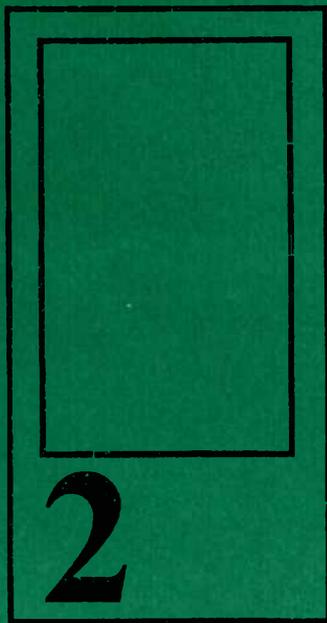


37
SER



FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SERIE PEDAGÓGICA



PROSECRETARIA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Serie Pedagógica 2

Año 1995

Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Decano

Prof. José Luis de Diego

Vicedecano

Prof. Luis Viguera

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Ana María Barletta

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Julio César Morán

Secretaria de Extensión Universitaria

Prof. María Minellono

Area de Asuntos Estudiantiles

Prof. Laura Viviana Agratti

Consejo Académico

Prof. Fernando Enrique Barba

Dra. Ana Candreva

Prof. María Celia Agudo de Córscico

Srta. Nancy Della Rosa

Prof. María Luisa Freyre

Srta. Silvia Guardia

Prof. María Lucía Gayol

Sr. Miguel Nahon

Prof. Roberto Ringuélet

Prof. Osvaldo Ron

Prof. Claudio Suasnábar

Sr. Carlos Toledo

Serie Pedagógica 2

COMITÉ EDITORIAL:

PROF. MARÍA MINELLONO

DRA. MARÍA ELENA INFESTA

DR. GUILLERMO RANEA

PROF. GONZALO DE AMÉZOLA

PROF. SARA ALÍ JAFELLA

PROF. MÓNICA NÚÑEZ

SRTA. MARIELA MANSANEL

DIAGRAMACIÓN

JANE AVRIL COMUNICACIÓN EDITORIAL

PAGINACIÓN ELECTRÓNICA:

PROF. MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ

Para correspondencia y canje dirigirse a:

Comité Editorial

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Calle 48 y 6 - (1900) La Plata - Buenos Aires - Argentina

Introducción

La *Serie Pedagógica N° 2* aparece en momentos críticos para los docentes y las instituciones educativas argentinas: grandes transformaciones, nuevo sesgo lingüístico, una serie de preguntas que terminan por traspolarse hacia un futuro incierto y, sobre todo, muchísimas dudas.

La Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el 1 de junio de 1994 el documento Serie A, n° 9, titulado *Red Federal de Formación Docente Continua*, estipulando para la misma funciones y objetivos propios, incumbencias y modos de funcionamiento a partir de las «cabeceras provinciales», de las que no deberían quedar excluidas las Universidades.

En dicho documento se hace referencia a los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado, con campos específicos para la «formación general», la «formación especializada» y la «formación de orientación».

¿Cuál será el destino de nuestros futuros planes de estudio? ¿Es favorable para el resguardo de la calidad educativa aceptar acríticamente estas formulaciones? ¿Es posible conservar la pluralidad y la racionalidad frente al dogmatismo de ciertos sectores de opinión? ¿Pueden instrumentarse transformaciones educativas que prescindan de la realidad socioeconómica de los docentes?

Ha comenzado una etapa que nos exige estar alertas y no perder el protagonismo de las universidades en la formulación o reformulación de los cambios ya operados o todavía posibles.

La profesora Graciela Souto participó activamente en la discusión de estos temas y además, de manera particular, en la elaboración de este número de la Serie; sirva nuestra publicación como homenaje a quien se desempeñara eficazmente al frente de la Escuela Graduada "Joaquín V. González".

I

La guerra del tiempo

Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media*

GONZALO DE AMÉZOLA
U.N.L.P.

La enseñanza de la Historia supone la comprensión de dos conceptos básicos para que la disciplina sea Inteligible: el tiempo y el espacio. Pero desde hace ya un lapso que podríamos estimar prolongado, la posibilidad de que los adolescentes entiendan estas categorías ha sido objetada desde la Psicología Educacional. Abrumados por las dudas acerca de lo que deben hacer en el aula, conscientes de las falencias de la Historia escolar, los profesores -en general- toman como válida la impugnación y se baten en retirada.

El propósito de las siguientes páginas es reflexionar sobre la consideración de estos conceptos, teniendo en cuenta diferentes aproximaciones para abordar el problema. Si bien los desarrollos de estas diversas perspectivas pueden resultar en algunos casos demasiado extensos y en otros demasiado breves o superficiales, quiero remarcar que la finalidad del presente trabajo es ubicar el debate en términos que no sean paralizantes para los profesores -como ocurre muchas veces, cuando las ciencias de la educación y la psicología educacional nos dicen qué piensan de nuestras prácticas- sino promover la discusión y la acción innovadora sobre estos temas.

La perspectiva de la psicología

Cuando la psicología educacional se ocupa de la historia, dice que su enseñanza

* Trabajo presentado en las Cuartas Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en octubre de 1993.

es una misión casi imposible y señala a dos culpables: las ideas de tiempo (en primer lugar) y de espacio (en segundo) que deben manejar los alumnos en las clases y que superan sus posibilidades de entendimiento.

Las posturas que describen las dificultades halladas por el niño para adquirir la noción de tiempo tienen sus orígenes en Jean Piaget y su trabajo *El desarrollo de la noción de tiempo en la infancia*. Tales propuestas, ya clásicas, tuvieron un extraordinario éxito y una inmensa cantidad de seguidores de la más variada calidad intelectual. Dentro de ellos, el español Juan Delval nos brinda una buena síntesis:

«Particularmente difícil es la comprensión de la Historia. Los niños comprenden la Historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello. El niño establece asociaciones ciegas de fechas y de nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y en el tiempo.

«La primera dificultad para entender la Historia es la propia noción de tiempo. Como mostró Piaget el niño tiene dificultades para construir una noción de tiempo objetivo, con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él».¹

La descripción de estos problemas no sorprende a los profesores en general y a los innovadores en particular, quienes son conscientes de ellos y buscan soluciones día a día en su tarea en el aula. Soluciones que tengan en cuenta tanto las posibilidades de comprensión de los alumnos como el carácter significativo de los conceptos que deben enseñar en la escuela en relación al estado actual de la Historia como ciencia.

Sin embargo, las propuestas más divulgadas y exitosas son aquellas que privilegian los aspectos psicológicos desentendiéndose, en su afán de prestar atención a esta faceta, de la naturaleza del conocimiento que transmiten. Un ejemplo de ello -referido a la escuela primaria, pero muy utilizado entre nosotros para planificar actividades en los primeros años de secundaria- son las propuestas de Jean-Noël Luc, quien se refiere al problema bajo la advocación de Piaget. Sólo como muestra del espíritu que recorre todo su libro *La enseñanza de la Historia a través del medio*, se reproduce esta cita: «En la edad escolar, los niños se encuentran esencialmente en el estadio de las operaciones concretas. Numerosas pruebas demuestran sus dificultades para dominar la noción de pasado histórico y comprender el espacio temporal. Todos los profesores lo han constatado»². En esta exitosa

obra, cuyo primer capítulo lleva el sugestivo título de «La Historia ha muerto: viva la Historia», el autor se empeña en demostrar la variedad de las dificultades que impiden a los niños hacer suyos conocimientos que implican tiempos y lugares lejanos e insta a construir una Historia a la medida de los pequeños, o sea, partiendo del medio que les resulta familiar (su pueblo, su comarca) y en una magnitud temporal más manejable por ellos (la vida de sus padres, de sus abuelos). Los ejercicios propuestos para superar la Historia incomprensible contra la que batalla, las más de las veces no se compadecen con las bien intencionadas declaraciones que los preceden. En términos generales pueden desembocar en el pintoresquismo (ver, por ejemplo, «La evolución del marco de vida desde comienzos de siglo» de pp. 103-4) o ser meras motivaciones para promover una Historia fáctica tradicional que pueda resultar más entretenida y mejor asimilada (ver «La guerra de 1914-1918» de pp. 112-14). En este esfuerzo, donde se deslizan algunas ideas interesantes, no dejan de asombrar ciertas ocurrencias teñidas de excentricidad como la recomendación - en la p. 79- de enseñar danzas folklóricas para suscitar la simpatía por el patrimonio nacional.

La inadecuación de la estructura cognitiva para comprender los planteos de la Historia -según el enfoque de estos autoproclamados «piagetianos»- puede llegar a abarcar casi todo el período vital en el que transcurre la escuela media. Al respecto, dice Roy Hallam: «Independientemente de cual sea el estadio alcanzado por un alumno en particular, la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria menores de dieciséis años parecen encontrarse en el nivel de las operaciones concretas. La planificación de la asignatura deberá, pues, tener en cuenta las limitaciones del pensamiento infantil». El autor determina el momento preciso en que el pensamiento formal comienza: entre los «16.2 y los 16.6 años de edad cronológica y los 16.8 de edad mental». Ante estas limitaciones, Hallam hallará soluciones tan curiosas como la siguiente: «Además del uso de diagramas, mapas e ilustraciones, podrán realizarse también interpretaciones llevadas a cabo por los mismos alumnos, como por ejemplo, que unos cuantos se sitúen defendiendo la puerta contra unas imaginarias huestes persas en las Termópilas...»³, para que los jóvenes consigan imaginar cómo fue posible que en ese desfiladero un puñado de espartanos pudiera detener al inmenso ejército enemigo.

En síntesis, estas objeciones provenientes de la psicología contienen varios

supuestos -explícitos o implícitos- que merecen ser examinados:

En primer lugar, que existe un único tiempo histórico y que éste es un tiempo lineal que sirve simplemente para ubicar en su decurso los acontecimientos que producen los hombres.

En segundo término, que los docentes transmiten esta única consideración del tiempo histórico de una manera también única y homogénea en su trabajo en el aula.

En tercer lugar, que la acción educativa de la Historia se limita a conocer el pasado y a que sus acontecimientos ejemplares aleccionen a los jóvenes.

Por último, que la enseñanza de la disciplina choca con las barreras que el estudio de la psicología educacional ha determinado en la «naturaleza» de los adolescentes.

Estas objeciones producen efectos deletéreos en docentes que tienen conciencia de que su materia se ha transformado para los estudiantes en algo tan difícil y aburrido como la matemática pero mucho menos útil. Por esta razón resulta aconsejable revisar dichos supuestos.

Tiempo histórico o tiempos históricos

Hablar hoy del problema del tiempo y el espacio desde la Historia como disciplina, hace ineludible referirse a Fernand Braudel. Ocupándose de ambos conceptos, este historiador estructuró toda su obra a lo largo de un período que comienza con la primera edición de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* en 1949, sigue con su famoso artículo sobre la «larga duración» aparecido en *Annales* en 1958 y culmina con la segunda edición francesa de *El Mediterráneo...* a principios de la década del 60.

Braudel revolucionó la consideración de las dos categorías al incorporar a la idea de cambio (sucesión cronológica) la de duración (continuidad, permanencia), vinculando el espacio al tiempo, al punto que cuando habla del segundo supone al primero. El concepto de larga duración braudeliiano es imposible de entender sin esta doble referencia, ya que unir la historia al espacio implica la descomposición del tiempo en una dimensión geográfica, una social y otra individual. El problema fundamental en la dialéctica espacio-tiempo con el cual se enfrenta toda empresa histórica la expresó Braudel de la siguiente forma en el prólogo a la 2a. edición francesa de *El Mediterráneo...*:

«Sin embargo, el problema básico continúa siendo el mismo. Es el problema con

el que se enfrenta toda empresa histórica: ¿Es posible aprehender, de una forma u otra, al mismo tiempo una historia que se transforma rápidamente -cambios tan continuos como dramáticos- y otra, subyacente, esencialmente silenciosa, indudablemente discreta, casi ignorada por quienes la presencian y la viven y que soporta casi inmutable la erosión del tiempo?»⁴.

Esta consideración de lo temporal y lo espacial modifica también el concepto de personaje:

«Tal vez alguien piense, y con razón, que otro ejemplo más sencillo que el del Mediterráneo me habría permitido destacar con mayor fuerza los nexos permanentes que unen la historia al espacio, sobre todo si se tiene en cuenta que, visto a la escala del hombre, el Mar Interior del siglo XVI era aún mucho más vasto que en nuestros días. Es un personaje complejo, embarazoso, difícil de encuadrar. Escapa a nuestras medidas habituales. Inútil querer escribir su historia lisa y llana, a la manera usual: 'nació el día tanto de tantos...'; Inútil tratar de exponer la vida de este personaje buenamente, tal y como las cosas sucedieron...»⁵.

La relación entre ambas dimensiones implica, a la vez, un mayor condicionamiento de los hombres: «¿Qué es una civilización sino una antigua ordenación de una cierta antigüedad en un cierto espacio?»⁶.

Braudel es un innovador en estos terrenos y por ello es necesario citarlo. Es importante en la reformulación de estos conceptos y produce en la Historia una apertura temática y metodológica. No se concentra en el ritmo superficial de los hechos sino en los fenómenos que continúan a pesar del flujo incesante de los acontecimientos. Transforma al espacio en tiempo y al tiempo histórico en tiempos.

Pero los tiempos braudelianos fueron aún complejizados por sus seguidores. Como dice Jacques Le Goff: «...estas ideas que dominaron las obras de Braudel y que tuvieron una gran importancia en los Annales de la segunda fase, nosotros las hemos generalizado... Es decir, que la 'Nouvelle Histoire' estima que existen numerosos ritmos en el tiempo social... Y retomamos la idea de la multiplicidad de los tiempos sociales... Nosotros hacemos más complejo, si puedo decirlo así, el modelo 'braudiliano'»⁷. Ya no sólo una larga, media y corta duración sino una multiplicidad de tiempos con diversos tiempos internos en cada uno.

De todas maneras, la Historia se ha renovado más allá de Braudel y la Escuela de los Annales. Se ha transformado en relación con las demás ciencias sociales y ha

ido anexando campos de conocimiento, vocabulario, conceptos, metodologías y puntos de vista. En consecuencia, ocupamos del tiempo y el espacio nos introduce en una problemática intrincada y nos plantea la necesidad de considerar las distintas formas de pensar estos términos en relación con la enseñanza.

Tiempos y espacios del aula

Una segunda cuestión a tener en cuenta es si todos los docentes secundarios tratan al tiempo y al espacio en una sola forma o si se refieren a ellos en más de una manera en sus prácticas cotidianas. Tal consideración está relacionada con la concepción -explícita o implícita- que cada profesor tiene de la Historia como disciplina y cómo ésta aflora en el aula. Acerca de esta cuestión, las reflexiones que siguen están tomadas de la clasificación y las características que -basándose en registros de observación de clase- establece Silvia Finocchio en un trabajo reciente⁸.

Allí, la Prof. Finocchio determina tres marcos epistemológicos para las prácticas docentes. Estos son:

- 1.- El que considera pasivo al sujeto cognoscente y activo al objeto a conocer. En estas experiencias, que denomina *positivistas*, la creación del conocimiento se basa en la mera percepción por el sujeto de una realidad externa.
- 2.- El que toma como activo al sujeto y pasivo al objeto, actividades que la autora denomina *historicistas* o *antipositivistas*. En esta postura, el conocimiento es producto del uso que el hombre hace de su pensamiento, independizándose casi el sujeto de los datos exteriores a su propia conciencia.
- 3.- El que estima activos tanto al sujeto que conoce como al objeto a conocer. En estas prácticas, que la autora clasifica como las vinculadas con *las nuevas tendencias en ciencias sociales*, la creación del conocimiento resulta de una combinación entre la visión que el hombre tiene de la experiencia y la transformación de esta experiencia por medio de la razón.

En otras palabras, se reconoce en las clases tres concepciones del saber. La

primera *empirista*, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que el mundo es. Una segunda *idealista*, que resulta ser una especie de mayéutica. En ella los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Por último, una concepción *hipotético-deductivista*, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisorias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior.

Las *prácticas positivistas* son aquellas que usualmente identificamos con la enseñanza tradicional de la Historia; una Historia lineal y cronológica de hechos fundamentalmente políticos y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad del pasado. Esta Historia, tributaria de una corriente de pensamiento del siglo XIX, es la predominante cuando se organiza la enseñanza en ese siglo y mantiene aún su influencia de una manera marcada. Es la interpretación del pasado que todavía hoy reflejan los planes de estudio y los manuales escolares que condicionan inevitablemente la actividad docente y que intenta ser superada por el enfoque de los cambios de la reforma educativa en curso.

El tiempo, en dicha perspectiva, es concebido sólo como un instrumento de medición. Se reduce a una mera sucesión de acontecimientos que se van enhebrando como las perlas de un collar y que reflejan, a la vez, las leyes del progreso que los positivistas concebían como naturales. La sucesión cronológica -además- es medida con un contenido eurocéntrico que establece hitos válidos para Europa Occidental (la toma de Constantinopla, la Revolución Francesa) pero que, a la vieja usanza, se dan como universales sin establecer ninguna salvedad al respecto.

En síntesis, en las *prácticas positivistas* domina la trasmisión a los alumnos de puntos o hitos bajo la forma de un conglomerado de fechas que permitan la localización temporal por medio de parámetros universales y la ausencia de nociones temporales más complejas como duración, relación temporal, seriación causal, cambio y continuidad.

En cuanto al espacio, pueden hacerse dos consideraciones. La primera es que la Historia para los positivistas no debía integrarse con lo espacial, que correspondía

al campo de la Geografía. No es que no hubiera ninguna relación entre ambas dimensiones, sino que el estudio de cada una de ellas refería a una ciencia específica. No obstante, reconocen una relación tiempo-espacio y ésta es condicionante: el espacio geográfico es natural y en él se observa el resultado de las relaciones entre el medio y los seres vivos. De aquí se deriva el determinismo geográfico, según el cual las diferencias del medio natural explican las diversidades de las sociedades humanas.

Las *prácticas antipositivistas* son tributarias de la corriente que, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, impugna al positivismo sosteniendo en cambio -a grosso modo- que las ciencias humanas no sólo son diferentes de las naturales sino que son el producto de una proyección del pensamiento y de los intereses presentes.

La influencia de este pensamiento en la enseñanza fue considerablemente menor que el del primero y sólo nos referiremos a algunos aspectos que tienen cierta importancia en lo referido a los problemas que nos ocupan.

En primer lugar, esta corriente estableció una relación distinta entre tiempo y espacio. Dividió entre un reino natural (el del espacio) y otro histórico (el de lo social). El natural era el reino de la necesidad y el segundo el de la libertad. Entre ambos reinos existía una relación menos condicionante que en el positivismo. Aunque la naturaleza fuera una fuerza superior que imponía límites a la sociedad, los hombres podían abrir nuevas opciones con su libertad, voluntad y cultura.

En esta perspectiva, el mundo social es el de lo particular y las combinaciones particulares pasan a ser consideradas como totalidades en sí mismas.

La incidencia de estos cambios en lo que corresponde a las clases es, por un lado, el desarrollo de los estudios referidos a las regiones (lo que tiene alguna importancia en la actual tendencia a la regionalización de la educación) y, por otro, el incremento del enfoque enciclopedista con el que el positivismo había marcado a la enseñanza. No basta ahora con ocuparse de los hechos políticos y militares ya que esta corriente intenta rescatar el conjunto de las acciones de los hombres. Si, por ejemplo, un profesor plantea el estudio de diferentes pueblos de la Antigüedad, trabajará con el siguiente esquema: períodos históricos, política, economía, religión, sociedad y arte. Los datos pasan a ser más cuantiosos y más variados y logran su modesto triunfo en los cuadros de doble entrada. El tiempo en esta concepción seguirá siendo lineal, sólo que ahora servirá para acomodar en esta línea un repertorio de hechos más

amplio. Positivismo y antipositivismo, opuestos en sus orígenes, resultan así complementarios en el aula.

Contrapuestas a estas prácticas nos encontramos con las que la Prof. Finocchio caracteriza como relacionadas con *los nuevos enfoques de las ciencias sociales*. En ellas se parte de vincular al sujeto que conoce y al mundo externo a él en una relación compleja en la que ambos tienen un papel activo. Es una ciencia que quiere no olvidarse de los hechos, que considera a las teorías como *construcciones hipotéticas*, recurriendo para validarse a sus propios métodos y al marco social que, en definitiva, son los que dan aceptación al carácter científico -siempre provisorio- de un conocimiento. Aunque estas experiencias no ejercen aún una influencia predominante, es de notar que su importancia tiende a fortalecerse en la enseñanza de la Historia.

En lo referido a lo temporal, están presentes en una consideración más compleja del tiempo histórico que se visualiza, básicamente en dos tipos de actividades. Por una parte, mediante *el estudio de problemas presentes en su dimensión histórica*. La estrategia consiste en delimitar un problema social de actualidad (por ejemplo, el cólera o la corrupción), establecer sus relaciones con otras esferas de lo social (es decir, con su contexto); captar su carga temporal; su proceso; desde cuándo existe; qué pasó a lo largo de los años, cómo se agudizó o se solucionó y por qué. Por otra, haciendo una nueva utilización de las fechas al elaborar mapas con conceptos complejos: coyuntura política, relaciones temporales y cambios y movimientos a lo largo de un determinado proceso histórico.

En cuanto al segundo problema, el espacio se integra a la historia y, a la vez se le da dimensión histórica al espacio, al punto que las barreras entre Historia y Geografía son difusas y la tendencia a integrar ambas materias en área va incrementándose en la escuela argentina de hoy, como ya se ha hecho en algunas provincias y como está previsto en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1994 para la Escuela General Básica.

En consecuencia, siguiendo el análisis de Silvia Finocchio, nos encontramos con que la consideración del tiempo y el espacio es diverso en las prácticas docentes, que responde a distintas concepciones -conscientes o inconscientes- de la Historia y que *desde la disciplina misma se plantean distintos abordajes al problema de enseñar estos conceptos básicos*. De las modalidades que describe la Prof. Finocchio

podemos considerar que las dos primeras -la positivista y la antipositivista- no difieren en aspectos relevantes en sus efectos en la escuela y que comparten *una misma noción lineal del tiempo histórico*, resultando en los hechos complementarias. La tercera es diferente, tiende a fortalecerse y describe los intentos que los profesores renovadores ensayan cotidianamente en el aula en su esfuerzo para conciliar las exigencias pedagógicas con las disciplinares.

Pero el tratamiento del tema no acaba aquí, sino que debe enfocarse también desde la óptica de las conexiones que establece el alumno entre los acontecimientos históricos y el presente.

Cuatro tipos de conciencia histórica

Aprender Historia, además de la adquisición y expansión del conocimiento del pasado, plantea una relación más compleja con el tiempo, referida a la manera en que la interpretación de ese pasado será tomada en cuenta por un sujeto para guiar sus acciones presentes. Acerca de este problema, acudiremos a un reciente artículo de Jörn Rüssen⁹. En este trabajo, Rüssen se ocupa de las competencias acerca del tiempo histórico que se adquieren en un proceso que va de lo simple a lo complejo, en un esquema de cuatro tipos. Para este análisis, parte de una narración tomada de Samuel Johnson.

El relato cuenta que en un viejo castillo de Escocia, residencia ancestral del clan Maclean y aún en posesión de esa familia, sobre la muralla hay una piedra grabada que dice: «Si algún hombre del clan Maclonish aparece ante este castillo, aunque venga a la medianoche, con la cabeza de un hombre en su mano, encontrará aquí seguridad y protección contra todo».

Este viejo tratado tiene remotos orígenes. En tiempos lejanos, uno de los antepasados Maclean obtuvo del rey de Escocia una concesión de tierras que pertenecían a otro clan que las había perdido por haber ofendido al monarca. Maclean fue con su esposa y sus tropas a tomar posesión de los dominios pero sus antiguos dueños le dan batalla, lo derrotan, le dan muerte y su mujer embarazada cae prisionera. El jefe del clan victorioso puso a Lady Maclean bajo la custodia de la familia Maclonish con un mandato: si nacía un varón, el pequeño debía morir de inmediato, si daba a luz una mujer, se le permitiría vivir. La esposa de Maclonish, que también estaba embarazada, dio a luz una niña casi al mismo tiempo que Lady

Maclean dio a luz un varón. Las mujeres intercambiaron los niños, Maclean vivió y recuperó sus posesiones. En agradecimiento al clan Maclonish, el joven designó a su castillo como refugio para cualquier miembro de la familia de sus salvadores que estuviera en peligro.

Rüssen nos plantea a partir de este relato un ejercicio de imaginación. ¿Qué haríamos si un supuesto Ian Maclonish golpeará la puerta de nuestro castillo Maclean hoy, pidiendo refugio? Podríamos esconderlo o no esconderlo, pero en cualquier caso, la irrupción del perseguido en nuestro presente nos obligaría a remitirnos al remoto tratado para tomar una decisión.

El autor contesta que son posibles básicamente cuatro actitudes: esconder a Ian porque hay una obligación de honrar el antiguo pacto; hacerlo por interpretar que éste nos obliga por un *principio general de reciprocidad de favores*; negarse a esconderlo desacreditando al tratado con *argumentos histórico-críticos*; o negarse, pero ofreciéndole protección, una forma basada en *consideraciones modernas* y no en las prescripciones originales.

Cada una de estas actitudes le sirven para caracterizar los distintos tipos de conciencia histórica que define como *el tradicional, el ejemplar, el crítico y el genético*. Esta clasificación implica una complejidad creciente desde varios puntos de vista (lógica, de abstracción, formas de significación histórica, identidad histórica, etc.). En cuanto a la experiencia del tiempo implícita en cada uno de estos tipos, el autor señala diversas percepciones.

En el *Tradicional*: Origen y repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio.

En el *Ejemplar*: Variedad de sistemas representativos de reglas generales de conducta o sistemas de valores.

En el *Crítico*: Desviaciones problematizadoras de modos culturales y de vida actuales.

En el *Genético*: Transformaciones de los modelos culturales y de vida ajenos en otros propios y aceptables.

Es de remarcar que los términos en los que el autor plantea el problema del tiempo son los inversos a los convencionales: ya no se trata de la imposibilidad de comprender el pasado por estar inmerso en un presente del que los jóvenes no

pueden independizarse sino que, por el contrario, toda interpretación realizada sobre acontecimientos actuales depende de alguna representación acerca de lo que ocurrió en el pasado, que es el que -en definitiva- le da un sentido al presente.

Rüssen advierte por una parte, que los modos tradicionales y ejemplares de conciencia histórica están muy extendidos y se pueden hallar con frecuencia, mientras que los modos críticos y genéticos son más raros y que este hecho se relaciona con el grado de educación y conocimientos de los individuos. Por otra, que la experiencia de enseñar Historia indica que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender; la forma ejemplar domina la mayor parte de los currícula de Historia; y que las competencias críticas y genéticas requieren un gran esfuerzo por parte del docente y del alumno y que, implícitamente, estas dos últimas competencias son las que deben promoverse en la escuela.

Los dos primeros tipos de conciencia histórica son los inherentes a las prácticas que, siguiendo la clasificación de Silvia Finocchio, denominamos positivistas y antipositivistas. Es la conciencia de la Historia que Luis González define como la «historia de bronce» y sobre la que dice: «Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, que la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos... En nuestros días (a esta historia) la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos»¹⁰.

Los profesores innovadores, los que buscan vincular sus prácticas con los nuevos enfoques de las ciencias sociales, se empeñan en formar las conciencias que Rüssen denomina crítica y genética. ¿Es posible tener éxito en este empeño? En declaraciones que podemos relacionar con este problema, José Luis Romero opinaba en 1973 que la Historia debía ir más allá de los fines justificatorios. La escuela secundaria debía enseñar a «pensar históricamente» lo que «consiste en acostumbrar a leer el revés de la trama». Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que «...la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos

que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica»¹¹.

Alternativas y contraataques

La consideración de estos temas que nos ocupan merecen también alguna reflexión desde dentro y desde fuera del conocimiento psicológico.

La primera cuestión a tener en cuenta es si, como solemos creer los profesores de Historia, la Psicología Educativa posee un cuerpo teórico único y sin fisuras acerca de estos problemas que - en nuestra ignorancia de esa disciplina- *nos llegan como si fueran verdades absolutas*. Al respecto dice César Coll: «En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal y de la influencia que la educación escolar ejerce sobre ellos. No disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficientes para utilizarla como fuente única de información en la confección del currículo escolar. Tenemos, eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones netamente distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico».¹²

En términos generales, estas teorías comprenden que una persona es educada cuando ha *evolucionado* o, por el contrario, cuando ha *aprendido*. Los argumentos acerca de la imposibilidad de comprender los conceptos de tiempo y espacio en las clases de Historia provienen de la primera de estas grandes divisiones y, por lo tanto, puede resultar de interés hacer referencia a las objeciones que hacen a los piagetianos quienes adhieren a la segunda corriente. Considerada en sí misma, la argumentación de los discípulos de Piaget se anula -dicen sus contradictores- por la circularidad de sus argumentos. Por ejemplo, si estamos interesados en promover la educación preescolar, es absurdo que nos planteemos como meta que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos lo alcanzarán

sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de un eslabón del proceso natural del ser humano. Siguiendo una línea de razonamiento similar, si hubiera que esperar a que los alumnos alcanzaran el estadio de pensamiento formal para enseñarles Historia según las exigencias de la disciplina misma, sería imposible hacerlo hasta los 16 años. Esta restricción dejaría afuera a la escuela primaria -todavía la única obligatoria en nuestro país- y prácticamente a toda la escuela secundaria. En consecuencia, sólo se recibiría una muy modesta educación histórica y esto restringido a un grupo muy reducido de alumnos que no incluiría a los provenientes de los sectores sociales más bajos, ya que la deserción en el nivel medio se produce antes de alcanzar la edad en la que se accede al pensamiento lógico-formal. De hecho, para los profesores de Historia que obstinadamente creemos en la importancia social de nuestra disciplina en la formación de los adolescentes, tal solución resulta inaceptable.

Pero más allá de este tipo de prueba, es interesante ver si existen ensayos que se preocupen por desarrollar su enseñanza desde una óptica que concilie las necesidades de la disciplina con la psicología de los adolescentes. En tal sentido, podemos hacer referencia -al menos- a dos intentos.

El primero de ellos es incipiente y está basado en la *Teoría del aprendizaje verbal significativo* de Ausubel. Esta teoría propone presentar los materiales de aprendizaje de acuerdo con una organización o estructura explícita, que el alumno debe hacer propios. Para que los materiales sean asimilables, es necesario que sean diseñados atendiendo simultáneamente a:

- La estructura lógica de la disciplina, constituida por una red jerárquica de conceptos cuya determinación corresponde en último extremo a los especialistas del área, esto es a la Historia académica.
- La estructura psicológica de la disciplina constituida por las ideas que el alumno tiene con respecto a esa misma área académica.

