

Denuncia y anunciación

en la educación

Año 8 Nº 16 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - primavera de 2006 - ISSN 1515-1727



¿QUÉ NOS DEJÓ LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN? // EL LECTOR // COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA // LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS IFD: TENSIONES ENTRE EL DISCURSO DEL CAMBIO Y LAS PRÁCTICAS CONSERVADORAS. Un Aporte Sobre El Diseño Curricular De Ciencias Sociales Para Los IFD De Río Negro // «LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA» UN TEMA PENDIENTE // JUEGO Y PRACTICA ESCOLAR EN EL JARDÍN DE INFANTES // LOS DUEÑOS DE LAS DUDAS



Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

Colaboran en este
número:
Roberto Follari
Francisco Saristán Romero
Gabriela Mendes
Laura Leyton
César Vallejos
Bibiana Ayuso
Graciela Di Filippo
Eliahu Toser

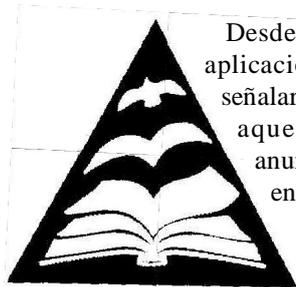
Las ilustraciones del cuerpo de la revista han sido tomadas de Fiadone, Alejandro Eduardo: *El diseño indígena argentino*. Buenos Aires, La Marca, 2002.

Esta publicación la impulsan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. La impresión de esta edición fue posible gracias a la colaboración prestada por ATEN Centenario y ATEN provincial. Tirada: 400 ejemplares.

Enviar aportes a:
IFD N° 12: Gob. Anaya 295 -
Neuquén T.E. 4487640
IFD N° 9: Belgrano s/n -
Centenario
T. E.: 4898032
ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia:
FO.CO.DEP.

¿NO SE PODRÍA HABER EVITADO?



Desde 1993 en adelante, cuando nos resistíamos a la aplicación de la Ley Federal de Educación, muchos nos señalaron como nostálgicos, conservadores y comunistas. En aquel momento, no sólo denunciábamos sino, anunciábamos las consecuencias que hoy obligan a pensar en una “nueva” ley.

Quienes entendíamos algo de educación, no necesitábamos dotes adivinatorios para saber que esa ley sería un fracaso rotundo. La lógica señala que la evidencia es el único criterio de verdad que no requiere demostración y evidencias nos sobran de los fracasos presagiados: no sólo han fracasado los fundamentos político-filosóficos sino que la aplicación de la Ley Federal de Educación ha provocado devastadoras e irreparables consecuencias para una gran parte de los jóvenes respecto del desarrollo digno de sus vidas.

Fue una ley que, a través de la estructura educativa introducida, no hacía más que desconocer la complejidad y la diversidad del sujeto cognoscente con lo que retrasaba los pasajes cognitivos. Introdujo la práctica del “cursillismo” y olvidó el desarrollo de una verdadera política de profesionalización docente. Las escuelas se convirtieron en instituciones cerradas y, muchas veces, alejadas de prácticas verdaderamente democráticas. El gobierno y la administración del sistema educativo desconoció a la mayoría. Estos y muchos otros derivaciones, como la continuidad de los “equipos técnicos vitalicios” rentados por organismos internacionales, constituyen una herencia sumamente densa.

La Ley Federal de Educación tuvo como principal centro de preocupación transformar la escuela en una unidad de producción que ofreciera el valor de sus servicios, sometidos al control de calidad, dependiente de las necesidades del mercado. Así, el eje de análisis de lo social se desplazó del cuestionamiento de las relaciones de poder y de desigualdad hacia el gerenciamiento eficaz de los recursos, con un vocabulario que tenía más un valor de intimidación que de comunicación; por lo que las palabras y su contenido tenían una evidente intención de anulación de la oposición.

Los resultados negativos de la aplicación de la Ley Federal de Educación y del desarrollo del modelo económico excluyente junto con la oposición que no se pudo eliminar, crearon las condiciones para pensar en la sanción de una nueva ley de educación, en la que se nos propone, como centro del debate, la cuestión de la justicia social¹ y de la distribución, en “el compromiso de todos por construir una sociedad más justa”, por “reconstruir el imaginario de una nación más integrada y más justa”.

En general, la nueva propuesta de ley está impregnada de un intenso optimismo pedagógico muy cercano a una posición ingenua. La educación, de ser un problema o una condición, se la coloca como la SOLUCIÓN de todos los “males”. Esto nos hace recordar cuando Alfonsín decía en 1983 que “con la democracia se educa, con la democracia se come y con la democracia se cura”. Es como si se tratara del pasaje del “milagro de la democracia” al “milagro de la educación”. Dos ilusiones que pensadas en esos términos, nos pueden llevar a un nuevo fracaso si lo que pretendemos es una sociedad más justa.

N.G.

¹ La idea de “justicia social” aparece como una respuesta directa a lo que en el siglo XIX dio en llamarse “la cuestión social”, es decir el creciente malestar y reclamo de los trabajadores. La aparición del constitucionalismo social, el Estado de bienestar y el Derecho del Trabajo la asoció con la lucha contra la distribución desigual de bienes que son de todos, la solicitud y la preocupación por el bien común. Así fue entendida la justicia social como equidad, vinculada con el principio de igualdad de oportunidades.

¿QUÉ NOS DEJÓ LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN?

FOLLARI, Roberto A.^(*)

Está por revisarse la Ley Federal de Educación, según se anuncia. Ojalá así sea, ya que las consecuencias de dicha Ley no han sido para nada halagüeñas para el sistema educativo argentino.

La Ley fue el brazo legal de la Reforma educativa impulsada por Susana Decibe en tiempos menemistas; y si bien no puede decirse que esta ministra fuera simplemente una aplicación a la educación de lo que fue el desastre ético e institucional de los dos gobiernos de Menem, sin dudas que estuvo fuertemente influenciada por la impronta privatista propia de dicha administración.

A la Ley Federal hay que adosar aquella otra que acabó de provincializar todos los niveles del sistema con excepción del universitario, modalidad que recomendaba el Banco Mundial a los fines de que el erario nacional se liberara del gasto educativo. Entre ambas y la Ley de Educación Superior, se completa el marco jurídico de la Reforma educativa nacional en ese período.

Es notoria la distancia del equipo que configuró la Ley de Educación Superior con la del que impulsó las otras dos dentro del Ministerio. Ello se expresa en dos consecuencias notorias:

1. La Ley de Educación Superior tiene muy poco en cuenta la relación de las universidades con el resto del sistema, ratificando así su histórica separación de éste (que tiene consecuencias en las dificultades existentes en los otros niveles para acceder a la cualificación y cultura



«si a ello se agrega que el nivel terciario quedó librado a la singularidad de su trato según la administración de cada provincia, se advertirá una de las falencias más evidentes de la Reforma de los noventas, aunque quizás no de las más señaladas: dejar el nivel superior no universitario en un espacio ambiguo»

científicas que la Universidad podría colaborar a promover)

2. La Ley de Educación Superior es casi exclusivamente una Ley Universitaria. Con ello, queda en la nebulosa legal el sistema –si es que así puede denominárselo– de Institutos terciarios (nivel de enseñanza superior no universitaria). De tal manera este último –que

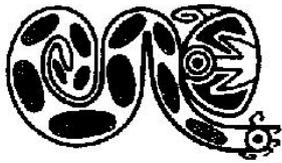
contiene entre sus multifacética conformación nada menos que a la formación de docentes–, es puesto también en la Ley como disociado del resto del sistema, y además muy poco especificado.

Si a ello se agrega que el nivel terciario quedó librado a la singularidad de su trato según la administración de cada provincia, se advertirá una de las falencias más evidentes de la Reforma de los noventas, aunque quizás no de las más señaladas: dejar el nivel superior no universitario en un espacio ambiguo, que por ej. supuestamente promueve la investigación, pero rara vez lo hace en los hechos; que promueve una mayor autonomía gubernativa, pero mantiene modalidades de designación docente habitualmente detenidas en el interinato; que se supone busca ligar con la Universidad, pero en los hechos sostiene la histórica dualidad entre cultura universitario-científica y cultura escolar centrada en los procesos de la docencia y los aspectos didácticos.

A ello se agrega, para ese nivel, uno de los problemas más graves que la Reforma dejara: la atomización del sistema según las condiciones de cada provincia. Este desguase del sistema educativo nacional es de una enorme gravedad, en tanto las



^(*) Dr. en Psicología, con tesis sobre Psicoanálisis y educación. Es profesor de posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países.



diferencias por provincia no son sólo curriculares y de definición de ciclos y niveles (lo cual las hace desde ya muy difíciles de reconducir hacia alguna unidad futura posible), sino están dadas también por razones económicas, de recursos con los cuales se cuenta y a los cuales se está dispuesto a recurrir en cada jurisdicción. De tal modo, las diferencias de calidad y actualización en planes de estudio (así como en libertad y amplitud ideológica), se agudizan con las fuertes asimetrías propiamente ligadas al financiamiento.

Puede sí adscribirse dos aspectos parcialmente positivos a las consecuencias de la Ley: la formación docente y los cambios de planes de estudios. Estos últimos se actualizaron y en algunos casos se hicieron más motivadores, además de más pertinentes en lo científico, e incluso en la adecuación regional. Los docentes participaron de los circuitos de formación que para entonces se establecieron desde el Ministerio, los cuales, sin dudas, resultaron perfectibles, pero respondieron en la mayoría de los casos a grupos calificados, que fueron seleccionados por vía concursos nacionales y con participación de las universidades.

Es de lamentar que los circuitos de formación terminaron pronto, cuando la inyección inicial de

«las diferencias de calidad y actualización en planes de estudio (así como en libertad y amplitud ideológica), se agudizan con las fuertes asimetrías propiamente ligadas al financiamiento»

inversiones para la Reforma se agotó, junto al final de la expansión económica que acompañó en lo macroeconómico al primer período de Menem. De tal manera, los procesos de perfeccionamiento docente se interrumpieron rápidamente. En cuanto a la reforma de planes de estudio, en algunos casos ciertas supuestas innovaciones pedagógicas resultaron desastrosas en sus resultados. Por ejemplo, el uso acrítico de la noción de interdisciplina llevó a creer que las áreas podrían borrar a las asignaturas, habiendo en algunos casos cursos de “Ciencias naturales” donde ya no se aprende específicamente Biología o Física, sino un poco de ambas (ofrecidas generalmente por un solo docente, que conoce una sola de las especialidades); lo mismo con Historia y Geografía, notoriamente nada reducibles la una a la otra.

Que la Ley no se ocupara de las cuestiones culturales, sino sólo de aquellas que –suponían los legisladores- ligarían educación con economía realmente existente, llevó a la total no-inclusión de algo que debió ser decisivo en la Reforma. La escuela es una institución moderna en tiempos posmodernos, una institución de letra en tiempos de imagen, una institución de disciplina en tiempos de aflojamiento de responsabilidades. La falta de toda referencia específica a la cuestión

(proveniente de la obsesión economicista propia de los tiempos neoliberales), hace de la Ley un instrumento enormemente incompleto frente a los desafíos de los nuevos tiempos. La violencia escolar, la indisciplina permanente, los problemas para que los alumnos lean, son temas ausentes tanto de la Ley como de la Reforma en su conjunto, lo cual es un déficit monumental, que tampoco suele ser suficientemente destacado.

No está de más señalar el fracaso de la idea de relación punto a punto entre demanda económica y oferta educativa. Esta noción simplista presupone una total armonía entre dos subsistemas fuertemente diferenciados dentro del sistema social (el económico como productor de demanda de empleo, y el educativo como promotor de destrezas laboralmente útiles), espacios que para nada se agotan en esas finalidades declamadas –el económico cumple fines de lucro privado, el educativo sirve a la reproducción y promoción de valores–. El resultado es que esa proclamada armonía no existe, y que la pretensión de que el polimodal no fuera un bachillerato sino sirviera para ofrecer una formación en todos los casos habilitante para el trabajo, ha resultado un fracaso total.

La liquidación por decreto del bachillerato hizo que éste reapareciera bajo la forma del nuevo nivel polimodal. Además, la Reforma lanzó hacia delante la pelea por las titulaciones, con lo cual se hizo más necesario que nunca llegar a la Universidad, o al menos al nivel superior no universitario. Con ello, pensar una educación media con fuerte finalidad terminal fue un grueso error.

A ello hay que sumar la desatención por la Ley a la alfabetización y a las escuelas técnicas; el primer tema importa por sí mismo, y es de lamentar que se hubiera dejado de lado, abandonando a los sectores más postergados en su acceso al capital simbólico. El segundo no sólo abolió una fuerte tradición nacional, sino que dejó fuera uno de los espacios



institucionales que estaban previamente conformados para la educación media terminal, ya que se supuso que ésta se centraría en los polimodales.

Como éstos fueron en los hechos bachilleratos tendenciales, surgieron los trayectos técnico-profesionales (TTP), que sólo se han aplicado en algunas jurisdicciones, a los fines de dar títulos terminales para algunos oficios y actividades. Con una oferta múltiple y diferenciada, controlada como puede por el INET (Inst. Nacional de Educ. Tecnológica) en su polifacética diseminación, estos se ubicaron a contrarresto de los polimodales, para que sus alumnos los pudieran cursar. Ello implicó que justamente los alumnos más pobres –los que no buscan seguir a un nivel posterior- son los que tienen que hacer doble turno para estudiar; a menudo, en establecimientos diferentes, con profesores distintos, administraciones diferentes, y costos y tiempos de viaje entre edificios que muchas veces no son los mismos. Como se ve, un resultado realmente negativo. A ello se suma que los TTP son remediales de los problemas de aplicación de la Ley; esta no los prohíbe, pero por cierto no los propone.

A ello se suma el conocido problema con el tercer Ciclo de la EGB cuya resolución, tanto en términos de la formación docente requerida, como de uso de edificios y manejo de la administración, ha quedado a recaudo de cada provincia. En todos los casos los resultados son problemáticos, pero lo peor es la desarticulación de conjunto que ello produce en el sistema, a partir de un ciclo confuso, que además ha implicado problemas para muchas de las escuelas rurales (que no han tenido cómo cumplimentarlo, quedando los alumnos sin la Educ. básica completa). Hay jurisdicciones que no han aplicado la Ley –caso Neuquén o Capital Federal- y ello les ha librado de los múltiples problemas de este galimatías de tal Ley que ni quienes la propusieron sabían cómo resolver (la entonces funcionaria Inés Aguerrondo declararía en un Congreso sobre educación que el

ministerio nacional “daba libertad a cada provincia para que hiciera lo que quisiera” dentro de la Ley; es decir, no había criterio ninguno a seguir).

¿Qué hacer con la nueva Ley? Obviamente, buscar corregir éstos u otros problemas que pudieran surgir. Repensar el nivel superior no-universitario, para determinar si debe ir en esta Ley, o en la de Educ. superior (que también se reformaría); en cualquier caso, debe dársele más peso relativo. Establecer una administración nacional del conjunto del sistema (que, en el mejor de los casos, debiera implicar que el presupuesto sea también nacional), para que si éste se sigue gestionando provincialmente, deba responder por cierta unidad en ciclos y niveles, y en aspectos centrales de los planes de estudio. No volver atrás con los ciclos y niveles –no son buenos, pero modificarlos de nuevo sería estructuralmente muy problemático-, pero sostener condiciones nacionales únicas para su implementación, y bases financieras mínimas nacionalmente garantizadas. Diferenciar polimodales terminales y propedéuticos, para que estos últimos operen como bachilleratos, y en los otros se pueda realizar una formación

«¿Qué hacer con la nueva Ley? Repensar el nivel superior no-universitario, para determinar si debe ir en esta Ley, o en la de Educ. superior (que también se reformaría); en cualquier caso, debe dársele más peso relativo»



que incluya oficios, eliminando así esa prótesis que son los TTP. En el mismo sentido, recuperar el sistema de educación tecnológica, con un necesario remozamiento y actualización de su perfil. Atender al tema de la cultura, promoviendo una fuerte reconversión tecnológica de las escuelas y un destaque de las cuestiones motivacionales, que lleven a acercar oferta educativa con modalidad cultural cotidiana en la sociedad –sin renunciar, por supuesto, a las exigencias cognitivas propias de lo escolar-. Recuperar los espacios de perfeccionamiento como parte necesaria de la tarea docente, sostenida desde la oferta estatal y el nivel de investigadores universitarios y de CONICET.

La consulta a los actores del sistema (alumnos, padres, docentes, directivos, supervisores, personal administrativo) se hace fundamental para acopiar más ideas al respecto. Habrá seguramente criterios múltiples y contradictorios, pero de una encuesta suficientemente amplia y bien delineada, podrá tomarse los principales puntos de demanda. Los cuales podrán ser reelaborados por legisladores y especialistas hacia su explicitación en términos –por una parte- de artículos de Ley, y por otra, de líneas de reforma en la gestión del sistema.

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (primera parte)

SACRISTÁN ROMERO, Francisco (Universidad
Complutense de Madrid)

Introducción

La decisión de elegir la realización de este trabajo para conocer más de primera mano la comprensión y asimilación de textos escritos por alumnos de la actual Enseñanza Secundaria en el IES "Alameda de Osuna" del distrito de Barajas en Madrid no es algo gratuito ni que haya surgido por azar.

Estamos interesados especialmente en este asunto por varios motivos: el primero, por algo que nos tocó vivir en nuestros años de Instituto, donde recordamos que algunos profesores en determinadas ocasiones no nos explicaban con suficiente claridad el por qué las ideas principales y secundarias que entresacábamos de los ejercicios de comentarios de texto eran puntuadas hacia arriba o hacia abajo, es decir, qué criterios utilizaban para dilucidar qué argumentos eran los nucleares y cuáles eran los llamados "teloneros". Siempre nos quedó esa curiosidad no satisfecha y con este trabajo creemos que podremos, al menos, conocer algo de lo que fuimos ignorantes en su momento.

Otro de los intereses es el de intentar averiguar alguna de las claves de una plausible separación de algo que a puertas de entrar en la Universidad no tienen claro muchos estudiantes de Secundaria: la distinción entre leer un texto y comprender su filosofía o ideas básicas. Si esta disyuntiva se concibe de forma muy general, la respuesta probablemente tienda a ser pesimista. Este es el caso, según nos comentaron algunos profesores del IES "Alameda de Osuna", de unos cuantos alumnos suyos cuando realizan ejercicios sobre editoriales de prensa diaria. Creen haber entendido la idea básica que expone



«leer como tal, si somos rigurosos y nos atenemos al planteamiento de entrada con el que iniciamos nuestros argumentos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, comprender lo leído»

el editorial cuando ponen con distintas palabras lo mismo que explicita el titular de cabecera del editorial. Y esto, más que un trabajo bien ejecutado, se asemeja a todo un atajo que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a un texto complejo como puede ser el editorial, para el que probablemente el equipo de redactores del periódico han estado ocupados una tarde entera para su elaboración.

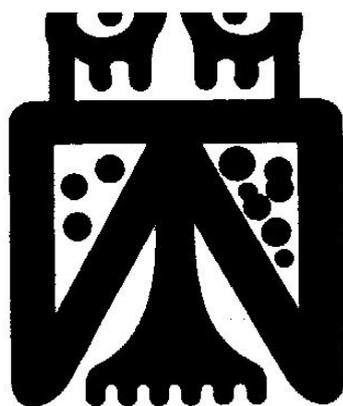
Por todo ello, debemos partir de la idea de que leer como tal, si somos rigurosos y nos atenemos al planteamiento de entrada con el que iniciamos nuestros argumentos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, comprender lo leído. Sin embargo, hay muchos y variados niveles, tanto cuantitativos como cualitativos, de comprensión y cabe plantearse si, en los de mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible distinguir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura (*leer para aprender*) de la

simple acción de leer (el que lee una novela o un periódico sin mayor interés que el propio reclamo del texto). Si admitimos y estamos mínimamente de acuerdo con esta crucial distinción, más conceptual que real, sería posible enfrentarse a la identificación de las dificultades de ciertos alumnos. Nos da la impresión, más de lo que podemos suponer, con la siguiente expresión del profesor Emilio Sánchez Miguel del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca que "han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo".

De alguna forma, este aserto queda corroborado en algunos de los comentarios escritos que nos hicieron los alumnos de Secundaria en su momento. Todo este planteamiento podría encontrar una mayor base si pudiéramos demostrar que el lenguaje escrito presenta ciertas peculiaridades en relación a la forma oral, y que éstas, a su vez, alientan el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas específicas.

