porque no existen anormales, pero anormalizadores, nos advierte Carlos Skliar (2009).

Este proceso de imposición de una verdad, de un pensamiento único, de una dirección única al mundo, como si se tratara de un camino lineal hacia un lugar mejor, civilizado, marcado por la armonía y la paz trae consigo, para todas las áreas y dimensiones humanas, la negación de la diferencia, de la multiplicidad, de la heterogeneidad. Por eso, necesitamos insistir en la afirmación: **nada más fascista que el deseo de mismidad**. Eso necesita ser denunciado en un mundo donde más de cincuenta y cuatro millones de votos fueron rasgados por un golpe de Estado como el vivido en Brasil el año de 2016; en un mundo donde, el 2017, Santiago Maldonado ha desaparecido, llevado por agentes del Estado, y sigue desaparecido pese los gritos de la calle y el tema es ignorado por el gobierno argentino.

Estas cuestiones, para mí, atravesaron los tres días de intensos y afectivos intercambios realizados a lo largo de la II Fábrica de Ideas, entre los días 7 y 9 de septiembre de 2017, cuando pudimos - un grupo de profesores, investigadores y estudiantes - conversar y pensar juntos sobre investigación, formación y narrativa, discusiones e intereses que nos acercan. Hemos podido vivir un espacio reflexivo **en la** diferencia, percibiendo puntos de encuentro, de distanciamiento y de diálogo, pero, lo más importante: vivimos la potencia de la conversación como forma legítima para la construcción colectiva de saberes y conocimientos que nos movilizan y dan a pensar, vivimos el movimiento de pensar con el otro pudiendo afirmar, más que nuestras similitudes, nuestras diferencias, nuestras singularidades... Y lo que nos aleja es exactamente lo que nos acerca, porque pensar habitando y se haciendo presente en la relación de diferencia es una posibilidad de hacerse otro, de

transformarse.

Con estas breves palabras, busco prestar atención y compartir sentidos, temblores, pasiones, provocaciones e invitaciones que la vivencia de la II Fábrica de Ideas me ha proporcionado, una intensa experiencia, en la medida en que:

(...) Hacer una experiencia con algo – sea una cosa, un ser humano, un dios – significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar. (Heidegger, 2003, p. 69)

Así, me doy a leer en el proceso mismo de escritura, pues escribir es, además de una manera de ponerse a pensar, un modo de darse a leer, de compartir lo que hemos pensado, vivido, sentido, tejido, con muchos otros y otras, muchas otras voces y existencias que nos habitan. En la Fábrica de Ideas ha resonado la pregunta: ¿qué hacemos con los relatos? Luis Porta, profesor de la UNMDP y organizador del encuentro, abrió esta pregunta, desdoblándola en otra: ¿qué hacen los relatos con nosotros? Me gustaría detenerme, pues, aquí: lo que los relatos, los encuentros, los intercambios, el vivido en Mar del Plata en estos días de pensar juntos, con y entre otros, han hecho conmigo.

La II Fábrica de Ideas fue una posibilidad de transformación, de pensar con otros, entre otros, de experimentar el pensamiento como una actividad entre amigos, singular. La palabra ganó fuerza en la circularidad, en el compartir experiencias, saberes e inquietudes. Los relatos compartidos nos atravesaron, nos provocaron pensar. ¿Cuánto de belleza, potencia y saber nos pasan desapercibidos en el cotidiano de la escuela? ¿Cuántas voces no dejamos escuchar porque nuestros sentidos están viciados por la mirada

impositiva, nuestras maneras de mirar no están contaminadas de una visión negativa sobre el otro, sobre la escuela?

En estos días en Mar del Plata, pudimos conversar sobre la importancia de las curvas, atajos, desplazamientos, creaciones y reconstrucciones en nuestras acciones de investigación y formación, es decir: hemos podido reflexionar sobre la idea de una metodología sensible, creativa, abierta a los caminos singulares, a las sendas con firma y nombre propio, en primera persona. Además, esas ideas fueron al encuentro del modo en que he intentado pensar la educación: como un acontecimiento poético y sensible en el que podemos prestar atención a los gestos, las relaciones, las existencias. Detenernos, escuchar, sentir ... Quizá una pedagogía gestual.

Y una pedagogía gestual es una pedagogía pensada y sentida desde el narrativo, tal vez el lenguaje pulsante del educativo. Hemos aprendido de y en el encuentro con el otro. La pedagogía gestual no es y tampoco desea, convertirse en un régimen de verdad, sino que sigue insistiendo en la pregunta, en la inquietud; sigue al lado de aquello que pone en duda las certezas: la apertura al otro, la escucha de sus experiencias, la conversación sobre eso que nos pasa a nosotros, el compartir voces, cuestiones, desafíos, esperanzas e impresiones. O sea: una pedagogía gestual nos invita a estar presentes, atentos sobre nuestro propio proceso, nos invita a asumir la autoría de nuestro discurso y pensamiento. Piensa lo educativo desde aquel lugar conceptual que nos ha provocado Carlos Skliar (2015):

(...) se trata de una conversación con desconocidos: conversación acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia; desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres por venir que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea del "orden natural de las cosas", provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que

nunca están trazados de antemano. (p. 24)

Lo educativo (lo formativo y lo investigativo) en cuanto *conversación*... Ese principio se ha fortalecido en nuestros encuentros a lo largo de la II Fábrica de Ideas. Un espacio no para la búsqueda de la mismidad, de la homogeneidad, pero de una igualdad que se hace posible en la relación de diferencia, de la afirmación de una singularidad cualquiera. Eso implica la comprensión del espacio de habla en cuanto espacio de horizontalidad. No explicación ni siquiera iluminación sino conversación. Y vivir la conversación desde la *igualdad inicial* significa vivirla con otros que son sujetos de habla, sueño, deseo y asombro. Sujetos que sienten y piensan, que se conmueven, aprenden y enseñan. Así, el narrar, el compartir y el escribir sobre lo que uno mismo vive son movimientos potentes de desplazamiento cuando son realizados, vividos y compartidos con otros, cuando se comprende al otro – adultos y niños – como sujeto legítimo y coprotagonista de un proceso que es vivido singularmente con y en el colectivo.