En este enfoque, una cuestión clave es la realización de aprendizajes significativos. La distinción entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje repetitivo* concierne al vínculo entre el nuevo material y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo

material de aprendizaje se relaciona de forma substancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo.¹³

Un método directamente destinado a la comprensión del pasado histórico es el de la empatía, desarrollado en Inglaterra y continuado en España. Su objetivo es la comprensión de los hombres en el pasado pero, para hacer posible este propósito, restringe su campo a individuos con nombre y apellido o, a lo sumo, a pequeños grupos. «Empatía» puede definirse como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. Es una habilidad cognitiva en la que tiene un destacado papel *la imaginación controlada*.

Shelmit propone un modelo de desarrollo de la comprensión de cuatro estadios. Este modelo no es piagetiano porque no se interesa por la lógica operativa exhibida por los adolescentes, sino por las ideas y asunciones que ellos manifiestan al tratar de explicar pensamientos o acciones de hombres de otro tiempo. Sintéticamente propone lo siguiente:

- Estadio 1. Los alumnos encuentran que sus predecesores fueron intelectual o moralmente inferiores a las personas de hoy. No juzgan necesario considerar los motivos de sus acciones.
- Estadio 2. Los alumnos asumen ya que los hombres del pasado comparten cualidades humanas con los del presente y comienzan a preguntarse por los motivos de sus acciones. Pero las motivaciones que les atribuyen son estereotipadas y ahistóricas.
- Estadio 3. Comienzan a explicarse los motivos «desde dentro». Hay «empatía» pero no histórica porque el alumno atribuye a los hombres del pasado sus motivaciones actuales. Shelmit la llama «empatía cotidiana».
- Estadio 4. Empatía histórica genuina. Consideran la situación y el punto de vista propio o probable de los agentes históricos. Muestran con claridad que

intentan dejar a un lado sus ideas, valores, etc. para recrear un mundo mental diferente.¹⁴

Por último, quedaría por realizarse una serie de preguntas desde fuera de la Psicología Educacional.

La primera de estas consideraciones está formulada desde el sentido común. ¿Hasta dónde es válido plantear que es imposible comprender pasados remotos y lugares lejanos por jóvenes que avanzan y retroceden en el tiempo con *Volver al futuro* o que parten de la Edad Media y desembocan en nuestros días en Navigator o que se trasladan a Francia, EE.UU. y México cada tres segundos haciendo zapping o que establecen múltiples relaciones entre países jugando con el PCGlobe? O, desde otro ángulo, ¿es más abstracto el pasado histórico que los números imaginarios o una potencia negativa o que la estructura atómica? Sin duda, sería imposible *aprender matemática sin un esfuerzo por la abstracción*. Por supuesto, los psicólogos educacionales han señalado los problemas que presenta este hecho¹⁵ pero la cuestión no parece haber inquietado a los profesores de esta materia en la medida en que ha abrumado a los de Historia. Posiblemente, porque la sociedad admite la necesidad del empeño por la importancia que le otorga a la primera asignatura, mientras que desprecia el valor formativo de la otra.

En relación con la perspectiva pedagógica que nos ocupa, Risieri Frondizi advertía hace casi cuarenta años que la misma partía de un supuesto simplista, ya que para ella «...una abeja, un hombre, una flor, son más concretos que una colmena, una comunidad, un jardín...» El resultado es que «...se tiende a aislar de la enseñanza los elementos de los conjuntos que los producen...» y así se «...confunde lo concreto con lo inmediato en el espacio...» Su postura al respecto no dejaba lugar a dudas: «La cercanía o la lejanía poco tiene que ver con lo concreto. Lo que sucede en Indochina, en el fondo del mar o en el interior de la Tierra es bien concreto. Por otra parte, hechos lejanos pueden tener más valor educativo que lo que acontece a nuestro alrededor»¹⁶.

La segunda cuestión es si, en caso de ser obediente a la promoción del estudio de una historia acotada a lo próximo en el tiempo y restringida a lo local en el espacio, estas prácticas son significativas para comprender en pasos posteriores lo que la historia como ciencia exige. Tomemos el caso tan extendido del estudio de la

comunidad como puntapié inicial del largo recorrido por el pasado. El concepto que preside esta idea es la convicción de la necesidad de partir del ámbito al que el estudiante pertenece, ya que éste es una unidad de análisis simple, un mundo sencillo y sin conflictos que permite una lectura fácil. Mucho más simple, sin duda, que las complejas relaciones que se producen en medios más extensos como la provincia o la Nación. Más allá de lo ilusorio de tomar lo local como sinónimo de armonioso, cabría preguntarse si este supuesto es compatible con los propósitos de la historia local a la que se dedican los historiadores. Por el contrario, cuando éstos reducen el espacio para sus análisis buscan lograr un entendimiento más profundo de temas y problemas más amplios de la sociedad en una época o en distintos períodos históricos. Por lo tanto, desde la historia como ciencia, el camino es el inverso. Conociendo la sociedad en términos globales, se busca una profundización de estos saberes en un marco más reducido y no la inversa. En conclusión, las ingenuas recorridas por la patria chica y las simpáticas narraciones de los lugareños a las que acuden los docentes que acatan las directivas del psicologismo educativo, no sirven como basamento para estudiar provechosamente nuestra disciplina, cuya consideración de la historia local es exactamente la inversa.¹⁷

Una tercera reflexión puede hacerse desde la sociología. En un análisis crítico y polémico aparecido en *Cuadernos de Pedagogía*, Julia Varela cuestiona a las pedagogías psicológicas predominantes en España. Estas tienen su origen -dice la autora- en el tratamiento de los niños con retrasos mentales y, por vías misteriosas, comienzan a aplicarse en los años setenta en los colegios de minorías selectas progresistas. La reforma de los ochenta las impondrá en toda España, favoreciendo a la nueva clase media española surgida de las profesiones «light» (como la publicidad, la moda, el diseño, el marketing y... la psicología). Apoyándose en Boltanski, acusa a los piagetianos de «vender» como natural lo que es esencialmente social: «La imagen de «infancia» propia de cada época y de cada clase social depende... de las condiciones objetivas en las que viven los niños, pero también de reglas por medio de las cuales los adultos pretenden educarlos» La «infancia» es menos una «naturaleza» que una definición social. ¿A quiénes favorece y a quiénes perjudican estas pedagogías? Resumiendo el pensamiento de Bernstein, dice la autora que «en la medida en que las formas de control que introducen ..., en la medida en que ven las formas del mundo que transmiten y la idea de infancia en la que se sustentan, están

más alejadas de estas clases (las bajas) que de las clases medias y altas; difícilmente pueden favorecerlos. Bernstein observó que las teorías psicopedagógicas no son fácilmente asimilables por las madres de las clases populares por lo que el reforzamiento familiar exigido por este tipo de educación probablemente no se producirá». Su conclusión no es muy alentadora: «Las pedagogías psicológicas promovidas por los psicólogos 'psicologizan' el espacio escolar intensificando su lógica heredada. Benefician, pues, a los grupos sociales más psicologizados, y entre ellos, a los profesionales que las promueven, que se ven así, a la vez, científica y escolarmemente legitimados. Pero a partir de un sujeto trascendental, asocial y ahistórico, vacian de contenido el campo institucional de la escuela, que es también un campo social.»¹⁸ Por otra parte, desde la óptica del psicoanálisis y la filosofía, Guillermo Obiols y Silvia Di Segni hacen planteamientos que pueden vincularse al anterior cuando cuestionan el concepto mismo de adolescencia, al señalar que éste no es atemporal. Una de las argumentaciones más interesantes de los autores es la puesta a prueba del triple duelo que caracterizaría a esta etapa de la vida, que para Obiols y Di Segni ya no se verifica. No hay duelo por el cuerpo infantil perdido, ya que el adolescente no puede considerarse hoy desgraciado por haber dejado la niñez y no ser todavía adulto. El modelo corporal socialmente enfatizado es el suyo y no el de los adultos, quienes hacen lo imposible por conservar la juventud a toda costa. No hay duelo por los padres de la infancia. «A medida que fue creciendo, el niño ... no incorporó una imagen de adulto claramente diferenciada, separada de la brecha generacional y cuando llega a la adolescencia se encuentra con alguien que tiene sus mismas dudas, no mantiene valores claros, comparte sus mismos conflictos... Al llegar a la adolescencia está más cerca que nunca de sus padres, incluso puede idealizarlos en este período más que antes. Aquí difícilmente haya duelo y paradójicamente se fomenta más la dependencia que la independencia en un mundo que busca mayores libertades.»¹⁹ No hay duelo por el rol y la identidad infantiles. «La sociedad moderna consagraba los valores de un ideal del yo: la idea de progreso en base al esfuerzo, el amor como consideración hacia el otro, capacidad de espera para lograr lo deseado. Sin duda los valores del yo ideal también existían pero eran inadmisibles para ser propagados socialmente. En la sociedad posmoderna los medios divulgan justamente los valores del yo ideal, es decir que allí donde estaba el ideal del yo está el yo ideal y hay que atenerse a las consecuencias».²⁰ Por lo tan-

to, esta profunda alteración del concepto de adolescencia, que al fin y al cabo es una categoría socio-cultural y no biológica, deja fuera de lugar a todas las teorías que se construyeron sobre esta etapa de la vida, ya que su definición es hoy anacrónica.

Por último, cabría hacer una referencia a la modernidad de este debate acerca de la necesidad de retrasar la enseñanza de los conceptos significativos hasta que las estructuras cognitivas de los estudiantes permitan hacerlos completamente inteligibles. En términos que podemos vincular con nuestro problema, Hegel decía el 2 de septiembre de 1811, en el discurso de fin de curso del Gymnasio que dirigía en Nüremberg:

«Constituye uno de los prejuicios, que han sido difundidos por la moderna Ilustración... que a la juventud no se le han de inculcar tempranamente conceptos y principios morales ni tampoco doctrinas religiosas debido a que ella no los entiende ya que sólo almacena palabras en la memoria. Pero considerada la cosa con más precisión, es fácil observar que los conceptos éticos pueden ser bien comprendidos, en consonancia con su edad, por el niño, por el muchacho y por el joven, y que toda nuestra vida no es otra cosa que aprender a comprender de una forma cada vez más profunda su significado y su extensión, en verlos reflejados mediante ejemplos continuamente renovados y sólo así conocer, de una forma cada vez más detallada, la gran amplitud de su sentido, el carácter determinado de su aplicación. De hecho, si se quisiera esperar, para familiarizar al hombre con esta temática, hasta que fuera completamente capaz de percibir los conceptos éticos en toda su verdad, pocos llegarían a poseer esta capacidad, y estos pocos apenas lo lograrían antes del final de su vida. Sería la falta misma de reflexión ética la que retrasaría la formación de esta capacidad perceptiva así como la del sentimiento ético. Ocurre con esto lo mismo que con otras representaciones y conceptos, cuya comprensión comienza asimismo por un conocimiento no comprendido, y sería lo mismo que si se exigiese que sólo un general hubiera de conocer la palabra batalla, dado que sólo él sabe verdaderamente lo que es una tal.»²¹

Conclusiones

Finalizando esta recorrida, cabe hacer algunas reflexiones sobre las bases de la discusión y sus resultados.

En primer lugar, cuando la psicología habla de la Historia ¿de qué habla? No cabe

duda de que identifica a la disciplina con la Historia factual del siglo XIX y que es contra ella que dirige todas sus críticas. Este hecho relativiza sus juicios porque, en realidad, parte del desconocimiento de su renovación como ciencia y de las repercusiones que estos cambios han tenido dentro del aula. Aunque esta materia abrumadora por sus fechas aún pervive en la Historia escolar, no es toda la que se enseña. Pero aún más, si la psicología desconoce los cambios que se han producido en la ciencia histórica, las soluciones que propone son también poco significativas. Sus esfuerzos se limitan a lograr una Historia factual infantilizada -a la manera de las propuestas de Luc- para la mejor comprensión de los niños de algo que ya poco importa a los historiadores.

Dos disciplinas pueden dialogar si admiten que ambas se renuevan. Las ciencias sociales pueden hacerlo porque existe entre ellas una interdisciplinaria de hecho. Si la psicología habla de Historia tiene que pensar de qué Historia está hablando. En caso contrario, sus objeciones se asemejan a las que la sociología le hacía a principios de siglo. Por ello, es posible hacer nuestras algunas palabras de Braudel al respecto: «Existen falsas polémicas, de la misma forma que existen falsos problemas. En todo caso, el diálogo del sociólogo y del historiador constituye casi siempre un falso diálogo. Cuando François Simiand polemiza con Charles Seignobos piensa estar hablando con la Historia, cuando en realidad lo está haciendo con una cierta historia...»²² Cambiando «sociólogo» por «psicólogo» y François Simiand por Jean Piaget, tales afirmaciones se ajustan a nuestro pensamiento sobre el tema.

Esta opinión no implica negarle a los piagetianos significación alguna en lo referido a la enseñanza de la Historia (más allá de la relevancia de sus demás aportaciones a la educación, que aquí no están en juego). Su principal virtud ha sido el notable poder destructor de su crítica a la Historia acontecimental. Su eficacia para poner en crisis la rémora de la Historia que se enseñoreaba en la escuela desde el siglo XIX fue mucho mayor que la de las que provenían con muchos años de anterioridad desde una Historia renovada.

Sin embargo, esta tarea se ve opacada no sólo por la escasa trascendencia de sus alternativas -la construcción de una Historia fáctica muy parecida, sólo que construida por hechos más pequeños y más cercanos, que permita comprender luego los grandes acontecimientos- sino por una consecuencia inesperada para los seguidores de Piaget. Ese recurrir a lo local para adecuarse a la estructura cognitiva

de los alumnos suele imbricarse con un nacionalismo difuso que aqueja a la educación argentina. Por esta causa se produce una curiosa trasmutación: el partir de lo local se transforma de un recurso didáctico en una vía para que los alumnos comprendan sus esencias telúricas y no se pierdan en devaneos intelectuales universalistas. Como ejemplo de tan curiosa forma de pensamiento, referiré las opiniones del diario La Nación sobre la reforma de la enseñanza media realizada bajo el mandato del Ministro Gómez Barinaga en la Provincia de Santa Fe. Esta reforma es descrita por el diario de la siguiente manera: «Mediante un eje interdisciplinario, todas las asignaturas comienzan ahora desde la localidad hacia la región; luego viene el país, América Latina y el mundo. No se trata de una estrecha mirada comarcal sino de una visión integradora que tiene una justificación pedagógica mucho más racional.» Unas líneas antes, el Dr. Gómez Barinaga expresaba los fundamentos filosóficos de esta reforma: «Nuestros alumnos, desconociendo su propia geografía, seguían obligados a privilegiar el estudio de las montañas de Asia y de África. En lugar de la Historia de sus raíces, se insistía en la de pueblos extraños. Aprendiendo fórmulas abstractas en físico-química, no sabían la composición del suelo de su propio lugar. Una pretendida concepción universalista dominada por la abstracción ha negado persistentemente al hombre nuestro su propio reconocimiento». ²³

A mi juicio, estas declaraciones son alarmantes. ¿Cuáles son nuestras «raíces»? ¿Cuál la unidad de análisis para hallarlas? ¿Se descrece del valor educativo de contrastar la cultura propia con las ajenas? ¿Cuando se dice «pueblos extraños» se quiere sugerir hostiles o inferiores? ¿Es absurdo esperar fórmulas abstractas y universales de la Física y la Química? ¿O existe una Física para Chivilcoy y otra para Venado Tuerto? Pero la fuerza de esta argumentación (que un medio tan poco propicio -a priori- para ensalzarla como La Nación propone para guiar el cambio de planes de la enseñanza primaria y secundaria), está en la mezcla de argumentos científicos (las propuestas piagetianas) con elementos emotivos (los valores nacionales) que obnubilan la razón y dan apariencia sensata a lo ilógico.

Estas opiniones no pretenden negar los problemas que afectan a la enseñanza de la Historia, ni la pertinencia de que la psicología se ocupe de ellos, ni los posibles aportes de una utilización seria de un enfoque regional. Por el contrario, estas observaciones se hacen a la espera de suscitar un enfoque crítico de propuestas que muchas veces se nos presentan como dogmas sin haber sido analizadas y para

promover nuevas búsquedas entre las disciplinas, como las de las experiencias inglesas y españolas aquí citadas. Volviendo al ejemplo de más arriba, nadie pondría en duda hoy la fértil colaboración entre la Historia y la sociología. De la misma forma esto debería ocurrir entre la Historia y la Psicología Educacional; lo que requeriría de psicólogos que supieran más de Historia y -no menos importante- de profesores de Historia que supiéramos más de psicología.

Finalmente, parecería necesario desde una visión profana pero basada en la experiencia en el aula, que la psicología tomara en cuenta los cambios socio-culturales de los últimos años y revisara conceptos como el de «adolescente», que ha sufrido cambios notables en los últimos años y sobre los que el profesor, inerte, necesita urgentemente el apoyo de la psicología.

Notas

- ¹ Delval, Juan. (1989). *Crecer y pensar*. Barcelona, Laia. P. 314.
- ² Luc, Jean-Noël. (1989). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz. P. 20.
- ³ Hallam, Roy. «Piaget y la enseñanza de la Historia» en Coll, César (comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid, Siglo XXI.
- ⁴ Braudel, Fernand (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. P. 23.
- ⁵ Braudel, Fernand. Op. cit. Pp. 12 - 13.
- ⁶ Citado por Dosse, François. (1988). *La historia en migajas*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim. P. 138.
- ⁷ Pérez Ringuet, Silvia. (1991). «Entrevista al Profesor Jacques Le Goff» en *Boletín de Historia Social Europea*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., Nº 3, P. 60.
- ⁸ Finocchio, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel. Cap. IV. En el caso de esta autora, como en el de otros citados más adelante, los lectores sabrán perdonar cierto abuso del resumen en el que incurro con el propósito de una más clara argumentación sobre el problema del que me ocupo en este trabajo.
- ⁹ Rüssen, Jörn. (1992). «El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral» en *Propuesta Educativa* Nº 7.

- 10 González, Luis. «De la múltiple utilización de la Historia» en Pereyra, Carlos y otros. (1982). *Historia ¿Para Qué?*. México, Siglo XXI. Pp. 66-67.
- 11 Romero, José Luis. Encuesta «¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?» en *Revista Crisis* Nº 8. Diciembre de 1973. P. 16.
- 12 Coll Salvador, César (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós. P. 155.
- 13 Para ver una exposición sintética de la aplicación de esta teoría a la Historia -y de las objeciones sobre su empleo- ver Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia» en Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Op. cit.
- 14 Para una visión pormenorizada de este método, ver Domínguez, Jesús. (1986) «Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'» en *Infancia y aprendizaje*, 1986, 34 1-21.
- 15 Ver, por ejemplo, Delval, Juan. Op. cit. P. 331 y ss.
- 16 Frondizi, Risleri. (1955). «Las nuevas Ideas pedagógicas y su corrupción» en *Crítica y utopía*.
- 17 Para un análisis de este problema en la escuela primaria, ver Piccolini, Patricia y Ruibal, Juan. (1992) «La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto» en *Entre pasados* Nº 3, Buenos Aires.
- 18 Varela, Julia. (1991). «El triunfo de las pedagogías psicológicas» en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 198.
- 19 Obiols, Guillermo y Di Segni, Silvia (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz. Pp. 67-68.
- 20 Obiols, G. y Di Segni, S. Op. cit. P. 69.
- 21 Hegel, G.W.F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. Pp. 103-4.
- 22 Braudel, Fernand (1979) *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza. P. 108.
- 23 Ver Estévez, Carlos Alberto. «El sueño de los proyectos dorados». Columna «Estudiantes y estudiosos», diario *La Nación* del 14/VII/93.

La España imaginada

JUAN ALBERTO BOZZA
U.N.L.P.

D *e la política a la historia*

La crisis del régimen liberal fue el escenario de replanteos ideológicos en el seno de las clases dominantes durante la década de 1930. Provenientes de las filas del patriciado tradicional, varios cenáculos nacionalistas comenzaron a difundir una virulenta prédica en pos de una restauración autoritaria de nuestra sociedad, a la par que vincularon su práctica social con algunos factores de poder, entre ellos ciertos sectores de las fuerzas armadas y del clero más conservador. El proyecto político nacionalista también se manifestó como una serie de pronunciamientos, fundación de institutos y centros de estudio, ciclo de conferencias y actos, creación de publicaciones partidarias e intensa producción literaria-, que delinearon el claro perfil de una cultura antiliberal y aristocratizante. Comprometidas con la refundación de un sistema político que restableciera las jerarquías sociales, las iniciativas culturales de los grupos nacionalistas dieron cuenta de los progresos (y la creciente receptividad en ciertos pliegues del poder) del discurso totalitario proferido por los «intelectuales del Orden».

La reacción nacionalista se fundó en una nueva lectura e interpretación de nuestro pasado nacional. La misma implicó una apasionada recusación de las tradiciones y principios liberales exaltados en los relatos de la «historiografía oficial» (una herencia cultural que, según los nacionalistas, había engendrado el sometimiento material y espiritual de la nación en el presente). Este posicionamiento ideológico hizo de la práctica historiográfica una tarea militante encaminada a glorificar las *verdaderas tradiciones* que conformaban la identidad nacional de la Argentina. La

representación del pasado difundida por los nacionalistas reivindicó como auténtica otra línea de sucesión del linaje nacional: aquella que encarnaba en figuras y episodios asociados con modelos y etapas de *restauración* del Orden tradicional. Una de las secuelas de esta resignificación de nuestro pasado fue la fervorosa adhesión a un discurso hispanizante y ultramontano. España -la España imperial- condensaba los valores que inspiraban a la práctica de los nacionalistas: un Estado absolutista y autoritario, un modelo asentado sobre rígidas jerarquías sociales, una vocación católica integrista e intransigente, el culto a la estirpe que conquistó el Nuevo Mundo.

Si bien las tesis hispanizantes habían prosperado a lo largo de la década de 1920, impulsadas por grupos e instituciones influidos por el catolicismo conservador (los Cursos de Cultura Católica, los intelectuales de La Nueva República, la revista *Criterio*), fueron los fundadores del Revisionismo Histórico quienes las sistematizaron en un discurso integrador del pasado nacional y universal¹. La polarización de convicciones originada por el estallido de la Guerra Civil Española permitió observar la existencia de un compacto núcleo de intelectuales nacionalistas argentinos exaltando la causa franquista en nombre de la defensa de la hispanidad. El enfoque hispanizante de nuestro pasado ganó terreno a partir de la perdurable confluencia entre catolicismo y nacionalismo. Desde ese momento, su suerte estuvo vinculada a la irrupción de regímenes políticos que instrumentaron una organización totalitaria de la cultura y la educación. Una etapa reveladora del significativo avance de dicha concepción del pasado tuvo lugar durante el gobierno militar surgido el 4 de junio de 1943. El catolicismo integrista ocupó importantes espacios de poder en el sistema educativo; se instaló en la cúpula del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, influyó en sus estamentos subordinados, se dosificó en la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas y avanzó sobre las universidades².

El fuerte sesgo clerical que el peronismo imprimió al sistema educativo, más las sólidas relaciones económicas y culturales que estableció con la España franquista, fueron factores que favorecieron la adopción del legado hispanista como patrimonio simbólico del Estado Justicialista³. En este contexto favorable, las proposiciones hispanizantes del catolicismo nacionalista fueron acogidas con beneplácito por algunos miembros de la Academia Nacional de la Historia⁴. Esta reorientación interpretativa permeó los supuestos explicativos de varios textos históricos destina-

dos a la «formación» de jóvenes y adolescentes en el nivel medio de la enseñanza. Examinaremos tres tópicos derivados de la matriz ideológica hispanista, tres longevos sofismas instalados - y reiterados durante sucesivas generaciones de docentes y alumnos - en las narraciones que prodigaron los «Manuales de Historia».

1. La invocación de la «grandeza» de España

Una de las convicciones más acendradas transmitidas por los manuales alude al carácter avanzado del desarrollo económico de España desde los tempranos siglos XV y XVI. Los textos atribuyen a los Reyes Católicos un rol de vanguardia en la propulsión del naciente capitalismo y sobredimensionan el desarrollo industrial, presuntamente adquirido por la península en el período de su expansión ultramarina. La narración transita un estilo contundente y triunfalista. *«Prosperaron las fábricas de tejidos -escribe Arriola-, la metalurgia, cerámica, mueblería(...) a la par que florecían la ganadería, la pesca y los cultivos»*⁵. Resulta sorprendente que, a continuación de esta descripción, el mismo autor desliza ciertas afirmaciones que dan cuenta de la debilidad estructural de la acumulación originaria de capital autóctono en la península y del proceso de subordinación que en este orden tenía la economía española con respecto a capitalistas extranjeros (lombardos, genoveses, florentinos, los germanos Welsler y Fugger). La estructura económica y financiera de la Corona hispana era mucho más frágil que la percepción que nos brindan estos textos. En las mismas páginas, otros testimonios del autor contradicen el arraigado mito de la fortaleza económica española. *«Los gastos ocasionados por esta política y por la guerra de Granada -señala el mismo texto-, consumieron el tesoro real»*⁶. Sin duda, la explicación del proceso histórico español se ve menoscabada por los datos contradictorios que sus autores utilizan (y admiten con notoria atonía crítica). El mentado esplendor industrial durante el católico reinado acaba por desvanecerse en las mismas páginas *«Las verdaderas causas de la decadencia española -confiesa el autor-, fueron la falta de industria y la destrucción de la marina...»*⁷.

2. Absolutismo, coerción, represión: un relato complaciente

La indagación sobre el Estado absolutista español revela acriticismo y superficialidad. Promueve, además, una imagen mitigada (cuando no decididamente complaciente) de sus instrumentos de coerción. Esta particularidad se percibe claramente

en el balance que los redactores de manuales ofrecen sobre el Santo Oficio de la Inquisición. Los autores se esmeran por hallar giros interpretativos tolerantes, exculpatorios y hasta de manifiesta reivindicación de las prácticas represivas desplegadas por aquella institución. En esta tónica, ciertos autores moderan y atenúan las consideraciones sobre la tortura ejercida por el Tribunal. Una «explicación» de compromiso campea en uno de los textos más utilizados (cuyo autor es Profesor en Letras). En la misma se aduce que, para la misma época, la Justicia Civil toleraba tales tormentos y aplicaba torturas «más crueles que (las) empleadas por el Santo Oficio»⁸. La exculpación también se remite al tipo de argumentaciones según las cuales el conjunto de la sociedad (enunciado expeditivo que *no pondera los niveles de responsabilidad* ni repara en situaciones que bien pueden entenderse a la luz de conceptos como «hegemonía», «coacción», etc.), era responsable de los ejercicios de la violencia imperantes en la época. El redactor apela al subterfugio de que «la opinión popular justificaba la pena de muerte por cuestiones religiosas»⁹, o invoca el razonamiento consolador de que existieron peores atrocidades en otros tramos de la historia. (En el caso que nos ocupa, el autor tranquiliza su conciencia católica concluyendo que la Inquisición provocó menos víctimas que las ocasionadas por el Terror en la Revolución Francesa, por el comunismo en Rusia o por los nazis que, según Ibañez, habían «ajusticiado» (sic) un mayor número de judíos).

Significativa comprobación. En varias de las situaciones estudiadas, la conciencia católica del redactor demarca un verdadero «horizonte de prospección», establece límites a la perspectiva crítica y direcciona el camino interpretativo al terreno apaciguador de las justificaciones. En algunos textos analizados, sus autores afirman que los «*jefes de la cristiandad censuraron las extralimitaciones*» de la Inquisición¹⁰, con lo cual el relato histórico exculpa de responsabilidades a la jerarquía eclesiástica, de cuyos más altos dignatarios dependía el Tribunal. Los redactores de los textos escolares no reflexionan sobre el carácter funcional y específico de los «excesos» y «extralimitaciones» (siempre referidos en forma genérica y distante, nunca encarnados en episodios concretos), en el seno de aparatos de persecución y represión, como el Santo Oficio. Preguntas que surgen de la lectura de dichos textos: ¿qué dosis de tormentos consideran los redactores de manuales como «extralimitadas» y cuáles aquellas que se propinaban en su justo límite?

Este mismo «horizonte de prospección» impide el análisis franco de los objetivos,

las funciones y los actos protagonizados por el Tribunal. La evocación de la institución nos llega dulcificada y despojada de sus aristas más ominosas; ciertos pasajes la describen como un paternal consejo asesor que amonestaba benévolutamente conductas equívocas y protegía a la sociedad de siniestros herejes y protestantes. Tras una aparente desapasionada descripción, algunos redactores adoptan las mismas (o equivalentes) categorías *impugnadoras* y *discriminatorias* establecidas por el poder, la ideología y las leyes de los perseguidores del siglo XVI. No es raro hallar en estas páginas referencias a las minorías disidentes -como las protestantes-, ocupando el rol de «culpables»¹¹. La adopción de las caracterizaciones y del lenguaje propalados por el bloque de poder que se sirvió del Santo Oficio condujo a algunos autores, como el profesor Astolfi, a atenuar la importancia de las ejecuciones ordenadas por el Tribunal con argumentos que remiten a una peculiar forma de consuelo. (...) «si bien pocos fueron quemados vivos -escribió en un manual aparecido en 1943-, pues, generalmente se les ahorcaba antes de entregar sus cuerpos a las llamas»¹².

Otros textos avanzaron más temerariamente en el planteo de proposiciones de neto corte *fundamentalista*. La narración reivindica las mismas tesis intolerantes esgrimidas por las clases dominantes y los soberanos españoles para enfrentar la difusión de otras creencias religiosas y políticas. Estamos ante una auténtica *identificación axiológica*. Algunos manuales asimilan las nuevas formas de la sensibilidad religiosa durante los siglos XV a XVII como «brotes» que se «infiltraban» con propósitos aviesos en el vasto imperio español¹³. La misma predisposición interpretativa nos permite visualizar en estos autores «*le physique du rol*» del redactor-fiscal que comparte no pocos elementos de la misma cosmovisión integrista de los inquisidores. Prejuicios y temores emanados de las representaciones autoritarias del siglo XVI son convalidados como *opciones necesarias y convenientes* por el narrador del siglo XX. Identificación y rechazo, legitimación y satanización confieren una intencionalidad maniquea a la estructura narrativa.