Estos argumentos ponen en evidencia muchas de las sorpresas que tanto profesores como alumnos experimentan cuando se corrigen los exámenes de comentarios de texto de la Selectividad.

Algún profesor nos comentó la especial dificultad que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de resumir y entresacar las ideas básicas de los textos literarios y periodísticos. Así, por ejemplo, parece que cuanto más clásicos son los autores leídos existen más obstáculos para comprender lo que pretenden decir al potencial lector. Un caso bastante peculiar y en el que nos parece interesante detenernos un poco es el del Quijote si lo tomamos como referente. Por cierto, libro que pocos han llegado a leer entero. El lenguaje de don Quijote es un buen compendio de su peculiar figura. Consecuente con su aspiración de ser tenido por un verdadero caballero adopta el estilo lingüístico del que se sirven los otros ejemplos literarios de Cervantes. Su castellano está impregnado de un léxico y una sintaxis típicamente medieval, que, lógicamente, nos extraña a más de



un lector que hemos hecho el intento de retomar la obra para acabarla de leer sin poder lograrlo.

El aspecto sui generis y particular de don Quijote es posible que, en principio, recaiga en la atmósfera descriptiva que nos recrea el lenguaje de la obra. El texto nos empieza presentando una idea de protagonista en la que don Quijote no se limita a lucirse y hablar sino que depende de la acción, pues sólo a través de ella puede obtener la legitimidad y credibilidad como caballero andante. Dispuesto a cumplir a la perfección la tarea que se ha impuesto, el texto nos introduce en un mundo aparentemente real, al que podemos acceder sin mayor problema, al menos eso es lo que parece que pensamos cuando vamos pasando páginas. Escenas tales como aquellas en las que hace guardia en las ventas que él confunde con castillos, cuando ataca a la gente pacífica que le parece sospechosa, libera a prisioneros, etc. nos pueden parecer a todos que son perfectamente comprensibles cuando las leemos. Pero dudamos mucho, hoy por hoy, que de todas ellas saquemos elementos comunes que se proyecten como ejes cruciales de lo que nos pretendía decir Cervantes.

Y quizás tanto en esta obra como en los editoriales de prensa que analizaron para este trabajo los alumnos de Secundaria el lector haya dejado olvidado un tanto el contexto de significación del texto. En don Quijote los actos que realiza rompen muchas de las expectativas de conducta que mantienen las personas que le rodean; se oponen, por lo tanto, al comportamiento esperable en el espacio público del libro y a las convenciones cotidianas que aseguran la estabilidad social. El idioma ceremonial de don Quijote - su lanza, el escudo, su armadura, su habla y sus maneras-, en síntesis, todos los símbolos que él muestra con orgullo, le estigmatizan como una persona desviada. El caballero dispone de un repertorio de signos, reglas y modos de comportamiento que no coinciden con los de su entorno.

Su locura no reside en el contenido implícito de las actitudes

«en don Quijote los actos que realiza rompen muchas de las expectativas de conducta que mantienen las personas que le rodean; se oponen, por lo tanto, al comportamiento esperable en el espacio público del libro y a las convenciones cotidianas que aseguran la estabilidad social»

que defiende, sino en la perseverancia que muestra al querer imponerlas en una era post-caballeresca. Con rigor, su propuesta de reclutar una tropa de caballeros españoles para luchar contra los turcos no puede ser considerada como un delirio. Ciertamente, don Quijote se mueve en un mundo construido de elementos ficticios, que en tal forma probablemente nunca existió en la realidad, pero las hazañas grandiosas de los caballeros que él rememora, se desarrollan en un escenario medieval, un marco de referencia que don Quijote integra en su sistema mental. Él se comporta como si la Edad Media, con su orden feudal, sus normas y valores, continuase existiendo y vuelve, de este modo, la espalda a las transformaciones del siglo XVI.

¿Podríamos ver alguna semejanza cuando leemos editoriales sobre un asunto alejado de nuestro entorno cotidiano y especialmente mental, como es el conflicto de Kosovo, con lo expuesto hasta aquí acerca de don Quijote?

Quizás una de las peculiaridades de ambas situaciones es que los lectores tenemos serios problemas de comprensión porque somos desconocedores de los contextos en que se ubican las circunstancias de los asuntos que leemos, nos da igual una novela caracterizada en la Edad Media o la noticia sobre un terremoto en Guatemala. En una palabra, son sucesos o historias que nos quedan bastante lejos en el tiempo y en el espacio para hilar fino y desmenuzar las pretensiones de aquellos que las escribieron. Incluso teniendo en cuenta que en el caso del conflicto de Kosovo, la TV está continuamente bombardeándonos sobre este asunto.

El dilema que se plantea en el fondo de este trabajo es el "comprender o no comprender" las razones y sinrazones de unos y otros, de los malos y los buenos de la película, dependiendo del cristal con el que se mire.

El destino de toda comunicación es modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Los textos y los discursos constituyen una



«el destino de toda comunicación es modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Los textos y los discursos constituyen una invitación para construir mundos y sus destinatarios así debiéramos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información que están en ellos»

invitación para construir mundos y sus destinatarios así debiéramos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información que están en ellos. Pero este diálogo o interacción sólo puede tener lugar en la medida en que podamos introducirnos en el mensaje y, por tanto, siempre que podamos reconocer y recorrer su estructuración interna. Todo ello, resulta especialmente crucial en el caso del texto escrito, dado que la comunicación a través del soporte de la escritura tiene en relación a la oral un mayor potencial grado de integración y descontextualización (a pesar de que tanto los pasajes de don Quijote o los editoriales sobre conflictos allende nuestras fronteras nos parezcan tan unidos a un espacio y tiempo concretos).

Llegados a este punto del camino, creemos que nos deberíamos preguntar lo siguiente: ¿qué significa considerar atentamente lo que está en el texto? Dicho de otro modo: ¿cómo podemos atrapar el verdadero sentido de un texto?

Independientemente de que hablemos de un texto largo o pequeño, los escritos que leemos precisan una continuidad en los asuntos que abordan o, en términos más llanos, que sus lectores potenciales podamos reconstruir esa continuidad y tomar conciencia de cuándo se perfila un nuevo asunto o tema, o cuándo un tema mayor se concreta en otros particulares.

Esto para muchos sería algo así como "separar el trigo de la paja". En la conversación cotidiana, los hablantes poseemos múltiples recursos para indicar a la audiencia los cambios temáticos.

Ante los textos, el lector debe hacer lo propio, pero con el problema añadido de enfrentarse a evidencias menos directas e impersonales. Es también constatable que, tanto en los textos como en los discursos ordinarios, la información no siempre ocupa o posee la misma relevancia o significatividad. Ciertas ideas son más básicas o esenciales que otras y por eso, constituyen uno de los conceptos más remarcados en

las primeras clases de la asignatura y que nos ha valido notablemente para guiarnos en este trabajo: estamos hablando de la macroestructura; porque como lectores un tanto ya avisados debemos reparar en esa jerarquía que ordena las ideas del texto. Esto, por cierto, a los alumnos de Secundaria les sonaba a chino según nos comentó algún profesor. Nos permitimos pensar que los creadores de los textos hacen todo lo que está en su mano para indicar o dar pistas inequívocas acerca de estas ideas, así como las relaciones con aquellas otras menores que acompañan y completan a las primeras, pero también es cierto que como lectores experimentados debemos contribuir por nuestra parte a asumir esos diferentes niveles del significado. Algo que, por desgracia, queda fuera de las posibilidades de muchos alumnos.

Y es este particular obstáculo el que es difícil de asimilar cuando leíamos las respuestas que daban las chicas y chicos a los editoriales que les presentamos.

En las páginas que siguen a esta introducción intentaremos desmenuzar las bases teóricas de las que nos hemos servido y los resultados de este ilusionante e interesante trabajo con alumnos de Secundaria, que nunca imaginamos que nos iba a resultar tan ameno.

La verdad es que partíamos de una concepción inicial de enfrentarnos a una tarea donde íbamos a obtener más trabas de las

que finalmente encontramos en el trayecto. Sinceramente las facilidades fueron más que las dificultades.

No nos queda más que pedir perdón por todos aquellos fallos y erratas de última hora cometidos en la redacción y que esperamos sean comprensibles por los profesores que lean este trabajo. Y lo más importante: dar las gracias a los profesores y alumnos del Instituto de Educación Secundaria "Alameda de Osuna" por su colaboración desinteresada en este trabajo.

Perspectiva cognitiva de la lectura

La lectura es una actividad compleja en la cual intervienen numerosos procesos, desde la percepción de los estímulos (letras, palabras, etc.) hasta que se logra extraer el significado del texto. Algunos de los procesos se dan en las etapas iniciales del procesamiento interactuando, a su vez, con otros más complejos que son necesarios para poder extraer el significado del texto y/o la comprensión. En esta interacción es importante mencionar el rol que juegan factores como el contexto, las expectativas del lector, su base de conocimientos así como las variables del propio texto, su estructura, contenido, forma, etc.

Se han identificado cuatro grandes grupos de procesos que intervienen en la lectura y que a su vez contienen una serie de subgrupos:

a. Decodificación.

Los procesos de decodificación se encargan de descifrar el código de la letra impresa para activar su significado en la memoria a largo plazo, ya sea en forma directa o indirecta.

Si la decodificación se realiza en forma directa el resultado es el reconocimiento directo del significado de las palabras impresas, lo que constituye el vocabulario visual de la persona; este proceso se denomina emparejamiento.

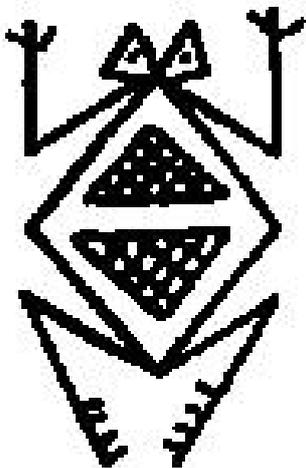
Cuando el reconocimiento del significado de las palabras es mediado, es decir, a través de los sonidos de las diferentes letras,

«la lectura es una actividad compleja en la cual intervienen numerosos procesos, desde la percepción de los estímulos (letras, palabras, etc.) hasta que se logra extraer el significado del texto»

entonces se activa el proceso de la recodificación, cuyos pasos son: separar la palabra desconocida en sílabas, generar un patrón de sonido para cada sílaba, formar una cadena con los distintos sonidos y utilizar esta cadena de sonidos para activar el significado de la memoria a largo plazo.

b. Comprensión literal.

Los procesos de la comprensión literal permiten que el lector forme proposiciones a partir del significado de las palabras. Los subprocesos que intervienen son el acceso léxico y el análisis: se requiere la combinación



de ambos para poder hablar de comprensión literal.

El acceso léxico es el resultado final de la decodificación y consiste en identificar los significados de las palabras; esto supone la idea de que el lector posea un diccionario mental (lexicón) al que puede acceder durante la lectura.

Por medio de los procesos de análisis se combina el significado de varias palabras en una relación apropiada para que se pueda formar una proposición; para realizar esto, el lector toma en cuenta aspectos tales como el orden de las palabras y las terminaciones pudiendo así identificar los diferentes componentes de una oración (sujeto, verbo, etc.)

c. Comprensión inferencial.

Por medio de este proceso el lector va más allá de la información dada explícitamente en el texto ampliando las ideas que está leyendo. Los procesos que intervienen son los de integración, resumen y elaboración.

Los procesos de integración permiten relacionar diferentes oraciones que, si son consideradas de forma independiente, no guardan relación entre sí. El lector experto asume que las oraciones de un texto están relacionadas entre sí; por eso cuando tal relación no está dada explícitamente en el texto, él la infiere de acuerdo a sus conocimientos previos. Este proceso de integración permite reducir la información que se debería activar en la memoria.

Por medio de los procesos de resumen el lector forma en su memoria una macroestructura del texto, que contiene las ideas principales del material. En algunas ocasiones las ideas expresadas en la macroestructura están dadas en el texto, pero cuando no sucede esto, el

lector tiene que recurrir a las claves de significados producidos internamente: de ahí que el resumen sea un proceso de naturaleza inferencial.

En los procesos de elaboración se activa el conocimiento previo del lector, lo que a su vez permite organizar las ideas expresadas en el texto y construir una representación coherente del significado. Estos procesos de elaboración son especialmente útiles cuando el lector tiene que recordar lo leído y asociar la información nueva del texto con situaciones o eventos significativos.

d. Control de la comprensión

Los procesos de control de la comprensión ayudan y aseguran que el lector logre de forma eficaz el objetivo o meta propuesta. Los procesos que intervienen son: establecer el objetivo final o la meta de lectura, seleccionar estrategias, comprobar si la meta se está alcanzando y tomar medidas correctivas si son necesarias. Estos procesos del control de la comprensión se conocen como "procesos de naturaleza metacognitiva".

Algunos de estos procesos, como establecer la meta de la lectura y la selección de estrategias, son previos al acto de leer; en cambio, otros se van activando durante y al final de la lectura.

El establecimiento de la meta se refiere a la finalidad de la lectura, cuando el lector sabe por qué y para qué va a leer determinado texto; una vez establecida la meta e incluso antes de leer, la persona debe saber que existen una serie de estrategias que le facilitan lograr el objetivo propuesto. Durante la lectura y al final se activa el proceso de comprobar si se está logrando la meta; en caso de que el lector detecte problemas tendrá que emplear



«los procesos de control de la comprensión ayudan y aseguran que el lector logre de forma eficaz el objetivo o meta propuesta. Los procesos que intervienen son: establecer el objetivo final o la meta de lectura, seleccionar estrategias, comprobar si la meta se está alcanzando y tomar medidas correctivas si son necesarias»

«el lector es quien asigna significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. El escritor comunica a través de signos su pensamiento, sus opiniones y sus actitudes»

estrategias de tipo más correctivas, para solucionarlo, permitiendo de esta forma, que el proceso de la comprensión continúe.

Considerando este modelo sobre los procesos de la lectura se han observado marcadas diferencias entre los lectores en cuanto a su distinto nivel de comprensión, siendo los buenos lectores prácticamente mejores en todos los procesos. Estas son las características de los buenos lectores:

- Decodifican rápidamente y de forma automática.
- Integran fácilmente las proposiciones dentro de cada oración y entre oraciones distintas.
- Conocen mejor la estructura del texto, lo que les permite establecer jerarquías entre las ideas expresadas y realizar un buen resumen.
- Relacionan las ideas nuevas que aparecen en el texto con la información ya conocida.
- Evalúan la comprensión y son conscientes de los problemas que surgen durante este proceso.
- Utilizan estrategias cuando detectan algún problema que les impide comprender lo leído.

Teoría del esquema y comprensión de la lectura

El concepto de esquema ha sufrido una evolución a lo largo de la historia de la psicología. Algunos de los autores implicados en esta evolución han sido Kant, Bartlett, Piaget, Neisser, Norman, etc. Hoy en día esquema se entiende como un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de recursos para la acción.

Rumelhart y Ortony plantean que el esquema tiene cuatro rasgos característicos: poseer variables, pueden encajar uno dentro de otro, representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción y no son definiciones. De estos cuatro rasgos

el tercero, representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción, es el que más implicaciones tiene en la comprensión de la lectura. Se plantea que existen esquemas elementales para el reconocimiento de letras y palabras, las cuales activan esquemas intermedios y éstos a su vez propagan su actividad hasta los esquemas superordinados más significativos y comprensivos.

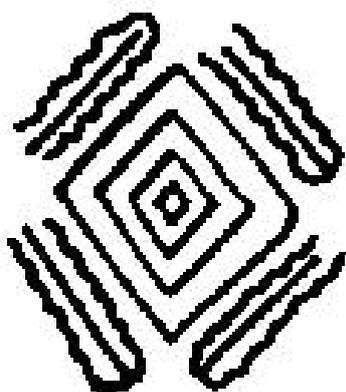
La relación más directa del esquema con la lectura tiene que ver con la participación interactiva entre el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto (mensaje), siendo la fundamental la relación entre el escritor y el lector.

El lector es quien asigna significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. El escritor comunica a través de signos su pensamiento, sus opiniones y sus actitudes. En la medida en que la perspectiva del escritor y del lector se sincronicen y se relacione el mensaje del autor con la información que tiene almacenada el lector, la comprensión del texto será más adecuada.

Rumelhart plantea que los lectores pueden fracasar al comprender un texto por alguna de las siguientes razones:

1. Ausencia del esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar.
2. Ineficacia de las claves propuestas por el autor para evocar un esquema que el lector posee.
3. Que el lector pueda interpretar apropiadamente el texto y sin embargo, dicha interpretación no se corresponda con la intención del autor. En este caso, el lector comprendió el texto pero malinterpretó el mensaje del autor.

Este planteamiento implica que cuando un lector se enfrenta a un texto debe poseer un esquema de conocimiento apropiado; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado. Leer es una actividad cognitiva que implica conceptos y



pensamientos. Leer es otorgar significado al texto a través de la elaboración de los signos.

Otro aspecto importante son las funciones del esquema en la comprensión de la lectura, a saber:

1. Proveer el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto. El esquema es la estructura ideacional sobre la que se asientan las informaciones nuevas que llegan a la memoria.

2. El esquema dirige la acción. La mayor o menor atención prestada a los diversos fragmentos estará condicionada por el conjunto de hipótesis planteadas.

3. El esquema sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento. Los sujetos procesan los textos de manera diferente si conocen con anticipación qué es lo que se espera de ellos.

4. El esquema capacita al lector para la realización de elaboraciones e inferencias.

5. Facilita el orden en la búsqueda de los elementos del texto. Ayudará a saber cuáles son los elementos principales y cuáles son los secundarios.

6. Sirve para revisar y generar síntesis.

7. Permite la reconstrucción inferencial. La comprensión, entendida ésta, como un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los eventos (hechos) descritos en un texto, depende en gran medida de las inferencias realizadas.

Las inferencias permiten establecer conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector.

Se han propuesto cuatro clases principales de inferencias que pueden ejecutarse frente a un texto:

- La primera de ellas consiste en decidir qué esquema usar para interpretar y dilucidar las ambigüedades.

- La segunda intenta determinar qué ejemplo (instancia) de los múltiples que se ubican bajo un mismo esquema es el apropiado para interpretar el texto.



- La tercera de las inferencias trata de asignar valores ausentes, es decir, hay lagunas voluntarias que el lector debe normalizar a través de inferencias plausibles.

- La cuarta y última consiste en sacar conclusiones sin tener unos conocimientos para ello.

Por último, una revisión general de las investigaciones sobre la comprensión de la lectura y la teoría del esquema conduce a las siguientes conclusiones:

a. Los lectores deficientes presentan lagunas en el dominio del tópico que se expone.

b. Los lectores deficientes muestran dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto.

c. Los lectores deficientes tienen dificultad para elaborar inferencias.

d. Los lectores deficientes no tienen conciencia de las conductas pre-requisito para leer eficientemente.

e. Algunos textos no presentan claves suficientes para elicitar el esquema interpretativo adecuado.

f. Los lectores deficientes manifiestan dificultad para anticipar hipótesis.

Metacognición y sus implicaciones en la lectura

Las definiciones actuales de cognición contemplan dos perspectivas: una de ellas se refiere al conocimiento acerca de los procesos y estados cognitivos y la otra a los aspectos ejecutivos o de control de la metacognición. Esta dicotomía de la mente coincide con la distinción que hacen las teorías del procesamiento de la información entre conocimiento declarativo y procedimental. A partir de este enfoque se puede hablar de dos características fundamentales de la metacognición:

«una revisión general de las investigaciones sobre la comprensión de la lectura y la teoría del esquema conduce a las siguientes conclusiones:

a. los lectores deficientes presentan lagunas en el dominio del tópico que se expone

b. muestran dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto

c. tienen dificultad para elaborar inferencias

d. no tienen conciencia de las conductas pre-requisito para leer eficientemente»

1. Autoevaluación cognitiva: Incluye las reflexiones que hace la persona sobre su propio conocimiento y habilidades frente a una meta u objetivo cognitivo. Responde a los interrogantes de ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? aplicar el conocimiento o las estrategias. Este proceso de autoevaluación del conocimiento y de la habilidad mejora con la edad.

2. Autocontrol cognitivo: Se refiere a la propia metacognición en acción, en la medida en que orquesta los aspectos cognitivos en la solución de problemas. El auto-control se refleja en la evaluación, planificación y regulación que realiza el sujeto.