Esas ideas me fuerzan a pensar. Me provocan a reflexionar acerca de la idea de una *pedagogía gestual*: una relación educativa y formativa basada en el estar presente, en el prestar atención a lo vivo de las relaciones, lo que compartimos entre nosotros, lo dicho, lo oído, lo escrito, lo ínfimo, lo pequeño, las señales, las miradas, los indicios, lo silenciado... O sea, lo que a las pedagogías hegemónicas no perciben. Y por eso la fuerza, la potencialidad de la narración y del documentar y compartir la experiencia: porque en ese movimiento se hace posible extrañar lo común, nuestro hacer, nuestra manera de pensar, vivir y estar en lo educativo, lo pedagógico. No estoy diciendo nada más que esto: ninguna persona, ningún resultado puede ser leído sin tener en cuenta su contexto, su historia y su singularidad. Cada uno es el modelo de sí mismo.

Una pedagogía gestual es una pedagogía atenta, inquieta y terca. Insiste en ver lo que para muchos es

invisible: ver la esperanza donde ella no es autorizada. ¿Qué lengua para una pedagogía sino la narración? ¿Qué nutriente sino la experiencia? ¿Qué manera de vivirla y dársela a leer sino el relatar y compartir con otros?

Estas provocaciones y sensaciones nos han habitado a lo largo de la Fábrica de Ideas. ¡Que podamos comprender que no nos corresponde dar la voz! Todos la tenemos. Si no las escuchamos es porque tenemos una enorme incapacidad de escucha, porque el sonido de nuestra propia voz nos impide oír a los demás. Y sin escucha no hay conversación. Si queremos la construcción de una formación otra, de una educación otra, de otro modo de hacer investigación y generar conocimiento, entonces tal vez deberíamos invertir en la construcción de un espacio de conversación, de circulación de la palabra en nuestras acciones de investigación y formación. Hay que perseguir una política de la escucha, de la atención y del compartir - aprendimos en la II Fábrica de Ideas de la UNMDP.

Traigo de Mar del Plata, por lo tanto, esta apuesta que me invita e inquieta: otra manera de habitar y se poner en la investigación, en lo formativo y en lo educativo es posible. Quizás la idea de una pedagogía gestual nos pueda ayudar en la medida en que se trata de una pedagogía singular que demanda por el colectivo. No una nueva pedagogía o una teoría inaugural sino una irremediable inquietud y un movimiento de indagación frente a las pedagogías hegemónicas – aquellas pedagogías a las que les gusta más la explicación que el pensamiento. Una pedagogía gestual sólo se hace posible si se vive entre sujetos, con sujetos, en la relación de alteridad.

Bibliografía

GARCÍA MOLINA, J (2014). *Palabras que no tienen cosa*. Apuntes para una pedagogía de la distancia. Rosario: Homo Sapiens.

HEIDEGGER, M (2003). *La esencia del habla*. Ciudad del México: Octaedro.

SKLIAR, C. (2015). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

SKLIAR, C (2009). O argumento da mudança educativa. In: SANCHES SAMPAIO, C; VIDAL PÉREZ, C. L. (orgs.) *Nós e a Escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovelte.

Notas

1. Profesor del Colegio de Aplicación del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil. Integrante del Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES. Estudiante del curso de doctorado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), con beca CAPES (PDSE 19/ 2016). Integrante del Grupo de Investigación Prácticas Educativas y Formación de Profesorado (GPPF) y de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Rede Formad). Contacto: tribeiro.ines@gmail.com

Fecha de Recepción: 11/09/2017
Primera Evaluación: 15/09/2017
Segunda Evaluación: 17/09/2017
Fecha de Aceptación: 18/09/2017

Revista de Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

1º Congreso Nacional de Educación: “Escuelas del siglo XXI: Sujetos, Aprendizajes y Contextos”. 15 y 16 de setiembre de 2017. Villa Carlos Paz. Argentina. Informes: http://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/CongresoNacionalEducacion_CarlosPaz.php

III Jornadas Nacionales y V Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología Educativa: Virtualización de la educación superior: ¿recalculando?. 8, 9 y 10 de noviembre de 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Informes: <http://jornadas.artec.unc.edu.ar/programa/>

“4º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación”. 10 al 13 de octubre de 2017. Universidad Nacional de San Martín. Informes: <http://filosofiaeducacion.org/alfec/congresos/iv-congreso-alfec/>

V Congreso Internacional de Educación. 13 al 15 de marzo de 2018 presencial CiECAL y UNAM y online del 20 al 31 de marzo de 2018. Informes: <https://www.congresoeducacion-ciecal.com/>

DIDADCIEN2018. X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias / XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física. 2 al 6 de abril de 2018. La Habana, Cuba. Informes: <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/home/eventos-jornadas-congresos-etc/430-x-congreso-internacional-didacticas-de-las-ciencias-abril-de-2018-cuba>

IX Congreso Internacional de Psicología y Educación: “Psicología, Educación y Neurociencias. Construyendo puentes para el desarrollo humano”. 21 al 23 de junio de 2018. Logroño, España. Universidad de La Rioja. Informes: <https://www.cipe2018.com/>

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de septiembre de 2017.