La presentación de situaciones y la *elección del vocabulario* denotan claramente el punto de vista incriminatorio y sectario que adoptan algunos textos. Ciertos párrafos evidencian la ideología clerical reaccionaria, el soporte teórico y moral que sustenta las «explicaciones» proporcionadas por los manuales. Refiriéndose a la España de Felipe II, el prolífico profesor Arriola escribe:

(...) «merced a la vigilancia del Santo Oficio y a la ejecución de unos cuantos secuaces de Lutero, que empezaban a inficionar las ciudades de Valladolid y Sevilla, impidió que la intervención extranjera, que había comenzado a gangrenar las posesiones españolas de los Países Bajos, envenenara también los ánimos de la Península y desencadenara en ellos las luchas religiosas que ensangrentaron a Alemania...»¹⁴.

La evocación transmite los giros típicos de un discurso autoritario. Los vocablos escogidos (subrayados en mi transcripción) señalan acciones y sustantivos que suscitan aprensión, rechazo o repudio en el lector; enlazados en estos enunciados, traducen la actuación de las minorías religiosas o de la disidencia política en general como pulsiones aviesas de congregaciones que acechaban la paz del orden instituido. Se trata del mismo (y antiguo) mecanismo retórico utilizado por jueces, doctores e inquisidores durante el absolutismo. Las calificaciones con sombrías nominaciones al opositor, al diferente, al heterodoxo o, más genéricamente, a «los otros», fueron estrategias de *deslegitimación discursiva* que preludivieron a las prácticas represivas y persecutorias sobre las minorías sociales.

Hay otros aspectos implicados en este tipo interpretaciones. Ciertas explicaciones utilizadas por los autores de manuales «absuelven» las prácticas represivas de la Inquisición (o las consideran un desvío menor), en virtud de considerarlas medidas imprescindibles para evitar males mayores. (La persecución inquisitorial) «*fue en su tiempo necesaria* -señala una conclusión tan expeditiva como ligera- *para prevenir las guerras civiles o por cuestiones religiosas*»¹⁵. Consciente o no, esta afirmación es otro producto de la asunción, por parte de la «manualística», del sistema de valores inherentes a las representaciones dominantes en el régimen absolutista. Su resultado es un enfoque fragmentario que desemboca en lo que podemos llamar «la inversión de la cadena causal». Las relaciones de poder del absolutismo español, fundadas en la cosmovisión del catolicismo militante y dogmático, necesariamente «fabricaban» exclusión y discriminación; las guerras de religión fueron el resultado del enfrentamiento de cosmovisiones político-religiosas cuya reproducción implicaba inexorablemente intolerancia, coacción, anulación de las conductas disidentes o «desviadas». Este contexto explica la utilización del Santo Oficio como un instrumento eficaz y necesario *para la eliminación* de los grupos heterodoxos, como una de

las armas ofensivas de dicho orden reinante. Recordemos que su implantación en España estuvo animada por un espíritu de guerra santa contra judíos, moriscos y conversos, cultivado por los Reyes Católicos y heredado por los soberanos sucesores¹⁶. A la luz de la información disponible, resulta ingenuo considerar a la Inquisición como una receta preventiva de los males de las guerras. «Prevenir», un verbo que expresa unilateralmente el punto de vista del orden imperante. Quizás la explicación global requiera también la incorporación de otros puntos de vista, ausentes en el relato de los manuales: «padecer», «soportar» o «sufrir» aparecen escasamente mencionados en las páginas de estos textos.

3. La conquista de América:

Una mirada providencialista e indulgente

En los textos examinados hallamos concepciones providencialistas acerca del protagonismo histórico -«la misión», de España. Más comprometidos unos volúmenes que otros, parecen reducir el análisis histórico a la representación canonizada por ciertas expresiones del catolicismo conservador. El texto confeccionado por Arriola (en 1954 ya completaba la 14va. edición), es proclive a enaltecer la vocación redentora del Estado Español en el Nuevo Mundo. Para este escritor -perseverante enunciator de lugares comunes históricos-, la conquista española «sacó a todo un continente de la idolatría, trayéndolo al conocimiento del verdadero Dios y de la Iglesia(...)»¹⁷. Pontificador convencido del mesianismo ibérico, nos presenta la conquista de América como una cruzada moralizadora de las ominosas leyes y costumbres imputadas a los aborígenes. Regeneración de una condición humana imperfecta, concluiría un lector desprevenido. «La tiranía y el despotismo en sus leyes y caciques -resume con el mismo estilo de los cronistas de Indias-, fueron substituidos por leyes que garantizaban la dignidad personal»¹⁸.

Los autores analizados emplean argumentos idénticos a la hora de analizar la conquista religiosa, unanimidad refrendada hasta en el uso de los mismos vocablos. Si bien mencionan los móviles económicos que impulsaron los descubrimientos españoles, los manuales destacan la misión evangelizadora como el motor más trascendente de la expansión: «convertir a los aborígenes al catolicismo»¹⁹. En este territorio, el relato deviene un género candoroso. La conquista religiosa había actuado benéficamente sobre la vida de las comunidades precolombinas. «Esta

conquista espiritual -confirma un manual - *acercó al indio a la civilización, transformó sus creencias paganas y modificó sus ideas y costumbres*²⁰. De haber existido espíritu de lucro en la Corona, éste fue sabiamente atemperado por «*un motivo superior, un anhelo de civilización traducido en el afán de convertir a los indígenas a la fe cristiana...*»²¹.

Los textos tradicionales enfatizan las actitudes piadosas de la Corona española y de los elementos clericales abocados a la evangelización americana. Las consecuencias depredatorias y los conatos genocidas (vocablo ausente en el material relevado), son interpretados como desviaciones lamentables o «excesos», casi siempre atribuidos a individuos aventureros e inescrupulosos seducidos por una ambición desmedida. Algunos volúmenes prodigan un relato paternalista en el que el choque de culturas es traducido como un intercambio simétrico de mutuos favores y beneficios. Partidario de esta opinión, el manual de Ibañez sostiene que la victoria de los europeos se había producido «*no por destrucción, sino por asimilación*»²². La narración del conflicto y de los aspectos más revulsivos del sometimiento es atenuada, cuando no eludida. Predomina ampliamente la explicación piadosa. El ancestral texto de Grosso alude a esta situación con pasajes que combinan armoniosamente candidez y psicologismo. Los misioneros facilitaron la conquista a través de la predicación y «*otros medios agradables y persuasivos*» que se proponían «*aquietarlos (a los indios) en sus instintos salvajes*»²³. Explicación sosegada. Omisión de los perfiles sombríos que frecuentemente enturbiaron las relaciones entre blancos e indios. Este razonamiento, remozado en su vocabulario y en sus pretensiones juristicistas, sobrevivió en algunos textos «universitarios» recomendados en el período de la última dictadura militar²⁴.

La tónica indulgente y banal que prodigan los manuales evade el tratamiento profundo de otros procesos, también concomitantes con formas de genocidio. Cuando se aproximan al tema lo hacen a través de un mirador empañado por representaciones superficiales y tesis elusivas o distractivas. La brusca disminución de la población indígena es atribuida a una consoladora teoría de la preexistente debilidad biológica de los aborígenes. Para Ibañez, la rápida mortandad de los indios «repartidos» era consecuencia del «*trabajo excesivo y la poca resistencia de los naturales*»²⁵. Dos factores que operan como respuestas para el balance equitativo de las responsabilidades. Discurrir reiteradamente sobre la escasa resistencia física

del aborigen sustrae a la explicación del examen de las *coordenadas completas* de la «lógica de la situación» del indio en el régimen de dominación colonial. La «debilidad biológica», ¿era un patrimonio congénito de los indios? ¿O bien irrumpió como *el resultado* de los nuevos ritmos y condiciones de trabajo, de las circunstancias derivadas de inéditas formas de explotación, extrañamiento y aculturación?

Algunos textos utilizan categorías justificadoras y razonamientos triviales para referirse a la introducción y al impacto de la esclavitud en el Nuevo Mundo. Por el texto de Grosso sabemos que la esclavitud se llevó a «un límite excesivo e inhumano»²⁶. Argumento absurdo según el cual existirían otras formas dominantes del trabajo esclavo que no implicaban la transgresión de esos límites. La aparición del esclavismo en el mundo colonial hispano es objeto de una descripción ingenua y dulcificada. Para el profesor Astolfi, fue un recurso al que los españoles debieron echar mano a raíz de la «*oposición obstinada*» de los indígenas, que rehusaron convertirse en dócil mano de obra. Inversión de los roles y trivialización del relato. El vasto movimiento de resistencia india a la opresión colonial es reducido al afloramiento de conductas primitivas y refractarias. Aunque no dicha, la conclusión se intuye: lo indios se negaron a uncir sobre sus hombros el yugo del progreso ²⁷.

Conclusión: La insoportable levedad analítica de los manuales

Los manuales ofrecen otros tópicos remanidos de la versión edulcorada de la Colonización española. Ciertos juicios intentan persuadir al lector acerca de la moderación, ecuanimidad o temperancia inherentes a la legislación indiana patrocinada por el Estado Español. Algunos autores «verifican» (y alaban) esta vocación indulgente de la Corona ponderando el vocabulario conciliador que utilizaban los documentos oficiales emitidos por la Metrópoli. «*Por su parte* -señala el texto de Arriola- *la Corona acentuó siempre este carácter de la ocupación y el rey Felipe II eliminó de los documentos públicos el término Conquista por el de Pacificación, porque los expedicionarios debían proceder con paz y blandura*»²⁸. Este tipo de razonamientos condensan el eje vertebrador del discurso ideológico dosificado por ciertos manuales de dilatada vigencia en las aulas argentinas. Sobre esta cuestión, a modo de conclusión, dedicaremos una consideración final.

La interpretación del protagonismo de España, transmitida por los textos secundarios, permite observar la longevidad de ciertas prácticas historiográficas cu-

ya narración estuvo saturada por concepciones paternalistas, autoritarias, dogmáticas y triviales del pasado. Esta manera de pensar y contar la historia si bien estuvo vinculada, desde la década de 1930, al progreso de la educación confesional católica, también debió su prolongada supervivencia al peso inercial de las decisiones de la burocracia educativa y a la práctica rutinaria de varias generaciones de maestros y docentes. La presencia (y larga continuidad) de los mitos hispanistas en los manuales revela significativas articulaciones entre la visión del pasado que se enseña y las tradiciones políticas y culturales hegemónicas. Aludimos a la permeabilidad dispensada por estos textos a proceder, supuestos y valoraciones de las ideologías y los imaginarios políticos dominantes. Con ello nominamos a un territorio de creencias y valores instituidos que condicionaron (y en algunos casos determinaron) la imagen que estos autores se hicieron del proceso histórico. Los confeccionadores de manuales pensaron y narraron la historia a través de lo que podemos llamar una *transliteración del discurso del poder*, es decir, por lo que los sujetos dominantes pensaron, desearon, dijeron y legislaron sobre su tiempo. Tácita o explícitamente, los supuestos organizadores del relato de los manuales se identifican y suscriben acríticamente el lenguaje del poder de la época evocada. Conjugan la *misma lógica de la representación* transmitida por las voces, las fuentes y los deseos hegemónicos del período y los sujetos sobre los que escriben.

Las ideologías dominantes se expresan como representaciones *globales* que travisten y ocultan los intereses y conveniencias *específicas* de los grupos hegemónicos. Utilizan un ropaje semántico que presume de condensar el interés general de toda una sociedad²⁹. En otras palabras, todo discurso hegemónico (y las fuentes históricas que lo expresan) es propenso a representar las relaciones de poder establecidas como situaciones naturales, necesarias e inmutables. «¿Existe una sociedad que otorgue de sí misma -se pregunta DUBY- otras formas diferentes a las de un sueño, el sueño de los hombres que la constituyen, el sueño singular del hombre que la observa?»³⁰. Reflexión necesaria a la hora de afrontar el examen de los mecanismos explicativos usados por los textos escolares. Los testimonios, la voz que nos llega de las representaciones normativas del Estado español, expresaron la voluntad política y moral de las relaciones de dominación vigentes en su época, y lo hicieron bajo la forma de enunciados y vocablos que asumían la representación y conveniencia del conjunto de la sociedad colonial. Los manuales construyeron la

narración del proceso histórico tal como él fue percibido -y deseado- por el bloque dominante. Traslación acrítica. He aquí la insoportable levedad analítica de esta clase de textos. Parecen no reparar en la *intencionalidad* de los «documentos oficiales», que solamente retienen la voz de los vencedores. El término «*pacificación*», utilizado por los legistas de la Corte en el siglo XVI, debe ser entendido en este sentido: el de una categoría ideológica que atenúa y justifica el proceso real de la conquista y el sometimiento de los indios. Cimentar la narración histórica exclusivamente con estos testimonios y sin este examen crítico es hacer de la historia -como efectivamente hicieron estos textos-, una Memoria del poder.

Notas:

¹ El movimiento revisionista fue fundado el 6 de agosto de 1938 con la creación del Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas (IIHJMR).

Para comprender los progresos del catolicismo nacionalista véase: Marisa Navarro Gerassi, *Los nacionalistas*, Bs As., Jorge Alvarez, 1969. Enrique Zuleta Alvarez, *El Nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla, 1975, 2 vols. Cristian Buchrucker, *Nacionalismo y Peronismo*, Bs As., Sudamericana, 1987.

² El culto a los valores autoritarios sincretizados en el hispanismo impregnó la política educativa oficial durante la gestión de Gustavo Martínez Zuviría como Ministro, Ignacio Olmedo en el Consejo Nacional de Educación y Tomás Casares como interventor en la Universidad de Buenos Aires. Véase: Marisa Navarro Gerassi, op.cit., pag. 107 y ss. Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Bs As., ed. Tesis, 1990, caps IV y V. Para una reseña del pensamiento y la obra de Martínez Zuviría, consúltese la obra de su biógrafo (y devoto

panegirista) Juan Carlos Moreno, *Genio y figura de Hugo Wast*, Bs. As., Eudeba, 1968.

³ El dogmatismo católico coloreó la política cultural promovida por el peronismo. El mismo Perón explicitó esta perspectiva en 1949. Los objetivos del gobierno pretendían dar unidad a la educación formando una conciencia histórica uniforme y exaltando «la voluntad ferviente de servir a Dios, a la patria y a la humanidad». En palabras del primer magistrado, la educación debía imponer, entre otros principios, convicciones como las siguientes:

El conflicto humano era el que se planteaba entre la fe y la incredulidad. En consecuencia, el sistema educativo propendería a recuperar la fe, propósito al que el gobierno confería el carácter de una verdadera «cruzada».

Para Perón, una de las metas sagradas de la escuela argentina era «entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material lo espiritual». «Discurso del general Perón a la apertura de las sesiones legislativas», recogido en *Hechos e Ideas*, tomo XVI, nº 62/63, mayo y junio de 1949, págs. 159 y 160.

El gobierno peronista rebautizó el «Día de la

Raza» como «Día de la Hispanidad». Según Perón, en esta evocación la historia revivía una misión civilizadora que España transfirió a la identidad nacional de la Argentina, con vocación ecuménica. Cf. «Discurso de Perón»; recogido en *Hechos e Ideas*, año VII, n°44, octubre de 1947, págs 67 a 69.

La conciencia histórica hispanista formaba parte de las convicciones más férreas de Perón: «No Improviso, por cierto, al proclamar en este acto, mi profunda adhesión a los valores espirituales, que nos vienen en la tradición hispánica. En eso, como en tantas otras cosas, la unidad de mi pensamiento ha permanecido inalterable». Cf. «Discurso de Perón en el Día de la Raza», recogido en Adriana Puiggrós y Jorge Bernetti, *Peronismo: cultura política y educación (1946-1955)*, Bs. As., Galema, 1993, pag. 103.

La oposición parlamentaria asoció el culto hispanista con una vocación totalitaria que se solidarizaba con la causa del falangismo. Cf. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 13 y 14 de agosto de 1948. También *La Prensa*, 3 de julio de 1948.

⁴ Entre ellos, los académicos Furlong, Torre Revelo y Ruíz Guinazú. También el doctor Levene aportó un enfoque benevolente y cándido de la dominación colonial española en América. Cf. José P. Barreiro, *El espíritu de Mayo y el revisionismo histórico*, Bs. As., ed. Antonio Zamora, 1951, págs. 95 a 100.

⁵ Francisco Arriola. *Historia. Edad Moderna y Contemporánea*, Bs. As., ed. Stella, 14ª edición, 1956, pag. 41.

⁶ *Ibid.*, pag. 42.

⁷ *Ibid.* pag. 190.

⁸ José Cosmelli Ibañez, *Historia Moderna y Contemporánea*, Bs. As., ed. Troquel, 8ª edición, 1962, pag. 165.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ José Astolfi, *Síntesis de historia Moderna y Contemporánea*, Bs. As., ed. Kapeluz, 9ª edición, 1957, pag. 82. (1ª edición 1943).

¹² *Ibid.*

¹³ Arriola, *op.cit.*, pag. 125.

¹⁴ Arriola, *op.cit.*, pag. 126.

¹⁵ Alfredo Drago, *Historia moderna y contemporánea*, Bs. As., Stella, 4ta. edición, 1970, pag. 105.

¹⁶ Véase: Henry Kamen, *Vocabulario básico de la historia moderna*, Barcelona, Crítica, 1986, pag. 119 y ss. También del mismo autor; *La Inquisición española*, Barcelona, Crítica, 1985.

¹⁷ Arriola, *op.cit.*, pag. 58.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Ibañez, *op.cit.*, pag. 122.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Arriola, *op.cit.*, pag. 73.

²² Ibañez, *op.cit.*, pag. 122.

²³ Alfredo Grosso, *Síntesis de historia nacional*, Bs. As., s/ed., 1932, pag. 123.

24 Nos referimos al manual confeccionado por dos ideólogos -Tau Anzoátegui y Martiré- de la derecha católica. Con estilo merodeador y evasivo, cercano a la retórica de las sentencias judiciales, los autores apelan a un cauto circunloquio para encubrir y atenuar la coerción política y religiosa ejercida sobre los aborígenes. Escriben:

«Después de exponerse doctrinas y opiniones controvertidas, se admitió como más aceptable, la tesis que propugnaba la predicación pacífica, aunque sin desdeñar el empleo de la fuerza si ella era necesaria para defender y posibilitar la enseñanza religiosa. Reconocida la libertad del indígena y su capacidad jurídica y mental, no se le podía imponer por la fuerza el cristianismo ni bautizarlo compulsivamente, aunque cabía obligarlo a escuchar la predicación del Evangelio» (subrayado nuestro).

La intrincada proposición, sin embargo, no puede eludir los contundentes episodios y testimonios relativos a la opresión y el expollo de los indios. La explicación -un compendio de retórica autoritaria-, resignifica las severas metodologías represivas del orden colonial como atinados correctivos morales aplicados a las costumbres de los aborígenes. Señalan:

«Se admitió, sin embargo, como lícita la utilización de medios indirectos destinados a orientar al indígena hacia la nueva religión. Así, se persiguió la idolatría, se destruyeron los templos e ídolos, se prohibieron los sacrificios humanos, se persiguió a los magos y hechiceros y se restringió el consumo de

bebidas y la práctica de ciertos bailes indígenas». Cf. *Historia de las instituciones argentinas*, Bs. As., ed. Macchi, 4ta. edición, 1980, pág. 253 y 254.

Obsérvese cómo el tono pontificador y tribunalicio, cultivado por los autores, transfigura las prácticas represivas en una voluntad pedagógica edificante: rescatar a los indios de las equívocas inclinaciones cifradas en su cultura. Condensación paradigmática del discurso del conquistador. La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominador. Cf. Guillermo Bonfil Batalla, «Historias que no son todavía historia»; en: Carlos Pereyra y otros, *Historia, ¿para qué?*, Bs. As., Siglo XXI, 1984, pag. 230.

25 Ibañez, *op. cit.*, pág. 123.

26 Grosso, *op.cit.*, pag. 42.

27 Astolfi, *op.cit.*, pag. 49.

28 Arriola, *op.cit.*, pag. 73.

29 George Duby, «Historia social e ideologías de las sociedades»; en Le Goff J. y Nora Pierre, *Hacer la historia*, Barcelona, Laia, 1978, vol. I.

30 George Duby, «Lo mental y el funcionamiento de las ciencias sociales»; en *Zona Erógena*, nº18, otoño de 1994, págs. 39 y 40.

II

Experiencia en rugby escolar en una escuela privada de Ranelagh

OSVALDO RON
U.N.L.P.

P resentación

Hace algunos años, con nuestro equipo de trabajo de la Escuela Rugby del Profesorado Universitario de Educación Física de La Plata, creíamos que *el juego como medio para el tratamiento de las técnicas deportivas* nos ayudaría a modificar una forma de transmisión de conocimientos muy ligada a un «saber hacer estereotipado» que estaba instalado como modalidad de enseñanza en las distintas cátedras -Gimnásticas- del profesorado y que poco tenía que ver con los deseos y los tiempos de aprendizaje de nuestros alumnos e inclusive, con nuestras aspiraciones de que este «saber hacer», al que hago referencia, fuese una necesidad de los alumnos y no del profesor que «imparte el contenido a modo instrucción», considerando al alumno en un papel pasivo donde sólo cabe la incorporación mecánica de comportamientos deseados.

En relación a esa primera etapa en particular pienso que, inconscientemente, enseñábamos y no nos permitíamos aprender; porque pese a esta apertura que, en apariencia, nos diferenciaba metodológicamente del resto de las Escuelas de la materia -Gimnástica III- nos concentrábamos más en los contenidos específicos del rugby y en el «disfrute» de nuestros alumnos que en las cosas que subyacían a ello en la clase. Todo contenido lo abordábamos desde juegos y/o actividades jugadas que distendían a nuestros alumnos y provocaban un clima muy apto para enseñar; espacio en el cual nosotros realizábamos el tratamiento rugby intentando resaltar los aspectos tácticos por sobre los técnicos.

En nuestro primer año de trabajo con esta propuesta, con alumnos universitarios -de 18 a 32 años- logramos:

a) que perdieran el temor por participar en clases de rugby.

Hasta ese momento mucho se decía en el profesorado sobre los riesgos que implica la práctica de los deportes de contacto y la exposición que significa para un alumno de estas edades el aprendizaje de la única forma que nosotros veíamos como posible para aprenderlo, que no era otra que jugándolo;

b) que dominaran técnicas, formaciones, movimientos de forwards y backs, salidas, etc;

c) que se reencontraran, en apariencia, con el juego-placer, y así lo explicitaban en las evaluaciones escritas como devolución al equipo docente a cargo de la Escuela;

d) que se estrechara la distancia que habitualmente separa a los alumnos de sus docentes y con ello mejoraran las condiciones de la clase, ya que su actitud de apertura, acercamiento y de elevada motivación para la práctica del rugby facilitaba el tratamiento de los contenidos.

Si bien estos alcances eran alentadores, comparados con los logros que planteaban docentes de otras Escuelas de la Cátedra (en reuniones plenarias que realizábamos habitualmente), veíamos que comenzaban a aparecer algunas «constantes» que particularmente nos preocupaban y que no eran cosa menor:

1) Las acciones y problemáticas de juego, que aparecían como parte del «desarrollo natural del mismo», eran resueltas y saldadas de forma mecánica y repetitiva sin dar lugar a posibles respuestas originales, creativas o simplemente diferentes de acuerdo a la necesaria consideración de variables que se deben tener en cuenta, como por ejemplo: ubicación en el campo, cantidad de jugadores de ambos equipos involucrados directamente en esa situación, disposición de estos jugadores y del resto de sus compañeros, características físicas, emocionales,

actitudinales de esos jugadores, posesión de la pelota (como equipo en ataque, en defensa o en situación de pelota dividida) y un sinnúmero de variables que intervienen en cada momento del juego, si es que se desea resolver lo más acertadamente posible.

2) En las evaluaciones teórico-prácticas notábamos que *no aparecían dificultades en la «ejecución/realización global» de técnicas individuales, de formaciones, de movimientos de forwards y backs*, por citar algunos aspectos que evaluábamos; en cambio *se observaba con bastante claridad, despreocupación y hasta descreimiento en relación a la necesidad de conceptualización del contenido rugby* para su posterior tratamiento, en el momento en que estos alumnos debían enfrentarse a situaciones de conducción de clase -rol docente- que incluíamos como parte de esta evaluación.

Por diversos motivos, que no voy a detallar en este trabajo, el proceso del grupo docente se truncó y paulatinamente nos fuimos alejando de la Cátedra.

Desarrollo

De manera simultánea a nuestro alejamiento de la Escuela Rugby del Profesorado, inicié una experiencia de rugby escolar, en el nivel secundario de una escuela bilingüe, donde la práctica del rugby había tenido un fugaz paso con alumnos que, a mi llegada, habían culminado sus estudios.

A diferencia de la experiencia anterior, *aquí los alumnos debían aprender el deporte para poder jugarlo disfrutando de ello y esto obligaba a un tratamiento metodológico diferente.*

Para una mayor comprensión de la experiencia es necesario hacer mención de:

a) La comunidad escolar

- los alumnos pertenecían a una Comunidad de muy buen nivel socioeconómico y estaban habituados a una doble escolaridad;

- su historia en relación con la educación física escolar no era buena, ya que había estado plagada de malos hábitos que habían logrado desdibujar el carácter educativo de ésta. En nuestra práctica con los alumnos observábamos: desconocimiento de las características de la clase -incumplimiento de los horarios de clase y de recreo, desinterés por realizar el acondicionamiento previo- ; ausencia de pautas de respeto

y responsabilidad por las instalaciones y el material deportivo; mal uso de la indumentaria deportiva; etc.

- un alto porcentaje concurría a clubes deportivos para la práctica del Hockey y con ello se aseguraban su participación en actividades deportivas sin necesidad de esforzarse en las clases de educación física de la escuela, donde el destacarse en lo deportivo escolar no era un prerequisite cultural para la aceptación del grupo de pares.

- se observaba una limitada tolerancia a la frustración y una marcada y excesiva actitud existista, a la vez que realizaban muy pocos esfuerzos para el logro de sus aspiraciones.

- contrariamente a las características de escuelas inglesas sólo se practicaban como actividades deportivas el hockey y el atletismo.

- no había interés por representar a la institución que pertenecían: reiteradamente faltaban a convocatorias para competir con otras instituciones fuera del horario de clase.

- falta de interés por lo lúdico. Se evidenciaba demasiada historia deportiva y poca historia lúdica, con lo que cualquier actividad jugada que se planteara carecía de sentido para ellos.

b) El Departamento de Educación Física

Mencionaré algunos aspectos en relación con su funcionamiento y mi formación que considero pertinentes:

1) *se nos dio la posibilidad de iniciar un proceso posible de ser proyectado en más de un año de trabajo.* Esto permitía un accionar distinto del habitual, pues contábamos con la oportunidad de plantear plazos razonables para la consecución de las metas;

2) *el seguimiento y el acompañamiento de nuestra práctica docente se realizaban de manera casi permanente;*

3) *se nos brindaba apoyo y colaboración en cuanto a la valoración de los procesos y la búsqueda de rendimiento desde el punto de vista pedagógico.* De esta forma,

se marcaba desde el inicio de la gestión una clara diferencia en comparación con las valoraciones que habitualmente se realizan en nuestra profesión, más ligadas al rendimiento deportivo y al exitismo, que a mi juicio desvinculan el contenido de la persona que lo toma y viceversa, y poco tienen que ver con una práctica pedagógica como la nuestra.

Durante los dos primeros años de trabajo los resultados de los competencias deportivas nos fueron desfavorables, aunque se notaba un avance sobre el rendimiento que paulatinamente se iría reflejando en los puntajes obtenidos por partido. Frente a equipos que inicialmente nos demolían durante el juego, fuimos logrando lenta y trabajosamente achicar las diferencias, en principio relacionadas con el desenvolvimiento táctico y posteriormente en lo atinente a aspectos técnicos, a tal punto que actualmente jugamos en condiciones de igualdad con equipos con los que antes nos resultaba imposible confrontar.

4) *El equipo docente dialogaba e intercambiaba habitualmente información referida a: nuestros alumnos, sus actitudes, los grupos, las diferentes posibilidades de organización de la clase, el tratamiento de los contenidos;*

5) contábamos la posibilidad de organizar jornadas de perfeccionamiento de acuerdo con las necesidades que nos planteábamos.

Para quienes trabajamos en escuelas, éstos son aspectos angustiantes en el sentido en que, en el mejor de los casos alguna vez disponemos de estas oportunidades, a las que considero valiosas, necesarias y adecuadas para el desarrollo , crecimiento y desempeño profesional.

6) *Cabía la posibilidad de aprender desde el error y desde la de-construcción y la construcción de la teoría y la práctica que desarrollábamos diariamente.* Esto nos permitía alejarnos de los métodos tradicionales de enseñanza, en función de ingresar en la búsqueda de alternativas que nos fueran propias y con las que pudiéramos actuar a manera de experimentación , como parte de una modalidad de trabajo que vinculara realmente los contenidos con nuestras propias posibilidades y limitaciones, y las de nuestros alumnos, en función de integrar todo esto a la particular realidad escolar que nos tocaba vivir.

7) Mi formación, sesgada por una concepción técnico-deportivista, de la cuál reniego por simplista y reduccionista, y en la que creo que todas y cada una de las personas hemos sido formadas -sea en escuelas, escuelas deportivas o clubes- me impedía resolver situaciones de clase que lejos estaban de lo que cualquier bibliografía del rugby pudiera mostrar, visto que a los fines que me interesaban -como parte de la propuesta con mis grupos- no resultaba sencillo rescatar ideas que vincularan, más o menos claramente, «el rugby y el juego», y mucho menos «la didáctica y el deporte».

Debido a inconvenientes de orden climático, fueron muy pocas las clases prácticas desarrolladas a lo largo del primer semestre. Por ello el pizarrón y los videos de rugby acompañaron a un inapropiado campo de deportes y a grupos desinteresados por la práctica deportiva, cuando menos inicialmente.

Luego de un tiempo de trabajo me di cuenta de que el grupo -20 alumnos- sabía de teoría del rugby casi tanto como cualquier jugador experimentado, pero en el juego poco se veía de ello.

Comencé entonces a tomar las habilidades propias del rugby y con diversas combinaciones entre ellas acentuamos el trabajo, intentando permanentemente:

- a) ofrecer prácticas jugadas;
- b) evitar las propuestas basadas en driles o ejercicios meramente técnicos.

Aún así, la práctica de mis alumnos no evidenciaba los avances necesarios, ni tampoco reflejaba el rugby que pretendía, sino que, muy por el contrario, mostraba un juego lento, trabado y «poco definible» para quienes lo observaban.

Fue necesario entonces que, por un lado, revisara la bibliografía específica del rugby y las sugerencias para su enseñanza que de allí derivan y, por otro, reanalizar el método de enseñanza que estaba aplicando.