Una vez perfiladas las metacogniciones y sus dos aspectos más importantes, podemos ver qué estrategias implicadas en dichos aspectos metacognitivos están involucradas en la lectura:

1. Clarificar los propósitos de la lectura.
2. Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
3. Centrar la atención en el conocimiento principal y no en detalles.
4. Evaluar las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.
5. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
6. Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallos en la comprensión.

Concretando más pasamos a ver cómo se relaciona cada uno de los antes mencionados aspectos metacognitivos con la lectura.

**El conocimiento del proceso lector*

Psicólogos cognitivos y del desarrollo clasifican el conocimiento humano en sus componentes declarativo y procedimental.

El primer componente, conocimiento declarativo, (conocer qué) incluye proposiciones acerca de la estructura y metas de la tarea. También incluye pensamientos acerca de la tarea y de las propias habilidades.

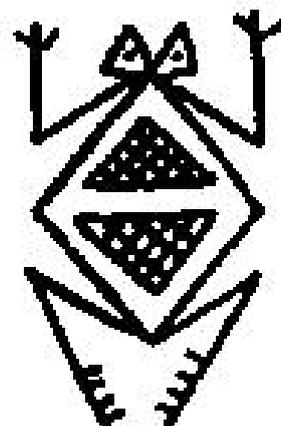
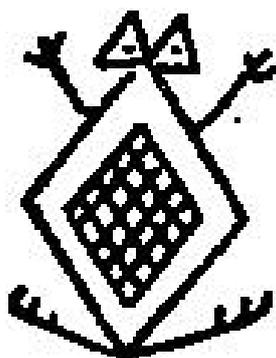
El conocimiento procedimental (conocer cómo) incluye información acerca de la ejecución de varias

acciones como ojear, establecer hipótesis, etc. Esta clase de conocimiento se refiere a los procedimientos que describen un amplio rango de acciones involucradas en cualquier tarea como la lectura. Son el repertorio de conductas disponibles por el sujeto, quien las selecciona para lograr diferentes metas. En este sentido, los procedimientos son fundamentales en toda acción estratégica y en su mayoría son adquiridos por la enseñanza directa o inducidos desde la experiencia.

La distinción entre estos dos tipos de conocimiento sugiere que los conceptos que vamos adquiriendo se representan en la memoria como una serie de hechos, conceptos, reglas, estrategias y pensamientos (que serían el componente declarativo) y también como procedimientos que serían la forma en que las habilidades y estrategias operan (componente procedimental).

Existen dos razones, por lo menos, para pensar que estas dos formas de conocimiento son distintas:

- a. En la medida en que el aprendizaje progresa hacia el estado de experto, el conocimiento declarativo acerca de su propio aprendizaje va aumentando al emerger los sistemas de producción eficientes, que son creados al intentar usar dicho conocimiento. De esta forma, va consiguiendo gradualmente la habilidad para emplear dicho conocimiento, es decir, primero se adquiere el conocimiento declarativo y después el procedimental como manera de poner en marcha el declarativo.



aprendizaje procedimental es necesaria la instrucción. Sin embargo, el declarativo es fácilmente adquirido a través de las estrategias de codificación; el procedimental no necesita ser buscado en la memoria a largo plazo, se activa cuando las condiciones ponen en funcionamiento la acción específica; a través de la práctica se adquiere la independencia que se debe tener para pasar de la forma declarativa a la procedimental.

Ambos conocimientos deben ir acompañados del conocimiento condicional: el conocer cuándo y por qué ciertos procedimientos deben ser aplicados. Para que los procedimientos sean estratégicos han de ser aplicados de forma selectiva.

** Control de la cognición.*

Al hablar del componente de control en la lectura es preciso diferenciar entre los procesos de naturaleza automática y estratégica.

En el lector experto, las habilidades que le permiten decodificar y comprender lo leído son de naturaleza relativamente automática, hasta que se detecta un fallo de comprensión; entonces le dedica un procesamiento extra al material que está leyendo; es en este momento cuando se habla de lectura estratégica. El proceso de la lectura se realiza lentamente, dedicando el lector tiempo y esfuerzo para solucionar el problema y seguir leyendo.

Para controlar el proceso de comprensión hacen falta dos habilidades:

a. La auto-evaluación, la cual capacita a los lectores a evaluar continuamente la forma en que se está desarrollando el proceso de comprensión, el cual exige que el lector procese lo leído en forma constructiva, relacione diferentes segmentos del texto y detecte problemas tales como la falta de consistencia o de coherencia del texto.

b. La auto-regulación, la cual permite al lector utilizar de forma adecuada una serie de estrategias

«para mejorar la relación entre los componentes de control en la lectura hay que tomar en cuenta algunos factores tales como las características del texto, la compatibilidad entre el conocimiento del lector y el contenido del texto y las estrategias activas que el lector utiliza para comprender el texto y solucionar los fallos de comprensión. Estos factores cobran importancia cuando el lector ha superado la etapa de decodificación»



compensatorias para regular este proceso cuando detecta dificultades de comprensión.

Para mejorar la relación entre los componentes de control en la lectura hay que tomar en cuenta algunos factores tales como las características del texto, la compatibilidad entre el conocimiento del lector y el contenido del texto y las estrategias activas que el lector utiliza para comprender el texto y solucionar los fallos de comprensión. Estos factores cobran importancia cuando el lector ha superado la etapa de decodificación.

La escritura como crisol del lenguaje oral

Desde tiempos remotos, el texto escrito ha supuesto la representación del lenguaje en diferentes soportes materiales, aunque todos ellos primordialmente de carácter alfabético.

Asumiendo esta presuposición de partida, podríamos estar de acuerdo en que por encima de todo la existencia de la escritura implica la permanencia de una lengua, de una cultura en una palabra.

Con todo esto muy presente, y dado que la herramienta básica que hemos usado en este trabajo han sido los editoriales de tres periódicos de tirada nacional, creemos que lo deseable es empezar esta ardua tarea con un ejemplo acerca de la importancia que se debe otorgar a la comprensión de los textos periodísticos: las tensiones en las relaciones que la fuerza de la palabra impresa puede ejercer en la interacción periodistas-políticos. En definitiva, lo que pretendemos mostrar es la sutil diferencia entre nuestro acceso como lectores por vía escrita u oral a una noticia.

La clase política está considerada, si no la más, sí una de las fuentes de información más relevantes con las que el periodista se topa en su trabajo cotidiano.

Podríamos partir de una concepción de este binomio de actores sociales, periodistas y políticos, como delegados y



representantes del cuerpo social para la construcción de la esfera simbólica que es la información política en la prensa. Y el mejor reflejo de todo esto probablemente nos lo ofrezca el marco de análisis de los editoriales de prensa diaria.

A través de procesos de delegación los miembros de cualquier sociedad que actualmente se llame democrática eligen un número de representantes que son investidos de poder simbólico.

Desde la óptica del "actor racional" que estas dos ocupaciones pretenden mostrar a la opinión pública, ambos, periodistas y políticos, persiguen mediante lo que refleja la opinión colegiada de un periódico maximizar sus representaciones y delegaciones simbólicas, mediante un cálculo de costes y ganancias. Al igual que las fuerzas políticas intentan aumentar en lo posible el número de votantes sin perder una identidad ideológica, todo medio de comunicación pretende mantener cierta línea editorial pero atrayendo a las audiencias más amplias y heterogéneas.

Por otra parte, la clase periodística y la clase política se han autoconcedido facultades y prerrogativas en función de esos roles de representación y expresión simbólicas que se canalizan a través fundamentalmente de textos escritos en claves particulares.

Uno de los ejemplos más claros lo proporcionan las diferentes inmunidades de que gozan. La inmunidad de los parlamentarios

corre paralela al secreto profesional periodístico y las prácticas "off the record" ponen de manifiesto el carácter sacerdotal de ambos roles. Tanto la inmunidad parlamentaria como el secreto profesional colocan a políticos y periodistas en una posición privilegiada ante los mecanismos de fiscalización judicial de sus actividades. Dicha inmunidad sólo es compartida con otras profesiones, tales como médicos, abogados, sacerdotes, etc.

Todo este entramado de intereses, silencios y especulaciones que se puede vislumbrar en esa interacción periodistas-políticos tiene su punto de partida y de llegada precisamente en la fuerza impactante del "editorial recién sacado del horno". En definitiva, en la fuerza de la tradición del lenguaje escrito para llegar a acuerdos y consensos que no impliquen demoras en el tiempo.

Retomando el hilo del principio y tras este receso con el ejemplo anterior sí convendría matizar algo sobre lo que no reflexionamos a menudo y que es, desde nuestro punto de vista, el espejo de una pobre comprensión de textos escritos por alumnos de Secundaria e incluso universitarios a los que les es difícil intentar, aunque sólo fuera eso, dividir lo que en resumidas cuentas conocemos como la "separación del trigo y de la paja".

Pensemos por un momento en lo complicado que es para muchos de nosotros el tener presente que hay diversas maneras de representarse una lengua. Una de ellas, desarrollada por las escrituras logográficas como la china, consiste en atribuir a cada una de las palabras de la lengua una representación gráfica diferente. Otra posibilidad, abierta por los sistemas silábicos y similar a la anterior, consiste en asignar a cada sílaba una representación particular. Finalmente, cabe relacionar cada fonema con un determinado símbolo gráfico, tal y como ocurre en los sistemas alfabéticos. Los sistemas logográficos poseen una lógica simple y de fácil comprensión: a cada palabra un símbolo, pero el número

de símbolos necesarios para llevar a buen término este principio es muy abstracto, lo que dificulta su adquisición.

La mayoría de nuestros sistemas de escritura son de carácter alfabético y han seguido un curso completamente diferente, situándose en las antípodas de los logográficos: necesitan muy pocos símbolos, lo que constituye una facilidad para la persona que aprende. El

inconveniente es que para asumir que a cada fonema le corresponde un grafema es necesario reparar en la existencia de fonemas, y éstos, a diferencia de las palabras y las sílabas, se aíslan con dificultad del flujo del habla.

Independientemente del sistema que consideremos y sus peculiaridades, el texto escrito se concibe en todos los casos como un sistema de notación del lenguaje oral. Si bien es reconocido por todos que se trata de una representación incompleta, puesto que es insensible a los aspectos prosódicos (entonación, ritmo, etc.) del lenguaje, e inexacta ya que con el paso del tiempo se pierde la regularidad original de la correspondencia entre fonemas y grafemas.

En el trabajo empírico realizado con la muestra de estudiantes de Secundaria tuvimos también muy en cuenta la importancia de lo que hemos llamado "aprender a leer". Según los resultados que reflejaremos con detalle más adelante, podríamos deducir que al menos, en nuestra muestra, una buena parte de los adolescentes manifiestan de forma subyacente cuando se enfrentan a la tarea propuesta unas limitaciones apreciables en esta faceta.

"Aprender a leer" se representaría como la adquisición de los códigos necesarios que permiten pasar del sistema de aprendizaje al de lectura. En términos psicológicos, este aprendizaje equivale al desarrollo de dos vías u operaciones, a saber:

a. "Lexical": permite el reconocimiento inmediato de las palabras escritas y la asignación del significado correspondiente, tal y como ocurre al leer palabras familiares y cotidianas del día a día como agua, luz, comida, etc.

b. "Fonológica": se refiere al propio lenguaje oral para acceder al significado. Mediante esta vía convertimos los símbolos gráficos en voces, y tras reconstruir por ese procedimiento la palabra oral accedemos a su representación semántica.

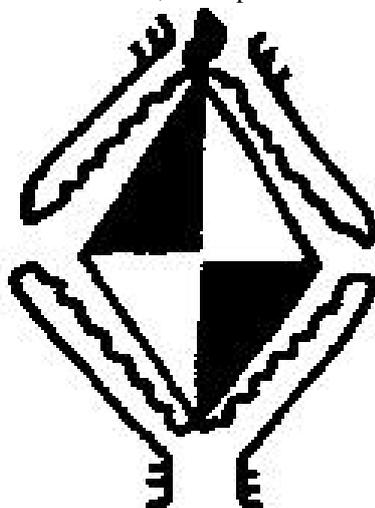
Esta ruta es muy operativa para enfrentarse a la lectura de palabras desconocidas, circunstancia que puede ocurrir tanto cuando la palabra es rigurosamente nueva como en aquellos otros casos en los que siendo conocida su versión oral nunca nos hemos enfrentado a su forma ortográfica.

Stich y James (1984) expresan esta idea al sostener que la escritura vendría a ser un "segundo sistema de señales del lenguaje oral" y que en esa medida, al aprender a leer "la persona aprende a convertir las representaciones escritas del lenguaje dentro del mismo vocabulario interno y sintaxis que es usado en el habla, y este último es entonces usado para construir los significados y pensamientos".

Comprensión: ¿un medio o un fin en sí mismo?

Dado que el objetivo que nos marcamos y perseguimos desde un principio consistía en el intento de dilucidar si nuestro grupo de estudiantes de Secundaria eran capaces de comprender, resumir ideas y extraer significados con sentido de los editoriales de prensa, pretendemos reflejar la importancia sustancialmente cualitativa que tiene el hecho de asimilar la comprensión del texto del periódico como un medio o un fin en sí mismo.

El destino de toda comunicación, y el ejemplo de los editoriales es uno de los mejores que nos sirve de soporte a esta idea, es la modificación, ampliación o



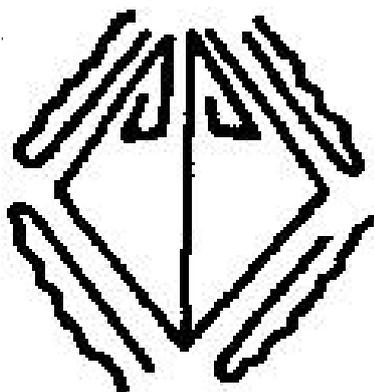
«'Aprender a leer' se representaría como la adquisición de los códigos necesarios que permiten pasar del sistema de aprendizaje al de lectura. En términos psicológicos, este aprendizaje equivale al desarrollo de dos vías u operaciones: 'Lexical' y 'Fonológica'»

premisa de partida requiere una relevancia tal que es de indudable interés tener presente que lo que vemos en TV, oímos en radio o leemos en prensa no es más que una "realidad mediada", realizada por los profesionales de la información. Así, los alumnos han de comprender que cada uno de los editoriales expresa opiniones que, en muchas ocasiones, parten de realidades distintas aunque posibles y válidas para el lector todas ellas.

El texto escrito constituye una invitación para la construcción de mundos a los que en no pocas ocasiones se tiene vedado el paso por razones que desconocemos de antemano. En el caso concreto de estos alumnos de Secundaria, se partía con una pretensión de entrada que parece muy útil cuando están entre nuestras manos las opiniones de gente que ya de por sí muestran una cierta apatía a todo lo que "huele" a investigación: creemos que el modo de proceder esperable de estas chicas y chicos se debía basar en la confrontación entre lo que ya se sabe de la realidad que asola Kosovo y la información posterior como pivote básico de influencia en este conflicto que comenzó el pasado 24 de Marzo de este año.

El "diálogo" o "interacción" latente que se supone existe entre las palabras del editorial y el estudiante que ha realizado la tarea, sí puede tener lugar si logran "introducirse" en el mensaje, es decir, en la medida en que podemos reconocer y recorrer su estructuración interna.

Desarrollaremos a continuación una de las cuestiones esbozadas en la introducción: ¿qué significa



"considerar atentamente" lo que está en el texto?. Para estos estudiantes y para todos nosotros, los textos precisan de una continuidad relacional y conceptual en los temas que abordan o, dicho de otro modo distinto, que sus lectores potenciales puedan reconstruir esa continuidad, y tomar conciencia de cuándo se inserta un nuevo asunto o idea principal, o cuándo un tema mayor se concentra sobre otros particulares.

En las conversaciones ordinarias, los interlocutores poseen múltiples recursos para indicar a la audiencia los cambios temáticos que se producen cuando nos enfrentamos a los textos, los lectores debemos hacer lo propio, pero ante evidencias menos directas e impersonales. Los textos escritos se asemejan por todo ello a una especie de dificultad añadida al propio proceso de comprensión de los significados que encierran sus palabras.

Es evidente que, tanto en los textos como en los discursos ordinarios, la información no siempre ocupa o posee la misma importancia. Aludiremos a continuación a un concepto que hemos tenido muy presente en la planificación y elaboración del diseño de nuestro trabajo. Nos referimos al término "macroestructura", que estaría formada por aquellas ideas más básicas o esenciales que otras y que como lectores debemos ser capaces de reparar en la jerarquía que ordena los contenidos cruciales del texto. En el caso que nos ocupa de los editoriales de prensa diaria, se constatan dificultades para identificar estas ideas esenciales en algunas ocasiones, así como las relaciones con aquellas otras de tipo secundario que acompañan y completan los significados de las ideas principales.

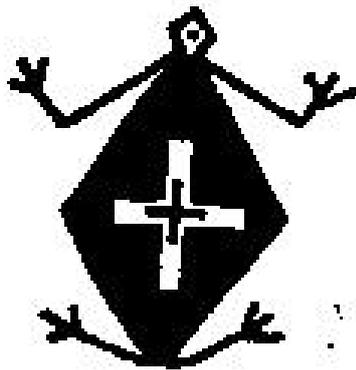
Para concluir este punto del trabajo, que sirve al igual que el anterior para apuntalar consideraciones previas teóricas que hemos tenido presentes en la investigación empírica, nos referimos a la relevancia de que los textos posean un "patrón organizativo"

«el texto escrito constituye una invitación para la construcción de mundos a los que en no pocas ocasiones se tiene vedado el paso por razones que desconocemos de antemano»

todo lo más específico que pueda requerir el tema. Desde el punto de vista del lector, la "lógica" que encierra el asunto sobre el que se trabaja debe ser desvelada; y a pesar de que los textos proporcionan señales de su propia organización interna, todos los lectores debemos hacer un esfuerzo similar para reconocer esas señales y operar no sólo con su significado formal, sino con toda la variada gama de significados implícitos que surgen por doquier en cada párrafo.

Pero no debemos ni podemos ignorar que para muchos de nosotros hay textos que son del todo o parte impenetrables, es decir, textos que nos parecen muy complicados de recorrer en su organización temática, de reconocer los niveles del significado y la lógica que los articula. Sería el caso de muchos niños, adolescentes y más de un adulto que leen, pero no comprenden, o sea, que han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo.

Algo semejante podríamos argumentar acerca de la capacidad para extraer el significado global de los textos y párrafos, especialmente después de la revisión exhaustiva de la información que nos proporcionó



la muestra de estudiantes de Secundaria.

Los sujetos que demuestran ser más capaces en la extracción de significados "enmascarados" en los editoriales pueden modelar y dar forma una representación ordenada jerárquicamente en niveles de mayor estabilidad conceptual gracias a que operan con las "macrorreglas", que serían a modo de operaciones o actividades que permiten derivar el significado global de una serie de oraciones y proposiciones.

Los sujetos de menor competencia de la muestra se mostraban menos capaces de sintetizar e individualizar con garantías la información del texto porque tendían a usar una estrategia más inmadura como es la de "suprimir y copiar", que consiste en eliminar parte de la información y copiar literalmente el resto de lo que se puede llegar a considerar importante. Los alumnos que usaban el subrayado nos parecía que empleaban esta técnica como "heurístico" cómodo para así no tener que realizar la tarea de expresar con sus propias palabras lo que reflejaban los editoriales.

BIBLIOGRAFIA

- Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- Coll, C. (1989), *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Barcelona, Barcanova.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987), *El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- García Madruga, J. C. y Martín Cordero, J. I. (1987), *Aprendizaje. Comprensión y Retención de Textos*. Madrid, Estudios de Educación a Distancia.
- Gelb, I. J. (1976), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza.
- López Rodríguez, N. (1982), *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel.
- Luria, A. R. (1980), *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Pablo del Río Editor
- Mayor, J. (1984), "Texto y discurso" en J. Mayor (ed.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, Vol. I, Madrid, UNED.
- Puente, A. (1991), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide.
- Sánchez Miguel, E. (1990), *La comprensión de textos en el aula*, Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

EL LECTOR

MENDES, Gabriela (I.F.D. N° 12 y F.C.E. de la U.N.Co.)