Encontré claramente identificadas dos líneas metodológicas:

- 1) *la posibilidad de enseñar desde la técnica - métodos tradicionales;*
 - *en la bibliografía a la que accedemos habitualmente los profesores no hay mención alguna sobre el rugby como práctica deportiva escolar, a excepción de la que se puede obtener de la Unión Argentina de Rugby.*
 - *el objeto del juego y sus principios no revisten de una importancia mayor que*

la de presentación del deporte, aún en los casos donde se los incluye cuando se desarrollan pormenorizadamente los análisis técnicos.

- la enseñanza de la técnica sigue siendo el centro de la cuestión y recibe un tratamiento demasiado ligado, para mi gusto, a la pedagogía tradicional donde se prioriza un modelo de instrucción que determina a priori los pasos a seguir -receta- de acuerdo a una lógica aceptada como universalmente válida que desconoce la individualidad y las diferencias, sean éstas personales, de grupos, de ámbitos, de origen social, de idiosincracia, etc.

- desde mi experiencia personal puedo decir que, el modelo de enseñanza centrado en la técnica me había alejado de la práctica deportiva, pues siempre parecía que mis intereses y deseos vinculados a ella iban a contramano de los que planteaba el profesor, el entrenador o las distintas instituciones en las que participaba y aquello que inicialmente realizaba con dedicación, esmero y placer se transformaba progresivamente, casi sin darme cuenta, en una sesión tediosa y hasta aborrecible, cargada de tratamientos técnicos y de poco juego que a la hora de los encuentros deportivos o partidos oficiales, nos daba muy pocas respuestas y posibilidades que permitieran defender con dignidad a nuestra camiseta e institución.

2) la enseñanza a través del juego.

-es habitual escuchar, salvo en honrosas excepciones, que el juego es la «panacea» de los distintos problemas con los que nos encontramos cuando intentamos abordar el contenido deporte.

Abundan los Manuales de Juegos con sus «para que...» sin tener en cuenta que el logro y el sentido de ese «para que...» le corresponden al alumno que lo vive y siente de una manera determinada, en este caso, y no a quien lo selecciona y utiliza intencionadamente como docente.

Comprendí que, el juego de la forma en que lo instrumentaba no dejaba de marcar la presencia de «un uso tecnicista», ya que éste era sólo un medio y como tal no significaba que los alumnos realmente se sintieran motivados o jugaran con él y al rugby y, mucho menos, que en ese espacio aprendieran.

Recurrí a nueva bibliografía cercana a la didáctica crítica. Con ella, comencé a desarrollar la idea de la necesidad de acentuar el hábito de accionar y reflexionar

sobre mis acciones de manera sistemática, en busca de una mayor rigurosidad - sistematicidad- que me permitiera trabajar sobre posibles abordajes que facilitaran la acción pedagógica a modo de intento de resolución del problema que marcaba dos aristas: *el juego del rugby y la didáctica*.

Evidentemente, la conceptualización que en algún momento pensé que debían ir logrando mis alumnos del profesorado era también un dominio profesional y personal del que indispensablemente debía disponer en mi acción pedagógica.

En ese momento, estaba claro para mí que, la dificultad era metodológica, de allí, la necesidad de nuevos abordajes que posibilitaran la construcción del contenido rugby en los procesos de aprendizaje de los alumnos; es decir, un punto de unión entre lo epistemológico (la conceptualización y el análisis del rugby), lo didáctico (una teoría de la enseñanza, normativa y prescriptiva, que me permitiera establecer qué, para qué, por qué enseñar, y una teoría del aprendizaje, descriptiva, por la que debería comprender las diferencias que existen entre alumnos universitarios, secundarios y primarios desde sus etapas y sus características particulares y especiales) y el correspondiente ordenamiento de etapas para la construcción de los productos de aprendizaje.

No todo lo desarrollado hasta el momento en las clases debía ser desechado, puesto que, algunas consideraciones iniciales habían dado sus frutos.

Me refiero a la necesidad de mantener tres ejes:

a) motivación, placer, movimiento/transpiración y aprendizaje como características fundamentales en las clases de Educación Física.

b) la regla como organizadora, pensándolo como organización de comportamientos diferenciados.

c) el juego del rugby y su comprensión (aprendizajes tácticos y técnicos).

Este replanteo general coincidió con la posibilidad de tomar cursos desde 6to grado y posteriormente desde 4to grado. Era evidente que el rugby se había convertido en un deporte de interés para los alumnos pues, el criterio que utilizábamos para la conformación de los grupos estaba centrado en la posibilidad de opción. Los deportes no eran impuestos a los alumnos, sino que ellos debían

optar por dos de entre tres posibilidades con que contaban -fútbol, rugby y hockey, salvo en los casos donde los docentes juzgaran que, por las habilidades y características de los alumnos, era conveniente que además de su deporte elegido practicara y representara a la institución en otro deporte en particular.

Inevitablemente tuve que volver a preguntarme *qué enseñar del rugby y cómo hacerlo*, a modo de búsqueda de un posible acercamiento hacia esa necesaria articulación entre lo epistemológico y lo didáctico que, indefectiblemente, requería de un posicionamiento distinto del tomado hasta ese momento producto de la formación que recibí y asumí.

En esta tarea de búsqueda hube de realizar una serie de consideraciones - epistemológicas y didácticas- que me ayudarían posteriormente a elaborar una propuesta para el nivel instrumental del método.

Como primera consideración, deseo destacar que, a mi juicio, *corresponde al docente velar por la creación del espacio en el cuál el niño pueda intentar vincularse con actividades deportivas como el rugby*. Cuando hablo de «la creación del espacio» no me refiero sólo a la organización del espacio físico, sino también a las condiciones generales y particulares de la actividad; y en tanto que, *el adulto no puede inventar la actividad deportiva infantil conforme a las características de la actividad infantil, pues el niño aprende de forma en que este aprendizaje puede no tener relación alguna con la manera en que el adulto mismo lo piensa*. En función de esto, vale pensar en dar al niño un amplio marco para su desenvolvimiento -pocas reglas y mucho juego de rugby- donde cuente con la oportunidad de ser su propio «arquitecto deportivo», de forma tal que pueda construir y elaborar en función de sus reales condiciones y posibilidades una práctica deportiva que le sea valiosa y significativa, tendiente a alcanzar un *deporte del niño y no del adulto para el niño*.

En una segunda consideración, cabe pensar que, *las enseñanzas técnicas tienen sentido en tanto que aparecen como medio facilitador frente a situaciones tácticas a resolver*; es así que, cualquier abordaje del deporte debe intentar *descentrar la enseñanza del mismo desde las técnicas hacia un tratamiento acabado de sus principios tácticos*, sin por ello negar y olvidar el valor de aquellas.

Podría decirse entonces que, *el rugby no es patear, pasar, chocar, y otras tantas técnicas, ni sus sumas; sino que, en realidad es ir hacia adelante, apoyar a los compañeros y darle continuidad al juego o presionar, pasando, pateando, corriendo*

o tackleando, intentando anotar o evitándolo según se esté en ataque o en defensa y esto no es otra cosa que el objetivo del juego.

De esta forma se comprendería el rugby en su «*extensión real*» en cuanto a su estructura y su complejidad y no de modo fragmentado, segmentado o por partes, que ha servido tradicionalmente sólo para dificultar el aprendizaje y para perder las referencias de las relaciones internas de éste; y cuando digo relaciones internas me refiero a la lógica del juego.

Una tercera consideración se relaciona con *la clase*. Es aquí donde se evidencia una mayor necesidad de cambio, pues el docente debería conjugar sus conocimientos tácticos y técnicos, de manera de poder organizar actividades donde el alumno participe resolviendo con diversas posibilidades producto de sus propias decisiones, intentando constantemente acentuar la orientación de la actividad a la comprensión de esa lógica del juego que anteriormente mencioné (relación: reglas, objetos, situaciones, acciones).

En relación a la *intervención docente*, fue necesario pensar en una modalidad de intervención donde *el docente pudiera ligar su observación a la convicción de que los niños pueden y deben tomar decisiones en el juego*, para las cuales se preparan con su docente trabajando, en este caso, fundamentalmente con una *pedagogía de la situación*.

Recuerdo un encuentro deportivo con una escuela de similares condiciones que ésta: el docente a cargo del grupo intervino tan desmesuradamente en las acciones de juego de su equipo, indicando pormenorizadamente las acciones que debían realizar en cada situación que, en un momento determinado, logró que sus alumnos dejaran de actuar por sí y comenzaran a buscar las soluciones de sus dificultades de juego casi exclusivamente en su profesor y en las indicaciones que él les daba. Realmente fue lamentable presenciar la caída y desorientación de un grupo que medianamente sobrellevaba el encuentro de manera más o menos ordenada hasta ese momento.

Cabe otra consideración a modo de pregunta; en qué edades es posible un trabajo de estas características, pero preferí preguntarme, *en qué momento y por qué deben plantearse actividades con estas características*.

Pensé casi inmediatamente que, con condiciones similares, es factible realizarlo de esta forma, y que *el acercamiento al rugby, debe contar con esta orientación, pues*

un marco básico de reglas permite conocer y comprender la dinámica de este deporte más allá de una edad en particular y luego, a partir de las distintas situaciones que van apareciendo como consecuencia de ello, permitir que, esa dinámica de juego se manifieste en toda su extensión y complejidad y sea acompañada por un crecimiento táctico, técnico y estratégico.

¿Cómo instrumentarlo? Para responder a esta pregunta creo necesario aclarar varios aspectos.

1) Pensé que era necesario revisar mis ideas en relación al quehacer pedagógico y allí llegué a la conclusión de que para poder cumplir con esta línea de trabajo que me había planteado debía:

- mejorar la observación y precisar previamente lo importante frente a lo accesorio: para ello comencé a trabajar clase a clase con una planilla muy sencilla donde asentaba datos como contenido a trabajar, actividades -explicadas sintéticamente-, y dificultades que aparecían, y sobre la relación de estas tres anotaciones organizaba la clase siguiente.

- respetar los tiempos que necesitan los alumnos en sus espacios y momentos de aprendizaje: en este sentido fue muy valiosa la relación de cercanía que había logrado con mis grupos, porque ello me permitía hablar más con mis alumnos y así, discutir, analizar los problemas que veía y verificar si eran conscientes de ello.

- preguntarme el por qué de las situaciones de juego que aparecen y priorizar necesidades: durante algún tiempo me resultó difícil centralizar las clases en sólo algunos temas que aparecían como prioritarios. Había tantas cosas por trabajar que, sin un orden que fuera extraído del análisis de la lógica del juego, era casi improbable que se comprendiera el trabajo y las prioridades.

- analizar y reflexionar sobre la clase, pues era la única forma de poder avanzar realmente sobre las dificultades que teníamos.

- dar lugar a la intuición, a la autocrítica y a la apertura en la acción pedagógica.

- profundizar mis conocimientos del rugby -en este caso- para poder tomar decisiones, es decir estudiar y mucho.

2) *Considerando al rugby como un deporte de «habilidad abierta» es que prefiero no hablar de situaciones de juego «simplificadoras», puesto que en las complejas y variadas instancias de juego son posibles diversas soluciones, tantas como alumnos que se enfrentan a las mismas, aún en situaciones similares.*

Respecto de este tema, recuerdo que en algún momento mis alumnos planteaban la necesidad de trabajar con jugadas y hasta acercaron algunas que uno de ellos había realizado cuando chico en su club de rugby. Frente a esto, la decisión fue plantear situaciones típicas o comunes del juego y probar distintas posibilidades de acción desde ellos, sin llegar a estereotiparlas, analizando juntos el por qué de cada acción realizada como decisión tomada. Esto fue para los alumnos y para mí un punto muy importante ya que me puso a prueba en un aspecto en el que, por lo general, los docentes desplegamos todos nuestros conocimientos a fin de dar respuestas, abortando así un camino importantísimo que condice con el planteo general de este abordaje, y que está relacionado con la posibilidad de que el niño construya desde sí en el «espacio de creación otorgado».

En el caso de haber dado respuestas, desde mi experiencia, con jugadas, sin permitir que ellos mismos descubrieran, habría caído en el error de subestimar el proceso y hasta encaminarme hacia la exclusión del alumno que aparecería como «infantilizado» en la participación del proceso, promoviendo de esa forma, la formación de los alumnos en un encuadre ligado a la enseñanza del deporte desde el adulto y para el niño, que hubiera significado apoyarse en una didáctica aséptica -neutra-, pensando las situaciones de aprendizaje como alejadas de las situaciones concretas, en este caso, del juego del rugby.

Planteado de esta forma *lo instrumental, entendiéndolo como la manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas), que norman el proceder del docente en la realización de su labor, se plasmaría desde dos posibilidades:*

1) *planteando actividades con algunas reglas fundamentales y claras que permitan trabajar conceptos importantes como los vertidos en los principios del rugby y el objeto del juego.*

La consecución de logros nos llevaría a incluir progresivamente la totalidad del

reglamento y esto obligaría a avanzar sobre la dinámica y la comprensión del juego del rugby. A la vez, la inclusión o exclusión de algunas de estas reglas y otras creadas por nosotros -con sentido pedagógico- podrían orientar la práctica en función de las necesidades del grupo en relación a sus dificultades y sus reales posibilidades que se palparían en cada acción de juego, sea por participación directa o indirecta en ella.

2) necesariamente vinculadas y/o integradas al punto 1 centrada en *prácticas organizadas desde una pedagogía de la situación*, esto es:

a) durante la práctica, permitir el juego y trabajar en él las situaciones que surgen como respuestas incorrectas y/o mecánicas procurando buscar con los alumnos posibles alternativas de realización que permitan ampliar el campo de resolución táctica con que cuentan ellos;

b) intentando evitar el trabajo que habitualmente se realiza, al que conocemos como «en dique seco y por compartimientos estancos»; presentar situaciones de juego de forma combinada como alternativa para lograr los *análisis y las síntesis necesarios sin perder por ello la visión de totalidad ni el conjunto de las relaciones internas que conforman el rugby*.

Bibliografía consultada

¹ Ray Williams, *Iniciación al Rugby y al MiniRugby*, Ed. Stadium 1980.

² Ray Williams, *Rugby Actual*, Ed. Stadium.

³ Cordero Biedma, *Enseñando Rugby a los Chicos*, Ed. Stadium 1988.

⁴ Publicaciones de la Revista *Stadium* sobre Rugby 1968/89.

⁵ Díaz Barriga, A.: «*Didáctica y curriculum*». Nuevomar. Caps.: Introducción, II y IV.

⁶ Blazquez, D.: «*Iniciación a los deportes de equipo*», Ed. Martínez Roca. Caps.: I y IV.

⁷ Knapp, B.: «*La habilidad en el deporte*», Ed. Miñón. Caps.: I, VI, VII y VIII.

⁸ Cagigal, J.M. «*Cultura Intelectual y cultura física*», Bs. As. Ed. Kapeluz. Ensayos: I y III.

⁹ Best, Reymond-Rivier, Le Boulch, Merand, Murcia, *Parlebas; Table ronde, en Vers l'éducation nouvelle* C.E.M.E.A. Traducción M. G. Madueño.

¹⁰Merand, *Juego y Educación Deportiva*, en *Vers l' éducation nouvelle*, C.E.M.E.A. Traducción al castellano M. G. Madueño.

¹¹Raymond-Rivier, *Le role des relations entre enfants dans le developpement social*, en

Vers l' éducation nouvelle, C.E.M.E.A. Traducción al castellano M. G. Madueño.

¹²Le Boulch, *L' activité ludique en psychocinétique*, en *Vers l' éducation nouvelle*, C.E.M.E.A. Traducción al castellano M. G. Madueño.

Hacia una Educación Física no sexista*

RICARDO SARAVI

Maitrise en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UFR-STAPS - Universitu Paris V

Ayudante diplomado de Educación Física Infantil - PUEF,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP

Agradecimientos

A los profesores Sergio Redi , Silvia Ramón y Laura Sosa por la atenta lectura de los borradores y a los profesores Jorge A. Saraví Riviere y Mónica Corrales por los aportes bibliográficos y de reflexión respectivamente.

El objetivo del presente trabajo es plantear una serie de interrogantes sobre un tema que considero de vital importancia en el área didáctico-pedagógica de nuestra educación física argentina en la actualidad.

No es mi intención responder a todos ellos, ni tampoco dar por sentado que estos análisis y resultados sean los últimos ni los únicos. Sólo quisiera que sean tomados como una contribución al debate, un aporte, un punto de partida para futuras reflexiones y replanteos.

Introducción

La Sociedad Argentina en particular, y las sociedades occidentales en general, están en un proceso de reacomodamiento en lo que se refiere a los roles masculinos y femeninos. A partir del avance feminista en los 60-70, los hombres nos vemos en una actitud menos marcadamente machista que antes, o al decir de Juan Carlos Kreimer en busca de una «nueva masculinidad» (1994).

Las ideas que tenemos sobre la debilidad y la fragilidad de la mujer en cuanto a la práctica de deportes están siendo cuestionadas desde el ángulo médico, tanto de laboratorio como de terreno; las dificultades del deporte femenino aparecen ligadas a fenómenos de orden psico-sociológico (Dechavanne, 1981).

Este trabajo fue presentado como ponencia libre en el Primer Encuentro Internacional de Educación Física para el tercer milenio y III Congreso Latinoamericano de Educación Física, Deportes y Recreación realizado en San Miguel de Tucumán del 10 al 14 de octubre de 1994 bajo el título de Integración mixta en las clases de Educación Física.

El ascenso de la cantidad de mujeres que vemos que practican actividades físicas y deportivas, y un mayor reconocimiento y aceptación de la comunidad a estas prácticas podría enmarcarse dentro de las aspiraciones de emancipación de la mujer dentro de la sociedad (Clement, 1983).

Los cambios que se evidencian en los últimos años en cuanto a mujeres que pasan más tiempo fuera de la casa, sobre todo por razones laborales, deben ser analizados también a nivel de su uso del tiempo libre. En este sentido vemos una mayor libertad en la mujer para elegir y practicar sus deportes favoritos.

Dentro de esta corriente se inscribe el fútbol femenino, donde por ejemplo, en los torneos «Femigoles» de la AFA, hay más de veinte equipos que participan. El fútbol, por ser un deporte tradicionalmente masculino es un emergente de los cambios producidos en los últimos años.

A pesar de los avances, observamos otros signos que nos indican que no hemos ido tan lejos como algunos países desarrollados en donde el hombre y la mujer practican actividades físicas y deportivas en pie de igualdad y sin prejuicios apriorísticos. Esto se evidencia, sobre todo, en la integración de ambos sexos en la práctica de deportes y actividades físicas:

En nuestro país, la danza, la expresión corporal y otras actividades afines son casi exclusivamente de dominio femenino (y no precisamente debido a un desinterés de las mujeres en incorporar hombres en esos grupos).

En el paddle se evidencia un porcentaje alto de mujeres que lo practican, pero el carácter de dicho deporte implica una división netamente sexista. Los hombres generalmente no quieren mujeres en sus partidos, aduciendo que «con las mujeres no se puede jugar» (sic).

Comparando estas dos actividades, la lógica interna de cada una de ellas es diferente: la expresión corporal, y la danza, son actividades esencialmente de comunicación gestual, donde se privilegia lo estético y lo expresivo por sobre el rendimiento. Además son por excelencia no competitivas, y por lo tanto más emparentadas con modelos femeninos.

El paddle es tal vez lo contrario; un resultado y una performance motriz cuantitativa a cumplir, y una esencia antagonista, de lucha, es decir, más asociado a modelos masculinos.

De todas maneras estos planteos necesitarían ser objeto de investigaciones más

exhaustivas y que aporten datos científicamente cuantificables y factibles de ser analizados en términos sociológicos.

Un dato del que disponemos es la imagen que los hombres tienen de las mujeres que practican deportes. En una encuesta realizada a jugadores de hockey, se les preguntaba si la mujer toma ese deporte con la misma responsabilidad que el hombre; sobre 64 encuestados, el 93,84% respondió rotundamente que no (Rocca y Sosa, 1986).

Sería interesante preguntarse cuáles son las imágenes que tienen hoy del deporte y la actividad física los hijos e hijas de estos/as deportistas. Además podríamos preguntarnos de qué manera todos estos cambios se han visto reflejados en la Educación Física de nuestras escuelas.

Tradicionalmente se le regalaba una pelota al varón y una muñeca a la niña. Hoy vemos que esos estereotipos van desapareciendo, lo cual va acercando mayor cantidad de niñas a la práctica de actividades físicas y deportivas; esto se pone en evidencia en el aumento de la matrícula en deportes que antiguamente estaban vedados a las mujeres, como ya mencioné por ejemplo en el caso del fútbol.

Hasta qué punto todo esto ejerce una influencia determinante en nuestras clases de educación física, y de qué manera se manifiesta.

Un estudio realizado por Belotti en Milán en 1974 (citado por Le Breton, 1992) da cuenta del condicionamiento social diferenciado que se ejerce en la escuela sobre el varón y sobre la mujer, preparando a un rol futuro dependiente de los estereotipos de lo masculino y de lo femenino, y que orienta las maneras de educar al niño/a según el rol estereotipado que es esperado de él o de ella. Asimismo las imágenes de la publicidad, los dibujos animados, los textos escolares, los programas de televisión, los medios de comunicación masivos en general, juegan un papel importante en la transmisión de imágenes y modelos relacionados con los roles sexuales.

Un trabajo de investigación realizado en Uruguay (Piotti Nuñez, 1992) revela que la escuela primaria es generadora y reproductora de los contenidos sexistas existentes en la sociedad, y pone en evidencia la discriminación sexual que existe en relación a la mujer.

A partir de ello, y sabiendo que la educación física forma parte de la enseñanza escolar, podríamos preguntarnos:

¿No reproducimos en nuestro accionar docente modelos y estereotipos sexistas discriminatorios?

¿En qué medida el trabajo con división por sexos no perpetua aún más esta situación?

¿No es hoy, en 1994, y a partir de jalones históricos como la inclusión en la nueva Constitución Nacional de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, que deberíamos replantearnos a fondo ciertas pautas de trabajo?

Dicha Convención, aprobada por la Asamblea general de la ONU en 1979 e incorporada con el rango de Ley y con su texto completo en la Constitución, dice en su art. 10 : «Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; ... « (el subrayado es mío).

Educación Física Escolar y división por sexos: cuadro actual de situación

Los niños y niñas que asisten a las clases de educación física no escapan a todas esas influencias antes mencionadas, por lo tanto es necesario un replanteo, una reflexión sobre como situamos frente a los nuevos cambios sociales.

El panorama actual en los distintos niveles educativos se presenta de la siguiente manera:

Nivel preescolar

Aquí está aceptado unánimemente la importancia del trabajo mixto (en algunos casos se recomienda que el cargo de educación física sea ocupado por un profesor varón para que los alumnos tengan la imagen masculina dentro del jardín).

Nivel primario

En las escuelas de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires las clases de educación física son mixtas de 1ro a 7mo grado en su generalidad, pero pueden ser dictadas con división por sexos.

En el ámbito de la Dirección General de Escuelas Bonaerense, las clases de educación física se dictan mixtas hasta 3er. grado; a partir de 4to grado y hasta 7mo, se recomienda dictarlas por sexo, (Circular Técnica N° 2 de 1986, y N° 5 de 1994 de la Dirección de Educación Física Provincial).

En la Escuela Anexa, dependiente de la UNLP, las clases se realizan separadas por sexo de 1ro a 7mo grado.

Nivel Secundario

Hasta donde tenemos conocimiento, en casi todos los establecimientos de nivel medio del país se divide por sexos para la clase de educación física. En la escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata las clases se dictan mixtas. En la Provincia de Buenos Aires, algunos talleres optativos relacionados con actividades físicas, como por ejemplo vida en la naturaleza, canotaje, etc, también se dictan en forma mixta.

Nivel Terciario y Universitario *Profesorados de educación física.*

El panorama es variado. Muchas instituciones han replanteado la situación y la mayoría de las materias se dicta en forma mixta, aunque algunas sobre todo deportivas, continúan siendo por sexos.

En los INEF, las materias deportivas (prácticas) e incluso algunas materias teórico-prácticas como EFI, se dividen por sexos.

Nueva estructura educativa: el futuro cercano

Aunque los cambios surgidos a partir de la Ley Federal de Educación aún no se han comenzado a implementar, podríamos preguntarnos lo siguiente. ¿Se trabajaría mixto durante los 10 años de escolaridad obligatoria y luego se dividiría por sexos en el polimodal?

Dentro de la Educación General Básica, ¿se trabajaría mixto hasta el 7mo año (ex escuela primaria) y luego se separaría en los últimos dos ?

¿Se dejaría esta decisión librada a los ministerios de Educación provinciales o sería deseable que se elaboren lineamientos a nivel nacional?

Breve referencia histórica

¿Cómo se llegó a esta situación actual? No son muchas las referencias que he encontrado que nos permitan comprender los porqué históricos de una decisión, pero sí he localizado ciertos documentos claves que nos hablan de planteos sexistas de antigua data.

En la Provincia de Buenos Aires, F. A. Berra, resolvía en relación a la «enseñanza de los ejercicios físicos», el 18 de diciembre de 1894, que «en todos los grados se relacionaran los juegos, sean recreativos o gimnásticos, con el sexo de los alumnos y con el grado de su desenvolvimiento físico».

Un poco más reciente es la Circular N° 16 (1939), que comunica a las Escuelas Normales Mixtas de la Nación y Colegios Nacionales de las provincias, lo siguiente: «Atento a la conveniencia de que la enseñanza de la educación física sea impartida ... agrupando a los alumnos en razón del sexo, el ministro de Justicia e Instrucción Pública resuelve: 1) los alumnos ... serán agrupados por sexo para la enseñanza de la educación física; 2) las direcciones de los establecimientos determinarán los horarios de esta asignatura en forma tal que las clases sean dictadas por profesores del mismo sexo que los alumnos, pudiendo, cuando las comodidades del Colegio sean insuficientes, fijar los horarios fuera del habitual para las demás materias y en locales apropiados, previa autorización de la Dirección General de Educación Física.» Firmado por Jorge E. Coll, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, y César S. Vásquez, Director General de Educación Física, fechado el 15 de mayo de 1939. (El subrayado es mío).

Nótese el contraste entre la flexibilidad en cuanto a la elección de los horarios y lugar de trabajo, con respecto a la rigidez que imponía el trabajo en relación al sexo.

¿Por qué los que regían los destinos de nuestra educación física en aquel entonces se guiaban por criterios tan marcadamente sexistas?. ¿Respondían a convicciones personales o a condicionamientos sociales de la época?

Lamentablemente, no he hallado más datos que respondan a mis preguntas.

Para poder encarar este análisis con más profundidad desde lo histórico sería necesario realizar una búsqueda de datos mucho más profunda; creo que sería importante poder encontrar las razones de una decisión que han llevado a la práctica de clases de educación física divididas por sexo; práctica que continua aún hoy a pesar de haberla heredado de otras generaciones.

Los cuestionamientos básicos

A partir de todo lo desarrollado anteriormente, podríamos decir que nos encontramos frente a la disyuntiva de legitimar las diferencias, haciendo «una educación física concebida y dirigida de modo específico a la mujer» (Gutiérrez Salgado, 1966), y por otro lado otra distinta y dirigida al hombre, o de tratar de superar las distinciones sexistas, buscando la integración en una educación física común a ambos sexos pero que tenga como aspecto central el respeto a las diferencias.

¿Qué fundamentación científica se ha tenido en cuenta para sostener hoy, en 1994, la decisión de trabajar por sexos?. ¿Por qué las clases para varones deben ser dictadas por profesores varones y las de chicas por profesoras mujeres?

En el caso de primaria, no se contrapone esto último con el principio del «efecto sexual cruzado» investigado por Stevenson en 1961 y según el cual si un niño es observado por un adulto del sexo opuesto aumentan la competitividad, la ansiedad, el deseo de agradar, y por lo tanto el rendimiento (citado por Cratty, 1982).

Analicemos el problema en forma un poco más detallada, y en particular en relación a la niñez. Uno de los argumentos esgrimidos por quienes pregonaban la educación física separada por sexos son las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer, o entre el niño y la niña, en este caso. En cuanto a las diferencias orgánico-musculares, y en lo que hace a la evolución de las capacidades motoras (fuerza, velocidad, elasticidad, etc), si observamos diferentes curvas de desarrollo presentadas en el libro de Meinel (págs. 340 a 349), u otras reproducidas en artículos del tema, veremos que en general no se presentan marcadas diferencias entre los sexos hasta los 11 - 12 años (Manno, 1994; Meinel-Schanbel, 1988). Es necesario puntualizar que a partir de los 10 años la referencia no debe ser la edad cronológica, sino la biológica, ya que sabemos que con la aparición de los cambios puberales y las secreciones hormonales se comienzan a evidenciar diferencias entre el varón y

la mujer, en especial en lo que hace al desarrollo de la fuerza y de la resistencia.

Como vemos, esto pone en evidencia que el trabajo separado por sexos no tiene una fundamentación sólida en lo que hace al desarrollo de las capacidades motoras antes de la pubertad. En cuanto al desarrollo motor en esa etapa, hay ciertas diferencias en cuanto al rendimiento en distintas habilidades. Meinel y Schnabel (1988), por ejemplo, indican una superioridad del varón para los lanzamientos en la franja los 10 a los 12 años; Ruíz Pérez (1987), ponen de manifiesto una superioridad para los chicos en las habilidades coordinativas con pelotas y para las niñas en cuanto a movimientos manuales finos y actividades relacionadas con el equilibrio.

Pero el mismo Ruíz Pérez es concluyente cuando nos dice: «A pesar de las diferencias constatadas las posibilidades de aprendizaje motor son iguales para ambos sexos (Singer, 1980) por lo que pensar en tareas sólo para ellos o para ellas en la escuela, cuando la educación ya es coeducación, es mantener unos presupuestos sociales culturales trasnochados» (Desarrollo motor y actividades físicas, págs. 176-177, el subrayado es mío).

Pero extendamos nuestros análisis a otros aspectos de la educación física. En cuanto a los objetivos perceptivo-motrices, si tomamos como eje de análisis el Esquema Corporal, y teniendo en cuenta las palabras de Jean Le Boulch (1986) cuando escribe: «Es en la relación y la comunicación con el otro como el hombre se realiza» (La educación psicomotriz en la escuela primaria, pag. 43), podríamos preguntarnos lo siguiente:

El estar con personas del otro sexo durante la práctica de actividades físicas y deportivas, no es importante acaso para poder edificar una imagen corporal equilibrada?. Podemos «construimos» corporalmente sólo a través de intercambios con el mismo sexo?. Desde este punto de vista, no sería acaso imprescindible la presencia del otro sexo ... ?

Es desde un enfoque sociomotriz donde la fundamentación de una clase de educación física dividida por sexos presenta a mi juicio mayores flaquezas.

La escuela mixta presenta múltiples ocasiones de contacto con el sexo opuesto, pero la mayoría de ellas demasiado acotadas a trabajos áulicos estéticos que no favorecen relaciones interpersonales múltiples y dinámicas. Ese ámbito, debería ser (y lo es, en muchos casos), la clase de educación física.

El intercambiar con «los otros», o «las otras», el saber valorar las virtudes y poder aceptar las diferencias, encuentra un espacio de excelencia en la práctica de juegos y deportes en forma integrada.

El oponerse, el cooperar (con una pelota o sin ella) el experimentar distintas formas de comunicación motriz, favoreciendo los contactos interpersonales entre nuestros alumnos de ambos sexos, debería ser una de nuestras prioridades.

Conclusiones

¿No se ha hablado tanto de los objetivos de educación física como «respetar al otro», «compartir juegos y tareas con sus pares», «integrarse al grupo de pertenencia», etc?. ¿O acaso los pares, ese grupo, son sólo sus compañeros o compañeras del mismo sexo?

¿La escuela pública no es acaso mixta?

¿La vida en sociedad, para la cual se supone que estamos preparando y formando a nuestros niños/as y adolescentes, no es acaso una constante interrelación y vínculo con el otro sexo?. ¿Dónde está ese espacio de enriquecimiento mutuo, superador de exclusiones y discriminaciones, que deseáramos para nuestros hijos y para nuestros alumnos?

Permitir la confrontación con la diferencia, con ese otro/a que parece tan distinto/a, permitir y favorecer un conocimiento mutuo que nos lleve al respeto, a la aceptación, a la no discriminación, sea el credo, religión, ideología, raza, edad, o sexo, deberían ser hoy en estos años 90 tan convulsionados, tan excluyentes y tan plenos de cambios sociales, una de nuestras prioridades como profesores de educación física.

Surgen entonces, algunas nuevas preguntas:

¿No podríamos pensar que ciertos contenidos y actividades se prestan más a trabajos mixtos?

No será necesario repensar las planificaciones anuales de educación física también desde este enfoque, contemplando, por ejemplo, el explotar en profundidad las actividades físicas expresivas como la danza y la expresión corporal? Por qué no plantearse el desafío de lograr «vencer las dificultades que presentan las clases de educación física mixtas, convirtiendo la dificultad en aliado», como plantea Sergio Redi (1994) para la enseñanza del voleibol?

¿Por qué no plantearse actividades, ejercitaciones y juegos donde haya respeto a las diferencias y donde estas diferencias se capitalicen en pos de un enriquecimiento de la clase de educación física y de los alumnos/as que en ella participan?

Por último, quiero decir que el estar a favor de una clase de Educación Física con características mixtas (varones y mujeres en un mismo lugar y horario de trabajo), no implica una defensa a ultranza del trabajar mixto durante toda la clase ni durante todo el año. Tal vez lo interesante sea plantear formas alternativas que no se transformen en posturas extremas. Es decir, no se trata de crear una antinomia mixto - separado por sexo, sino de favorecer la elección libre de los profesores/as, donde desde un enfoque didáctico y teniendo en cuenta la opinión de los alumnos/as, cada uno pueda explorar diferentes fórmulas y elegir aquella/as en la cual sentirse cómodo.

Algunas alternativas planteadas en una secuencia gradual :

- Para grupos que tienen una división de sexos muy marcada, o para profesores/as, que no están totalmente persuadidos del interés de una clase mixta, comenzar realizando actividades mixtas bajo la forma de encuentros mensuales, bimensuales, anuales, etc, donde los varones compartan progresivamente juegos y/o actividades físicas con las mujeres.

- Los alumnos y alumnas en el mismo lugar y a la misma hora pero realizando prácticas distintas; aquí serían mixtos sólo algunos momentos de la clase, o algunas actividades determinadas. El trabajo en pareja pedagógica (profesor y profesora al mismo tiempo) favorecería tal vez esta mecánica.

- Trabajar durante casi toda la clase y casi todas las clases mixto, pero en determinado momento poder dividir el grupo en relación a una necesidad o motivación concreta (por ej., si los varones quieren jugar sólo al fútbol)

- Proponerse la integración mixta como objetivo pedagógico, es decir modificar los procesos, las opciones, los reglamentos, adaptar los materiales, para favorecer la participación equitativa e igualitaria de ambos sexos. Annick DAVISSE (1986) la denomina integración mixta «tratada».

Propuestas

* Inclusión del tema educación no sexista e integración mixta en los Contenidos Básicos Curriculares y en los nuevos Diseños Curriculares a elaborarse a partir de la Ley Federal de Educación, como Contenido Transversal, ya que considero que desborda ampliamente nuestra área de trabajo y debería ser responsabilidad -interdisciplinaria - de todos los docentes.

* Incluir en dichos Diseños Curriculares la posibilidad de opción a realizar clases de educación física mixtas o separadas por sexo de acuerdo a un proyecto institucional que se elabore en cada escuela a favor de una u otra opción, es decir a partir de una libre elección.

* A partir de esa posibilidad de opción anterior, propongo a los profesores/as de educación física que consulten a sus alumnos/as sobre la manera en que preferirían trabajar en las clases.

* Proponer a las direcciones provinciales de educación física que aún dividen las clases de primaria por sexos, que otorguen la posibilidad de elegir en cada establecimiento y en base a un proyecto pedagógico fundamentado, si se desea trabajar mixto o dividiendo la clase de educación física en grupos por sexo.

* Comenzar a debatir, a discutir y a replantear la obligatoriedad de realizar clases separadas por sexos en secundaria (futuro último ciclo de la EGB y polimodal). Tal vez sea este el nivel donde la transición hacia nuevas formas de trabajo sea el que necesite ser más meditado y analizado, pero me parece importante a partir de las razones expuestas en esta ponencia, que comencemos a transitar un camino diferente.

* Crear grupos de reflexión o estudio sobre el tema, y/o cursos o instancias de perfeccionamiento en relación a esta problemática tan particular, para profesores egresados en ejercicio.

* A nivel Superior y Universitario, es decir en los Profesorados de educación física:

a) permitir la cursada mixta de las materias llamadas «prácticas» o «deportivas»;

b) ampliar la panoplia de actividades físicas a la realización de actividades no tradicionales para el sexo (por ej. fútbol a las mujeres, danza a los hombres); c) contemplar en los planes de estudio la inclusión de la temática integración mixta y educación física no sexista.

Los problemas para instrumentar estas propuestas pueden existir, como por ejemplo aquellos de índole organizativa: las instalaciones a utilizar, los grupos de alumnos a formarse, los materiales, etc. También las posibles resistencias que genere este nuevo tipo de trabajo en los profesores y profesoras, en particular aquellos que fueron formados con una concepción filosófica de la educación física distinta a la de esta propuesta.

Pero no creo que ningún escollo sea insalvable, sobre todo teniendo en cuenta que no serían necesarias más horas cátedra o más profesores (por lo tanto el problema no se presentaría a nivel presupuestario), sino simplemente a partir de una redistribución de los recursos existentes.

Perspectivas: hacia una educación física no sexista

El cambio es posible. Puede ser difícil, pero es necesario intentarlo. Todo depende de en que postura deseemos ubicarnos.

Continuar como hasta ahora, siendo meros reproductores de una cultura heredada, histórica casi podríamos decir, que es sobre todo, fuertemente sexista y discriminatoria.

O simplemente ver que podemos hacer todos juntos para revertir esta situación que se plantea como obsoleta frente a un siglo XXI rebosante de cambios socio-culturales. Ese es el desafío.

Bibliografía

- Constitución de la Nación Argentina, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Ley 23.179; Santa Fe, Paraná, 1994.
- Cratty, Bryant, *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Paidós, Barcelona, 1982.
- Disposiciones constitucionales y legales, Reglamentos, horarios y programas, relativos a la administración escolar de la Provincia de Buenos Aires, Edición oficial, La Plata, 1897.
- Dunning, Eric, El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de identidad masculina y sus transformaciones, en: Elías, Norbert, y Dunning, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1992.
- Fainholc, Beatriz, *Hacia una escuela no sexista*, Aique grupo editor, Buenos Aires, 1994.
- Gutierrez Salgado, Carlos, Educación física femenina y expresión popular, en: *Actas del Congreso Mundial de educación física y Deportiva* (septiembre 1966), Edición del INEF Madrid, Madrid, 1968.
- Leboulch, Jean, *La Educación Psicomotriz en la escuela primaria*, Paidós, 1986.
- Le Bretón, David, *Sociologie du corps*, Presses Universitaires de France, colección *Que sais-je?*, Paris, 1992.
- Meinel, Kurt, Schnabel, Gunter, *Teoría del Movimiento*, Ed. Stadium, Buenos Aires, 1988.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Recopilación de Circulares de la Dirección Gral de educación física, (años 1938 -1941), Bs As., 1943.
- Ruiz Pérez, Luis Miguel, *Desarrollo motor y actividades físicas*, Capítulo 8, *Conductas motrices en la infancia y adolescencia*, Gymnos, Madrid, 1987.

Artículos de Revistas especializadas

Brial, D., Davaisse, A., Dechavanne, N. y otros, El deporte femenino en la actualidad, *Revista Stadium* Nº 4 diciembre 1985.

Clement, Jean Paul, La féminisation du sport, éthique sportive ou éthique sociale?, *Revue EPS* Nº180, Marzo-Abril 1983.

Davaisse, Annick, Les femmes et les APS ... de l'exclusion a la conquête, *Revue EPS* Nº172, noviembre - diciembre 1981.

Integración mixta en educación física y deporte, *Revista Stadium*, Nº 120, diciembre 1986.

Delprat, Daniel, Football au college, «Les filles pour ou contre les footex», *Revue EPS* Nº 245, enero-febrero 1994.

Dechavanne, Nicole, Sport et femmes, *Revue EPS* Nº 168, marzo-abril 1981.

Marino, Renato, Les qualités physiques entre 6 et 14 ans, *Revue EPS*, Nº 246, marzo-abril 1994.

Nadori, Laszlo, Sesso debole? Scienza e teoria dell'allenamento di fronte all'evoluzione dello sport femminile, *SDS, rivista di cultura sportiva*, Septiembre 1988.

Novack, J., Football femenino, *Revista EPS* Nº 175, mayo -junio 1982.

Piotti Nuñez, Diorma Elena, La escuela primaria como generadora y reproductora de contenidos sexistas en la sociedad uruguaya, *La Educación, Revista Interamericana de desarrollo educativo*, Nº 111-113, OEA, 1992.

Redi, Sergio O. A., Voleibol o minivoleibol?, Juego, deporte o minideporte escolar?, *La Obra, revista de educación*, Nº 875, mayo 1994.

Artículos de diarios y revistas

Graña, Rolando, Contra el hembrismo, la nueva masculinidad y los hombres heridos, *Diario Página 12*, domingo 15 de mayo de 1994.

Niebieskikwiat, Natasha, Las nenas con las nenas, *Diario Clarín del domingo* 3 de julio de 1994.

Revista Viva, No me pidan que cabecee..., fútbol con uñas pintadas, *Clarín*, domingo 17 de julio de 1994.

Suplemento Educación, *Diario Clarín*, Discriminación en las aulas, la educación en Latinoamérica es sexista, *Clarín*, 2 de octubre de 1994.

Trabajos de investigación

Rocca, Mabel A., Sossa, Laura M., Concepción que los jugadores varones tiene sobre la mujer que practica deporte, trabajo realizado en el ámbito de la cátedra Seminario de la investigación en educación física, PUEF, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, noviembre de 1986.

Educación Física militarizada en Argentina

PROF. MARIO V. MAMONDE

Ayudante Diplomado

Seminario de Investigación en Educación Física

F.H.C.E. - U.N.L.P.

*«...los hábitos impuestos en nuestros días al niño están en perpetua contradicción con sus necesidades e instinto. Entregado a su propio impulso, el niño se mueve sin cesar: salta, corre, trepa. Pero en clase, y aún en familia, el escolar debe constantemente «contenerse»: tal es la consigna, y no falta mucho para que se vea reducido, desde el punto de vista del ejercicio, a la miserable condición de animal enjaulado...»
Fernand Lagrange (1889)¹*

Dos ideas diferentes sobre educación física

Hacia fines del siglo XIX se presenta en la realidad pedagógica de la educación un panorama en dos posturas claramente delineadas y opuestas. Por un lado la corriente pedagógico-científica, representada por aquellos que, al tanto de la evolución de las corrientes europeas en educación física, trataban de infundir y difundir en la práctica los principios rectores provenientes de la Fisiología, la Higiene, la Pedagogía y la Medicina. Por otro lado, la corriente que llamaremos militarizada representada por el sector perteneciente al ejército y que estuvo presente en las decisiones política que involucraban a la educación física nacional.

Se podría definir esta situación dicotómica como la resolución del enfrentamiento entre la corriente de pensamiento positivista y el anti-positivismo quedando esta última postura como veremos en la orientación que va a prevalecer durante las primeras décadas del siglo XX.

Algunos antecedentes no muy lejanos de la pretendida innovación de «militarizar» la educación física

Para nuestro trabajo consideramos antecedentes a las experiencias de Batallones Infantiles que, especialmente, tuvieron su desarrollo en Europa.

Esta referencia sirve, en nuestro artículo, como confirmación para descartar la pretendida «originalidad» que decían ostentar los impulsores de los Batallones Escolares en nuestro país.

La discusión entre los dos sectores que se disputaban el dominio de la educación

física y sus didáctica es un elemento que encontramos en Europa muchísimo antes de que se planteara en nuestro país. Según A. Mosso² «...en Francia y en Italia hay dos partidos, de los cuales uno quiere dar a la educación física el carácter militar, obligando a los jóvenes desde los catorce años a aprender el manejo de las armas y el tiro al blanco; el otro partido quiere conservar a la educación un carácter civil y cree dañoso dar las armas a los jóvenes hasta que estos sean efectivamente hábiles para servirse de ellas sobre el campo de batalla...».

Al respecto de la existencia de batallones infantiles, Mosso refiere: «... en los tiempos modernos la primera ley para la educación militar de la juventud fue hecha en Francia en 1791...». Y también «...en 1795 la educación militar de la juventud se hizo obligatoria y se instituyeron los *bataillons del esperence*. Sobre todo era en las fiestas, en las grandes federaciones de las milicias nacionales, cuando estos batallones hacían sus paradas...»

Los gobiernos franceses fueron discrepando con esa vieja idea pero «...en 1870 el Gobierno de Francia hizo nuevamente obligatorios los ejercicios militares en las escuelas y la ley del 28 de marzo de 1882 instituyó los *bataillons scolaires*...»

Primeras consideraciones al respecto de las prácticas pedagógicas que caracterizaron al origen de la educación física en nuestro país.

Fines del siglo XIX o el espíritu del centenario

«A medida que finalizaba el siglo XIX se acentuaban los signos de la transformación que se operaba en el ambiente social e intelectual del país. El vasto movimiento de disconformismo político que se ha manifestado a través de la conmoción de 1890 en Buenos Aires crecía y se diversificaba, alcanzando a todos los aspectos de la vida nacional y definiendo cada vez más sus caracteres...»³

Una situación de cambio que empieza a generarse dentro de una misma clase social -alta- y donde empezamos a ver diferentes formas de pensamiento, especialmente en el orden educativo. Superado el problema del indio -conquista del desierto mediante- comienza a perfilarse con las nuevas corrientes inmigratorias el problema de aquellos que, venidos de Europa en busca de una oportunidad, comenzaban a conformar una clase social que en breve tendría preponderancia, especialmente en lo social.

«...Este nuevo giro que tomó el curso de las ideas mantuvo su dirección durante

los primeros quince años del siglo... y encontró su máxima expresión simbólica en el espíritu que presidió las fiestas de celebración del Centenario de la Independencia, en 1910. El 'Espíritu del Centenario', nacido de las múltiples factores se incubó a partir de la crisis que la oligarquía predominante sufrió en 1890, tanto en su estabilidad política y social como en sus convicciones y perspectivas...»⁴

A la luz de estos acontecimientos es donde queremos ubicar el tema de nuestro trabajo, ya que precisamente en esta coyuntura política es donde se comienza a diseñar lo que llamaremos Educación Física en Argentina.

Nuestra decisión de tomar este período obedece a considerar los elementos institucionales que aparecen en esta época. Los mismos se constituyen en la primera forma legal de incidir en la formación física del ciudadano que elabora el Estado dando respuesta, en forma muy particular, a los primeros intentos fallidos de dar por satisfecha la demanda que surge de la ley 1420 donde se establece (art. 1ro.): «...la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad...»⁵

Desde el Congreso Pedagógico había quedado pendiente la institución de algún organismo oficial que llevara a la práctica aquella reglamentación y como primer escollo, nos encontramos con la inexistencia hasta el momento -1894- de centros de capacitación docente dedicados a la especialidad requerida a tal fin: formar profesores de educación física.

Creación de la primera institución dedicada a la formación de docentes de educación física

Según Saraví Riviére⁶: «...el Ejército Argentino incorporó tempranamente a sus cuadros a uno de los destacados maestros de esgrima: en 1874 es designado profesor de la especialidad en el Colegio Militar de la Nación D. Juan Bay, de origen italiano, quien se retira con el grado de Capitán en 1898. El es el primero de una serie de maestros que se incorporan para prestar sus servicios al Ejército en lo relativo a la preparación y el mantenimiento de los oficiales...» «...es necesario aclarar que la mayoría de estos maestros de esgrima eran de nacionalidad italiana...» «...entre ellos estaban los que habían aprendido sus artes directamente en las pedanas, pero también un buen número de ellos agregaban a sus condiciones naturales, una formación académica: eran egresados de la Escuela Magistral de Roma (La

Farnesina), de muy alto nivel...»

Pero lo relevante de esta influencia fue, sin duda, su aporte y colaboración en «...la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, que el Poder Ejecutivo de la Nación (Presidente José Evaristo Uriburu, Ministro General Nicolás Levalle) realiza en el año 1897. Se consolida así la estrecha relación entre los esgrimistas y el Ejército Argentino...» «...recordemos, en efecto, que desde que se fueron creando los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales, en diferentes lugares del país, entre los nombres de los profesores designados para el dictado de las clases, encontramos repetidas veces los de algunos de los maestros extranjeros de esgrima (en un principio) y luego, una vez que egresan las primeras camadas de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima, los de profesionales salidos de sus aulas...» «...con ello se produce el hecho singular de que personal de formación castrense actúen en funciones docente en escuelas públicas civiles...»

La Escuela Militar de Esgrima

En J.R. Cristiani⁷ podemos corroborar los siguientes datos: «...en el año 1897 el gobierno nacional dispone la creación de la primera Escuela Militar de Esgrima...» «...en el Decreto n° 3368, del 25 de setiembre de 1897 publicado el 14 de octubre de ese año en el Boletín Oficial del entonces Ministerio de Guerra y Marina, destácase la patriótica y generosa actitud que en la emergencia (sic) asumió el Jockey Club, la prestigiosa institución porteña fundada por el Dr. Carlos Pellegrini. Por este documento el gobierno acepta su ofrecimiento en el sentido de que las clases se impartan provisoriamente en su flamante sala de armas de la calle Florida 550, inaugurada el 2 de octubre de 1897...» «...decidida ya la iniciación de las actividades y asignado el local de asiento de la futura escuela, que fueron instalaciones anexas al Regimiento 8 de Infantería, ubicadas donde hoy funciona el Palacio de Tribunales, el maestro Eugenio Pini, que con el grado de mayor asimilado actúa como director de la misma, compromete la colaboración de los maestros italianos Víctor Ponzoni, Escipión Ferretto, José Mari, Luis Scanzi y la del argentino Juan Bay (h) y designa como profesor de gimnasia y grandes aparatos al maestro Luculo Giovannini egresado, como sus otros connacionales, de la Escuela Magistral de Roma (La Farnesina). Asegurado el concurso de los citados profesionales y aprobada la designación por el ministerio del ramo, se dicta, por Decreto n° 3384 del 29 de

octubre de 1897, el reglamento orgánico para el funcionamiento de la Escuela Militar de Esgrima.

Consideraciones acerca del método de gimnasia metodizada

La tarea formativa que desempeñó la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército se tradujo en el discurso para la educación física que en este artículo llamaremos «militarizada», y para una mejor interpretación trataremos de sintetizar los conceptos vertidos en la bibliografía existente. Tomaremos en primera instancia lo expresado por Horacio Levene quien dice: «...este método -*gimnasia metodizada*- integró los programas de enseñanza del Instituto de Educación Física del Ejército...» «...este Método se encuadra en normas simples, conceptos claros, procedimientos fáciles; persigue lo útil y lo práctico...» «...sus fundamentos se afirman en la ciencia de la educación física, y en el imperativo de una práctica constante, que nos ha llevado a la selección progresiva de su definición...» «...procuramos ‘educar’, ‘despertar comprensión’, factor elemental y primario, para ‘forjar conciencia’...» «...la finalidad educativa de la gimnasia metodizada llama y obliga a que sea para el niño, es decir, la escuela primaria, una materia fundamental, no como integrante nominal de sus programas, sino como primordial en sus propósitos...» «...educando al movimiento ordenadamente, ya por acción consciente, o ya porque el mismo movimiento lo determina, influye fundamentalmente en la formación de la infancia, en su amplio concepto físico y moral...» «...la educación física es principio y base de la educación integral; precede o acompaña todo propósito de cultura; regula y orienta la voluntad; mesura y ordena la inteligencia; prepara y coordina la capacidad...» «...al educar al niño a moverse correctamente, se lo ejercita lo necesario, y se lo lleva a ‘grabar’ la forma de ejecución, creando la sensibilidad necesaria y, con ello, la voluntad que llamará a realizarlo, imperativamente, como se ha aprendido y comprendido, resultando luego incómodo efectuarlo de otro modo...» «...la educación física ordenada, por sus efectos psíquicos, modela y regula el carácter, con ella organizamos la sensibilidad; el niño que siente el movimiento que realiza, lo asimila, incorporándolo a su sentido de capacidad, de acuerdo a la forma que lo ha aprendido, creando con ello facultades de orden o desorden, según se le ha educado...» «...el niño que se ejercita porque sí, libremente, y el adolescente que se recrea como mejor le gusta en su deporte favorito, sin orientación, sin disciplina, sin

preocupación, atropelladamente, desorbitan el más elemental sentido moral, al ansiar definir superación, ambición enfermiza y deforme, que perturba luego el carácter y la voluntad...» «...la inquietud infantil es profundamente individualista; el «yo quiero» y el «por qué» son permanentes en su espíritu y, cuando se lo deja o se lo tolera, se la estimula a la indisciplina y desorbita el carácter...» «...la 'persuasión', que en pedagogía se usa como cosa sabida, sin otro análisis que el de hacer agradable el entendimiento, es, para nosotros, una consecuencia del imperativo, y no una forma inicial de educación...» «...la gimnasia metodizada, como propósito y fines, debe ser educativa; procurar corregir defectos, facilitar el desempeño fisiológico de los órganos y, sobre todo, ejercer una acción directa sobre el sistema nervioso, al coordinar y realizar el movimiento metodizado, físico, fisiológico y psicológico, para, en definitiva, fortalecer, corregir, educar...» «...en el trabajo conscientemente ordenado, colectivo y metódico estará el mejor rendimiento físico y moral, y para ello es indispensable:

- Imponer orden y método en la ejercitación.
- Hacer disciplinada una clase.
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no perturbar el movimiento.
- Despertar conciencia del movimiento haciéndolo ejecutar lenta y correctamente.
- Imponer voluntad, estimular a la mejor realización del ejercicio.

Así expresa Levene los conceptos teóricos que fundamentan el desarrollo del método de gimnasia militarizada.

Cabe destacar que Horacio Levene es graduado de la segunda promoción de la Escuela de Gimnasia y Esgrima, llegando a ocupar el cargo de Inspector de Gimnasia y Esgrima del Ejército y de Director de la escuela antes mencionada.

La Società Sportiva Argentina, un organismo delegado por el Estado para dirigir la educación física en el país

Para comienzos del siglo XX se presenta una situación en la conformación de la educación física argentina bastante particular, ya que, además de plantearse una polémica acerca del tipo de modelo que debía tomarse para la misma, nos

encontramos con dos elementos que juegan a favor de la postura militarista.

El primero es la existencia de una escuela con graduados en educación física que además de ejercer su tarea en el ámbito castrense se extienden al ámbito escolar.

El segundo elemento es la decisión política del Estado en apoyar a otros organismos para la organización de algún sistema de educación física que permitiera llegar a todo el territorio de nuestro país.

El motivo principal de esta decisión política está fundado, según se infiere de los autores consultados, en el momento social que vivía nuestro país. El «...espíritu del centenario...» lleva al gobierno nacional a redactar el decreto del 30 de junio de 1908 expediente S.73 «...encargando a la Sociedad Sportiva Argentina... del desarrollo de la educación física en toda la República...». Dicho decreto, transformado en Ley N° 6277, establecía además la creación de cinco estadios - Bs. As., Mendoza, Córdoba y Paraná⁸.

En nuestra decisión fundante para la educación física argentina encontramos comprometidos al grupo de profesores italianos encabezados por el entonces «...Profesor Mayor asimilado Eugenio Pini... adoptando en la enseñanza de la gimnasia el método oficial de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino...»

Con esta decisión, consideramos que el sector militarista «gana una primera batalla», ya que a comienzos de siglo tenemos a sus representantes no sólo trabajando en la formación de recursos para el ejército sino que incursionan y hegemonizan los discursos y las prácticas docentes en escuelas de casi todo el país.

Para nuestro artículo, mencionaremos los Batallones Escolares como muestra de dicha hegemonía.

Los festejos del Centenario y la participación de los Batallones Escolares

El gobierno argentino designa a la Sociedad Sportiva, entidad dirigida por el Barón Demarchi y asistida técnicamente por Eugenio Pini, para participar en los festejos del Centenario con los Batallones Escolares de todo el país. Así encontramos que: «...la Comisión Directiva de la Sociedad Sportiva Argentina encargada del desarrollo de la educación física en toda la República, por decreto del Poder Ejecutivo publicado en el *Boletín Oficial*... ha resuelto constituir definitivamente 14 Batallones Escolares

de 100 plazas cada uno para que concurren a representar las 14 provincias de la República Argentina en el gran Concurso de Gimnasia Nacional que efectuará la S.S.A. en Buenos Aires en el mes de mayo de 1910, para festejar el glorioso Centenario de la Independencia...»⁹

Este elemento histórico da cuenta de algunos datos que corroboran nuestra hipótesis sobre la hegemonía del sector militarista de la educación física, ya que para la organización de los festejos se «convocan» a los maestros que trabajaban en los regimientos de cada provincia para que organicen un batallón escolar utilizando para ello a los alumnos de los «...Colegios Nacionales y Escuelas Provinciales...».

Tenemos, entonces, planteada una descripción somera de la situación de la educación física argentina. Estos elementos nos permiten llegar a algunas conclusiones. Por lo pronto en el ámbito de lo pedagógico, ya que no se puede negar la impronta autoritaria heredada por la educación física a partir de estos orígenes, a los que se agregan elementos de carácter ideológico, pues es igualmente innegable el sentido belicista que tuvieron estas prácticas de educación física.

En el terreno de lo didáctico se fue conformando una práctica que se mantuvo en el tiempo y que hoy día sigue teniendo alguna vigencia, y que es la de no respetar las necesidades de movimientos propios de la infancia poniendo como excusas justificaciones de orden moral, ético o educativo.

Bibliografía

¹ Lagrange, Fernando. *La higiene del ejercicio en los niños y los jóvenes*. Editorial Librería José Morro, 1984.

² Mosso, Angel. *La educación física de la juventud*. Editorial Librería José Morro, 1984.

³ Romero, José Luis. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Ediciones Nuevo País, Biblioteca Actual, 1987.

⁴ *Idem*.

⁵ Ley 1420

⁶ Saraví Riviere, Jorge A., *Historia de la educación física argentina. Siglo XX*. Edit. INEF,

Buenos Aires «Dr. Enrique Romero Brest». Primera edición, 1988.

⁷ Cristiani, Roberto Juan. *Reseña histórica del Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional*. Edit. Dirección de Estudios Históricos. Bs. As. 1967.

⁸ Levene, Horacio. *Gimnasia Metodizada. (Método)*. Edit. Orientación Integral Humana. Bs. As. 1939.

⁹ Pini, Eugenio y Eccheri, Herminio. *Informe Oficial de los Batallones Escolares de la Sociedad Sportiva Argentina*. Edición S.S.A. 1910.

III

Una experiencia de intervención cognitiva

El programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein

Aplicación de aspectos seleccionados en la

Escuela Graduada «Joaquín V. Gonzalez» UNLP, 1992

PROF. CLAUDIA M. VILLAR.

Becaria de Perfeccionamiento CONICET.

Instituto de Investigaciones Educativas UNLP.

Docente de la cátedra «Técnicas de Exploración Psicopedagógica.»

Ciencias de la Educación. UNLP

I ntroducción

El mundo actual se caracteriza por la celeridad de los cambios y el constante y permanente avance de los conocimientos, que exigen del individuo el desarrollo de habilidades y disposiciones que le permitan y faciliten una rápida adaptación a los mismos.

La educación actual enfrenta el reto de preparar al sujeto para que pueda afrontar exitosamente el constante cambio. Esto requiere no sólo modificaciones curriculares sino también un cambio en las concepciones de la inteligencia y su modo de operar.

La enseñanza en general está más centrada en la transmisión de conocimientos que en el «aprender a aprender».

Los programas de intervención cognitiva constituyen intentos sistemáticos para enseñar a pensar, que se fundamentan en la convicción de que las habilidades intelectuales pueden aprenderse y mejorarse.

Justifica la aplicación de estos programas en la escuela, el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes no reciben enseñanza directa y sistemática en las habilidades cognitivas, dificultándose el desarrollo y utilización de sus potencialidades.

En nuestro medio se han aplicado aspectos seleccionados del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) a alumnos de 12 años de edad. Esto constituyó una instancia de intervención orientada a movilizar la capacidad para «aprender a

aprender», identificar las propias dificultades en la resolución de problemas y encontrar estrategias para superarlas.

Antes de considerar las características específicas de la experiencia se realizará una breve referencia a los aspectos teóricos en que se fundamenta el Programa de Enriquecimiento Instrumental y sus características.

A- El programa de enriquecimiento instrumental

I- Las bases teóricas

El PEI junto al Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje diseñados por R. Feuerstein (1980; 1979) constituyen aplicaciones de la teoría de la *modificabilidad cognitiva estructural*, la teoría del *aprendizaje mediado* y el enfoque de la *modificabilidad activa* sustentadas por el autor.