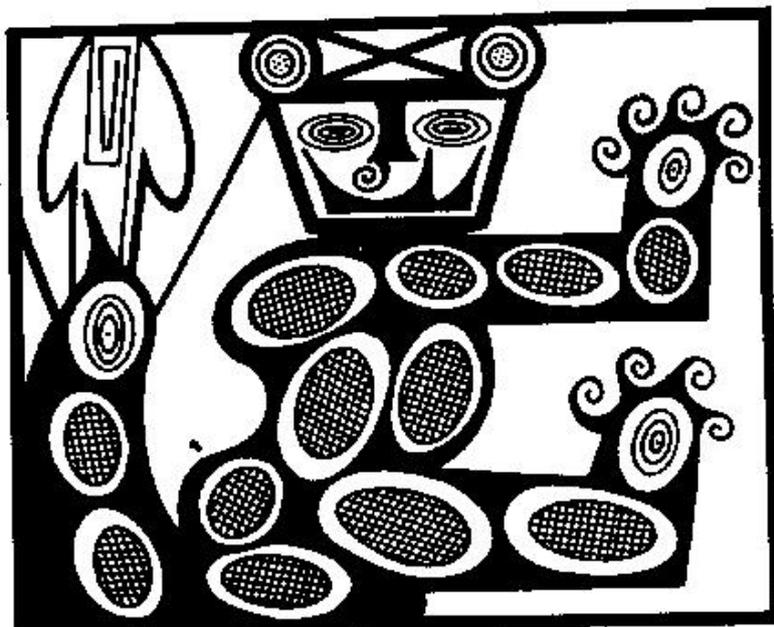


Fig. 1. Rufino Tamayo, Museo Nacional de Bellas Artes

lectura de ésta implica la continuidad que la palabra no es solo precedida por el escribirlo», es decir, de transformarlo a la importancia del acto de leer» en Tamayo, México, Siglo XXI.

La siguiente propuesta intenta abordar uno de los temas que más discusiones genera ya no solo en el área de lengua y de literatura sino también en los otros campos del conocimiento: la lectura, y que, de alguna manera, nos involucra a todos. *Qué significa leer*, éste es el interrogante que nos convoca. Y para pensar esta cuestión es importante reconocer que todos somos lectores, y que si no lo fuéramos, no podríamos vivir; ¿por qué digo esto? Porque en la vida cotidiana las personas «leen» distintas pistas, huellas, indicios, marcas, signos que le permiten entender y actuar en el mundo, por ejemplo, el que trabaja la tierra debe «leer» el clima, el suelo, los sembrados para poder producirla; la persona que cocina debe «leer» cada ingrediente, mirarlo, probarlo, estar atento a la cocción, al color de la carne, las verduras, la consistencia de la masa, de las salsas, la cantidad de calor, para poder lograr una comida gustosa al paladar; las personas cuando deben salir de sus casas «leen» el

«qué significa leer, éste es el interrogante que nos convoca. Y para pensar esta cuestión es importante reconocer que todos somos lectores, y que si no lo fuéramos, no podríamos vivir»

cielo para abrigarse o desabrigarse; el amante «lee» a su compañero/a para saber cómo acercarse, mimarse, hablarse; los jugadores de truco «leen» las señas de sus compañeros para saber cómo tienen que jugar; la gente cuando mira fútbol «lee» a los jugadores, al equipo, a la hinchada para conocer y opinar sobre el partido, también el jugador de fútbol tiene que «leer» a sus compañeros de equipo y a los del contrario para saber cómo moverse dentro de la cancha; y así podríamos enumerar distintas situaciones de la vida cotidiana en que las personas leen para encontrar significados y para poder decidir cómo quieren vivir, actuar y hacer en el mundo.

Desde este lugar se plantea, en primer lugar, la lectura como producción e interpretación de significados sobre el mundo, y por ello se considera que leer es, como dice Paulo Freire, un acto que involucra nuestra mirada del mundo, se leen textos porque se leen las realidades, porque «somos seres inconclusos y conscientes de esta

inconclusión», en permanente búsqueda de razones, de conocimientos que nos permitan tener otra percepción de lo que nos rodea, que nos permitan darle un sentido a nuestras vidas. Y en esta búsqueda de sentidos, con lo que «leemos» en otras voces, en otras miradas del mundo, en otros lenguajes, construimos significación aunque percibamos que ésta sea «un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de periódicos, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que odiamos, con gente que queremos.»¹ El sentido no es algo concluido, completo, sino un constante movimiento, «una forma de estar atento» y es en la lectura del mundo, y por consiguiente de los diversos textos, donde recogemos los pedazos, los fragmentos para ir construyéndonos.

Desde esta posición, se propone la posibilidad de considerar *texto* no solo una producción lingüística sino también aquellas generadas por otros lenguajes como lo son el de la música, el del cuerpo, el de la pintura, el de la fotografía, que nos permiten a las personas transmitir significados, es decir, comunicar diversos sentidos sobre nuestra experiencia de mundo.

Leer implica extraer, elaborar lo que un texto no dice, aquello que presupone, sugiere, promete desde lo que dice. Pero quien pone en funcionamiento al texto, quien llena sus espacios vacíos, quien conecta lo que aparece en el texto y arma los posibles sentidos, interpretaciones, es *el lector*. Ese lector que el autor de un texto imaginó, a quien el autor propuso el juego de la lectura, el viaje a otros lugares, ese sujeto que tiene un lugar fundante en el texto. Es por esta razón que quiero proponer que «despertemos» al lector, que lo traigamos de nuevo a la acción, allí donde debería haber estado leyendo, construyendo significados con el texto, sintiendo el placer de poder conocer otras realidades posibles y poder explorar la cotidiana, creyendo en la palabra de un otro para reconocerse también en ella desde su

propia voz, recuperando su interpretación como una actividad cooperativa que supone un encuentro, una reunión de voces, de miradas, de significaciones, que hacen que uno cuando lea sea «trabajado» por el texto y a la vez, sea «trabajador» del texto. Se trata de «abrir» los textos, bucear en ellos, leer lo que dicen y también lo que callan; no clausurar la posibilidad de lectura en una sola interpretación.

Leer puede convertirse en un acto creativo, porque es el lector quien completa, quien se apropia de los textos, deslizándose entre líneas su propia voz, «sus propios deseos». Dice Michèle Petit² que: «...en todas las épocas se temió el acceso directo a los libros y la soledad del lector ante el texto. Y por esta razón, hasta nuestros días, los poderes autoritarios han preferido difundir videos, fichas o, en última instancia, fragmentos escogidos, acompañados de su interpretación y con el menor «juego» posible en su contenido para el lector.(...) y si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se puede pensar otras formas de lo posible.»

Esta propuesta pretende construir espacios donde se discuta, se analicen diferentes textos, prácticas, modos de leer que hacen a nuestra vida diaria, pero no sólo aquella lectura institucionalizada, escolarizada, sino también todas las formas de textos, lecturas y lectores que se cruzan en la cotidianeidad. Se intentan crear encuentros entre diversas personas que tengan diversas experiencias de mundo para

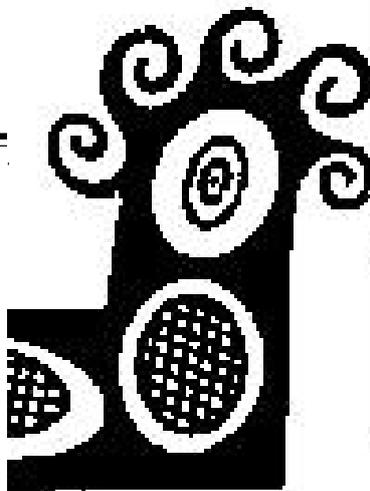
«Leer implica extraer, elaborar lo que un texto no dice, aquello que presupone, sugiere, promete desde lo que dice. Pero quien pone en funcionamiento al texto, quien llena sus espacios vacíos, quien conecta lo que aparece en el texto y arma los posibles sentidos, interpretaciones, es el lector»



poder rescatar y re-construir la idea de «lector del mundo», una persona capaz de generar con conocimientos una postura activa, «hacedora», y sobre todo, crítica frente a los textos, frente al conocimiento, y frente a las diversas realidades que la rodean. Así, se constituirá como lector que orientará su trabajo diario hacia la apertura de significaciones y hacia la posibilidad de formarse con otros como sujetos constructores de sus propios discursos en contraposición a aquellos discursos que circulan legitimando «una sola forma de ver», una única manera de pensar el mundo como lo proponen, por ejemplo, los discursos de los medios masivos de comunicación, los manuales, los discursos políticos, las publicidades.

Esto significa que las prácticas que se realicen en un taller, en el aula, en la biblioteca, en un grupo de lectura, en la calle, en una casa, etc., serán propuestas hacia la construcción de una voz propia, fundada en el diálogo con otras voces diferentes, y orientada a la formación de lectores que «trabajen» los textos, y no encaminadas hacia la mera «constatación» de lecturas ajenas, como las escolarizadas que tienden a alejar a los lectores de la necesidad de buscar, de indagar para conocer. En la escuela, por ejemplo, la lectura en la mayoría de los casos se desarrolla por fuera de los deseos, de las dudas, de las exploraciones de las personas, y se convierte, finalmente, en un «ritual» despojado de sentidos.

En resumen, rescatarnos como sujetos lectores es creer que somos capaces de encontrarnos con nosotros mismos y con otros lectores para



develar las tretas, las múltiples máscaras, los juegos infinitos, las transparencias y las vestiduras de los diversos lenguajes de manera tal que podamos participar realmente en la construcción de voces, de miradas, de sentidos, de concepciones de mundo y, por ende, de prácticas en la sociedad.

Para cerrar, quisiera citar un fragmento de una conferencia de Graciela Montes para recordar que es necesario recuperarnos como lectores porque «La lectura es un poder, o un contrapoder: el poder de salir a pescar por propia cuenta, sin permiso. El lector está para contrariar lo incuestionable, lo dogmático, lo fijado, lo previsible. El solo hecho de «ponerse a leer» —como actitud, y mucho antes de haber leído nada— supone colocarse al margen del funcionamiento, salirse de la máquina por un instante. Cuando se lee se está poniendo uno en rebeldía de alguna forma, porque toma distancia de lo establecido, y la distancia libera de la adhesión. El que lee no «está pegado» a las cosas, se ha despegado de ellas. El que lee se «desnaturaliza» de alguna manera, pega el salto, descreo de lo automático, siente perplejidad, curiosidad, intriga, entonces mira, busca, descifra.»³

«esto significa que las prácticas que se realicen en un taller, en el aula, en la biblioteca, en un grupo de lectura, en la calle, en una casa, etc., serán propuestas hacia la construcción de una voz propia, fundada en el diálogo con otras voces diferentes, y orientada a la formación de lectores que «trabajen» los textos, y no encaminadas hacia la mera «constatación» de lecturas ajenas»

¹ Salman Rushie (1993), *Patries Imaginaires*, París.

² Michèle Petit (1993), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE.

³ Graciela Montes (2003), «Lectura y Poder», conferencia en Resistencia y en Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA

Eco, Umberto (1979), *Lector in fabula*, Madrid, Lumen.

——— (1990), *Los límites de la interpretación*, Madrid, Lumen.

Montes, Graciela (2003), «Lectura y Poder», conferencia dada en Resistencia y en Córdoba.

Petit, Michèle (1993), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, F.C.E.

Sánchez Corral (1995), *Literatura infantil y Lenguaje literario*, Buenos Aires, Paidós.

Seppia, O., Almada, M. E. y otros (2000), *Entre libros y lectores I. El texto literario*, Buenos Aires, Lugar.

Van Dijk, Teun (1980), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Barcelona, Cátedra.

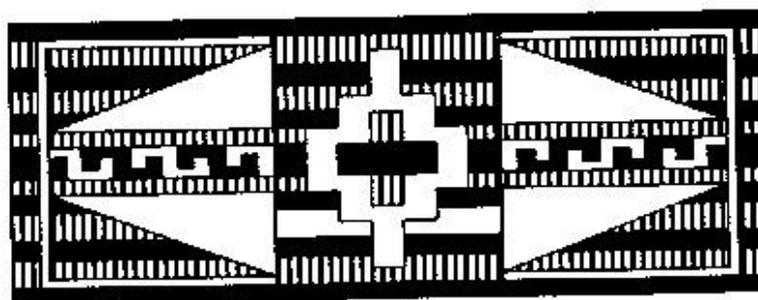
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS IFD: TENSIONES ENTRE EL DISCURSO DEL CAMBIO Y LAS PRÁCTICAS CONSERVADORAS Un Aporte Sobre El Diseño Curricular De Ciencias Sociales Para Los IFD De Río Negro

LEYTON, Laura y VALLEJOS, César

“La coincidencia que se alimenta de la divergencia es la única forma de amor digna de fe.” Eduardo Galeano

“El contexto en el que desarrollamos la tarea de preparar a los futuros docentes está caracterizado por la extensión de agudas crisis económicas, con su secuela de fragmentación y procesos diferenciales de inclusión y exclusión social. Debemos asumir la formación de docentes en un mundo complejo, conflictivo, pleno de incertidumbres”.¹

El diagnóstico de la intencionalidad del acto educativo institucional se encuentra en la descripción del esqueleto social que forma parte de la red de la realidad en la que estamos involucrados y situados históricamente. Desde allí, entonces, como profesores de una determinada disciplina del conocimiento académico, supuestamente *especializado* en esa misma franja disciplinar, nos encontramos para intentar cumplir un objetivo: mejorar la realidad social del futuro. Desde allí intervenimos; ése es nuestro escenario. Pero el escenario, el lugar central de nuestras reflexiones, puede acabarse en este acto. El escenario a veces puede ser una tarima, puede hacer las veces de separación. El escenario a veces puede ser una diferenciación obsoleta. ¿Qué queremos decir con esto?. Que nuestro diagnóstico del contexto social es nuestra descripción del esqueleto, nuestra apropiación consciente del problema social, de sus niveles de injusticia humana. Pero a fin de cuentas, puede llegar a ser una descripción *esquelética* del presente, si no incorporamos un actor central en el escenario: nuestra percepción del futuro. Esta propuesta que intentamos fundamentar surge



«recuperar los valores y los derechos humanos se torna hoy una tarea imprescindible y para ello queremos incorporar a nuestra tarea docente la preocupación por el futuro, independientemente del individualismo reinante en el presente, para reconstruir y por qué no, construir desde el conocimiento un tejido social que sea básicamente solidario en lo colectivo, en el marco de una sociedad libre»

desde las Ciencias Sociales, cuyo objeto de estudio es la realidad social y se inserta en nuestra permanente preocupación por la esencia y la existencia en sociedad de los seres humanos. Y en el contexto de la Argentina actual nos urge recuperar la sensibilidad como preocupación por el otro, cuando descubrimos los sufrimientos de muchos seres humanos. Desde esta perspectiva humanística - en el sentido más pleno de la palabra -, recuperar los valores y los derechos humanos se torna hoy una tarea imprescindible y para ello queremos incorporar a nuestra tarea docente la preocupación por el futuro, independientemente del individualismo reinante en el presente, para reconstruir y por qué no, construir desde el conocimiento un tejido social que sea básicamente solidario en lo colectivo, en el marco de una sociedad libre.

Además, el ser conscientes del contexto histórico en el que nos toca vivir nos impone aportar nuestro granito de arena desde la institución pública en la que interactuamos, para apostar a revisar, mejorar, hacer crecer científicamente y compartir, aquello que enseñamos a la luz de

su época histórica. Esto implica analizar no solamente el qué enseñamos, sino también el para qué enseñamos, desde qué teoría del conocimiento nos apoyamos para descubrir, reflexionar, pensar en conjunto cómo podemos contribuir a formar seres humanos íntegros, solidarios, críticos, científicos, reflexivos, creativos y por sobre todas las cosas, ciudadanos activos, honestos y responsables de un mañana que indudablemente deberá ser mejor para toda la sociedad y no sólo para unos pocos. Acá la descripción esquelética del presente se abre hacia el futuro.

Lo que queremos, entonces, es recuperar en nosotros y en nuestros estudiantes la idea de un futuro mejor y de una sociedad digna, que vaya dejando atrás la indignidad de esta realidad tan acuciante para muchísimos ciudadanos argentinos. Pero para que esto acontezca seriamente - más allá de las creencias en los destinos determinados - tenemos que participar de la construcción colectiva de la realidad del futuro, ser parte de él y para ello, tenemos que mirar la realidad desde adentro y no como aquello que está frente a nosotros. Ser sujetos históricos significa mirarnos los profesores a nosotros mismos como seres históricos, insertos en una realidad que se construye socialmente todos los días y que, por lo tanto, no es natural y a la cual podemos intentar mejorar desde el imperativo ético de los valores y derechos humanos, que no pueden ser sólo declamativos, sino vivenciados concretamente por todos los ciudadanos.

Por ello, compartimos y celebramos el necesario engarce entre el objeto de la realidad social, que hay que analizar en las Ciencias Sociales y el sujeto de conocimiento, que aún perteneciendo en la teoría al ámbito de las Ciencias de la Educación y la Psicología, se nos muestra, sin embargo, desde esta parte del Diseño Curricular como de un alto compromiso para el cambio social real - que describiría en el propósito del *cuero-fundamento* del propio proceso de subjetivación

- las señales necesarias del para qué educamos, con qué objetivos, etc.

*“En el proceso de formación será necesario tener en cuenta la investigación-acción-reflexión, que posibilitan un aprendizaje transformador del sujeto y del contexto, poniéndose en práctica la actividad creadora, la imaginación, el descubrimiento, la reflexión y una mirada que interpreta la realidad, no como repetición de lo ya existente, sino cuestionando el orden establecido, buscando otras alternativas, otras formas de indagación de la realidad”.*²

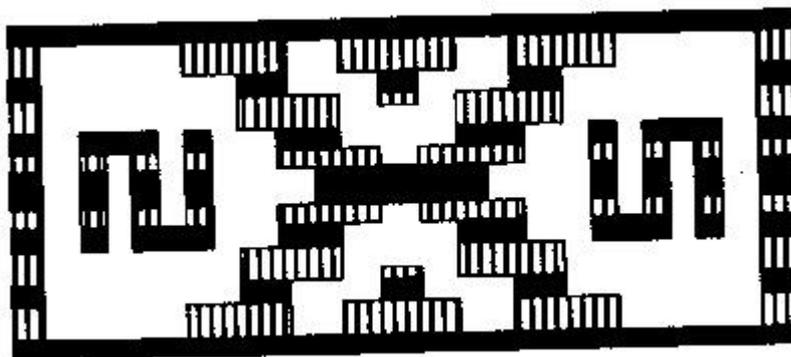
Buscar otras alternativas, otras formas de indagación de lo real, es entonces trabajar para el futuro, pero desde el futuro, que es el lugar desde donde entendemos que el Diseño Curricular para la Formación Docente nos invita a pensar seriamente la relación del conocimiento con el cambio social.

Compartiendo primariamente ese sentido, queremos expresar que concebimos la teoría como un caja de herramientas y no como unas afirmaciones dogmáticas que hay que aceptar en bloque, es por ello que el papel de la teoría debe ser el de facilitar instrumentos, proveer herramientas para la investigación-acción-reflexión. Esto implica que si queremos comprender cómo ha surgido un concepto, una teoría, un conjunto de valores o un criterio de verdad, en un momento determinado y no en otro, debemos en primer lugar tratar de comprender en qué conjunto de relaciones sociales emerge, cómo los cuerpos colectivos *presentes y reales* son constituidos. Esto es ver lo social entendiéndolo como una relación y no, como una substancia. Y el futuro podría estar

«ser sujetos históricos significa mirarnos los profesores a nosotros mismos como seres históricos, insertos en una realidad que se construye socialmente todos los días y que, por lo tanto, no es natural y a la cual podemos intentar mejorar desde el imperativo ético de los valores y derechos humanos, que no pueden ser sólo declamativos, sino vivenciados concretamente por todos los ciudadanos»

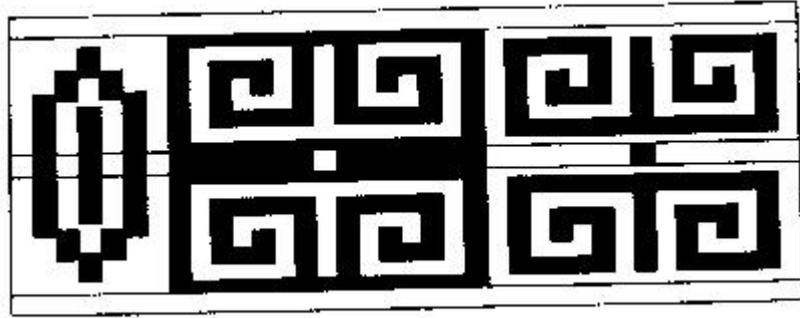
entonces en la desreificación de nuestro presente real.

Creemos sumamente necesario iniciar este camino. Seguramente enriquecerá nuestro conocimiento y por ende, el de los futuros maestros y el de la sociedad presente y futura que imaginamos más éticamente solidaria y humana, en el país que amamos y que no podemos ver sufrir, porque el sufrimiento de un país está en la infelicidad de su gente.



Ahora bien, lo que no podemos hacer -a partir de este diagnóstico de la realidad o esqueleto social- es quedarnos en una especie de *nihilismo pasivo*, atrapados en esa especie de sociología del *escepticismo fatalista*, que rodea la cotidianeidad actual, porque podríamos estar inmovilizando la capacidad de hacer lo impensable y lo imposible para cambiar la realidad en la que nos toca actuar. Tampoco queremos dejar vencer nuestros sueños de cambio social, reduciendo nuestras potencialidades intelectuales, a la *complejidad de la social*. Como si lo complejo en sí mismo fuera una anomalía de la realidad social. Desde esta descripción de injustos agujeros inhumanos en el sistema, las ciencias sociales funcionarían como las encargadas de construir otra función diferente a la conservación de estos dolores, en forma de grieta. Esto es así porque su objeto de estudio, en su conjunto, es la sociedad, en tiempos neoliberales, en los que el magma imaginario se recorta antes en el *socio*, que en la *sociedad*. No debería haber sociedad -decimos, desde el pensamiento pensado, que es a la vez el sentido común menos repartido- donde la primacía no es del conjunto sino de algunas principalísimas partes. Pero frente a la descripción, explicación, comprensión, bien enfrente; se encuentra el problema de la articulación entre las prácticas sociales y el orden social. Allí queremos trabajar la relación intrínseca entre sujeto-objeto y desenvolver su inteligibilidad histórica, con un marco teórico-epistemológico problematizador de las definiciones *modernas implícitas* tanto en el sujeto cartesiano, amo de sus ideas previas, como en el sujeto trascendental kantiano.

Cuando Zemelman³ nos habla que no es lo mismo la *consciencia teórica* que la *conciencia histórica* podemos entrever el paso que nos pide: de la contemplación y/o percepción a la acción y/o reflexión. *Reflexión de sí sobre sí*,⁴ como decía Foucault y para pensar el sí mismo es necesario elucidar la relación de



nuestras subjetividades con el orden social y allí entonces aparece el problema de la verdad y su relación con la constitución de los sujetos. Es en el terreno de la subjetivación y en su problematización donde nace – para nosotros– la verdadera rivalidad encarnizada entre la hegemonía y sus fisuras, que en el ámbito escolar pareciera amplificarse mientras se va desandando el campo de lucha entre la conservación del orden económico social y las variantes sobretodo culturales, que integran el proceso de cambio.

De allí que nuestras ciencias sociales tengan un problema a resolver: si la praxis de los sujetos sociales configura, arma la realidad, la produce, entonces ¿son esas praxis autónomas o librepensantes? O ¿son praxis interpretadoras de interpretaciones? La praxis de los seres humanos en una red social ¿no tiene que abocarse también -trascendiendo fronteras disciplinares y volviendo a los grandes cauces –a las praxis de los seres humanos, como cuestión casi primaria? ¿Cómo podemos hablar de la historia, la geografía, la educación cívica, la antropología, la sociología, sin engarzarnos en la praxis de las relaciones humanas que alimenta y multiplica rizomáticamente la realidad social?.

Son preguntas para integrar, no para disgregar y esto se encuentra en consonancia con este diseño curricular donde se señala la diferencia entre yuxtaposición de contenidos conceptuales y marcos conceptuales explicativos,⁵ para definir la necesidad de la *conjugación de nuevas teorías y nuevos ejes de análisis*.

«queremos trabajar la relación intrínseca entre sujeto-objeto y desenvolver su inteligibilidad histórica, con un marco teórico-epistemológico problematizador de las definiciones modernas implícitas tanto en el sujeto cartesiano, amo de sus ideas previas, como en el sujeto trascendental kantiano»

Las Ciencias Sociales aparecerían así como una gran caja de herramientas, de allí podemos extraer multicausalidades, ideas de proceso, multiperspectividad y controversialidad, contextualización y con ello –a través de ello– intentar una “mayor calidad en los procesos educativos de formación docente”.⁶

Las sociedades a través del tiempo
Historia y Poder

Para poder dar cuenta de los procesos que llevaron a la imposición de la historia oficial y por ende, a la eliminación de las formas de

resistencia, más que ampararnos en el *qué es la historia* tendríamos que reproblematicarla y ver el *cómo* en la relación de la historia y del poder. Esto requiere una indagación que implica abandonar toda postura a priori. El conocimiento del *cómo* supone tratar de llegar a conocer los mecanismos ínfimos y diferentes a través de los cuales se generan formas de subjetividad. Para saber cómo la historia nos constituye, es necesario relacionar los vínculos horizontales y verticales que con ella tiene el poder. Para ello, proponemos una especie de diacronía arqueológica a partir de la cual los problemas de la realidad social actual puedan ser indagados, investigados y elucidados en su propia disposición histórica, que muchas veces no se compatibiliza con la periodización tradicional y positivista de la historia.

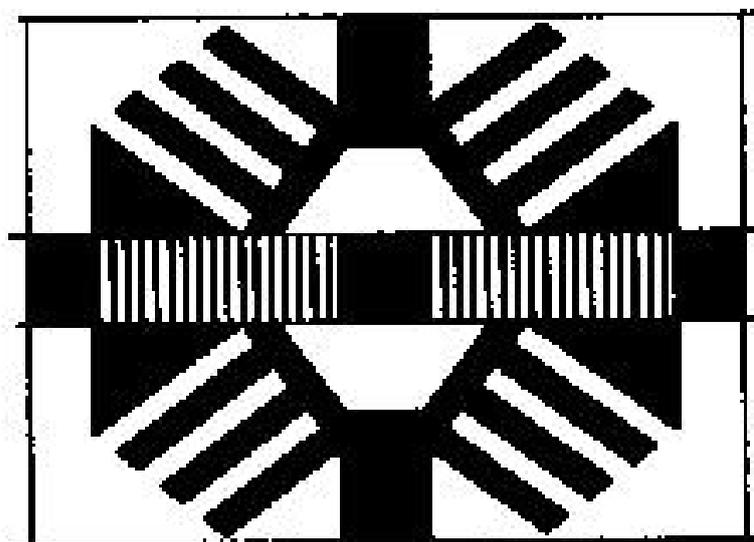
La historia es una herramienta constructora de subjetividades y que sirve al poder dominante para constituir sujetos *gobernables*. Para develar esta función de la historia se requiere articularla con los cuerpos, es decir, se requiere *historizar* los sujetos en su integralidad. Así, al analizar esta procedencia nuestra tarea debe consistir en “*mostrar al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructora del cuerpo*”.⁷ La articulación de una tecnología fina y enmascarada del sometimiento junto al ejercicio del poder conlleva en su seno mucho de una historia que se pretende neutral, científica, y universal. Es por ello que para nosotros la historia, más que contar la verdad de nuestro pasado, significa adentrarse en ella a los fines de conocer el *pasado de nuestras verdades* (Foucault). En este sentido, se comparte la perspectiva de conocer el pasado de nuestras verdades presentes, como se puede interpretar del propio Diseño Curricular donde se sostiene que “*el punto de partida en el proceso de construcción del saber histórico es el presente, que con sus problemas, contradicciones e incertidumbres da contenido a las preguntas que las distintas sociedades hacen al pasado*”.⁸ La historia no es algo que hay que *sacar*

de los museos para llevar al aula sino algo que *entra con nosotros*, como profesores y con los estudiantes y la Institución como sujetos históricos.

Los Combates por la Historia
*“El rol de la Historia en las Ciencias Sociales, es el de cargar de significados al pasado y al presente de la sociedad, desde un análisis crítico”.*⁹

No hay un corpus histórico estático que hay que «traer» al aula, sino *interpretaciones* que nos constituyen y que están circulando permanentemente en todos los aspectos de la vida social. No podemos separar la historia de lo que se denomina *«realidad»* así como

«no hay un corpus histórico estático que hay que ‘traer’ al aula, sino interpretaciones que nos constituyen y que están circulando permanentemente en todos los aspectos de la vida social. No podemos separar la historia de lo que se denomina ‘realidad’»



conocemos como *verdad*. Nuestra tarea es hacer de los estudiantes y de nosotros mismos unos *maestros de la sospecha*, esto es: acercar la posibilidad de desnudar los *discursos* que en relación a los poderes se conforman como nuestras *verdades naturales*.

Hay, en el Diseño Curricular trabajado, una especie de contrapropuesta a un *saber histórico* que se pretende *universal y acabado*, y en ese sentido podemos hablar de una perspectiva *genealógica*: esto es, la introducción en el análisis de la historia de dos ejes fundamentales: *los cuerpos y las luchas*. Esto se puede ver cuando proclamamos que “*Estudiar las sociedades a través del*

tiempo implica considerar como punto de partida, que no existen individuos aislados ni hechos sociales aislados, sino que éstos integran siempre conjuntos de relaciones sociales, a través de las cuales los hombres y mujeres se intergeneran reciprocamente y, al mismo tiempo, crean las condiciones sociales de su existencia”.¹⁰

Esto implica que si queremos comprender cómo ha surgido un concepto, una teoría, un conjunto de valores o un criterio de verdad, en un momento determinado y no en otro, debemos en primer lugar tratar de comprender en qué *conjunto de relaciones sociales emerge*, para -a partir de allí- insertarse en lo que se

conoce como los *combates por la historia*. Es también desnudar que toda relación social es una relación de fuerza y al mismo tiempo es analizar de qué forma los cuerpos individuales, así como los cuerpos colectivos son constituidos. La genealogía es un saber histórico que reniega de cualquier teleología, así como de cualquier forma de determinismo en las explicaciones históricas. Esto es ver lo social entendiéndolo como una *relación* y no como una *substancia*. Y se opone a una historia del «*consenso*», que enmascara los conflictos y que nos hace ser esto que somos y no, otra cosa. La permanencia de la relación saber-poder en la disciplina histórica ha generado grandes molinos de vientos que, como mojonos, situaron los vencedores, desde el nacimiento y los hicieron naturales ¿Cómo podemos *desnaturalizar* nuestra realidad constituida desde que nacemos, que para muchos es como una verdad obvia y tratar de pensar entre todos con los diferentes saberes que docentes y estudiantes tienen, cuando ni siquiera nos conocemos a nosotros mismos?

Acerca del pasado

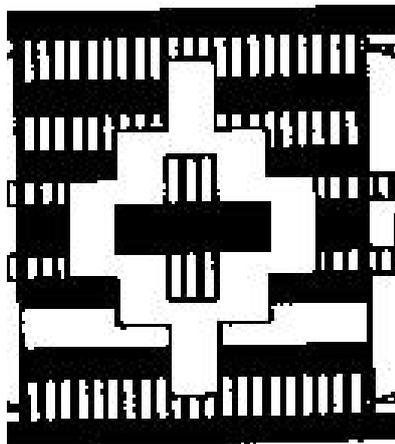
El desenmascaramiento debe incluir el conocimiento de *nosotros mismos*. La historia no es el cadáver del pasado, ni el exorcismo de los fantasmas del pasado, la historia exorciza a la muerte al introducirla en el discurso, pero ello no debe convertirse en un mero rito de entierro, puesto que la historia permite a su vez a las sociedades situarse en un lugar, al darse en el lenguaje un pasado, su «lugar al muerto» y, a su vez, redistribuye el espacio de lo posible, de lo que queda por hacer, por lo tanto, utiliza un pasado como medio de fijar un lugar para los «vivos», como diría de Certeau.¹¹ Por eso nuestra tarea no es «revivir» el pasado sino mostrar a la historia como reencarnaciones que nos renacen constantemente. Más que un pasado traducido en piezas de museo, legitimador del orden establecido, la historia debe rescatarse de las manos de los usurpadores de la memoria, quienes

«hasta ahora la historia mostraba una sola relación de los hombres actuales con sus antepasados, como si de generación a generación hubiera un mandato viviente que había que reconocer, como si fuera una obligación jurídica. De esta forma, reinaba en la historia el convencimiento de que la especie subsiste gracias a los sacrificios y a las obras de los antepasados, y que esto hay que pagarlo como los acreedores a los deudores: con sacrificios y con obras»

únicamente pretendían que se la acepte tal cual ellos la concebían y negaban toda posibilidad de revisión a los fines de conservarla y clausurarla en los archivos de la amnesia colectiva. ¿Pero alcanza sólo con el rescate de la memoria bruta de los enfrentamientos? O ¿hay una fuerza superior que actúa en contra de la memoria y que es mucho más que una selección de los historiadores?. Esa fuerza es la *capacidad de olvido*, pero no es una fuerza inercial, sino una *fuerza activa*, es una facultad de inhibición, que penetra en nuestra conciencia como en un estado de digestión y que se puede traducir en asimilación corporal.¹² Hasta ahora la historia mostraba una sola relación de los hombres actuales con sus antepasados, como si de generación a generación hubiera un *mandato viviente* que había que reconocer, como si fuera una *obligación jurídica*. De esta forma, reinaba en la historia el convencimiento de que la especie subsiste *gracias a los sacrificios y a las obras de los antepasados*, y que esto hay que pagarlo como los acreedores a los deudores: con sacrificios y con obras. Si reconocemos esa deuda el pasado nos dará nuevas ventajas y nuevos préstamos salidos de su fuerza «¿gratuitamente tal vez?».¹³

¿Qué se puede dar como *reintegro* a los antepasados? Sacrificios, fiestas, monumentos, capillas, homenajes y sobre todo, obediencia. Esta es una idea de pasado que creemos ver circular por nuestra sociedad y por nuestras aulas. En impugnar dicha *concepción estática del pasado* creemos que se articula la tarea del profesor de historia y de ciencias sociales junto a sus estudiantes. Ese pasado no está puesto en discusión, no puede reflexionarse acerca de él, no puede sospecharse de él, parece una verdad inmaculada, a la que solo hay que reconstruir en términos de *exposición*. El pasado se reconstruye y se expone y se presenta del siguiente modo: *señores: este es el pasado*.

El pasado, entonces, no es considerado por nosotros como algo



acabado, como el reservorio de la verdad misma, es decir como algo igual a sí mismo, no es la mismidad lo que define al pasado hegemónico, sino el triunfo a través de distintos mecanismos de *lo mismo sobre lo otro* «*La historia debería ser la historia de lo Otro, de lo que, para una cultura, es a la vez interior y extraño y debe, por ello, excluirse (para conjurar un peligro interior), pero encerrándolo (para reducir la alteridad). La historia del orden de las cosas sería la historia de Lo Mismo*».¹⁴ El pasado va vertebrando nuestros cuerpos. La repitencia constante de la capacidad de olvido hace aumentar el poder del pasado, hace aumentar la conciencia de una sociedad teniendo *deudas* con él. A tal punto que se puede transfigurar en un dios al cual en primer instancia se teme. Ese temor participa del pasado y toda impugnación al mismo nos *corre* de nuestro lugar de servidores y esto no es gratuito. Por ello, no digerir el pasado en su repitencia a-crítica es ya una afrenta al poder. Son riesgos que hay que correr.

El pasado participa permanentemente del presente y también del futuro, en lo que tiene de *no devenido* y de posibilidad.

La Historia, la realidad, la verdad y los sujetos

“Concebimos la realidad, como lo inacabado, con todo lo que contiene de potencial, con un pasado interactuando conjuntamente con las posibilidades del futuro y las urgencias del presente”

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje, apuesta a la desubstancialización de la historia a los fines de ver a los cuerpos, a la sociedad, a la realidad y a la verdad, como siendo *construidos* y *deconstruidos* en el ámbito de las relaciones sociales. Esa debe ser la presentación *compleja* de nuestro *esqueleto* interpretativo, que integra el primer indicio del *¿ para qué educar?*.

Por ello, ni la realidad ni la verdad ni la historia son cosas, no

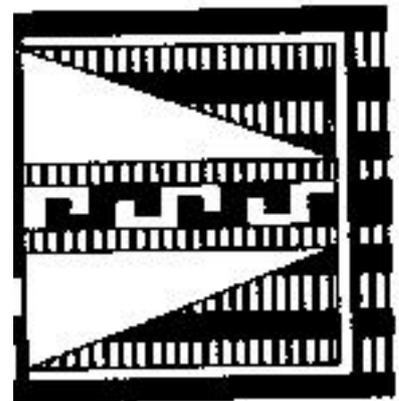
son substratos, no son substancias con una esencia pre-dada que se autodesarrolla (en un devenir hegeliano) sino que su ser se construye en relaciones entre hombres/mujeres y entre ellos y cosas, que son siempre relaciones de fuerzas. Cuando decimos que impugnamos la visión de un *sujeto dado* es porque él no es solamente un cuerpo puramente biológico, sino que está atravesado por la historia, *construido socialmente* en sus hábitos y gestos (aún en sus impulsos más elementales como el alimento y el sexo) incluso la percepción, algo que pasa por ser objetivo y natural tiene un proceso de construcción social a partir del momento del nacimiento, que hace que dos sujetos de dos culturas diferentes no vean o escuchen lo mismo ante un estímulo idéntico: *«En fin, la procedencia se enraíza en el cuerpo (...) se inscribe en el sistema nervioso, en el aparato digestivo (...) Es el cuerpo quien soporta en su vida y en su muerte la sanción de toda verdad y error y es también él quien lleva el origen de la procedencia. El cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos (históricos), el lenguaje lo marca y las ideas lo disuelven, por eso es también el lugar de disociación del yo, volumen en perpetuo derrumbamiento»*.¹⁵

Las Ideas Previas o las prácticas sociales como “discurso no pensado” de los cuerpos

“El conformista o el apolítico son los que están permanentemente en la situación infantil, porque aceptan la Ley sin discutirla y no desean participar en su formación. El que vive en la sociedad sin voluntad en lo que concierne a la Ley, sin voluntad política, no hizo más que sustituir al padre privado por el padre social anónimo” C. Castoriadis, La institución imaginaria de la sociedad.

El reconocimiento de las ideas previas y su importancia en el reconocimiento e interpretación de los hechos sociales, se podría enriquecer desde nuestra propuesta a partir de reconocer una diferencia

«esta propuesta de enseñanza-aprendizaje, apuesta a la desubstancialización de la historia a los fines de ver a los cuerpos, a la sociedad, a la realidad y a la verdad, como siendo construidos y deconstruidos en el ámbito de las relaciones sociales. Esa debe ser la presentación compleja de nuestro esqueleto interpretativo, que integra el primer indicio del ¿ para qué educar?»



con el estructuralismo lingüístico de Saussure y Piaget y que consiste en completar aquellas ideas previas, haciéndolas ver como hechos lingüísticos al nivel de *discursos* o actos de habla involucrados en practicas sociales.¹⁶ De esta forma y en sentido vygostkiano, podemos relacionar estas ideas previas en esta idea de *discursos en su exterioridad*, de la que venimos hablando desde la fundamentación de este trabajo, esto es: *buscando sus condiciones de existencia en las practicas sociales y no en el sujeto como lo ha hecho la psicología tradicional*.¹⁷ También a la manera de Vygotsky, podemos criticar los intentos de biologización de la psicología por el conductismo, así como a los exponentes de una psicología tradicional que habla de las funciones psíquicas como producto de la actividad de un psiquismo autónomo, es decir, abstraído del medio.¹⁸ A partir de allí, de lo que también podríamos denominar *saberes previos*, es importante reconocer los importantes aportes procedentes de la psicología social a los fines de favorecer la explicitación de las teorías implícitas para favorecer su transformación. La reflexión sobre las propias ideas es un objetivo a seguir a los fines de alumbrar los discursos en base a los cuales los sujetos son constituidos. La interacción del docente y de los estudiantes requiere a su vez del lenguaje como vehículo de pensamiento para convertirse en una especie de *dialéctica imprevisible*¹⁹ en base a la cual se articulen los diferentes discursos y la historia. De esta forma, compartimos con Rozada Martínez que la idea de decodificación de los discursos, es decir de *los conceptos y teorías*, se debe hacer, hay que hacerlo, pero sin olvidar nunca que no se puede reemplazar esa pretendida cientificidad con un nuevo alumbramiento científico, sino solamente *ofrecer la decodificación como herramienta para la modificación de las propias preconcepciones en un proceso dialéctico donde no haya una zona oscura de los estudiantes-alumnos y una zona clara del docente*.²⁰ El

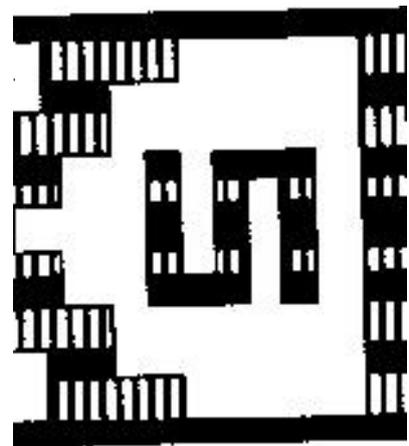
conflicto cognitivo debe producirse también en el docente. Al salir del aula, es de esperar que la interacción provoque que en muchos de los presentes se haya producido un cambio, a partir del encuentro y la articulación de saberes y de la propia predisposición de espíritu abierta al cambio, a lo novedoso como sinónimo elemental de la creatividad. Este camino dialéctico –al cual le agregamos la noción de *imprevisibilidad* como horizonte abierto al azar no teleológico– que propone Rozada Martínez nos parece una herramienta plausible para pensar en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que en él podemos transparentar las tres dimensiones que, en la parte didáctica del Diseño curricular, constituyen el soporte del encuentro educativo.