Caracteriza la inteligencia como «... la capacidad de un individuo para usar experiencias previamente adquiridas para ajustarse a nuevas situaciones. Los dos factores acentuados en esta definición son la capacidad del individuo de ser modificado por el aprendizaje y la habilidad del individuo de utilizar cualquier modificación que haya tenido lugar para ajustes futuros». (Feuerstein, R. 1979)

Define a la *modificabilidad cognitiva* como una transformación en la estructura del intelecto del individuo que reflejará un cambio en el curso esperado de su desarrollo (Feuerstein, R. 1986)

«La modificabilidad humana no es solamente una creencia sino también un desafío y una responsabilidad» (Feuerstein, R. 1988)

Considera que es *posible* lograr cambios de naturaleza estructural, a través de programas de intervención orientados a activar el crecimiento continuo y el desarrollo de la sensibilidad del individuo para responder a distintas fuentes de estímulos, tanto internas como externas.

Concibe al *desarrollo cognitivo* como «el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su ambiente: exposición directa a las fuentes de estímulo y experiencia de aprendizaje a través de un mediador» (Feuerstein, R. 1980).

La *Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)*, al igual que la exposición directa a los estímulos, permite al sujeto cambiar, aprender y modificarse, pero «entre él y

las fuentes de estímulo se interpone un ser humano experimentado, intencionado y activo que media en los estímulos hasta el punto de que cada uno de ellos cambia cuando alcanza al organismo. En la Experiencia de Aprendizaje Mediado, el *adulto experimentado e intencionado* selecciona determinados estímulos, los encuadra, los ordena en una determinada secuencia de «antes y después» que representan sistemas tanto causales como teleológicos; los programa en dimensiones tanto temporales como espaciales (por ej., «ahora no, más tarde» y «aquí no, allí») y provoca conductas anticipativas; proporciona significado a ciertos estímulos, haciendo hincapié en ellos a través de la repetición, elimina otros suspendiendo su aparición; produce categorías de comportamiento, asociando determinados estímulos a otros, y elimina ciertas asociaciones entre ellos» (Feuerstein, R. 1986).

La EAM que comienza en etapas tempranas del desarrollo, aún en las pre-verbales, dará al sujeto instrumentos para la adaptación, para utilizar eficientemente la exposición directa al aprendizaje y modificarse.

La *mediación* en el contexto de la EAM debe ajustarse a determinados *criterios*, los que darán a la interacción su carácter de tal.

La falta de EAM provoca en el organismo un bajo nivel de modificabilidad, que Feuerstein denomina *Síndrome de Deprivación Cultural*. Este se traduce en un funcionamiento cognitivo de bajo nivel, independiente de la condición social o cultural del sujeto, y es causado por un conjunto de funciones cognitivas cuyo desarrollo resulta insuficiente para satisfacer los requerimientos de la sociedad en la que el sujeto está inmerso. El desarrollo y mejoramiento de las *funciones cognitivas deficientes* constituyen la finalidad de la intervención cognitiva. (Feuerstein, R. 1979).¹

Es de destacar que la falta de experiencia de aprendizaje mediado *no* es atribuible solamente a condiciones de *pobreza material*, sino que tiene que ver con *todos* los factores que afectan desfavorablemente la cantidad y calidad de este tipo de experiencias. Sostiene el autor que tales efectos negativos son *reversibles*.

Las *funciones cognitivas deficientes* son producto de la insuficiencia o carencia de las experiencias de aprendizaje mediado, explican las falencias en el funcionamiento cognitivo y son la meta de la intervención. Se relacionan con la internalización, la representación y el pensamiento operacional.²

Acorde con esta postura, toda función cognitiva que no alcance su más pleno

desarrollo puede considerarse una función cognitiva deficiente y por lo tanto susceptible de intervención.

El análisis de la conducta cognoscitiva del individuo, la elaboración de los materiales del PEI y la metodología de su aplicación, también están basados en un modelo denominado *Mapa cognitivo*. Este abarca siete parámetros por medio de los cuales se define, analiza y categoriza el acto mental. Estos son: contenido, operaciones, modalidad, fases del acto mental, nivel de complejidad, nivel de abstracción y nivel de eficiencia.

Los tres elementos metodológicos que según Feuerstein *orientan* la intervención cognitiva en el marco de la EAM son: 1- el listado de funciones cognitivas deficientes; 2- la consideración del mapa cognitivo; 3- los criterios de mediación.

II- Caracterización del PEI

Es un programa de *intervención cognitiva*, de enseñanza de las habilidades del pensamiento.

El *objetivo general* del PEI es *aumentar* la capacidad de *modificación* del organismo humano a través de la exposición directa a los estímulos y experiencias proporcionadas por los encuentros con los hechos de la vida en situaciones formales e informales de aprendizaje.

Los *objetivos específicos* son:

1- La corrección de funciones deficientes presentes en la estructura cognoscitiva del individuo

2- La adquisición de conceptos básicos, vocabulario, operaciones y relaciones necesarias para trabajar con el PEI.

3- La producción de motivación intrínseca a través de la formación de hábitos. Estos se definen como un sistema de necesidades internas cuya activación se ha transformado, separado de la necesidad extrínseca que inicialmente la produjo.

4- La producción de reflexión, proceso de «insight» en el individuo, como resultado de la confrontación con su conducta de éxitos y de fracasos en las tareas.

5- La creación de la motivación intrínseca de la tarea, la cual comprende: el disfrute de la misma por su propio ejercicio, y el significado social de éxito.

6- La transformación del individuo en generador activo de nueva información más que en un recipiente pasivo y reproductor de información.

Aspectos operativos del PEI

**Población destinataria:*

aplicable a personas desde los 10 años hasta adultos y para toda persona desde los 8 años hasta la edad adulta que presente una o más funciones cognitivas deficientes.

**Requisitos mínimos para recibir el enriquecimiento instrumental:*

es accesible a toda persona que pueda recibir información verbal o escrita, con un mínimo de funcionamiento viso-motor es decir, pueda realizar el entrenamiento gráfico que demandan los materiales.

**Mediadores:*

Adultos instruidos especialmente para realizar el Enriquecimiento Instrumental.

**Tiempo deseable para la aplicación del programa completo:*

De 3 a 5 horas semanales con práctica distribuida en sesiones de trabajo de una hora, por un período de dos o tres años.

**Implementación:*

Puede ser complementario al programa escolar regular, o extra-curricular.

**Materiales:*

El programa está formado por 14 instrumentos organizados en niveles I y II con siete instrumentos cada uno. Estos incluyen ejercicios de lápiz y papel, los que deben ser resueltos individualmente y página por página.

Cada instrumento, si bien está centrado en una función cognoscitiva determinada, involucra también a otras.

**Naturaleza de las interacciones:*

La aplicación del PEI, implica dos tipos de interacciones:

a- *Con los compañeros:* definición grupal de los problemas, suministro de propuestas divergentes para encontrar soluciones, discusiones en grupo para lograr «insight» en la interpretación de las actividades de PEI en general, y en tareas especiales, interacciones asistidas.

b- *Con el mediador:* presentación de las tareas, explicación de términos, preparación para el trabajo independiente, exploración de procesos y estrategias, producción de razonamiento reflexivo e «insight», enseñanza de elementos específicos relacionados con el contenido necesario para el PEI, corrección de funciones cognitivas deficientes y dificultades previstas en las tareas, motivación por medio del

refuerzo, fomento de la interacción entre los alumnos, «puenteo» con otras áreas de contenido y la vida real.

***Actividades de la sesiones de entrenamiento:**

Aplicación repetida de relaciones con el objeto de inferir reglas, principios, operaciones, estrategias y otros pre-requisitos para el adecuado funcionamiento cognoscitivo en diversas situaciones. Cada sesión de PEI consta de 1 hora de duración donde pueden identificarse diferentes momentos:

1- *introducción*: se pretende despertar la motivación, definir grupalmente los problemas y anticipar estrategias de solución.

2- *trabajo individual*: es la etapa de resolución de la tarea. El mediador realiza las intervenciones que considere necesarias.

3- *discusión*: se basa en el aporte que cada sujeto hace al grupo en función de su propia experiencia de resolución de la página. Se discute acerca de los problemas y estrategias anticipados, las dificultades no previstas, los modos de resolución. Finalmente se establecerán principios y conclusiones surgidos de la página.

4- *mediación de la trascendencia*: los principios y conclusiones se trasladan o puentean a otras situaciones de la vida diaria. 3

5- *resumen*: los alumnos sintetizan brevemente los aspectos más importantes de la sesión.

Es esperable que a través de una intervención de esta naturaleza el sujeto alcance una mayor modificabilidad por exposición directa, aumente su motivación para encarar los aprendizajes futuros, mejore su autoestima y sus posibilidades de éxito al enfrentarse con sus tareas.

***Secuencia:**

Cada instrumento presenta tareas que se hacen progresivamente más complejas.

***Evaluación:**

a- *realizada por el Mediador*: observar la creciente eficiencia del sujeto en el manejo de las tareas, el logro progresivo de la transferencia, el uso espontáneo de las reglas y estrategias aprendidas en otras materias o en los materiales del PEI.

b- *realizada por el alumno*: autoevaluación en criterios tales como rapidez, exactitud, reducción de la impulsividad que queda demostrada en la disminución progresiva de borrones o tachaduras.

***Efectos derivados del Programa:**

a- *Mediador*: la instrucción y la experiencia con el PEI afecta al mediador en la manera de percibir al niño, en sus expectativas de modificación del mismo, en su actitud frente a la ejecución insuficiente; sensibiliza al mediador respecto del poder de la enseñanza para producir cambios en las estructuras cognoscitivas y personales (afectivas)

b- *Niño*: aumento en la voluntad para enfrentar el material escolar, incremento de la motivación, mejora de la propia imagen.

c- *Padres*: influenciados por el éxito del niño, los padres pueden modificar sus niveles de expectativas y la imagen de su hijo.

**Producción y distribución de materiales utilizados en el Programa:*

Los materiales del PEI sólo se distribuyen a los mediadores que hayan recibido instrucción específica.

(Está protegido por derechos de autor internacionales).

Para la aplicación del programa se hace especial hincapié en la formación y entrenamiento del mediador en los aspectos teóricos como metodológicos, ya que será éste quien viabilizará la intervención realizando experiencias de aprendizaje.

B- Experiencia de aplicación de aspectos seleccionados del PEI en la Escuela Graduada «Joaquín V. González» (UNLP, 1992)

El tránsito de la escuela primaria a la secundaria, usualmente presenta dificultades para los niños. Estas tienen que ver con: 1- el cambio que se produce en términos de las expectativas y demandas que ejercen sobre ellos padres y maestros, 2- el cambio que se opera en los niños en estas edades, en el desarrollo cognitivo.

Esta problemática se *agudiza* en el caso de niños que han tenido tropiezos o dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas durante la escolaridad primaria.

En este sentido se considera que el PEI puede ser una herramienta adecuada para el desarrollo de formas más exitosas con las que enfrentar las dificultades personales y las respuestas a las demandas del medio social.

Un programa de esta naturaleza puede beneficiar a *todos* los niños. En este caso, limitaciones de tiempo y de recursos obligaron a seleccionar niños cuyos maestros

consideraron que presentaban dificultades en el aprendizaje de la matemática y la lengua.

Características de la aplicación

Esta experiencia se desarrolló en el período comprendido entre agosto y noviembre de 1992, previéndose dos sesiones semanales de 1 hora de duración cada una. Con tal motivo, fue necesario realizar una selección de los instrumentos a aplicar. Se respetó la secuencia de aplicación estándar, tomando los dos primeros instrumentos: *Organización de puntos y Orientación espacial I*; también se tomaron páginas del instrumento número 7 *Ilustraciones*, el que por su naturaleza puede utilizarse independientemente de la secuencia preestablecidas.

La aplicación se realizó con un mediador entrenado y un asistente, en horario extraescolar.

La *población destinataria* estuvo constituida por 18 alumnos de 7mo. grado que según el criterio institucional, manifestaban dificultades de aprendizaje en las áreas de matemática y lengua. Los grupos de trabajo estaban formados por 5 o 6 alumnos.

Además de la consideración de los objetivos del programa se establecieron *objetivos específicos* para la experiencia, que se citan a continuación:

- *restringir la impulsividad, generando una actitud reflexiva ante la resolución de problemas;
- *utilizar los pasos para la resolución de problemas al resolver las páginas;
- *apreciar la precisión y exactitud en la recepción de información y en la expresión de respuestas;
- *utilizar el error como fuente de aprendizaje.

El mejoramiento de la *autoestima* en los alumnos fue asimismo uno de los propósitos fundamentales de esta aplicación.

Desarrollo de la experiencia

La aplicación del PEI requirió un trabajo conjunto entre padres, alumnos, maestros y mediadores. Con esta finalidad se realizaron actividades que pueden resumirse de la siguiente manera:

1- planificación general de las sesiones de aplicación, realizándose adaptaciones según las características propias de cada grupo. De igual modo se procedió con las reuniones de padres y maestros.

2- aplicación de las páginas correspondientes, de donde surgió un anecdotario de experiencias, situaciones, expresiones y actitudes de los alumnos propiciadas por las sesiones.

3- reuniones quincenales con las maestras de los alumnos, con el objeto de dar a conocer la metodología de la mediación y lograr de esta manera cierta continuidad en el estilo de trabajo.

4- reuniones mensuales con los padres con el fin de brindar información sobre las características de la aplicación y la naturaleza del programa, realizar cierto seguimiento de los alumnos a través de lo que los padres observaban en su casa.

5- exploración de los efectos derivados de la aplicación del PEI a través de preguntas que se formularon a los alumnos individualmente.

Algunos logros de la experiencia

Durante la aplicación del programa se *observaron* algunos logros de los alumnos vinculados tanto con los objetivos específicos del programa, como con cambios actitudinales. Entre ellos:

- *comprensión de la dinámica de las sesiones de PEI;

- *restricción de la impulsividad (en algunos casos, muy notoria) en la resolución de las páginas;

- *adquisición de hábitos de trabajo, como por ejemplo, la utilización de la secuencia de los pasos para la resolución de problemas propuesto en las guías didácticas;

- *interés por la precisión y exactitud en la resolución de la tarea y en la expresión de ideas;

- enriquecimiento del vocabulario, esto es utilizaban términos específicos del programa en diferentes situaciones;

- *dar razones de lo que se dice o expresa;

- *confrontar ideas.

Al finalizar el período de aplicación del programa se exploraron algunos efectos del mismo a través de una serie de preguntas que se formularon de igual modo a todos los alumnos. Los objetivos de estas preguntas fueron indagar acerca del grado:

- 1- de autoconciencia de las habilidades y limitaciones para el aprendizaje;

- 2- de utilidad del programa;

3- de importancia que los niños atribuían a la autonomía y flexibilidad del pensamiento.

Se ilustran los aspectos mencionados en los siguientes comentarios de los niños.

Con respecto al grado de conciencia de las habilidades y limitaciones propias para el aprendizaje, los niños decían:

«Soy muy observador pero estudio de memoria, para concentrarme necesito silencio»

«Soy muy organizada, pero muy exigente».

«Soy distraída, no le dedico el tiempo necesario al estudio»

«Me concentro en la tarea que estoy haciendo, pero a veces molestar en clase me hace no entender».

En relación a la utilidad del programa, todos los niños coincidieron en que les sirvió para reflexionar, organizar sus tareas, entender y expresar mejor las ideas.

Vinculado con la importancia asignada por los niños al enseñar a pensar, algunos dijeron:

«Es importante enseñar a la gente a pensar para que aprendan a resolver sus propios problemas, y no cargar a los demás con ellos».

«El mundo sería mucho más organizado»

«Hay gente que tiene la posibilidad de pensar y no sabe cómo utilizarla bien».

Dado lo acotado de esta experiencia, estos logros probablemente hubieran sido mayores si se aplicara el programa completo.

Limitaciones que afectaron la aplicación del PEI

No fue posible cumplir con los requerimientos de la aplicación estándar del programa completo (aproximadamente 2 años) lo cual constituye en sí mismo una limitación.

En líneas generales las principales limitaciones residieron en:

• paros docentes y feriados, en los días de aplicación, lo que afectó la continuidad de la misma. En algunos casos las sesiones se recuperaron;

*época de implementación, culminación de la escuela primaria coincidente con viajes de egresados y la fatiga que implica la segunda mitad del año.

*insuficiente trabajo con los docentes dado que se ausentaban de la escuela para acompañar a sus alumnos en el viaje de egresados.

Algunos comentarios anecdóticos

Luego de la discusión de la página 2, del instrumento *Ilustraciones* (véase ilustración N° 1), uno de los grupos arriba a la siguiente conclusión:

«Algunos problemas se solucionan si cooperamos entre todos».

Al solicitar un ejemplo para el «puenteo», Diego responde:

«Así es como vienen las guerras ... porque cada país piensa en sus intereses y no en la cooperación. En la guerra del Golfo hubo un montón de países que supuestamente cooperaron para defender a Kuwait, pero en realidad los yanquis pelearon porque querían ese territorio»

En la sesión correspondiente a la página 6 del mismo instrumento (véase ilustración N° 2), en el momento del resumen Jimena, por propia iniciativa, pasó al pizarrón y mientras hacía un cuadro sinóptico, explicó:

«Acá hay dos alternativas: una que fue una trampa planeada por el gato y la otra que fue un accidente afortunado. Si fue una trampa planeada, quiere decir que cuando nosotros planeamos lo que hacemos, hay más posibilidades de que todo salga como queremos. Si fue un accidente afortunado, quiere decir que a veces hacemos cosas sin ver sus consecuencias. Al gato le salió bien, pero le podía salir mal».

Al entregar a los alumnos la página 2 del instrumento *Organización de Puntos* (véase ilustración N° 3), se les propuso construir la definición del problema. Los alumnos plantearon que, como se parecía a la página anterior, ya sabían lo que había que hacer para resolverla. Dada esta situación, se consideró oportuno pasar

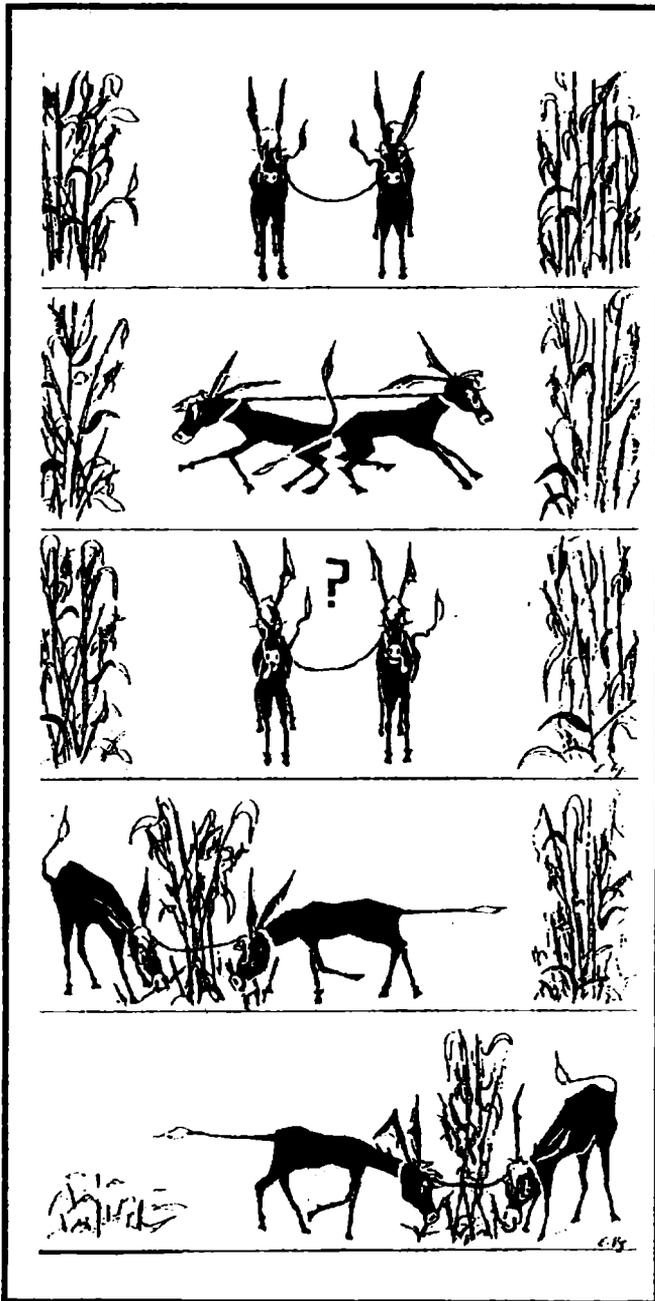
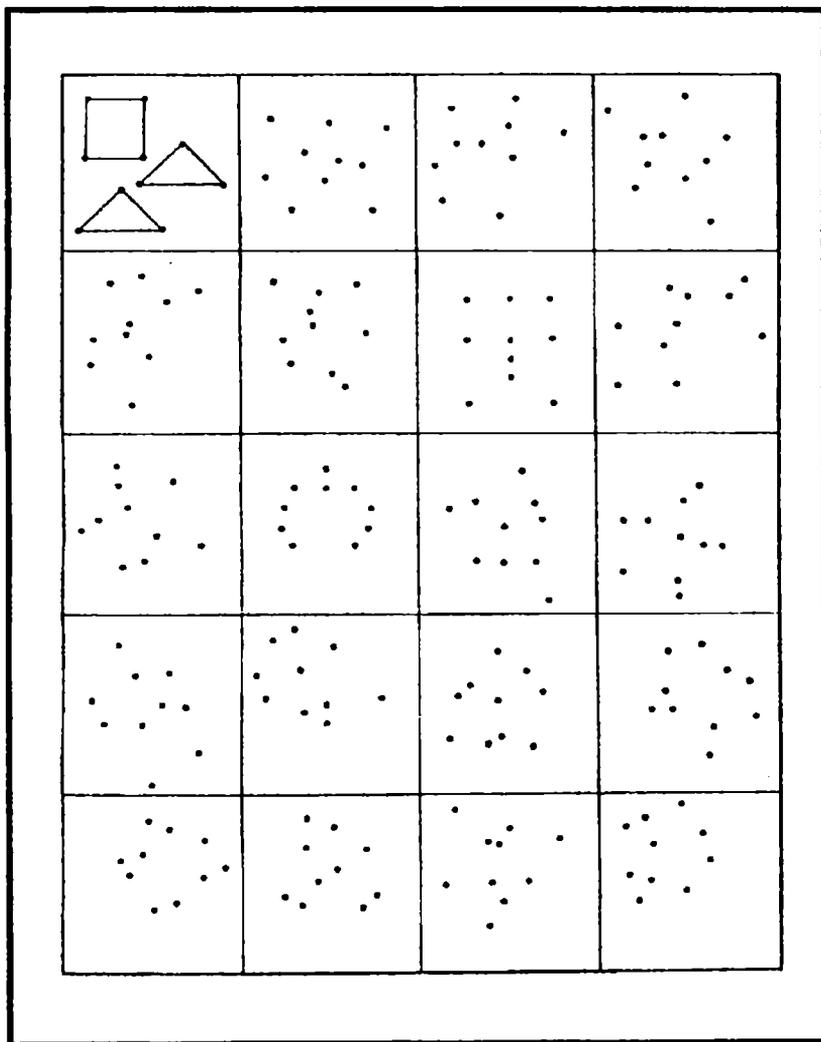


Ilustración Nº 1. Página 2.
 Instrumento Ilustraciones
 (7), Feuerstein, R. (1991b;
 1980).

En la página siguiente:
 Ilustración Nº 3.
 Página 2.
 Instrumento Organización
 de puntos (1), Feuerstein,
 R. (1991b; 1980)

entonces a la resolución de la página. Minutos después, los alumnos comenzaron a preguntar cómo resolvían algunos marcos y qué estrategias había que utilizar. Uno de ellos comentó:

«Claro! Nos dejaron solos en esta página para que nos demos cuenta de que no se puede trabajar sin antes definir el problema y ver distintas formas para resolverlo».



Conclusiones

A pesar de las limitaciones de tiempo y reducido número de instrumentos aplicados, fue posible advertir en los alumnos algunos *progresos* promisorios para pensar en futuras aplicaciones más sistemáticas del programa.

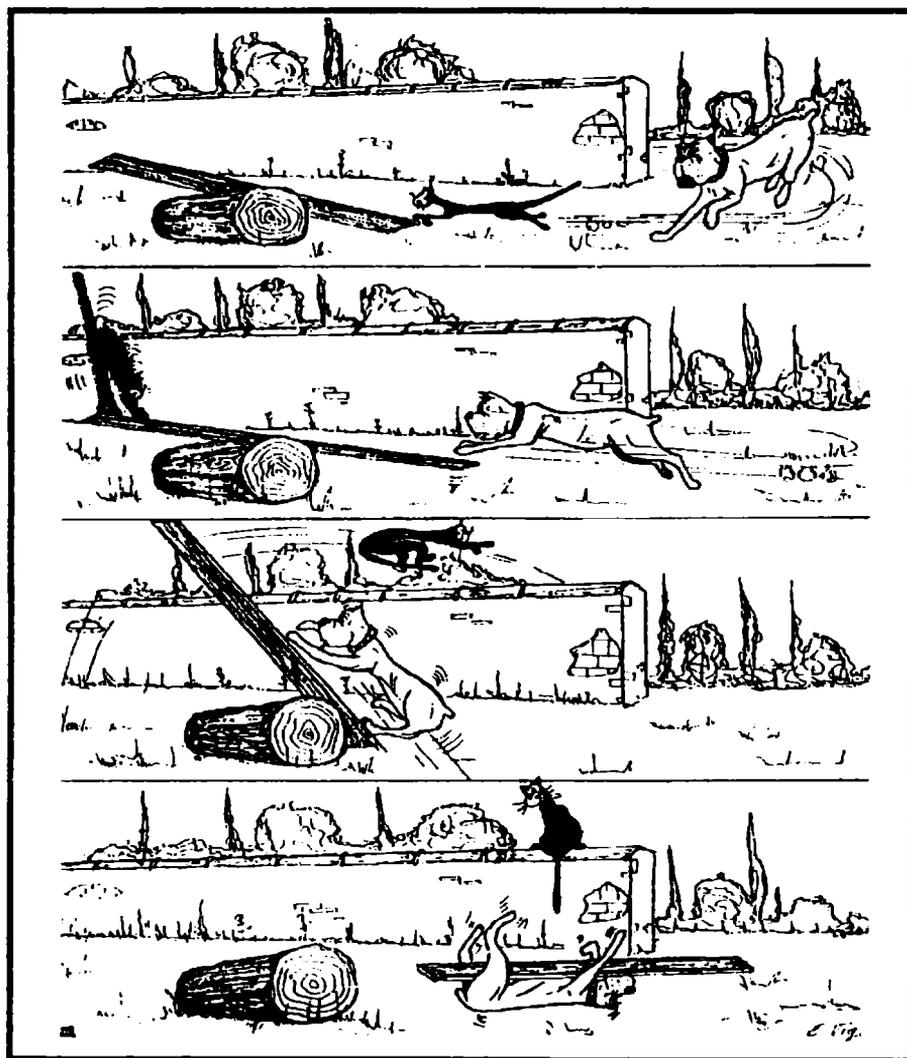


Ilustración Nº 2. Página 6. Instrumento Ilustraciones (7), Feuerstein, R. (1991b; 1980).

Durante la aplicación se advirtió que algunos alumnos considerados con dificultades de aprendizaje, se desempeñaban eficazmente en las tareas del programa, colaborando con sus compañeros durante la resolución independiente. Esta diferencia entre el rendimiento en el aula y en las sesiones de trabajo del programa plantea cuestiones relativas a la naturaleza de las dificultades de aprendizaje y los modos en los que se conceptualizan y determinan en la escuela

Una enseñanza que respete los procesos más que el mero conocimiento de contenidos probablemente nos ayude a definir tales cuestiones y a intervenir para que las dificultades se superen.

Notas

- ¹ Feuerstein amplía el concepto de *deprivación cultural*, indicando que ésta puede ocurrir en cualquier estrato social, dado que obedece a la insuficiencia o carencia de experiencias de aprendizaje mediado.
- ² El autor establece un listado de *funciones cognitivas* constitutivas del acto mental, las cuales constituyen una herramienta metodológica que orienta la intervención cognitiva.
- ³ El puenteo, constituye una de las instancias

finales de la aplicación de una página así como uno de los criterios claves de la mediación. El *puenteo* o *trascendencia* es definido por el autor como «la orientación del mediador a ampliar la interacción más allá de las metas inmediatas, primarias y elementales» (Feuerstein, R. 1991a). Es decir a través de la trascendencia se amplían, se trasladan los principios y /o conclusiones surgidas en las sesión a situaciones remotas vinculadas por ejemplo, con experiencias de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B. (1979) *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and technics.* U.S.A, University Park Press, Scott, Foresman and Company.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B &

Miller, R. (1980) *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability.* U.S.A, University Park Press, Scott, Foresman and Company.

Feuerstein, R. (1986) «Programa de Enriquecimiento Instrumental». *Revista Siglo O.* Caracas, Venezuela, nº 106, Julio-Agosto.

Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E. (1988) *Don't Accept Me As I Am. Helping Retarded People to Excel*. USA, New York, Plenum Press.

Feuerstein, R., Klein, P. S., Tannenbaum, A. (1991a) *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning*

implications. England, London, Freund Publishing House Ltd.

Feuerstein, R., Hoffman, M.(1991b) *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute Jerusalem, Madrid, Instituto Superior San Pío X. Agregado, Editorial Bruño.

La metodología de Taller en la escuela primaria II*

JORGE H. GISMONTI

Diseñador Industrial. U.N.L.P.

A cargo del Taller de Aeromodelismo
en la Escuela Graduada "Joaquín V. González"

A modo de introducción

Siempre he encontrado dificultoso expresarme con la suficiente claridad como para ser bien entendido; mis ideas parecen debilitarse cuando trato de redactarlas. Seguramente, éste no será un caso excepcional.

Este trabajo se originó como una continuación de las Primeras Jornadas de Actualización Docente Universitarias de 1993, dedicadas a educadores de nivel primario y secundario del ámbito de la UNLP, y de las conclusiones que se elaboraron a continuación. Tal vez parezca presuntuoso de mi parte presentarlo. Nada más lejos en mi intención. Sólo deseo hacer un pequeño aporte sobre mi experiencia en esta Escuela, en la que me han recibido -y me reciben- con gran cariño.

Y, como el presente habrá de pasar necesariamente por la apreciación, valoración y corrección de mis superiores, estoy tranquilo de no legitimar (para usar un término de J. F. Lyotard), el párrafo anterior.