En esta tarea, la dimensión socio-política del conocimiento forma parte esencial de la axiología de la praxis educativa, por eso compartimos con el documento, cuando plantea que “*es necesario que la enseñanza y el aprendizaje social se conecten con la realidad a través de definiciones sociales y políticas relevantes para la sociedad*”²¹ porque aquí sí hay involucramiento entre los cuerpos y los enfrentamientos de nuestro presente tiempo histórico que mira hacia el futuro. Así, las prácticas sociales se vuelven pliegues del adentro de la realidad, Castoriadis diría: hay apertura del *magma de significaciones* que constituye una sociedad.

Como resultado de esta forma de interpelación de los sujetos, debemos incorporar, entonces, a la formación la *sospecha* sobre el sujeto *libre*, cartesiano, que es *amo de sus ideas previas (Descartes)*. La intervención pedagógica debe apuntar al reconocimiento de unas ideas previas *sujetadas socialmente*. Incorporando la idea de lucha por la preeminencia de unas ideas previas y no, de otras dentro del cuerpo de lo que llamamos *sentido común*.

Sí hacemos esto, al mismo tiempo que nombramos las *presencias* de la historia, por ejemplo, estaríamos también involucrando a las *ausencias* y entonces podremos ver

«*la idea de decodificación de los discursos, es decir de los conceptos y teorías, se debe hacer, hay que hacerlo, pero sin olvidar nunca que no se puede reemplazar esa pretendida cientificidad con un nuevo alumbramiento científico, sino solamente ofrecer la decodificación como herramienta para la modificación de las propias preconcepciones en un proceso dialéctico donde no haya una zona oscura de los estudiantes-alumnos y una zona clara del docente*»



los momentos históricos de descalificación de los saberes sometidos, los momentos de descalificación de estos saberes como no competentes pero fundamentalmente podremos ver los momentos de homogeneización de los saberes.

El discurso como acontecimiento no puede escondernos las ausencias intencionales ni en la Historia, ni en las ciencias sociales llamadas humanísticas, desde hace mucho tiempo.

Las ideas previas como práctica social inherente a los cuerpos y a sus discursos deben volverse transparentes, allí engarzamos nuestras pretensiones con la dimensión epistemológica del Diseño Curricular: “es necesario el abordaje del área desde encuadres epistemológicos críticos, que permitan revisar y romper con los marcos explicativos de lo social que sustenta el positivismo y de los cuales nuestros alumnos se han apropiado en experiencias previas-escolarizadas o no. Como sabemos, este proceso de deconstrucción (desaprender, des-saber), reconstrucción (aprender, saber) de esquemas interpretativos es lento, no homogéneo, complejo y por esto es imprescindible la coherencia teórica de las disciplinas que integran el área”.²²

de la urgencia: “(debemos)... recuperar la conciencia histórica en el plano del conocimiento, (y esto) significa transformar el conocimiento en conciencia...”. De allí nuestro imperativo ético: ó somos un producto de la historia ó somos constructores, forjadores de una historia que debe incluirnos a nosotros mismos, para ello debemos encontrar nuestra identidad en la utopía y como paso previo debemos reapropiarnos de nuestra subjetividad como sujetos. En este sentido el conocimiento, como planteaba Sartre debe volverse sobre sí mismo, para recién instalarse como conocimiento reflexivo, esto es, como conciencia. Zemelman, Hugo, «Educación como construcción de Sujetos sociales» en *La piragua, Revista latinoamericana de educación y poética*, N° 5, 2do sem. 1992, Chile, CEAAL.

⁴ Nos dice Foucault, en uno de sus últimos textos: “Mi problema no de dejado de ser siempre la verdad, el decir verdad, el wahr sagen – qué es decir la verdad – y la relación entre decir la verdad y las formas de reflexión,

reflexión de sí sobre sí “. En “Estructuralismo y Post-estructuralismo”, entrevista de G. Roulet, *Revista Telos*, vol XVI, N° 55, 1983, pág. 195. Citado por Felisa Santos en “El Riesgo de Pensar”, en Tomás Abraham (comp.), *El Último Foucault*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003, p. 45.

⁵ “...La concepción de realidad social, que se plantea en este diseño curricular deriva de una perspectiva crítica, diferente de la concepción positivista que la considera como un conjunto de hechos, propiedades, procesos y relaciones. Es posible su abordaje desde un enfoque interdisciplinario, pero no como mera yuxtaposición de contenidos conceptuales de las disciplinas que integran el campo de lo social, sino como el aporte de marcos conceptuales explicativos específicos de la Historia, la Geografía, la Sociología, la Economía, la Antropología, las Ciencias Políticas...”, citado en DCFD, p. 106

⁶ Ibid, pág 107

⁷ M. Foucault, “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 19.

⁸ DCFD, op. cit, p. 114. el subrayado es propio).

⁹ DCFD, op. cit., p. 78

¹⁰ DCFD. op. cit. Pág. 114.

¹¹ Certeau, “La escritura de la Historia”, Universidad Iberoamericana, México, 1993.

¹² Conceptos extraídos de Nietzsche, *La genealogía de la moral*, Buenos Aires, Alianza, 1995, p. 65.

¹³ Nietzsche, en *La genealogía de la Moral*, nos dice que «la capacidad de olvido muestra a nuestro organismo como estructurado oligárquicamente, donde la conciencia que tiene en sí mismo todas las capacidades del olvido, se constituye en la guardiana de la puerta, en la mantenedora del orden, en la que le da el sentido al presente», op cit , p. 101

¹ Diseño Curricular para la Formación Docente: E.G.B. 1 y 2. “Fundamentación de Ciencias Sociales”, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1999 , p. 105. (en adelante DCFD)

² DCFD: Fundamentación del área Ciencias de la Educación y Psicología, op. cit., p. 43

³ Zemelman nos plantea que la intelectualidad de América Latina debe recuperar el concepto de “conciencia histórica”, ¿ cómo? : comprometiéndose con la realidad y con una voluntad férrea y una pasión intelectual para encontrar el “ sentido del conocimiento en la construcción de la historia”, esto es: ¿ cuál es el sentido del conocimiento? ...hacer la historia, participar en su construcción, comprometerse con ella. Allí hay entonces una especie de praxis

¹⁴ Foucault, Michel: *Las palabras y las cosas*. Murillo Susana, *El Discurso de Foucault: Estado, Locura y Anormalidad en la construcción del individuo moderno*, Buenos Aires, CBC-UBA, 1996, p. 9

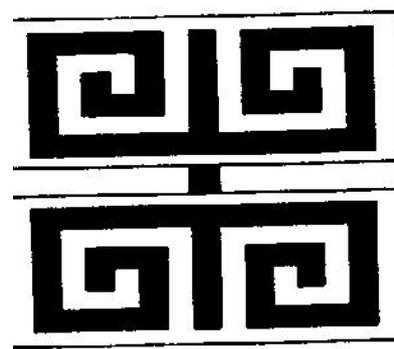
¹⁵ Foucault, Michel, *Microfísica del Poder*, op cit, p. 19.

¹⁶ La noción de discurso que vamos a trabajar constantemente en esta parte del trabajo tiene que ver con conceptos foucaultianos, propios de su descripción del archivo, y esta tarea de arqueología social del lenguaje podemos verla en Vygotsky también, cuando nos dice que la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo. Lo que vamos a hacer es confrontarlo con Piaget – su adversario leal tradicional – ya que prácticamente parecieran diferenciarse en este caso, en los puntos en que Habermas y Foucault discuten, por ejemplo, sobre la misma noción de discurso. Discusión que transcurre también por las nociones de conocimiento del Currículum que estamos trabajando: “*Por ejemplo, podemos decir que para Piaget el discurso es interpretado a partir de la experiencia con el medio físico, dejando aquellos factores contextuales de la situación, en un lugar subordinado. Además, el proceso de desarrollo intelectual, explicado en Piaget por el mecanismo de equilibración de las acciones sobre el mundo, precede y pone límites a los aprendizajes, sin que éstos puedan influir en aquél. Por el contrario, para Vygotsky el aprendizaje interactúa con el desarrollo, produciendo su apertura en las zonas de desarrollo próximo, en las que las interacciones sociales y el contexto sociocultural son centrales. En líneas generales la teoría piagetiana es presentada como una versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas, explicado por mecanismos endógenos, y para la cuál la intervención social externa solo puede ser “facilitadora” u “obstaculizadora”. En pocas palabras una teoría universalista e individualista del desarrollo, capaz de ofrecer un sujeto activo pero abstracto (epistémico) y que hace del aprendizaje un derivado del propio desarrollo. En cambio, la teoría de Vygotsky aparece como una teoría histórico – social del desarrollo, que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y, por lo tanto,*

postula un sujeto social que no solo es activo sino, ante todo, interactivo...” Citado en Castorina y otros, “*El debate Piaget – Vygotsky*”, Buenos Aires, Paidós., 1996, p. 11.

¹⁷ “pensar el discurso en su ‘exterioridad’ implica una diferencia con el estructuralismo lingüístico. La lingüística estructural...ha sostenido el principio de ‘inmanencia del texto’, lo cual significa que la lingüística se ocupa de la arquitectura formal de la lengua, a partir de los enunciados realizados y que su estructura se define a partir de la interdependencia de elementos internos y sin recurrir a factores externos como el sujeto y la situación, quienes serían objeto de estudio del psicoanálisis y la sociología...” . Citado en Susana Murillo, *El Discurso de Foucault: Estado, Locura y Anormalidad en la construcción del individuo moderno*, Buenos Aires, CBC UBA, 1996, p. 27-29.

¹⁸ Vygotsky sostenía la “*teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*”. De esta forma para él y para su perspectiva la cultura como instrumento se integra en la psiquis del sujeto: “*...Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad...*”



Citado en Lev S. Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, . La Pléyade, 1987, p. 9.-

¹⁹ *Dialéctica imprevisible* hace las veces de una imagen de movimiento ascendente hacia otra cosa que podría no estar en el centro de las condiciones-estructuras iniciales de donde partimos. Más adelante intentaremos trabajar desde las nuevas teorías físicas y químicas esta idea pero para confrontarla desde las condiciones cognitivas de la psicogénesis piagetiana y su relación con las Ciencias Sociales.

²⁰ Rozada Martínez, *Formarse como profesor*

²¹ Diseño Curricular del IFD para las Ciencias Sociales, op. cit. Pág 116-117.

²² En este párrafo, hay sensación de libertad y de cambio social en la educación. Es allí es donde se transparentan nuestras motivaciones de futuro, que sin dudas integran nuestros propósitos y que habría que tratar de reflejar coherentemente en nuestros contenidos y nuestras metodologías, más aún, cuando el ámbito de este suceso discursivo, se realiza en las propias estructuras establecidas de la enseñanza-aprendizaje, lo que significa una progresión interesante de valores democráticos efectivos y no ya sólo formales o analíticos.

“LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA” UN TEMA PENDIENTE

AYUSO, Bibiana Alicia (IFD N° 12)

Durante el año 2005 y en el marco de la carrera de especialización en investigación educativa, realicé una serie de indagaciones sobre las concepciones respecto de la educación para la sexualidad en torno a la problemática del VIH-SIDA de los alumnos de segundo año del profesorado de enseñanza básica del IFD N° 12.

El presente trabajo intenta reflexionar sobre la concepción de educación para la sexualidad en torno a la problemática del VIH-SIDA en la formación docente. Para ello, se indagó sobre los comportamientos y las actitudes de los alumnos de los segundos años del Profesorado de Enseñanza Básica del Instituto de Formación Docente N° 12 de la ciudad de Neuquén.

Mi preocupación se centra en cómo esos comportamientos y esas actitudes son referenciados al momento de la enseñanza en un tema tan controversial como la educación para la sexualidad en general y el VIH-SIDA, en particular.

Si tenemos en cuenta que en la provincia del Neuquén se ha aprobado la Ley 2222 de “Salud sexual y reproductiva”, la misma tiene por objeto promover y garantizar la salud sexual y reproductiva de mujeres y hombres de la provincia del Neuquén, debemos comenzar a preguntarnos qué lugar le compete a la educación en el cumplimiento de la misma.

Citamos a continuación dos artículos:

Artículo 2º. *Créase en el ámbito del Ministerio de Salud y Acción Social, o quien en adelante lo suceda o lo reemplace, el “Programa*



«el presente trabajo intenta reflexionar sobre la concepción de educación para la sexualidad en torno a la problemática del VIH-SIDA en la formación docente. Para ello, se indagó sobre los comportamientos y las actitudes de los alumnos de los segundos años del Profesorado de Enseñanza Básica»

Provincial de Salud Sexual y Reproductiva”.

Artículo 3º. *Los objetivos del presente Programa serán establecer políticas que tiendan a:*

** Reducir las tasas de morbi-mortalidad materno infantil.*

** Establecer políticas de prevención y atención en la salud sexual reproductiva de los adolescentes.*

** Tender a la disminución de las enfermedades de transmisión sexual.*

En la letra de la ley podemos encontrar que el Consejo Provincial de Educación deberá garantizar la implementación de las políticas educativas, tendientes a incluirlo en el currículo desde la educación primaria, con contenidos específicos para cada edad.

Destacamos que la presente ley fue sancionada en el año 1997 y en lo que a educación se refiere aún no ha habido modificaciones sustanciales.

El currículum en ciencias

Los diseños curriculares no incluyen la educación para la sexualidad ni los temas que de ella se desprenden.

Desde la formación docente, la disciplina relacionada con esta problemática es la enseñanza de las ciencias naturales, aunque desde una concepción de hombre integral no debería ser abordado excluyentemente desde la misma. Aún así, dentro de la mencionada disciplina no se contempla incorporar estos temas, a menos que los docentes que la dictan planifiquen, teniendo en cuenta estos contenidos. Nos preguntamos: *¿cómo los futuros maestros podrán abordarlos sin la necesaria formación inicial?*

Cuando los maestros enseñan Ciencias Naturales ponen en juego conocimientos, concepciones y actitudes sobre la ciencia y sobre la forma de enseñarla y aprenderla.

Estos saberes aparecen como resultado de años de escolarización, de formación, de práctica docente y de su práctica cotidiana como sujeto social que interactúa con procesos y productos de la ciencia y la tecnología.

Algunas consideraciones al respecto

A partir de la búsqueda de antecedentes y del marco teórico que nos permitiera construir el diseño de investigación, surgió una serie de interrogantes que deberían orientar las futuras investigaciones respecto del tema que nos ocupa, siendo los mismos de interés para poder pensar programas o el desarrollo curricular respecto de la educación para la sexualidad en general y del HIV-SIDA en particular.

A continuación los transcribo:

- ¿Se debería enseñar educación sexual en las escuelas?
- ¿Por qué necesitan los jóvenes educación sexual?
- ¿Qué es lo que falta por hacer?
- ¿En qué ha fallado la educación sexual?

Consideramos necesario hacer una serie de planteos teóricos que aportan y justifican la indagación realizada.

1. Abordar la sexualidad y su educación únicamente con los criterios de la ciencia positiva, cancela conclusiones que pueden obtenerse.
2. El sentimiento de conquista de un estado de libertad sin antecedentes en la historia humana tendría que moderarse si consideramos que el grado de civilización alcanzado hoy en día guarda relación directa con procesos represivos de la vida instintiva e impulsiva. En este sentido, sería relativo el grado de libertad pregonado para el futuro inmediato en tanto más sutiles las formas de represión externas y mayores las autocoacciones.
3. Si bien el pudor hacia la sexualidad se asienta en el sentimiento de repulsión y vergüenza inculcado socio y

«¿Se debería enseñar educación sexual en las escuelas?»

¿Por qué necesitan los jóvenes educación sexual?»

¿Qué es lo que falta por hacer?»

¿En qué ha fallado la educación sexual?»

psicogenéticamente hablando, sobre todo en el siglo XIX, la libertad de la práctica sexual basada en la cultura del placer de nuestros días, enfrenta en realidad sólo nuevos controles cuyos efectos no hemos reflexionado lo suficiente. El hecho de mencionar los riesgos del embarazo temprano, que implica un promedio de edad mayor para la maternidad; los hijos no deseados que trastocarían proyectos de vida pero que a su vez rompen esquemas profundos de maternaje; la pérdida de la vida precisamente a través de un acto generador de la misma, el uso de anticonceptivos, etc. nos hablan, en realidad, de una reducción de la sexualidad al hecho del coito, un acto escindido de afecto, de amor, de complementariedad. Elementos que se aprenden en la convivencia cercana de adultos y niños, de padres e hijos, en las vivencias cotidianas, dentro y fuera del círculo familiar; en el placer de la identidad y de la identificación, en la naturalización de los impulsos de vida como parte de la esencia humana, en el gozo de los factores sociales que mueven y a la vez promueven la sexualidad humana. *No es por tanto la información fría la que modificará esquemas de comportamiento, es la construcción social de la noción del hombre, del carácter indivisible del individuo y la sociedad, lograda en un escenario común donde lo informal y lo formal, lo íntimo y lo público se complementen, donde lo científico e institucional no presuma de panacea para la supervivencia*

Creemos necesario mencionar que la educación sexual, como todo proceso educativo, tiene el propósito de lograr cambios de comportamiento, en este caso, que permitan al individuo vivir su sexualidad con una libertad cuyo límite sea la confirmación de su esencia humana social e histórica mente determinada. Esta última parte nos habla de un



proceso que genera controles sociales que han de guiar al individuo y al grupo en una dirección de progreso; es decir, se progresa en la humanización del hombre, en arrancarle de su condición animal, situación donde los comportamientos instintivos e impulsivos son objeto de domesticación. Así, el proceso de civilización tiene como fin dotar al individuo de comportamientos que suponen en sí, la eliminación de las tendencias que corresponden a la naturaleza biológica del hombre, sustituyéndolos por los de naturaleza social. El estudio de los controles sociales, de su caducidad o de su aparición, así como de su justificación y la naturaleza de ésta, dan cuenta de los comportamientos indeseables, pero existentes en un momento dado; señalan también aquellos comportamientos muy cercanos a la naturaleza humana, a su animalidad, los que no necesitan de las presiones externas, porque se ha logrado en el esfuerzo social, el establecimiento de los autocontroles en el individuo, aunque quizá conflictuando su existencia.

Finalmente, ha de ser una preocupación tener presente que el entramado de las costumbres de los padres y de los hijos, del cual resulta una forma de emotividad de éstos últimos, así como su carácter, se aleja demasiado de la racionalidad. Los padres no pueden separar las formas de comportamiento y las palabras saturadas de repulsión y vergüenza de sus propias manifestaciones de desagrado. En el proceso, dejan huellas en los hijos, quienes reproducirán la pauta social.

A la luz de lo planteado, parece importante hacer referencias a las construcciones que cada sujeto hace tanto de su personalidad como de su sexualidad porque de eso dependerán, a futuro, los comportamientos y las conductas que desarrollarán frente a temas como la educación para la sexualidad.

La salud y la enfermedad como estados del hombre

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un estado de completo bienestar físico,



«según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad»

mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad. Si examinamos esta definición, nos damos cuenta que el bienestar se expresa de tres maneras:

·Físicamente, cuando los órganos funcionan en forma integrada, en equilibrio. Entonces, la persona tiene la sensación subjetiva de que su organismo marcha bien.

·Mentalmente, si existe un equilibrio de fuerzas entre los distintos agentes internos –impulsos, y/o ideales- y las diversas exigencias tanto internas como externas.

·Socialmente, siempre que la persona esté en equilibrio con su entorno e integrada en el medio social. Al equilibrio interior, se le suman buenas relaciones sociales y el desempeño de un rol acorde con su personalidad (Anacarola, E., *La educación para la salud en la escuela*).

Quiero agregar a la definición antes mencionada, el criterio sustentado por Carlos Rodríguez en su libro *Salud y Trabajo*: “la salud y la enfermedad son el resultado de una interacción constante entre el organismo y el medio ambiente en que el hombre crece y se desarrolla: esta concepción aceptada casi generalizadamente encuentra el límite en muchos de los que la sostienen de concebir al medio ambiente sólo en términos ecologistas clásicos, es decir, sin tener en cuenta el, medio social y el momento histórico en que la salud se analiza”. Esta posición puede llegar a avalar la tesis de la historia “natural” de las enfermedades, cuando -en realidad- lo que existe es una historia social de las relaciones salud-enfermedad. Es preciso comprender que la salud no siempre es la misma como tampoco lo es la sociedad.

Formular un concepto acerca de la educación para la sexualidad no es fácil, ya que es preciso valorar una serie de aspectos que se consideran ineludibles a la hora de intentar una definición.

Se entiende como el proceso educativo vinculado estrechamente a la formación integral de niños y

jóvenes, que les aporte elementos de esclarecimiento y reflexión para:

- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad, entendida como elemento inherente al ser humano, fuente de placer y bienestar, que contribuye a la formación y enriquecimiento de la personalidad, destacando su carácter único e intransferible,

- Poder reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado, sin temores, angustias ni sentimientos de culpa, sí consciente, responsable y libremente.

- Favorecer las relaciones interpersonales, el encuentro con el otro propiciando condiciones de respeto e igualdad, superando todo criterio de discriminación de género,

La educación para la sexualidad debiera comenzar lo más precozmente posible, siendo la familia el grupo de referencia más constante, aunque no podemos desconocer que este rol está delegado, muchas veces, en la escuela u otras instituciones. Debemos, desde la formación, estar preparados para ejercer este rol educador.

La educación ¿qué rol cumple?

Definimos a la sexualidad humana como “la forma de expresión o el conjunto de forma de comportamiento del ser humano vinculadas a los procesos somáticos, psicológicos y sociales del sexo”

Debemos destacar que la sexualidad, como todo proceso humano, se integra a través de una relación dialéctica en la que intervienen los componentes antes mencionados y es sin duda, una de las funciones de nuestro organismo que con mayor fuerza repercute y está influida a la vez, por el contexto social en que está inmersa y se desarrolla.

El derecho a la sexualidad constituye un derecho inalienable del ser humano, así como el derecho a la vida, a la libertad, a la justicia social, la educación, la salud y el trabajo.

Es por eso que creemos que el cómo hacer educación para la

sexualidad debería basarse igualmente en la posibilidad de comprensión, de cambio y de libertad del docente y del alumno, en la posibilidad de abandonar la comunicación vertical por la horizontal. En la posibilidad de encontrar para la multiplicidad de problemas, multiplicidad de soluciones educativas, en la posibilidad de comprender que la vida del alumno no es sólo su momento actual, sino también su pasado y su futuro.

Síntesis

A partir del estado curricular actual del IFD N ° 12 es posible afirmar que la problemática sobre la que gira mi preocupación ha sido abordada desde la formación posterior a la inicial, siempre en forma de cursos o talleres, lo que no está relacionado con una formación sistemática que permita la continuidad del proceso de aprendizaje y reflexión.

Si bien los datos obtenidos a través del cuestionario muestran un significativo nivel de información y conocimiento sobre el tema, éste no está enmarcado dentro de un plan sistemático de educación para la sexualidad. A la hora de señalar la fuente que brindó esa información, la escuela como institución formadora aparece en el cuarto lugar entre quince fuentes de información.

Tanto en la formación inicial como en la permanente, se deberían contemplar espacios de reflexión sobre la educación para la sexualidad, desde las diferentes perspectivas históricas, tratando de trabajar sobre los prejuicios y vinculando los procesos de producción del conocimiento en este campo, con el contexto personal, científico y social.

No podemos desconocer que es un tema teñido por la historia personal de los involucrados, los prejuicios sociales y personales, las diferencias culturales, los momentos históricos, pero la escuela no puede por eso estar alejada de la formación responsable de los sujetos sociales que concurren a ella, para lo cual los maestros deben estar formados.



«el derecho a la sexualidad constituye un derecho inalienable del ser humano, así como el derecho a la vida, a la libertad, a la justicia social, la educación, la salud y el trabajo»

Los institutos de formación docente deberían incorporar en sus planes de estudio a la educación para la sexualidad, pero para ello debemos saber cómo son las ideas iniciales de la población que está a mitad de la carrera y si esas ideas pueden incidir positiva o negativamente en la futura enseñanza del tema en la escuela primaria.

Desde esta perspectiva, surgen nuevos interrogantes:

La incorporación de estos temas en el diseño curricular o en los programas y/o planes de estudio del profesorado ¿puede garantizar un cambio de actitud, no sólo frente a la vida sino también frente a la enseñanza?

¿Cómo podrían estos cambios curriculares incidir en la formación de los futuros maestros?

¿Qué metodología de enseñanza debería utilizarse para trabajar sobre las representaciones y/o prejuicios de los futuros maestros?

Considero que el siguiente párrafo da cuenta de la importancia de la formación docente para desarrollar la educación para la sexualidad:

La escuela es una de las instituciones sociales que la opinión pública mejor categoriza: como creíble y respetada -en general-, es referenciada como espacio legítimo para el abordaje de problemáticas relacionadas con la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. Las escuelas se encuentran territorial y vincularmente más cercanas a la población que las instituciones dedicadas a la salud. (Laski, M., 2001)

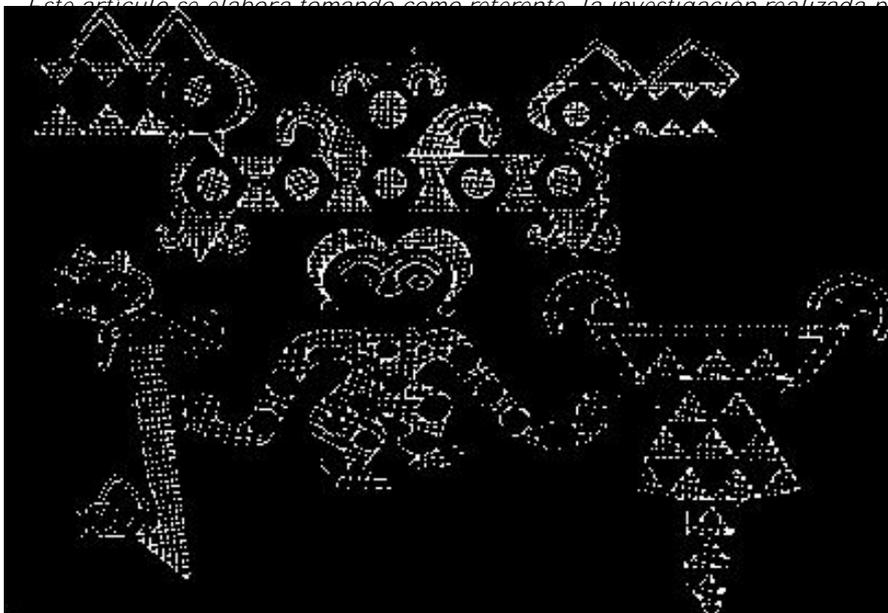
BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. Mayen, B. (1996), *Hablemos de sexualidad*, México, Mexfam
- Corraza, J. (1985), *Las terapéuticas en sexología*, México, Breviarios FCE.
- Elias, N. (1994), *El proceso de la civilización*, México, FCE.
- Freud, S. (1976), *Obras Completas*, Tomo I, Buenos Aires, Amorrurtu.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Hazan, E. (1994). "Histeria y superyo femenino" en *Psicología Iberoamericana 2*, México, Universidad Iberoamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (1989) Programa para la modernización educativa. México. SEP.
- Ladas, A., Whipple, B. y Perry, J.D. (1983), *El punto G y otros descubrimientos sobre la sexualidad*, México, Grijalbo.
- Usher, R. Bryant, I. (1992), *La educación de adultos como teoría práctica e investigación*, Madrid, Morata.
- Vygotski. L. (1996), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- Wittrock, M. (1989), *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Ecuador
- Duhalde, M. (1999), *La investigación en la Escuela. Un desafío para la formación docente*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Rassetto, M. Josefa; Herrera Desmit, Martín; Massa, Marta; Ruiz, Alfredo en *Diseño de un cuestionario para identificar actitudes sobre HIV-SIDA*
- Laski, M: "Sexualidad, vih/sida y derechos sexuales y reproductivos en el ámbito escolar" en *Colección psicología y educación: Ensayo y experiencias*

JUEGO Y PRACTICA ESCOLAR EN EL JARDIN DE INFANTES

DI FILIPPO, Graciela (Directora Jardín de Infantes N° 41)

Este artículo se elabora tomando como referente la investigación realizada para el desarrollo de la tesis de grado "Juego y aprendizaje en el Jardín de Infantes: ¿qué jugamos? Los discursos y las expresiones de docentes que se desarrolló con docentes de salas de aula de la ciudad de Neuquén en el año 2002.



Afirmaciones como “el niño aprende jugando”, “hay que respetar la necesidad de juego de los niños”, “el niño se apropia de la realidad a través del juego”, etc. forman parte de los discursos que circulan tanto en el ámbito del Jardín de Infantes como en bibliografía pedagógico-didáctica específica para el Nivel Inicial. Por su parte, la formación docente exige a los estudiantes apropiarse de los “saberes actualizados” acerca del juego, como modo privilegiado de vehicular los contenidos curriculares propuestos para la escuela infantil. Asimismo, en Congresos, Simposios y Encuentros de Educación Inicial, partiendo de “diagnósticos” que alertan sobre algunas preocupaciones como la “ausencia o disminución de las posibilidades de juego”, la “falta de relación conocimiento-juego”, la “disociación entre enseñanza-juego y aprendizaje-juego”, entre otras, se abordan temáticas relacionadas a la importancia que reviste el juego en el aprendizaje de los niños.

Así, interaccionan discursos colectivos en torno a la relación

«interaccionan discursos colectivos en torno a la relación “juego-aprendizaje escolar” mientras en simultaneidad, los docentes manifiestan dificultades para llevar a la práctica la idea de “enseñar y jugar”»

“juego-aprendizaje escolar” mientras en simultaneidad, los docentes manifiestan dificultades para llevar a la práctica la idea de “enseñar y jugar” y, ante la normativa de organizar los contenidos por disciplinas, expresan ideas como las siguientes:

“... yo quiero que aprendan contenidos, (los niños) que los aborden, pero que lo hagan jugando... mi conflicto es cómo hacer para enseñar los contenidos del currículum pero a la vez que los chicos los aprendan jugando...”

“... hay contenidos que se pueden armar proponiendo juegos, porque son mucho más simples, y espontáneamente se puede arribar a éstos jugando, pero con otros no, hay recortes¹ que son más difíciles para armar como juego...”

Investigadores y didactistas interpretan estas dificultades como falencias de la práctica docente y sugieren, entonces, “profesionalizar” el rol de enseñante como sujeto activo y reflexivo de sus propias prácticas. Sugerencia por medio de la cual al docente no le queda otro camino que asumirse como único

responsable de sus “errores”, “falencias”, “carencias”, mientras el discurso pedagógico-didáctico acerca del juego queda fuera de toda discusión.

De este modo, a pesar de la asistencia a Cursos, Encuentros y Seminarios y de las variadas lecturas de libros, enciclopedias y revistas que reeditan los mandatos de “enseñar jugando”, los docentes son interpelados y, a la vez, ellos mismos se “recriminan”² por no poder “enseñar algunos contenidos curriculares por medio del juego”.

Desde otra óptica, es posible analizar un poco más allá de las interpretaciones que circulan tanto en el ámbito del jardín como en los ámbitos de investigación, para comprender estas interpelaciones y recriminaciones. El análisis propuesto no supone ni la crítica a didactistas que insisten en armar propuestas de juego para enseñar, ni la incapacidad de los docentes para llevar esto a la práctica. Más bien, se promueve el análisis de las formas específicas de razonamiento integradas a formas de hablar sobre la enseñanza y el juego, más precisamente a las reglas y normas con las que se han construido los significados del juego desde la pedagogía del Nivel Inicial.

El juego como práctica pedagógica

Para echar luz sobre la “incuestionable” centralidad del juego en las prácticas pedagógicas del Jardín de Infantes, será pertinente analizar de qué modo el concepto de juego tuvo que ser pedagogizado (Milstein-Mendes, 1998). Para esto, este artículo propone dos análisis considerados claves: detenerse en una figura reconocida en la historia del Jardín de Infantes - Federico Froebel- y detenerse en los discursos acerca del juego elaborados por la psicología.

F. Froebel, pedagogo alemán, es uno de los pensadores de la educación infantil que concreta su idea con la creación de un Kindergarden (“Jardín de Niños”, traducido más tarde en “Jardín de Infantes”). Este pedagogo pondrá

especial énfasis en el juego como modo de enseñar a los niños pequeños. Dice Froebel (1826:13): “...jugar es la libre manifestación y el libre ejercicio de sí mismo en toda la especie del juego...” y expresando sus ideas acerca del primer grado de desarrollo del hombre³, señala: “... a la par que se desarrollan los sentidos del niño, va desarrollándose también el uso de sus miembros por medio de los juegos y movimientos que deben ser ya vigilados; pues no conviene que se establezca una especie de separación entre el exterior y el interior, entre el cuerpo y la inteligencia, separación que, poco a poco, conducirá al niño a la hipocresía o infundirá en él el hábito de hacer muecas, de las cuales no le será posible desembarazarse en la edad adulta...” (1826: 3).

Con referencia al juego en sus teorizaciones acerca del segundo grado de desarrollo del hombre, explica: “no hay que considerar los juegos infantiles como cosa frívola y sin interés; también tiene su aspecto serio y su profundo sentido. Los gérmenes de toda la vida futura, porque allí el niño se muestra y desarrolla íntimas cualidades. De él depende que su vida sea luego serena o angustiosa, dulce o turbulenta, activa o pasiva, fecunda o estéril...” (1826: 4).

Completando sus afirmaciones respecto del tercer grado de desarrollo del hombre agrega: “lejos de ser irreprochables todos los juegos y todas las ocupaciones del niño, con frecuencia revelan instintos perversos. Verdad es que el juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño, y que por las predilecciones que indique con ocasión de sus recreos se puede juzgar lo que aquél será más tarde. Mediante un examen más minucioso descubriremos ahí la protección, la benevolencia, el apoyo a los débiles, el estímulo a los más débiles y el germen de las virtudes de valor, la paciencia, la resolución, el sacrificio de sí mismo” (1826: 8).

Así, en el mismo sentido y en alabanzas al juego como actividad vulnerable a la intervención externa, Froebel afirma: “los juegos influyen



«para echar luz sobre la “incuestionable” centralidad del juego en las prácticas pedagógicas del Jardín de Infantes, será pertinente analizar de qué modo el concepto de juego tuvo que ser pedagogizado»

notablemente en la vida del hombre, despertando y alimentando en él las virtudes morales y cívicas” (1826:8).

Ahora bien, el planteo de Froebel -y será indispensable tenerlo en cuenta- se comprende si a la par del mismo se analizan los mecanismos de regulación social que se comienzan a delinear desde los inicios de la modernidad. Mecanismos que dieron lugar -entrado el siglo XVIII- a mandatos referidos a “vigilar, disciplinar y moralizar al niño”.

Más tarde serán las ciencias que construirán discursos acerca del juego. La psicología, en parte influenciada por las ciencias experimentales, lo estudia como actividad natural en el desarrollo evolutivo del niño. En tanto evolución, se lo clasifica y se lo reorganiza bajo patrones de conductas consideradas “ajustadas”, “normales”, “maduras”, “disciplinadas”, etc.

Desde la psicología, se observa el juego y la “evolución” de éste en los niños, llegando a suponerse que tiene una “función adaptativa importante”. Rastreado bibliografía de psicología infantil, se observan clasificaciones acerca de los juegos que realizan los niños, por ejemplo en Bollini⁴, se lee: “1°) juegos sensoriales por medio de los cuales los niños, sobre todo los pequeños sienten placer en el simple hecho de experimentar sensaciones, 2°) juegos motores; en los cuales se pone en movimiento el cuerpo, ejercitan la coordinación de los movimientos, se incluyen aquí los juegos del lenguaje (balbuceo, monólogos, charla, cantos, trabalenguas); 3°) juegos psíquicos en los que se ejercitan las facultades intelectuales; 4°) juegos de ilusión o ficción por los cuales convierte en aparente realidad el mundo de su juego” (1965: 134)

Al respecto, también aclara la autora: “además de su función general que es desarrollar y ejercitar las citadas funciones de importancia vital, estos juegos contribuyen al desarrollo de la individualidad, porque en ellos, instintiva e inconscientemente, predominan y se manifiestan vigorizándose en el



«los conocimientos aportados por la psicología otorgan a la pedagogía un rango de cientificidad y le permiten hablar, constituyendo así, un saber pedagógico sobre el juego»

ejercicio, aquellas fuerzas que prevalecen por su mayor intensidad en cada individuo. En estos juegos el niño quiere ante todo vivir movimientos para satisfacer sus propios impulsos y no para adquirir destrezas o capacidades técnicas (aunque a veces lo ejercite de hecho, pero no es eso lo que el persigue)” (1965:135).

Los conocimientos aportados por la psicología otorgan a la pedagogía un rango de cientificidad y le permiten hablar, constituyendo así, un saber pedagógico sobre el juego. Por ello, con referencia a la estrecha relación entre psicología y pedagogía, es común encontrar expresiones como: “la psicología encuentra en la pedagogía un campo propicio para la aplicación de sus conocimientos; y la pedagogía halla en la psicología los conocimientos indispensables que le permiten actuar adecuadamente sobre la vida psíquica del educando” (Villaverde, 1958: 23).

En este sentido, desde observaciones, registros y clasificaciones la pedagogía actuará adecuadamente sobre el juego de los niños.

Si se analizan clasificaciones que se han hecho desde la pedagogía y la didáctica, se puede constatar que tienen notable similitud con las que consideró la psicología como evolución del juego del niño. Así, algunas de las que se pueden referir son aquellas que apuntan a juegos para ejercitar nociones (forma, color, tamaño, tiempo, espacio, etc.), al trabajo manual; juegos para desarrollar los sentidos; juegos para ejercitar asociaciones y relaciones; juegos para ejercitar la motricidad, la coordinación; para favorecer el aprendizaje de roles, actitudes, vínculos. En síntesis, para aprender algún aspecto de lo real propuesto por la escuela.

El discurso de la psicología como “saber autorizado” es recontextualizado por la pedagogía y la didáctica para armar su propio discurso y así prescribir lo que la escuela y los maestros “deben hacer” en relación al juego de los niños.

Un saber sedimentado⁵

Los discursos acerca de los beneficios de utilizar el juego en el Jardín de Infantes forman parte de algunos de los discursos recurrentes en este ámbito educativo, más allá del tiempo y espacio en que fueran promovidos. Así, lo que se dice acerca del juego conforma un saber “sedimentado” que- por “asentado”

en el saber docente- opera como fundamento inamovible.

Sin embargo, este saber considerado inamovible y fijo ha sido elaborado y reelaborado en el transcurso del tiempo, lo que equivale a decir que es un conocimiento plausible de ser “removido”. Es decir, es pertinente levantar algunas “capas” de lo sedimentado e intentar “examinar” qué más hay allí, donde el saber se supone “asentado”.

Así, se hace imprescindible volver a lo expuesto en los apartados anteriores acerca de la importancia de utilizar el juego para enseñar a los niños, según lo entienden en principio Froebel, y más tarde la psicología.

No se tomarán los discursos en un sentido histórico. Este artículo no pretende ser un estudio histórico, sino más bien, intenta mostrar condiciones históricas de posibilidad de la forma de entender al juego escolar en el presente. Desde la arqueología foucaultiana, es comprender los conflictos que configuraron una forma de enunciación para comprender cómo se gestaron las condiciones que configuran su existencia en el presente, es decir, analizar “el conjunto de condiciones en que se ejerce la función enunciativa que asegura y define su existencia” (Foucault, 1988: 242).