Mi incorporación al plantel data de 1991, y siendo éste tan grande como es, aun me resulta difícil conocer y comprender las funciones de todas mis compañeras y compañeros de trabajo, aunque trato de no dejarme atrapar en el aislamiento que supone dictar materias especiales. El objetivo principal que me movilizó a incorporarme a la Escuela fue el de transmitir mis conocimientos a los chicos.

* Este trabajo es una síntesis realizada de su homónimo redactado entre junio-agosto de 1993

Desde el punto de vista de la implementación pedagógica y la actualización de la currícula de la Escuela, no me siento capacitado para decidir cuál es el modo más adecuado, convencido como estoy de que es labor de especialistas; aunque apoyo francamente la gestión que en ese sentido desarrolla la Dirección, pues creo que es conveniente revitalizar los métodos, ajustándolos a las expectativas que genera el siglo XXI en los niños de hoy.

La enseñanza de esta materia es poco frecuente, y no aparece mucho en los programas de otros establecimientos del país. Salvo en Capital Federal, donde existen cursos periódicos en Instituciones privadas, dictados por aeromodelistas a quienes conozco y con los que ocasionalmente intercambiamos información. Ignoro otros casos.

Orígenes de los talleres

Tengo a mi lado, entre los elementos que dan fundamento a este capítulo, una publicación que guarda la Biblioteca de la Universidad bajo el número de inventario 399.776 del 25-2-66 titulada *Tres ensayos pedagógicos de la Universidad Nueva* y que llegó a mí a través de la profesora Graciela Souto, Directora de la Escuela, en reunión de Coordinación de Talleres.

"Dice la misma: la Escuela Graduada Anexa a la Universidad de La Plata fue inaugurada el día 1° de abril de 1907, conjuntamente con el nuevo Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas, en un acto académico, presidido por el fundador de la "universidad nueva", doctor Joaquín V. González."

"Inició sus cursos con 279 alumnos; fue su primer director el profesor Dionisio San Sebastián hasta el año 1910. Tenía el carácter de escuela experimental. "... careció algunos años de un local propio. Al inaugurarse en 1910 el flamante edificio del Colegio Nacional (1 y 49) le fueron cedidas algunas aulas por el término de cuatro horas diarias."

"... en 1916 corrió el rumor de que la Escuela se transformaba en una "escuela intermedia". Adecuarse a la renovación de métodos y orientaciones parecía no ser tan sencillo; la tarea comenzó en el campo menos esperado: el dibujo, asignatura a cargo de don Eduardo V. Szelagowski. "... Al finalizar el año lectivo, el profesor invitó a los alumnos que habían demostrado mayor capacidad en el ramo, a constituir un Taller de dibujo aplicado y manualidades complementarias, que funcionaría

durante las vacaciones y ejecutaría trabajos comerciales, cuyo producido se repartiría entre los ejecutores de la iniciativa." Así, en 1916, el profesor Szelagowski colocaba la piedra fundacional de la actividad organizada como Taller.

El segundo ensayo que se menciona titulado Construcción del Taller de Manualidades, relata la consecución de un espacio más acorde con el espíritu de la actividad, para la cual el ámbito del Colegio Nacional era muy "académico". También fue iniciada por el profesor Szelagowski y consistía, llanamente, en construir un edificio (ubicado actualmente tras los frontones de paleta del campo de deportes) destinado a las actividades de Taller. Quien visite la Dirección de la Escuela, podrá observar el acta de fundación de la misma el 17 de abril de 1917. Para fines de 1923 estaba concluida.

En 1924, la primera promoción que pudo trabajar en aquel ámbito, desarrolló la tercera de las experiencias pedagógicas que describe la publicación. Se titula Construcción de receptores de radiotelefonía. Y para resaltar lo avanzado e importante del emprendimiento, transcribo: "... y aquel centro de reunión, tanto más querido por la modestia de su seguridad sellada por manos fraternas, pasó a ser el laboratorio de una gran experiencia, o de un gran juego. Que sería eso de la radiofonía? ... nuestra curiosidad intelectual, incitada al compás del desarrollo del ensayo era la gran terapéutica contra el tedio ..." (Agrego yo: qué intactos y actuales conserva su valor y fundamento esta descripción...)

"Desde el año 1925 quedó instalada en la construcción de madera de la calle 50, 116 y 117 local desocupado por la Facultad de Ingeniería, lo cual permitió una planificación más amplia del programa y fines de la Escuela con la implantación del huerto escolar, destrezas manuales, música y canto, dibujo al aire libre, enseñanza de idiomas inglés y francés y la edición de la revista La Educación Moderna."

La publicación concluye con un Estudio de las tres experiencias pedagógicas a cargo del profesor Gustavo Cirigliano, sumamente interesante, que excede el propósito de este capítulo, donde se fundamenta acabadamente la razón de continuar con las mismas, llevándolas a otras áreas de trabajo.

Revisando el archivo de la Escuela y consultando en Secretaría los "libros copiadores", extraigo del libro copiadador nro. 13, folio 232: "...El 30 de diciembre de 1944, esta Dirección designada por la Presidencia de la Universidad, recibió de la Dirección de Arquitectura de la Nación el nuevo edificio de la Escuela, construido

en los terrenos que le fueron asignados en la calle 50 entre 117 y 119, en el lugar ocupado por las construcciones de madera en las que desarrolló sus actividades desde el año 1924 hasta mediados de 1942".

Más acá en el tiempo

El 14 de octubre de 1944 se nombra como Profesor de Manualidades al profesor de pintura rosarino Ambrosio Alejo Aliverti, quien posteriormente dicta también cerámica, dibujo, etc.

No tenemos la fecha precisa en que comenzó a dictarse Aeromodelismo, aunque ha de ser entre 1944 y 1948 a juzgar por la siguiente información: en el libro copiador número 16, páginas 144 y 194, el profesor Aliverti figura como Profesor Especial de Aeromodelismo en agosto y setiembre de 1948, cargo que desempeña hasta su fallecimiento el 18 de enero de 1976.

El Profesor Aliverti es suplantado debido a licencias por enfermedad. Por ejemplo, entre el 5 de abril y el 30 de noviembre de 1955 se hace cargo de la materia el profesor Jorge Walter Marazzo. Durante el período comprendido entre el 9 de agosto de 1971 y el 1 de octubre de 1975 es suplantado por el profesor Juan José Skaf, que era profesor de dibujo desde 1968. El 1 de mayo de 1975 se nombra en el cargo interino de profesor Especial de Trabajo Manual al profesor Víctor José Bertoni, quien dicta durante el año 1976 Aeromodelismo como materia.

Entonces, los Talleres se transforman en materias a partir del año 76 y hasta 1982, período que coincide con la modalidad de doble escolaridad de la Escuela. En marzo de 1982 el profesor Juan Pedro Calafell se hace cargo de Aeromodelismo. No he podido encontrar en el Archivo constancia de otros responsables de la misma. Desde el mes de marzo de 1991, quien suscribe, queda a cargo de la materia Aeromodelismo. Podemos afirmar que se ha estado dictando en forma ininterrumpida, al menos desde 1948.

Un dato curioso de otro Taller: en el libro copiador número 16, folio 467, el 23 de marzo de 1949 es nombrado profesor de danzas nativas don Víctor. M. Abalos, uno de los famosos hermanos creadores del conjunto folklórico "Hermanos Abalos".

La transformación de asignaturas en talleres

Una serie de factores produjeron en 1991 la decisión de retomar, para el año

siguiente, la metodología de Taller. Benefició a las materias especiales en casi todos sus aspectos, aunque inicialmente no estuviesen dadas todas las condiciones necesarias para poder dictarlas debidamente.

El profesor Calafell me comentó que en la época en que la Escuela tenía una población acorde con su característica de experimental, cada curso constaba de 8 alumnos. Durante el año 1991 dicté clase a cuatro grupos de entre 16 y 20 alumnos cada uno, en clases de 40 minutos semanales. Al pasar a contraturno, ha disminuído poco el número de alumnos (entre 15 y 17), aunque sí aumentó a 80 minutos la hora Taller, con lo que se hace posible acercarse a cada alumno y trabajar sus individualidades.

También se han salvado algunas diferencias que se daban entre materias especiales: por ejemplo, la materia computación era optativa y en cambio aeromodelismo, obligatoria... En esta época ...

Una de las desventajas del nuevo horario es que hemos perdido contacto con los docentes de aula, que ya se han retirado de la Escuela cuando nosotros llegamos, impidiéndonos intercambiar información sobre los alumnos: sus conductas, problemas, expectativas, etc. Ha sido paleada en parte desde marzo de 1993, cuando se crea la Coordinación de Talleres actuando como eslabón en la cadena administrativa y pedagógica con el resto de la Escuela.

Cursan Talleres los alumnos de 5º, 6º y 7º grados. Además del de Aeromodelismo, actualmente se dictan los siguientes: de Prácticas Agrícolas, a cargo de la profesora María Laura Bradanini; de Teatro, a cargo de la profesora Carola Husson; de Periodismo Gráfico, a cargo de la profesora Norma López; de Computación, a cargo de las profesoras Adriana Guarrera, Georgina Luján y el prof. Miguel Angel Dalto; de Carpintería, a cargo del profesor Alejandro Nieto.

Objetivos del Taller de Aeromodelismo

El programa y los objetivos de la materia están contenidos en los folios 220, 221 y 222 de la currícula de la Escuela y dicen así:

- Despertar en el niño mediante la construcción de aeromodelos, agilidad manual, ejercitando los buenos hábitos de orden, prolijidad y colaboración.
- Estimular en el niño el espíritu de competencia, pero con respeto por la

expresión ajena. (Sobre el espíritu de competencia, más adelante haré algunos comentarios).

Programa: Tema I: Reseña de la historia de la aviación. Partes constitutivas de un avión. Mandos. Principios aerodinámicos que rigen el vuelo. Tema II: Breve descripción de aeromodelos. Sistemas constructivos. Materiales. Tema III: Construcción del planeador Tte. Origone. Tema IV: Centrado, reglaje y vuelo del planeador.

La primera conclusión que extraje fue que, quien redactó el mismo entendía de la materia. Y lo digo, no porque sepa evaluar objetivos, sino porque soy aeromodelista desde los 10 años y es lo que enseñaría a quien nada conozca. Aunque tuve la sensación de que a estos contenidos les faltaba en parte, un elemento que me parece esencial a la hora de cautivar audiencias: magia. Pero no de grandes fuegos artificiales o de aparatos sorprendentes, sino de pequeños gestos de encantamiento, de suaves transmisiones de sensaciones. Quería poner en práctica algunas cosas que aprendí en mis años de docente en la Escuela de Teatro. Intentar un espacio-tiempo singular, diferente a lo cotidiano.

Un taller impuro

Digo y me digo que dicto un Taller impuro porque desarrollo un programa definido, donde se sigue un procedimiento unívocamente definido. Por supuesto que me interesa que aprendan aeromodelismo, pues es lo que defino como estructura de la materia, aquello que me permite andar y avanzar. Pero lo que verdaderamente quiero que practiquen es: orden, disciplina, paciencia, constancia, prolijidad, armonía, creatividad... Este es mi objetivo. Ahora, el tema es: ¿cómo implementarlo en un marco social que privilegia tan fuertemente lo instantáneo, lo atomizado, lo contradictorio, la línea del menor esfuerzo ...?

El año 1991 fue para mí una especie de laboratorio en el que me dediqué a estudiar el campo de trabajo. Durante 1992 pude ver en qué grado se modificaba este programa al asumir la nueva modalidad, y cómo se comportaban las variables introducidas. La calidad de optativos dio a los Talleres un rasgo que los personalizó bastante en el concepto que los chicos se forman de él.

El aeromodelismo es una disciplina muy completa, que abarca un gran número de áreas y conocimientos; no sólo en cuanto a la tarea manual de construcción (que

involucra el uso de herramientas, el estudio de materiales y la adquisición de técnicas constructivas), sino que confluyen temas como: física (mecánica, aerodinámica, etc.); matemáticas (geometría, cálculo, etc.); historia; desarrollo de la aeronáutica; técnicas y tecnologías; aerodeportes (competencias, concursos, reglamentaciones, etc.); hábitos y costumbres sociales y culturales; etc.

Por otro lado actúa como un área de ensayos y prácticas, que le permite al niño conectar la esfera de lo intelectual con la manual, evaluar su capacidad de realización, aprender a resolver inteligentemente las situaciones que se le presentan, y a pedir ayuda cuando todo parece fracasar. Se suma a todo ello, la posibilidad de dotar a estos objetos de personalidad: se vuelcan carácter y temperamento. Además, pueden aplicarse conceptos de belleza al construirlos y decorarlos, marcarlos con el sello de lo individual. Además, en una época tan altamente industrializada donde todo está ya hecho, el acto de crear, involucra una actitud de realización muy movilizadora, que puede ayudar a despertar la vocación.

Entonces, con estos elementos a la vista he estado definiendo un programa de Taller impuro, con una planificación que comienza siendo muy definida en la tarea, (deliberada y detalladamente planificada), para enfrentarlo tempranamente con lo que es esfuerzo, con lo que no viene pre-digerido, con aquello que le muestra claramente sus limitaciones, pero también sus posibilidades y potencialidades.

A la hora de definir un programa de actividades en la modalidad de Taller, me es de gran utilidad todo lo aprendido como Diseñador Industrial en la Facultad de Bellas Artes, pues fueron años en los que la enseñanza troncal se generaba en Talleres. Me siento muy cómodo y a gusto en la metodología. Estoy formado en ella. Y a la hora de definir objetivos, creo que me quedo con la idea de una formación orientada, ordenada, disciplinada, como contrapuesta a lo incoherente y caótico; nunca coercitiva o castradora.

Nivel I:

En contacto con los materiales

Hay una reacción especial en mis alumnos cuando les digo que no esperen obtener resultados inmediatos. Todo parece empeorar cuando les comento que, muy probablemente, mucho de su trabajo no resulte como lo imaginaron. Sin embargo, allí, (les muestro) en los armarios y exhibidores del aula están las pruebas

irrefutables de que hay una posibilidad concreta de llegar a buen término: construir algo digno, bello, bueno.

Pero que nada se logra sin una gran inversión a largo plazo, transformando la ansiedad en trabajo y la impaciencia en paciencia. Y ya desde la primera clase, nos ponemos de acuerdo y establecemos reglas a respetar: la indisciplina se queda en los pasillos; el individualismo no será egoísmo; la participación, la curiosidad y la creatividad son bienvenidas; y por sobre todas las cosas, vamos a disfrutar las clases y a divertirnos trabajando. Hacemos un compromiso. Para la segunda clase ya traen elementos para elaborar la primera experiencia, colocándolos en contacto con los materiales. Todavía no tienen nada, pero se sienten en camino.

Primer Nivel, Segundo Nivel... ¿de qué hablamos?...; un Taller es un Taller, a secas, sin diferenciar niveles... (creo que este es el rasgo que más lo caracteriza como impuro). Pero debí crear el II Nivel, pues todos los años hay un grupo de alumnos que desea repetir el Taller. Pero Aeromodelismo, no posee Taller I y Taller II. Sólo tenemos Taller de Aeromodelismo. Sólo es un modo de ordenar emprendimientos de los alumnos.

Cuando hablo de I Nivel, me refiero al curso de alumnos sin experiencia inicial, con los que comienzo desde cero, preparándome especialmente a recibir una gran carga psíquica y física canalizada en forma de ansiedad. Con ellos aplico este programa bien ordenado que ellos aprecian y controlan permanentemente (¿Profe... hoy pegamos las alas, no?) y que nos sirve para autoevaluar los objetivos, los procesos, los resultados, etc.

Hay una gran necesidad de inmediatizar en los chicos, seguramente producto del medio que los adultos creamos, y que es un obstáculo dificultoso para el Taller: si no la canalizamos en una dirección positiva, transformándola, nos impide trabajar.

Así que comenzamos a trabajar sobre la estructura del Taller, es decir, la construcción de aeromodelos. Un modelo, según su definición, es la representación en pequeño de alguna cosa; también es una estructura que se utiliza para la comprensión de un conjunto de fenómenos; asimismo, es una forma que uno se propone y sigue en la ejecución de una cosa.

Entonces modelo es: representación, estructura, forma. Desde aquí nos acercamos a las distintas materias que aportan el contenido del Taller. Unas clases construimos, y hablamos de fuerza de gravedad, sustentación, densidad, viscosidad,

etc.; otras inventamos aeromodelos y hablamos de planos, esquemas y representaciones; otras, proyectamos películas y audiovisuales en microcine, y hacemos charlas-debate; a medida que completamos las construcciones, nos vamos al campo de deportes a centrar y hacer volar aeromodelos: hablamos de aerodinámica, vectores, técnicas de lanzamiento, etc.; cuando tienen suficiente experiencia, organizamos Concursos: hablamos de técnicas, tácticas, colaboración, reglamentos, modalidades y categorías, etc. ... y luego volvemos a empezar, sobre la base de los conocimientos y experiencias adquiridas.

I Etapa: Elaboración individual

Las etapas que intento describir no se dan clara y definidamente ordenadas. Influye marcadamente la naturaleza de cada Grupo.

En ésta, intentamos principalmente conseguir conectar el cerebro con las manos y viceversa; y en el perfeccionamiento de esa relación nos encontramos con las necesidades individuales. Materiales, herramientas y elementos son una excusa para elaborar procesos y procedimientos de trabajo.

Pero hay consignas válidas desde el comienzo. Una es: nuestro marco de referencia es la alegría y la diversión. Si lo que vamos a hacer no es divertido, no será de provecho, ni saldrá bien, ni lo soportaríamos mucho tiempo. Por eso, la actitud individual número uno es: buen humor y "buena onda". Lo segundo es: que nadie nace sabiendo todo. Entonces, equivocarse y preguntar son dos de las acciones bienvenidas en el Taller; nos permiten aprender y evolucionar. Lo tercero es que, afortunadamente, todos los seres somos distintos, y consecuentemente, actuamos, trabajamos, pensamos, manipulamos, obtenemos, distinto unos de otros. Cada uno debe desarrollarse atendiendo a virtudes y defectos propios. Gran parte de mi función es ayudarlos a que desenvuelvan las primeras y superen los segundos.

II Etapa: Colaboración y ayuda

Calmada la efervescencia que producen las primeras clases, nos dedicamos a elaborar una conducta de orden general que nos permita desarrollar el Curso con continuidad: reconocemos el aula y sus objetos; reconocemos objetos propios, ajenos y comunes; reconocemos conductas apropiadas e inapropiadas; tratamos de generar un clima de pertenencia a nuestro alrededor.

Los primeros colaboradores que aparecen en el aula son los alumnos que antes terminan su tarea; aunque no todos los alumnos más lentos desean ser ayudados. Muchas veces esto obedece a que desean hacer un trabajo más prolijo o tienen mayor dificultad para hacerlo. Así, el ayudante se transforma en aprendiz y se establece una verdadera colaboración entre compañeros. Poco a poco van integrándose en tareas que aparecen a medida que producen. Cuando logramos completar una etapa y tienen una visión totalizadora del proceso seguido durante la misma, advierten que es positivo y complementario brindar ayuda y ser ayudado.

Los alumnos más ansiosos o más desprolijos van comprendiendo que no es una carrera para ver quién termina primero, sino la adquisición ordenada de una serie de técnicas y conocimientos que les permitirán más adelante, ser independientes en la tarea. Al fin y al cabo, parte de mi misión es "contaminarlos" con el virus del aeromodelismo, que quedará latente y luego despertará, al compás de una melodía que sonará muy dentro de ellos; en ese momento aflorarán las vivencias del Taller y, tal vez, les servirán para desarrollar su vocación.

III Etapa: Socialización

Utilizo la palabra socialización con una significación distinta a su verdadera etimología. Quiero indicar un proceso de integración a nivel grupal en una tarea para todos, que tiene pleno sentido cuando la participación es completa.

Esta etapa comienza cuando ya hemos avanzado profundamente en el desarrollo del Curso, dejando atrás las dificultades que cada alumno tiene consigo mismo y con su compañero de banco.

La integración de todos los Grupos que concurren en distintos horarios y días se produce a través de Concursos entre los mismos, en los que pueden participar entre 4 y 6 alumnos de cada uno respetando un orden que viene dado por los resultados obtenidos dentro del Grupo.

Esta modalidad aporta una nueva visión de la función que desempeña cada uno en el resultado final, producto de actuar coordinadamente. La estrategia a seguir esta en función de las particularidades individuales: ya sea virtudes de los modelos que se presentan, habilidades en el lanzamiento de los mismos ó condiciones físicas apreciables. Todo hay que considerarlo; inclusive las condiciones que tienen los otros Grupos. De este modo, aquél compañero que fue ocasionalmente quien podía

ganamos en el concurso pasado, se convierte en el aliado que más nos favorece para triunfar en éste.

Otras veces el trabajo en Comisiones es el que reúne a los Grupos: trabajos prácticos con lectura, evaluación y presentación ordenada de los resultados sobre temas de historia, aeronáutica, técnica, etc. Como el caso del presente año 1993, que presentamos una exposición de todo el Taller dedicada a mostrar Tres momentos en la historia del vuelo, investigando sobre los temas: Leonardo Da Vinci; Jorge Newbery: el viaje a la Luna. Intentamos mostrar cómo el Hombre soñó con poder volar, cómo aprendió a hacerlo y finalmente, cómo vio su sueño realizado. El objetivo es que aprendan a reconocer y valorar la importancia que tiene un aporte individual y coordinado en una obra propia y comunitaria a la vez.

El II Nivel:

Un taller más puro

El segundo nivel se forma con aquellos alumnos -de 7º grados- que cursaron el Taller con anterioridad y que lograron un respetable nivel de técnicas y conocimientos como para abordar obras más complejas y dificultosas. Ya poseen un buen método de autoevaluación. Con ellos trabajo en forma absolutamente individual. Desde la elección del trabajo que van a realizar, hasta los plazos que deberán fijarse para poder terminarla dentro del Curso. Y en esto atiendo tanto a sus deseos cuanto a sus posibilidades, para que no vean frustrado el trabajo del año. Observo en el aula una conducta mucho más ordenada y paciente, producto de la experiencia acumulada. Siempre cuento con ellos para cumplir tareas de asistencia.

El aula donde trabajamos

Tiene grandes ventanales al noreste que miran al campo de deportes de la UNLP, muy soleada, con tres rústicos y sólidos bancos de trabajo en los que se ubican los alumnos con sus tableros individuales, herramientas y materiales. Hay una profusa variedad de muebles y vitrinas que nos permiten practicar la disciplina del orden: guardar y acomodar los elementos de cada uno. Desde el primer momento nos proponemos un gran respeto por los elementos individuales y colectivos, como única alternativa de lograr que todos se mantengan sanos y en buenas condiciones de uso.

Uno de estos muebles es especial. Contiene todo lo que es único, o de uso colectivo o de repuesto. Desde la primera clase les cuento que todo lo que hay allí es para ellos; pero que como es de mal gusto revisar las pertenencias ajenas, si me piden lo que necesitan, lo pueden tomar sin ningún tipo de problemas. Bien, es el primer mueble que abro y el último que cierro: jamás ha faltado nada.

Hay también un altillo en el aula; se accede a él mediante una escalera central de cemento con barandas, pero muy empinada y peligrosa. ¿Cómo hacer para que los chicos no suban?... Encontré la solución explicándoles (cada año) que, paradójicamente, es la única escalera que, al subirla, conduce hacia abajo, a la Vicedirección.

Un poco de magia

Cuando converso con los chicos, les digo que el aeromodelismo tiene dos fases complementarias e igualmente importantes: La primera es la de la construcción. Sus técnicas, materiales, herramientas, principios, etc. La segunda, tanto o más importante que la primera, se desarrolla en el campo de pruebas.

El objeto de nuestras construcciones son modelos que, contrariamente a los muebles o los adornos, habrán de volar, habilidad sólo reservada a unos pocos seres privilegiados. Y así tenemos que considerarlos: máquinas mágicas, con capacidades extraordinarias. Ya desde el principio debemos asumir que habrán de enfrentarse con fuerzas naturales muy poderosas, que rigen los destinos del Universo y a las que no podrán escapar nuestras "obras". Y que de igual modo que los pájaros que las utilizan para sus vuelos, nuestros aeromodelos, en vez de enfrentarlás, deben armonizar con ellas.

En la búsqueda del equilibrio y la armonía con las fuerzas de la naturaleza se basa la posibilidad de que ejecuten vuelos agradables. Cada uno, entonces, transforma la impaciencia en armonía y corre hasta alcanzar el equilibrio, junto a su modelo.

Las niñas en el Taller

Hasta el año 1991, Aeromodelismo estaba sólo reservado a los varones. No encontré motivo que lo justificase y propuse hacerlo mixto. Y aunque no son muchas las niñas que se anotan, contamos desde entonces con su participación entusiasta.

Hay una cuestión un tanto misteriosa y difícil de explicar en el lanzamiento de los aeromodelos. La acción de arrojarlos, de desprenderse de ellos y luego

recobrarlos, retocarlos, modificarlos y volver a repetir el procedimiento, crean una especie de lazo fascinante.

Los varones están totalmente decididos a enfrentar este momento; los devora la ansiedad de saber qué resultados producen todas esas manipulaciones que han estado haciendo en clase. En las niñas en cambio, se produce el efecto contrario, y buscan algún motivo para dilatar ese momento. Y cuando por fin se encuentran frente al mismo, dudan, se atemorizan y piden ayuda.

Suelo hablar con ellas de este tema, y les digo que hay una fuerza profunda (la más hermosa que tienen) que las inhibe cuando se trata de desprenderse de algo que les es propio. Es natural que así sea y no tienen que luchar contra ella sino aprender a canalizarla, pues les va a servir cuando sean grandes y tengan que darles libertad a sus hijos. Pero que no duden de su obra: si han realizado un buen proceso de construcción y centrado, pueden soltar los modelos con confianza. De igual manera uno forma y educa a los hijos, en el concepto de la libertad: con la expectativa de saber que un día serán independientes como para valerse por ellos mismos...

Ver para crecer

Hay una gran cantidad de principios y conceptos que no son fáciles de explicar sin contar con un mínimo de materiales al efecto. Y si bien la Escuela cuenta con bastante material educativo, en general no está referido a aeronáutica, aeromodelismo y materias relacionadas. Por lo tanto, en ocasiones llevo mis propias herramientas, elementos y modelos para mostrarles y trabajar en clase: taladros, caladoras, pinzas, etc. Motores para aeromodelos; equipos electrónicos y de radiocontrol; planeadores y modelos a motor. Libros, revistas, etc.

Para aprovechar un lenguaje que es muy familiar para los chicos, (la pantalla de televisión), he preparado algunos audiovisuales en video que tratan temas teóricos y técnicos, en los que he puesto todas las imágenes (fijas y animadas) que necesito. Cada tanto, vamos al microcine de la Escuela y con la ayuda de Raúl van der Wildt, responsable de medios audiovisuales, proyectamos 20 a 30 minutos de material variado. El mismo puede ser: una breve reseña de la historia de la aeronáutica; los principios teóricos que explican el vuelo del avión; los aeromodelos, su construcción y categorías; exhibiciones, festivales, etc. En general selecciono material que posee

simpleza de imagen y relato. Después de la proyección, trato de generar debate sobre el mismo aunque a veces, nos lleva lejos del tema.

Pero, bueno, mi objetivo es motivarlos, y no me interesa tanto corregir el hilo de sus pensamientos, justamente porque el único límite que tiene la actividad es el de la imaginación y deseo que se mantenga bien activa...

Competimos . . . ¿Contra quién?

Dice el Diccionario de la Lengua Castellana de la Editorial Castell sobre competencia: rivalidad, disputa entre dos o más sujetos sobre una misma cosa. También define el término concurso: concurrencia de gente; reunión simultánea de sucesos diferentes; ayuda para una cosa.

En las clases de campo, no organizamos competencias sino concursos.

Y cuando hablamos de concursos, lógicamente, todos quieren ganar y preguntan cómo hacerlo. Entonces, lo primero que les repregunto es por dónde creen que podrá salir el competidor a derrotar. Inmediatamente hay un coro de argumentos y explicaciones al respecto, que se va aplacando lentamente a medida que los vamos descartando.

Y creando un marco de gran atención les cuento que, dentro de nosotros mismos se encuentra el único competidor real a quien tenemos que enfrentar. Afuera hay sólo concursantes. Si aprendemos a dominarnos y a sacar lo mejor de nosotros mismos, habremos conseguido realizarnos plenamente, y el resultado "numérico" ya no será tan importante por sí sólo, sino que complementará el logro obtenido. Y ayudar o ser ayudado, mejora esa relación. Además, son tantas las variables que intervienen en la formación del resultado de un Concurso, que es mejor considerar más seriamente a éstas, que a los concursantes.

Con tales premisas abordamos los Concursos; una óptica positiva y diferente nos permite experimentar sobre la naturaleza del vuelo, sin descuidar la naturaleza humana. Esta es mi visión respecto de los Objetivos que aparecen en la currícula sobre competencias, a los que hice referencia anteriormente.

Conclusión

Quedan muchos temas por contar, muchas áreas para abordar, anécdotas que relatar... Pero el objetivo que me propuse se refleja lo suficiente como para ser

mínimamente presentable. Además, dejar algo pendiente sería una buena excusa que me permitiría abordar nuevamente el tema buscando otros enfoques.

Agradezco de nuevo toda la ayuda recibida para poder presentar este trabajo, dedicado a los alumnos del Taller de aeromodelismo.

El vuelo nos acerca a comprender el valor de la libertad.

IV

La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina

Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública*

NORMA PAVIGLIANTI

Profesora Titular Ordinaria en Política Educacional,
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

La realidad educativa y la ley general

La propuesta de dictar una ley general de educación, sin disponer de un conocimiento significativo sobre la situación socioeducativa del país es un indicador claro de las tendencias neoconservadoras que predominan en el actual gobierno. Si se adscribe a un proyecto de retiro del rol principal del Estado en la formulación y financiamiento de las políticas sociales y a valorar al "mercado" como el elemento regulador de las relaciones económicas y sociales, la disponibilidad de información e investigación es innecesaria. Se adopta un modelo cuyos patrones de funcionamiento y medidas ya están prescriptas.

Una evidencia de esta forma de actuar es, que ni el proyecto de Ley Federal de Educación enviado por el Poder Ejecutivo en marzo de 1991 ni los tres documentos legislativos que se gestaron durante su proceso de sanción incluyen en sus fundamentos datos sobre la realidad socioeducacional. Se basan en las grandes líneas políticas y, únicamente, desde allí se proponen los objetivos y medidas que orienten al sistema educativo en el sentido propugnado por las corrientes de política educativa subsidiarista, provenientes de la Iglesia Católica, del neoconservadurismo,

*Ponencia presentada al II Encuentro Internacional "La educación y el Mercosur", organizado por la Asociación de Supervisores de Estado de Río Grande del Sur, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación y el Departamento de Estudios Especializados de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur y realizado en Porto Alegre del 24 al 26 de agosto de 1993.

de los organismos internacionales específicos de educación y de los bancos internacionales que financian proyectos educativos.