El análisis intenta que los docentes, pedagogos y didactistas se pregunten a sí mismos por la centralidad que ocupa el juego en el nivel inicial, por su caracterización dominante y por los conflictos que genera, por lo que ellos mismos dicen acerca del juego en esta etapa escolar, con el propósito de poner en suspenso aquello que creen su convencimiento y les parece tan obvio y familiar. Lo que se intenta es desestabilizar una lógica para posibilitar otro modo de pensar acerca de la temática en cuestión, abrir otros interrogantes, buscar otras relaciones, ensayar otras ideas.

Desde esta perspectiva, el discurso acerca de la libertad que otorga el juego en la escuela, cobra otra dimensión: la de atender a lo “no

dicho” en tensión con lo dicho. “El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no se dice, y ese no dicho sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice” (Foucault, 1988: 40).

En este sentido, la estrategia de análisis tratará los efectos del poder en los discursos, en las prácticas escolares y en la subjetividad de los individuos.

Sacudir la quietud del discurso de Froebel permite interrogarse por aspectos contradictorios que operan dentro del mismo, por ejemplo: ¿Por qué este autor habla de juego como manifestación libre y a la par, coloca la pertinencia de vigilar los juegos de los niños? ¿Qué ideas le permiten a este pensador enunciar un discurso del orden de la libertad a la par de otro que sugiere vigilar y proteger?

Vigilar y proteger

Michel Foucault (1987) ha analizado exhaustivamente las formas en que desde los inicios de la modernidad se reorganizan el tiempo y el espacio. Este proceso de reorganización del tiempo y del espacio de los sujetos se fortalece en el siglo XVIII y se impone durante todo el siglo XIX. Esta reorganización se logra a través de un tipo de poder que el autor denominó “poder disciplinario”. Foucault señala que este modelo de poder se articuló a transformaciones económicas relacionadas al aumento y conservación de las riquezas; sociales en conexión con la demanda de mayor seguridad, evitando la sedición y políticas con relación a la propulsión de la aceptación del nuevo modelo social burgués.

Esta forma de poder pone énfasis cada vez mayor en el individuo reorganizando su tiempo y espacio. A cada individuo se le asigna una ocupación precisa y se lo vigila para evitar relaciones perjudiciales e inútiles.



«lo que se dice acerca del juego conforma un saber “sedimentado” que- por “asentado” en el saber docente- opera como fundamento inamovible»

En tal sentido, este ejercicio de poder supone la transformación del castigo en vigilancia, es decir, en lugar de segregar o excluir a los sujetos, el poder disciplinario trata de hacerlos más “productivos”; “domesticándolos”, “normándolos”.

Coincidentemente con la forma de poder antes enunciada, el autor señala

la aparición de una red de instituciones de vigilancia y corrección como las pedagógicas, las psiquiátricas, las psicológicas en cuyo interior la eficacia en el ejercicio de poder está dado a través de la vigilancia y el examen. Esta red de instituciones tiene por objeto los cuerpos individuales, con el propósito de hacerlos dóciles y económicamente provechosos. La función de las instituciones es ejercer control sobre el tiempo de los individuos y, en este sentido, se considerarán importantes las instancias de normalización, encauzamiento y orden de los comportamientos.

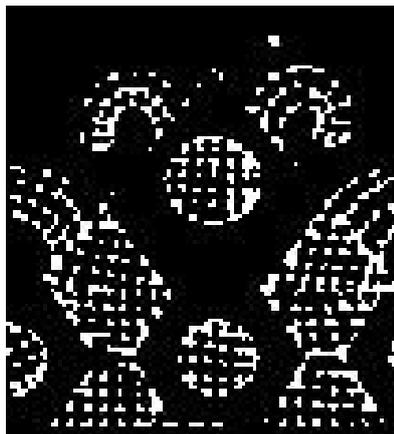
Si se vuelve sobre pensamiento de Froebel, es posible establecer relaciones que ayudan a interpretar su discurso articulado a los nuevos mecanismos de ejercicio de poder del que habla Foucault; “conviene que desde la más tierna infancia, la criatura aún en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo a sí misma, sin objeto ofrecido a su actividad: la pereza y la molicie corporales engendran necesariamente la molicie y la pereza intelectuales” (Froebel, 1826: 3)

Las sugerencias de Froebel ¿podrán ponerse al lado del análisis de los modos de reorganización del tiempo de los individuos señalados por Foucault? ¿No insinúa algo de actividad provechosa? ¿No propone moralizar al niño?

Este pedagogo también recomienda: “la educación debe ser al principio indulgente, flexible, blanda, debe limitarse a proteger y vigilar” (1826:1). ¿Se puede leer esta idea en relación a la vigilancia que señala Foucault? ¿Se pueden interpretar las ideas del pedagogo en relación con la protección del niño a modo de evitar relaciones perjudiciales e inútiles?

Si Froebel habla de juego como manifestación libre y a la vez sugiere vigilar y controlar el juego de los niños, en cierto modo ¿no invita a disciplinar la libertad? ¿No hay un sesgo disciplinador del juego de los niños?. Los maestros, pedagogos y didactistas ¿no tendrán que “mover” algo de lo “fijado” acerca de la

«los maestros, pedagogos y didactistas ¿no tendrán que “mover” algo de lo “fijado” acerca de la utilización del juego en las prácticas pedagógicas?»



utilización del juego en las prácticas pedagógicas?.

Para continuar el análisis propuesto, es necesario poner la mirada ahora en el juego pensado como desarrollo evolutivo de la infancia.

Pedagogía y psicología

Anteriormente se señaló cómo el discurso pedagógico acerca del juego se reelaboró a partir del “saber científico” proporcionado por la psicología.

Tomando nuevamente los estudios de Foucault (1987) referidos a los mecanismos implementados por las sociedades para ejercer poder sobre el individuo, este autor -en los análisis y descripciones del poder disciplinario- señala que el éxito de este poder se basa en el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Justamente el examen combina la vigilancia y sanción, acompañado por un registro que permite clasificar, formar categorías y fijar normas.

En el mismo sentido expresa: “el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimiento” (1987:191). Desde la perspectiva de este autor, ese saber pedagógico sobre los individuos es cuidadosamente registrado y custodiado y es el saber que más tarde “alimenta” los discursos interesados en la clasificación científica del niño con el objeto de examinarlos, calificarlos, definir sus aptitudes y encasillarlos. Dice Foucault: “todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz ‘psico’, tiene su lugar en esa inversión histórica de los procedimientos de individualización.” (1987: 198).

Si esto es así ¿es la psicología una ciencia neutral y desinteresada que construye saber acerca del juego de los niños? De algún modo, la producción discursiva de la psicología acerca del juego ¿no es una forma de producir la realidad? ¿No contribuye a mirar el juego desde patrones de conductas que se suponen “normales”, “correctas”, “adecuadas”, “maduras”, “morales”?

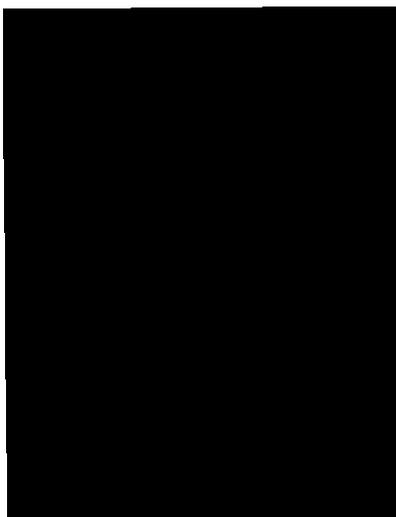
Los estudios referidos pueden, de algún modo, ayudar a pensar que ni el discurso pedagógico ni el psicológico acerca del juego son formulados de manera neutral, objetiva y desinteresada. Más bien son discursos contruidos históricamente que contribuyen a producir y controlar la conducta de los niños.

Desde esta perspectiva de análisis, el discurso acerca del juego en el ámbito del jardín de infantes - aún con redefiniciones, modificaciones, quiebre y rupturas- mantiene y reproduce una lógica particular que contribuye a producir efectos en la subjetividad infantil y en la subjetividad docente.

Juego escolar y subjetividad infantil

El término juego puede considerarse articulado a un discurso que produce acción y poder. Popkewitz (1992) analiza la construcción de discursos pedagógicos como forma de construcción de los sujetos niño y docente. Desde esta mirada, es interesante analizar las implicancias del lenguaje del juego articulado a los aspectos del poder en la construcción de los sujetos niño y docente. El lenguaje acerca del juego en el contexto pedagógico-didáctico adquiere un significado específico. Las referencias al juego están “ubicadas” en prescripciones generales de prácticas que establecen visiones acerca de lo que es bueno, correcto, adecuado, normal. Éstas involucran una visión natural del juego y lo vincula a las prácticas escolares. Es tan natural que los niños jueguen y tan natural que el jardín enseñe jugando, que todo lo que se dice acerca de esta práctica raramente es puesto en discusión.

El término “juego” involucra el proceso de normalización. La palabra “juego” se utiliza para ligar una cantidad de presupuestos sobre lo que es socialmente adecuado. Lo permitido, lo correcto, lo válido, se inscribe desde el lenguaje en las formas de pensar de los niños y docentes que comprenderán sus propias formas de actuar en el futuro.



La inscripción en el lenguaje favorece la comprensión de las formas en que las relaciones de poder surgen y se fortalecen de la propia forma en que accionan niños y docentes para construir su identidad dentro de la escuela.

Estos efectos de poder, desde la perspectiva de Foucault, “circulan a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana. Las estructuras de pensamiento, más que representaciones de los objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo (...) el poder está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen subjetividades y se forma la vida social” (Popkewitz, 1992: 36).

El poder está articulado a las formas en que los individuos pueden ponerse límites, clasifican lo bueno y lo malo e imaginan posibilidades. “El poder está atado a las reglas, estándares y estilos de razonamiento por los cuales los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano” (Popkewitz, 1992: 37).

Un efecto del poder radica en la definición del sujeto como “niño”. Los conceptos y procedimientos -por ejemplo, de la pedagogía y la psicología- dicen que los niños tienen algunas características o establecen pautas para la observación y el registro. Los conceptos representan una realidad como si realmente

«el lenguaje acerca del juego objetiva las relaciones sociales de los niños, los constituye y los expresa como si estuvieran separados y fueran distintos de las subjetividades de la realidad «y de las relaciones sociales en que viven»

ocurriera. Por ejemplo, el juego como fenómeno “natural” se presenta como una necesidad natural de la infancia. Desde esta mirada, expresan los docentes tomados como referentes:

“... no tener en cuenta la necesidad de juego es ir en contra de la naturaleza del niño y de su propio desarrollo...”

Dado que los currículos nacional y provincial elaborados en la década de los ‘90, están organizados por disciplinas; los docentes, pedagogos y didactistas perciben que hay que hacer un esfuerzo por adecuar ese currículum a las necesidades de juego de los niños.

En estos documentos, algunas características propias de la infancia

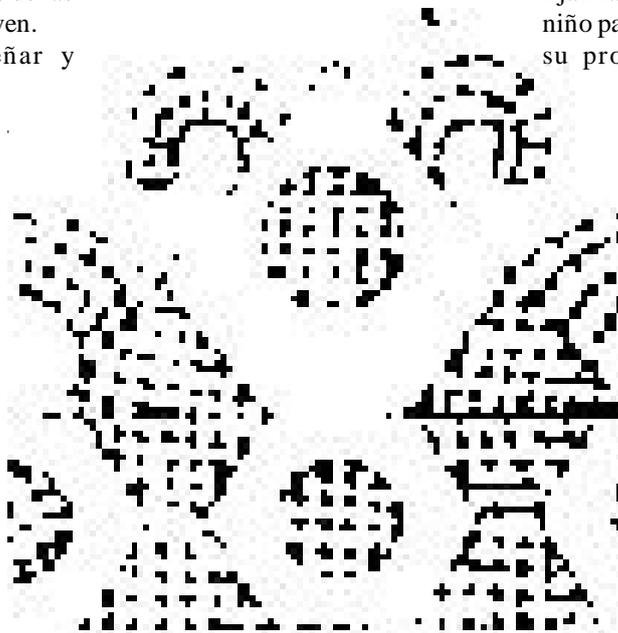
son enunciadas como “verdades universales” y así se entiende a los niños en el Nivel Inicial. El interés por el juego, por el goce por aprender, por la diversión, por lo placentero, por lo que requiere poco esfuerzo, el desarrollo natural y evolutivo son establecidas como características en la infancia. Cada característica se vuelve una representación del “niño” que debe ser paulatinamente “disciplinado”, “normado”; a la vez que aprender los contenidos. El lenguaje acerca del juego objetiva las relaciones sociales de los niños, los constituye y los expresa como si estuvieran separados y fueran distintos de las subjetividades de la realidad y de las relaciones sociales en que viven.

Los procesos de enseñar y aprender están fuertemente afectados por las distinciones atribuidas a los niños y a los docentes como formas “legítimas” de aprender y enseñar. Las prácticas docentes son “normatizadas” a través de convenciones lingüísticas tales como las que se usan para describir: “los niños aprenden jugando”, “hay que respetar la necesidad de juego de los niños”, “el niño se apropia de la realidad a través del juego”. Tales expresiones rastreadas en el trabajo de campo citado, guardan notable similitud con las rastreadas también en bibliografía pedagógico-didáctica específica para el Nivel Inicial y en los currículos actuales.

La enseñanza a través de su forma lingüística conlleva estrategias para normalizar las relaciones sociales y las concepciones de individualidad. Estas objetivaciones de la escolaridad inicial, enseñan a los docentes cómo hacer y hablar con los niños de manera de poder transmitirles contenidos curriculares y cómo hacer y hablar con los niños para que ellos puedan responder a las relaciones dominantes estructurales y de poder.

En este sentido, el discurso y la práctica pedagógica del juego se

«el interés del niño por jugar es compartido por el interés de los pedagogos y didactistas para promover el juego en el Jardín de Infantes y por el interés de la maestra de enseñar jugando»



pueden analizar no sólo desde la “objetivación”, sino principalmente como “subjetivación”, en la medida en que las prácticas y discursos construyen y median en la relación del sujeto consigo mismo. Relación en la que el sujeto mismo contribuye a producirse.

El lenguaje es una forma de poder simbólico por el cual se establecen los intereses de grupos particulares por medio de intercambios

simbólicos. “Esto ocurre cuando los intercambios comunicativos son derivados de un fundamento de creencias compartidas, y cuando las jerarquías de distinciones y diferenciaciones fijan valores tal que aún aquellos que se benefician menos del ejercicio del poder, participan hasta cierto punto, en su propia subyugación.” (Bourdieu, citado en Popkewitz, 1992: 34).

El interés del niño por jugar es compartido por el interés de los pedagogos y didactistas para promover el juego en el Jardín de Infantes y por el interés de la maestra de enseñar jugando. Cuando los pedagogos, didactistas y maestras fijan las pautas y valor del juego, el niño participa hasta cierto punto, en su propia construcción del “sí mismo”, en su propio disciplinamiento. Un ejemplo concreto de esto es que la mayoría de los niños pequeños, a poco tiempo de ingresar en instituciones educativas “aprenden” a diferenciar los juegos permitidos de los no permitidos, cuáles son los espacios y tiempos de juego, cómo se puede jugar y cómo no se puede jugar. Lo significativo es que lo aprenden “interiorizando” las prescripciones del exterior, dadas por docentes y el conjunto de normas que establecen las pautas y valores del juego.

establecen las pautas y valores del juego.

Reflexión final

Las normas y reglas con que se han construido los significados del juego constituyen la lógica interna del discurso pedagógico y sus prácticas. Esta lógica permite colocar el discurso del juego como actividad libre al lado del discurso de la vigilancia, la disciplina y el examen y en tensión y conflicto con aquel.

De algún modo, la insistencia en establecer relaciones entre juego y aprendizaje escolar; diagnosticar la práctica docente como carente de relaciones entre conocimiento-juego, enseñanza-juego, aprendizaje-juego;

los esfuerzos que hacen los docentes para vincular la enseñanza de contenidos al juego, responden a la lógica que precede a los razonamientos; ésta es la que recoloca al juego en el Jardín de Infantes ya no como juego sino como dispositivo que contribuye a “vigilar” y “normar” la infancia.

Se había señalado anteriormente que las formas de vigilancia de la conducta de los individuos cobra importancia a partir de la idea de gobernabilidad de la población. También se advirtió acerca de las formas en que esta vigilancia permitió conocer a los sujetos y a partir de allí caracterizar la aptitud de cada uno, situar su habilidad y capacidad, su nivel, etc. Conocimiento que a la vez permitió clasificar, establecer medias, formar categorías que más tarde sirvió a la psicología para enunciar su discurso científico en función de ubicar y reubicar a los sujetos. Analizando estos procedimientos es posible mirar los dispositivos de disciplina y de la formación de un nuevo tipo de poder sobre los individuos.

Desde esta línea de análisis, examinar al juego en la escuela como instrumento de dominación permite un efecto de desfamiliarización. Hacerle preguntas a los discursos ya enunciados es interrogar acerca de lo que no dicen. Y lo no dicho permite advertir las tensiones y conflictos que dan lugar a atender a una regularidad dominante así como a los significados soslayados, silenciados que también han construido una existencia aunque

menos visible. La pedagogía y la didáctica resaltaron un discurso acerca del juego que eludió recurrentemente aquellos significados que lo interpretan como práctica de libertad y ejercicio de poder. Entonces, justamente lo que habrá que escuchar de los discursos recolocados en la escuela es la sutileza con que insisten en expropiar a los niños de ese espacio de libertad y poder que les permite el juego.

Al mismo tiempo, lo no dicho en relación a la práctica pedagógica es la expropiación del poder del docente para enunciar su propia

práctica como acto creativo, reflexivo y libre. A la vez, la enajenación de la posibilidad de pensarse como sujeto capaz de interrogar la propia experiencia que lo constituye.

¹ Los docentes denominan recorte a la selección y organización de contenidos de distintas áreas que se abordan en una unidad didáctica.

² Se utiliza el término “recriminar” para dar cuenta en - sentido general - de una percepción que tienen los docentes que opera como condición para que se atribuyan dicha dificultad como falencias de sus prácticas.

³ Froebel considera la educación como desarrollo de la humanidad en el hombre. En su texto discrimina fases que enuncia como grados de desarrollo. Divide estas fases en primer, segundo y tercer grado de desarrollo, en correspondencia con los nombres de “La criatura, El niño y El adolescente respectivamente.

⁴ Se toma como referente este texto por considerar que es un buen exponente de las concepciones de juego que ha difundido la pedagogía. Este texto fue impreso por primera vez en el año 1949 y aprobado por el Ministerio de Instrucción para el desarrollo de los programas del segundo año del magisterio en 1965.

⁵ Se entiende al “saber sedimentado” desde la perspectiva foucaultiana, como un saber que permanece en el presente con determinados significados pero remite a significados producidos en otros momentos históricos. Diferentes temáticas desarrolladas desde perspectivas genealógicas pueden encontrarse en Milstein – Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*, Larrosa (1995) *Escuela, poder y subjetivación* (comp.), Varela – Alvarez Uría (1991) *Arqueología de la escuela*.

BIBLIOGRAFIA

- Bollini, H. (1965), *Psicología infantil y pedagógica*, Buenos Aires, Stella.
Froebel, F. (1826), *La Educación del hombre*. Mimeografiado.
Foucault, M. (1987), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
——— (1988), *La Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
Milstein, D. y Mendes, H.(1999), *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila.
Popkewitz, T. (1998), *La conquista del alma infantil*, Barcelona, Pomares-Corredor. S.A.
——— (1992) “La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente” en *Propuesta Educativa*, N° 13, Buenos Aires, FLACSO.
Villaverde, A. (1962), *Psicología pedagógica*, Buenos Aires, Eudeba.

Denuncia y denuncia

en la educación

LOS DUEÑOS DE LAS DUDAS

En la vereda de enfrente
están los dueños de la verdad escriturada,
los propietarios de la seguridad
del ignorante;
de este lado estamos nosotros,
los dueños de las dudas
sentados en una larga mesa en llamas.

Somos

los que sabemos que no sabemos,
los que sabemos que no es luz esta claridad,
que este permiso no es la libertad,
que este mendrugo no es el pan
y que no existe una sola realidad
ni una única verdad.

Somos

hijos de los profetas
pero también hijos de aquellos
a quienes los profetas maldecían;

somos

los que desafinan en los coros de solistas.

Somos

los que confían en la marcha de la historia
sin darla por sobreentendida.

Escépticos y optimistas,
sentados en una larga mesa en llamas,
compartimos el pan de la duda,
de una duda activa.

Eliahu Toser

(militante contra la discriminación)