De esta manera, resulta una ley enunciativa de principios generales, con objetivos y medidas globales que necesitan ser especificados a posteriori para poder ser ejecutados. Tal es así, que la ley tiene un capítulo sobre "disposiciones transitorias y complementarias" para que las autoridades educacionales nacionales y jurisdiccionales preparen las especificaciones para poder ser implementada.

El proceso de construcción de los cambios educativos que se utilizan van desde propuestas y medidas ya definidas, desde lo programático impuesto como única alternativa hacia la realidad. El estudio exhaustivo de la realidad¹. Para poder proponer medidas que mejor se adecuen al logro de determinados resultados, es otro el proceso que se realiza: el estudio exhaustivo del proceso de construcción de la realidad actual y su localización. Es el que utilizan las políticas educativas democratizadoras que pretenden modificar una realidad nacional concreta y específica.

A pesar del desmantelamiento y deterioro del sistema público de generación de la información de base, se realizaron estudios e investigaciones en las universidades nacionales, en los ministerios de educación y en los centros privados de investigación, pero sobre aspectos parciales y puntuales de la problemática socioeducativa en la Argentina. Además, no existen organismos ni mecanismos que puedan dar cuenta de todos ellos y menos aún realizar un aprovechamiento sistemático para obtener descripciones y análisis más acabados de las profundas reacomodaciones ocurridas en la sociedad y en el sistema educativo de la Argentina de las dos últimas décadas, en que predominaron políticas económicas neoliberales y de subsidiariedad del Estado en materia de educación².

En términos generales -con la información disponible³- los problemas que afectan en mayor medida las posibilidades de democratización de la situación educacional de la Argentina se caracterizan por el deterioro de los logros tempranos de la ampliación del acceso a la educación que se habían logrado desde finales del siglo pasado hasta mediados de la década del sesenta, que se alcanzó con una activa participación del Estado en su configuración, desarrollo y financiamiento. Esta construcción histórica del desarrollo educativo es diferente a la de otros países de América Latina donde el Estado asumió un papel significativo sólo después de la

finalización de la Segunda Guerra Mundial.

El desarrollo de la educación en la Argentina, en las últimas décadas, puede ser caracterizado por la agudización de tres problemáticas básicas: el estilo de expansión cuanti-cualitativa que llevó a la conformación de un sistema polarizado y segmentado en la distribución de la escolaridad; una estructura educativa que pasó por un proceso de desarticulación vertical y de diversificación dispersa en cada nivel, y el pasaje de un sistema centralizado uniformizante a una descentralización anárquica, por el retiro de la acción del gobierno nacional, transferencias impuestas a las provincias, sin recursos financieros adicionales y sin una redefinición clara de los nuevos roles de las diversas instancias de gobierno: el nacional, el provincial y los municipios.

Frente a la realidad existente y a las propuestas educativas predominantes, es de interés analizar la Ley Federal de Educación N° 24.195 como indicador de la direccionalidad de las políticas educativas que sustenta el gobierno actual y como herramienta para la configuración del sistema educativo. A estos fines: se describe el contexto político-ideológico en el que se sanciona la ley para dar un marco de interpretación a los contenidos de su articulado; se puntualiza el proceso de sanción que tuvo la ley dado que siguió un trámite particular, complejo y negociado y, finalmente, se analizan sus principales disposiciones y los probables efectos de este tipo particular de política educativa sobre la realidad educacional del país.

El contexto político-ideológico en que se sanciona la ley

La sanción de la Ley Federal de Educación se produce dentro de modelo más global de recomposición de la economía y de la sociedad, que no sólo es particular de nuestro país pero si asume ciertas especificidades en relación con su historia nacional. Antes de entrar en el análisis de su articulado, es imprescindible trazar un cuadro general de este contexto, que muchas veces no forma parte de los saberes habituales de los educadores. En Argentina el estudio de la política educacional como disciplina quedó reducida al ámbito universitario -a los especialistas en Ciencias de la Educación-, porque desde 1969 se la quitó de los planes de estudio de la formación docente de los niveles preprimario, primario y medio.

Las sociedades occidentales, en el período que transcurre entre la crisis de 1929

y la finalización de la Segunda Guerra Mundial, recomponen su funcionamiento económico, social y político bajo la forma del denominado "Estado Bienestar"⁴.

La crisis económica de 1929 fue interpretada como el límite del desarrollo de las sociedades capitalistas bajo el régimen del libre mercado, que había mostrado ser incapaz de regular el conjunto de la economía y que lo había llevado a la aparente paradoja de una situación de sobreoferta y de depresión de la demanda.

Se especifican, entonces, algunos de los rasgos centrales de ese Estado de Bienestar que caracterizó a la sociedad occidental desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de mediados de los setenta. Esos rasgos básicos estaban dados por la intervención del Estado en la regulación de la economía para asegurar la demanda y el pleno empleo, y evitar así que la economía desembocase en crisis similares a la de los años treinta. El Estado se reservaba el ordenamiento de las variables macroeconómicas que regulan el conjunto de la economía a fin de que no se produjeran los desequilibrios a los cuales lleva una economía de mercado regida únicamente por la competencia individual que no permite visualizar el conjunto del sistema. Constituyó una nueva forma de compromiso, de equilibrio dentro de la economía capitalista, en la cual el mercado continúa funcionando pero el Estado interviene planificando para regular los desequilibrios en la demanda y en el empleo.

Esta forma de regulación centrada en la demanda llevó al Estado a brindar asistencia a todos los ciudadanos mediante prestaciones de servicios y en dinero para compensar los riesgos de la marginación a la que conduce una economía regida únicamente por el libre mercado, y a asegurar consumos mínimos a grandes sectores de la población. Esta asistencia es provista bajo la forma del cumplimiento de derechos legales que corresponden a los ciudadanos.

Por otra parte, otro de sus rasgos centrales es el reconocimiento formal de los sindicatos de trabajadores y de su participación en las negociaciones de los convenios colectivos de trabajo y en la formulación de otras las políticas públicas que regulan la distribución de los ingresos.

Estos constituyen los patrones básicos de funcionamiento de los estados después de la Segunda Guerra Mundial y son el resultado de una gran variedad de factores que se combinan según las distintas situaciones nacionales y/o regionales; fueron llevados a la práctica, fundamentalmente por la socialdemocracia y también por el

socialcristianismo y los populismos. En estos estados se fueron consolidando: los seguros de desempleo, los salarios mínimos, la legislación social para los trabajadores, el incremento del gasto público en salud y educación y los sistemas de viviendas subvencionadas por el Estado.

El auge y desarrollo de estas políticas da lugar a un período de relativa prosperidad económica y el Estado es considerado como el factor estabilizador económico y político, porque a través de sus intervenciones en la regulación de la economía y de la provisión de los servicios, se asegura el acceso a condiciones de bienestar y se impide que el funcionamiento de la economía desemboque en profundas recesiones y en abiertos y agudos conflictos sociales. La crisis de mediados de los setenta dio lugar a críticas sobre el funcionamiento del Estado de Bienestar, pero estas son de muy distinta naturaleza.

Dentro del campo de la socialdemocracia⁵, las críticas se dirigen al incumplimiento de las funciones redistributivas y al estilo de redistribución a que dio lugar en la práctica el funcionamiento del Estado de Bienestar: a la falta de equidad resultante, a una escasa participación activa y creativa de la sociedad civil, a una homogeneización insatisfactoria de las prestaciones y a una sobrecarga centralizada y burocrática de los servicios. Además, se enfrenta con la necesidad de redefinir la asignación de los recursos públicos ante la reducción objetiva de los mismos, producto de la crisis.

Desde otra óptica, las tendencias neoliberales y neoconservadoras⁶ realizan una crítica radical al Estado de Bienestar considerando que por las múltiples intervenciones del Estado en la esfera económica impide que las fuerzas del progreso del mercado funcionen de manera correcta. Este impone normas e impuestos sobre el capital que llevan a una desactivación de la inversión y, cuando concede a los trabajadores derechos, servicios y posiciones de poder en las negociaciones sobre la distribución de los ingresos desactiva el trabajo. El efecto conjunto de la falta de incentivos para la inversión y la desactivación de la competencia individual en el trabajo es la que produce la decreciente tasa de acumulación del capital, una sobrecarga en las demandas de consumo (inflación) y, también, un aumento en las demandas de participación política (ingobernabilidad). Produce una inversión de los términos en el papel que se le asigna al Estado: pasa a una posición donde todo lo "negativo" es atribuido al mismo y donde todo lo "positivo" corresponde al sector privado.

Los neoliberales en lo económico afirman que la asistencia estatal tiene los siguientes efectos perversos: pone en peligro el libre funcionamiento del mercado en el cual los individuos pueden competir libremente, representa una intromisión en la libertad individual y contribuye a minar las bases del sistema económico que ofrece la mayor posibilidad de prosperidad general e integración social. Consideran que la mayor amenaza proviene de las burocracias benefactoras; en consecuencia, las políticas sociales deberían desligarse de éstas y crear sistemas que no entren en conflicto con las relaciones monetarias que deben regir en todo el funcionamiento del sistema económico y social: lo ideal es pasar de las prestaciones estatales a subsidios dirigidos a los individuos, o en segunda instancia a instituciones privadas, para que de esta manera cada uno pueda comprar sus servicios en el mercado.

¿Cómo se toma a la educación en este contexto?. En primer término se debe tener presente y muy claro un hecho histórico: en las sociedades occidentales los sistemas educativos son siempre mixtos: con educación pública y con educación privada. Entonces, el debate y la disputa que se desarrolla es acerca de cuál es el rol de Estado en la direccionalidad a darle al conjunto -público y privado- del sistema educativo, y, esta tensión en cada país adquiere algunas especificidades que le son propias.

El debate central gira en torno de la principalidad o subsidiariedad del Estado. Este debate cruza toda la historia de la educación de los dos últimos siglos, desde que los estados liberales ejercieron la función docente para la formación de los ciudadanos, frente a la función enseñante casi exclusiva que habían tenido las iglesias. Esta disputa se reactualiza en algunos períodos, se la expresa en diferentes términos y con nuevos argumentos y con distintas medidas a tomar sobre el sistema educativo; va cambiando en el transcurso del tiempo.

Para las posiciones liberales democráticas y socialdemócratas, hoy, la principalidad del Estado significa que: es función del Estado garantizar el derecho a la educación, derecho que implica su intervención indeclinable e insoslayable para sostener y promover instituciones de enseñanza pública en todos los niveles y de orientar la programación general del desarrollo de los sistemas educativos en todos sus tipos y modalidades a fin de asegurar, como mínimo: la educación básica gratuita a todos los habitantes, la generalización de la formación para el trabajo y la ampliación del acceso a los estudios superiores⁷.

En la posición subsidiaria actual de la Iglesia el papel que le corresponde al Estado es el de apoyar al sector privado a través de diversos medios. En nuestro país, las medidas que reclama para sus instituciones⁹ son: tener programas propios, realizar la selección autónoma de los docentes y no docentes que trabajan en sus establecimientos, poseer la capacidad de otorgar títulos con validez académica y habilitación profesional y, además, que el financiamiento de sus institutos se realice con fondos públicos. Reclama estas medidas en nombre de los principios de los "derechos de la persona humana a la educación", de "la libertad de opciones educativas, "pluralismo escolar", "autonomía pedagógica de los establecimientos privados" y del "aporte estatal al financiamiento de los establecimientos privados".

La recomposición neoconservadora aporta nuevos argumentos⁹ que refuerzan el rol subsidiario del Estado y, por lo tanto, colocan la centralidad de la responsabilidad por el desarrollo de la educación en los individuos, las familias y las iglesias como educadores; la responsabilidad primaria es la de las instituciones privadas, así a través del libre juego del mercado se permite la libre competencia entre las instituciones y los individuos, y, éste es el único modo posible para que el sistema funcione con eficiencia y calidad.

Mas allá de las distintas posiciones que existen dentro del neoconservadurismo tienen en común que siempre: van a marcar que el desarrollo del sistema público de educación es perjudicial por la burocratización implícita que conlleva, van a reducir el gasto público destinado al sistema de educación pública y van a promover o financiar -a individuos o instituciones- del sector privado con recursos públicos.

Es importante diferenciar tres de las variantes internas en el neoconservadurismo, porque contribuyen a detectar los matices y ubicar las combinaciones distintas que se pueden dar entre ellas:

- para los partidarios más extremos lo ideal es que los subsidios monetarios vayan dirigidos a las familias y a los individuos y no a las instituciones. Esta posición lleva a largo plazo a la abolición del sistema de educación pública y a su sustitución por un sistema de bonos, que pueden ser empleados en el mercado para comprar educación, en combinación con los recursos de que disponen las familias o los individuos. En el caso de un fuerte peso de las corporaciones enseñantes -religiosas o privadas-, como lo es en nuestro país, se tiende a sostener un sistema mixto en

el que se combine, según niveles o tipos de educación, el sistema de subsidios a las instituciones con el subsidio a las familias o individuos.

- para otros partidarios del libre mercado, la red de educación pública esta destinada a aquellos que no pueden acceder a la enseñanza privada; es considerada aceptable su existencia como medio indispensable para asegurar un mínimo, debajo del cual no se deberá dejar caer a los individuos, y

- para otros, es posible sostener un sistema de asistencia social directa - la prestación de un sistema público de educación-, porque éste potencia la competencia con el sector privado, y siempre que en su interior se rija por criterios meritocritos y de competencia individual. Las burocracias estatales pueden ser toleradas siempre que se ajusten a los patrones anteriores.

El proceso de sanción de la ley

El proceso de sanción de la reciente Ley Federal de Educación se inicia con el envío por parte del Poder Ejecutivo Nacional al Senado de Nación de un Proyecto de Ley Federal de Educación.

Cabe destacar que, en el Congreso de la Nación con anterioridad al envío del proyecto del PEN, por iniciativa de los legisladores -entre 1988 y 1991- se habían presentado siete proyectos de ley general o federal. De los proyectos, uno fue presentado en el Senado y los otros seis en la Cámara de Diputados: dos por la UCR, dos por el Partido Justicialista, uno por la Democracia Cristiana y el otro por la UCR y el Partido Socialista Unificado¹⁰.

El Senado de la Nación no aprueba el texto original que presenta el Ejecutivo y elabora otro proyecto, que denomina Ley General de Educación, al que le da media sanción el 6 de mayo de 1992.

El texto de la media sanción del Senado no fue aceptado por la Cámara de Diputados, que actuaba por primera vez como cámara revisora, y el 3 de septiembre de 1992 aprueba un nuevo texto, de Ley Federal de Educación, en el que introduce importantes modificaciones. En esta ocasión la Comisión de Educación no se expide a través de un despacho unánime sino que lo hace con el de mayoría -firmado por

veintisiete diputados justicialistas, con disidencias parcial de dos diputados de la Unión del Centro Democrático- y tres dictámenes en minoría. Uno suscripto por dieciocho diputados radicales, el segundo tres diputados pertenecientes al Movimiento Peronista, al Partido Socialista Democrático y al Partido Socialista Popular y, el tercero, por un diputado de uno de los partidos provinciales, el Movimiento Popular Jujefeño. En el tratamiento en el recinto resultó aprobado el dictamen de mayoría.

El Senado, como cámara de origen actuando en segunda revisión, no aprueba la media sanción de Diputados sino que elabora un tercer proyecto, en el que toma textualmente artículos o incisos de las dos sanciones anteriores- y lo aprueba el 22 de diciembre de 1992, que envía en segunda revisión a la Cámara de Diputados.

Inmediatamente, se plantea la constitucionalidad de este tercer documento elaborado durante el trámite de la sanción de la ley porque no está previsto en la letra de la Constitución Nacional, que sólo contempla explícitamente la generación de dos documentos durante todo el proceso de sanción de las leyes, siempre en el primer tratamiento, uno en la Cámara de origen y el otro en la Cámara revisora. Sin embargo, este parlamento interpretó que el trámite era "constitucional" porque literalmente no se introducían nuevos textos a los ya sancionados, aunque el producto real resultante es otro proyecto educativo.

Finalmente, este tercer texto fue sancionado en segunda revisión por la Cámara de Diputados el 14 de abril de 1993, con el voto positivo de las bancadas justicialistas, de los partidos provinciales y de la UCEDE y con el voto negativo del radicalismo, el socialismo y la intransigencia. La ley fue promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional bajo el N° 24.195.

La ley resultante de este proceso toma como base principal el texto de la media sanción de la Cámara de Diputados. Las principales restituciones que realiza del texto de la media sanción de Senado se encuentra en el Título I, sobre "derechos, obligaciones y garantías" que no alteran significativamente el contenido, salvo que restablece claramente el ámbito de aplicación de la Ley "para su ejercicio en todo el territorio argentino". Las combinaciones de textos de las dos medias sanciones anteriores que contiene la ley en el Título II sobre "principios generales" tampoco producen ningún cambio substancial.

Las modificaciones principales están concentradas en la estructura educativa y

en las que afectan y retrotraen los avances en materia de universidades nacionales, que se habían incorporado en la media sanción de Diputados¹¹.

En el análisis, en los casos de significación, se consigna de qué Cámara proviene el texto que quedó sancionado en la ley.

Las principales disposiciones de la Ley Federal de Educación Nº 24.195

El texto definitivo no altera la concepción del papel subsidiario del Estado en materia de educación, ya presente en el primer texto que envía el Poder Ejecutivo; no obstante introduce algunas modificaciones, en las que influyeron las reacciones públicas masivas de protesta. Se asegura la gratuidad de la enseñanza de los servicios que presta el sistema de educación pública a través de sus distintas jurisdicciones, que no estaba contenida en la media sanción del Senado que desencadenó las reacciones más fuertes.

Esta ley se caracteriza por contener muchos textos ambiguos, cuando no contradictorias, en aspectos centrales de la política educacional en materia de educación pública y por derivar las decisiones hacia el Poder Ejecutivo Nacional, porque se las otorgó explícitamente o porque no fueron establecidas en el texto legislativo.

Se han seleccionado algunos de los temas más significativos que señalan los componentes neoconservadores de la direccionalidad que el gobierno dará a las políticas educativas para el país: la primacía de lo privado sobre lo público, la derivación de las responsabilidades en la atención y financiamiento a las jurisdicciones paralelo a una derivación de decisiones centrales en el Poder Ejecutivo Nacional, un cambio sin fundamentar de la estructura académica y el retiro paulatino del financiamiento de la educación pública con recursos del Tesoro Nacional. Estas líneas de política educacional serán consideradas en la ley a través de sus expresiones en cuanto a: las políticas de subsidiariedad del Estado, las modificaciones en la gratuidad de la enseñanza, las ambigüedades sobre el rol de Estado y el ámbito de aplicación de la ley, los mecanismos de derivación de las decisiones hacia los poderes ejecutivos, los avances en la provincialización del sistema, la desregulación pedagó-

gica, los cambios en la estructura del sistema educativo, el tratamiento dado a las universidades nacionales y el financiamiento.

Las políticas de subsidiariedad del Estado

Otorga al Estado un papel subsidiario, o sea que la función del Estado consiste en favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras y se materializa en las principales disposiciones referidas al sector privado:

- Coloca en pie de igualdad al sistema de educación pública y a la enseñanza particular. Para ello la fórmula que utiliza es: "el sistema educativo está integrado por los servicios educativos de la jurisdicción nacional, provincial y municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocida" (S. art.5 y D. art.7). Esta es la expresión jurídica del principio que la Iglesia Católica sostiene y denomina "pluralismo escolar" o "libertad de opciones educativas".

- Otorga al orden privado, "dentro del Sistema Nacional de Educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos: crear, organizar y sostener escuelas, nombrar a su personal docente directivo, docente y no docente; disponer sobre la utilización de su edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos" y participar del planeamiento educativo (S. art.49, D. art. 41 y L. art. 36 inc.a.). Con esta disposición se asegura al sector privado el reconocimiento del principio que reclama y que denomina "autonomía pedagógica" de las instituciones de iniciativa privada.

Se asegura al sector privado recibir aportes monetarios provenientes de los fondos públicos para cubrir los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada (L. art. 37), cualquiera sea la jurisdicción de la que dependan sus institutos: nacionales, provinciales o municipales. Debe tenerse en cuenta que, al no especificar cuáles son los niveles a los que se acuerda este beneficio sino que usa una fórmula general "establecimientos educativos de gestión privada", se puede interpretar que esta disposición abarca también a las universidades privadas. Esta disposición

satisface las demandas que el sector privado reclama como principios de "reparto proporcional escolar" o de "justicia distributiva en el uso de los fondos públicos".

Las modificaciones en la gratuidad de la enseñanza pública

En cuanto al tema de la gratuidad de la enseñanza pública, la Cámara de Diputados reemplaza el conflictivo artículo de la media sanción del Senado que pretendía asegurar la enseñanza general básica sólo con: "la asignación del presupuesto educativo de la Nación y de las distintas jurisdicciones con criterios de justicia social" (S. art. 15, inc.b). Lo hace en el art. 44: "El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan mediante la asignación en los respectivos presupuestos educativos a garantizar el principio de la gratuidad de los servicios estatales, en todos los niveles y regímenes especiales".

Sin embargo, con respecto a la universidad, en el mismo artículo agrega la siguiente cláusula: "El Estado Nacional realizará el aporte financiero principal al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran", pero a continuación agrega: "Las universidades podrán disponer de otras fuentes complementarias de financiamiento que serán establecidas por una ley específica, sobre la base de la gratuidad y la equidad". De este modo, evita expedirse claramente sobre la gratuidad para todos los estudiantes que cursen estudios universitarios de grado, postergando el tema para más adelante, a través de otras disposiciones legales.

Las ambigüedades del texto sobre el rol del Estado, el ámbito de aplicación de la ley y los mecanismos de derivación de decisiones a los poderes ejecutivos

Entre los aspectos significativos de los principios básicos que condicionarán la política educativa del futuro caben mencionar, por lo menos, dos: la ambigüedad sobre el rol del Estado y de los alcances de la ley. Parte de estas ambigüedades y contradicciones son producto de las negociaciones entre los sectores que sustentan concepciones subsidiaristas y principalistas que logran introducir cláusulas en los textos. En los hechos, estos últimos no lograron como resultado una redefinición orgánica del proyecto político-educativo global sino que el texto refleja un agregado

de las disposiciones que logran introducir ambos sectores, dejando así librada a las interpretaciones la primacía de las disposiciones y, de este modo, se confieren amplias facultades al Poder Ejecutivo, por su atribución constitucional de reglamentar las leyes a través de los decretos correspondientes.

En cuanto al rol del Estado, en el Título I sobre "derechos, obligaciones y garantías", en su artículo 3º tiende a reflejar una concepción más cercana al rol principal del Estado en materia de educación, mientras que en el artículo 4º contiene las expresiones correspondientes al rol subsidiario del Estado, tal como se desprende de la comparación de los textos:

- artículo 3º: "El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales a toda la población, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada". En este mismo sentido agrega que, el "Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa ..."

- artículo 4º: "Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario, del Estado nacional, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales".

Además, ¿cuál es el alcance de la ley, al introducirse en la Cámara de Diputados la firma de Pactos Federales?. Parecería que hay consenso respecto de que se trata de una ley general dictada en virtud del artículo 67, pero era indispensable que su alcance quedara claramente explicitado. En esta oportunidad el tema conflictivo se centra en las atribuciones del Gobierno Federal y las atribuciones de las provincias. Los textos tanto del Senado como el de Diputados no son claros en cuanto a delimitar con precisión las atribuciones que le competen al Ministerio del Gobierno Federal y las que competen a las provincias y municipios. Nuevamente, se dejaría una zona librada a interpretación: la primacía de las leyes federales y de las constituciones provinciales.

Algunas de las modificaciones introducidas por la Cámara de Diputados se

relacionan estrechamente con esta problemática. Una de ellas consiste en establecer en el Título XIII sobre "financiamiento" que a los efectos de la implementación del artículo 68 -referido a las bases y formas de actualización de las inversiones en educación- se formalizará en un Pacto Federal Educativo entre el Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de considerar los compromisos en los incrementos en los respectivos presupuestos y su distribución por jurisdicciones. Sin embargo, en este Título, que parecía sólo destinado al tratamiento del financiamiento, se incluye una cláusula por la cual dentro de sus funciones le corresponde "considerar la implementación de la estructura y de los objetivos del sistema educativo considerado en la presente ley". Este Pacto debe ser ratificado por el Congreso Nacional y las respectivas legislaturas. No queda claramente establecida cuál es la prelación de estas normas sobre otras disposiciones respecto de los objetivos y estructura académica contenidas en la misma ley.

Otro tema que se vincula con los alcances de la ley y su validez en todo el territorio está contenido en el Título XIV sobre "Disposiciones complementarias y transitorias", en el cual delega "acordar en el seno del Consejo Federal", en un plazo de un año, temáticas tales como: "la adecuación progresiva de la estructura por jurisdicciones, determinando sus ciclos y contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular"; "las modalidades del ciclo polimodal"; "la implementación gradual de la obligatoriedad y asistencialidad"; "la equivalencia de los títulos docentes y habilitantes actuales en relación con la acreditación en la nueva estructura"; "la reformulación de los actuales institutos de nivel terciario no universitario en colegios universitarios o de formación superior". Son temas centrales de la política educacional en sus aspectos pedagógicos e institucionales que quedan fuera de la determinación explícita de la ley, para ser derivados a un organismo que está compuesto por representantes de los poderes ejecutivos.

Por otra parte, puede pensarse que en buena medida los mecanismos operativos diseñados en la media sanción de la Cámara de Diputados -si bien cubren vacíos dejados en la media sanción del Senado- se deben a las características declarativas presentes en todos los textos considerados. La mayoría de los artículos sobre los aspectos pedagógicos, el gobierno y administración y el financiamiento del sistema son generales, globales y expresan intenciones, no constituyen normas explícitas

que redefinan claramente un proyecto orgánico de transformación del sistema actual.

Todas estas temáticas afectan básicamente a la escuela pública; los temas que en la ley se derivan y no se establecen taxativamente son los que dan forma, en la práctica, a las políticas educativas que se llevarán adelante en el sector público. El sector privado tiene asegurados explícitamente sus reclamos: dictar sus propios planes de estudio, determinar per se las formas de gobierno y administración de sus institutos, otorgar certificados con validez nacional, elegir su propio personal y recibir los aportes del Tesoro Público para su funcionamiento.

Frente a estas diferencias en el tratamiento legislativo entre las normas ambiguas o derivadas para el sector público y las claras y taxativas disposiciones para el sector privado, la urgencia puesta en su sanción obedece al interés por asegurar al sector privado las condiciones de funcionamiento descripto. Esta interpretación se fundamenta en la situación de la legislación para el sector privado, que sí tenía aseguradas dichas condiciones por vía de decretos en el orden nacional, pero al dictarse previamente la ley de transferencia de los servicios de nivel medio y terciario no universitario a las jurisdicciones, no todas aquellas tienen las mismas disposiciones; y, aun más, frente a una transferencia que no contempla otros recursos que los propios de cada jurisdicciones podrían establecer redistribuciones en el destino de los fondos públicos para atender como prioridad la de los propios establecimientos oficiales a su cargo.

Los avances en la provincialización del sistema

Entre las modificaciones que introduce la Cámara de Diputados se observa una mayor intencionalidad en dejar delimitadas mejor las responsabilidades de las distintas jurisdicciones en el funcionamiento del sistema de educación pública.

Lo hace dentro de los límites de las ambigüedades ya señaladas en las distribución de atribuciones en las distintas esferas entre los órganos de gobierno y administración de la educación. El cambio de mayor importancia lo constituye la inclusión de un nuevo capítulo sobre las atribuciones de las autoridades jurisdiccionales, en las que concentra las responsabilidades por el funcionamiento del sistema educativo: planifican, organizan, administran, aprueban los currícula y conducen los estableci-

mientos educativos públicos y supervisan los privados existentes en su jurisdicción. Avanza en hacer recaer en los gobiernos de provincia la responsabilidad por el funcionamiento y por el financiamiento del sistema educativo, en particular del sistema público de educación en sus respectivos territorios.

La desregulación pedagógica del sistema educativo

Por otra parte, las disposiciones aprobadas contienen criterios de desregulación en materia pedagógica, contruidos en gran parte porque no son suficientes a las normas referidas a la estructura académica y son ambiguas las atribuciones que le otorga al Consejo Federal para la determinación de los contenidos mínimos. El complejo problema de la unidad/diversidad de la estructura académica y sus contenidos se deja subsistente. No son suficientes las disposiciones sancionadas para definir concreta y operativamente cuándo puede considerarse "concertados" entre las jurisdicciones y la Nación. Por otro lado, se sanciona una cláusula que da validez automática de títulos entre los planes de las diversas jurisdicciones. Además, deja establecido que es a través de "recomendaciones" que se expide el Consejo Federal y que sólo tienen ese alcance y, contradictoriamente, en otros artículos se da la atribución a las autoridades jurisdiccionales el "aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales, en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación" (L. art. 66).

Los cambios en la estructura educativa

Lamentablemente de los debates no se desprenden los fundamentos de las diferentes propuestas ni los cambios que se producen en los textos de las sanciones sobre la estructura educativa del sistema. Este es uno de los ejes centrales de toda política educacional ya que es el mecanismo a través del cual se establecen no sólo los contenidos sino la forma y distribución de los saberes entre sectores sociales y en nuestro caso, además, regionales dada la tendencia a la provincialización que contiene esta ley.

A continuación se sintetizan la estructura propuesta por el Senado y sancionada en la ley y la que contenía la media sanción de Diputados:

Ley (Media sanción del Senado)	Media Sanción de Diputados
Educación Inicial de 3 a 5 años, los 5 años, obligatorios	Educación Inicial de 3 a 5 años, los 5 años, obligatorios
Educación General Básica 9 años de duración, a partir de los 6 años de edad, obligatorios	Educación Primaria 6 años de duración, a partir de los 6 años de edad, obligatorios
Educación polimodal después de cumplida la EGB, 3 años de duración mínimo	Educación media, a partir de los 12 años Ciclo obligatorio de 3 años
	Ciclo Polimodal: de 3 años como mínimo.
Educación Superior profesional y académica de grado, duración determinada por las instituciones universitarias y no universitarias según corresponda	Educación Superior Educación superior en colegios universitarios o institutos superiores y universidades para ofrecer: - estudios de grado - estudios de postgrado
Educación cuaternaria	

No quedó explícito en los documentos para su interpretación, -proyectos, dictámenes de comisión y debate en recinto- el por qué se optó por la estructura educativa que contenía la primera media sanción del Senado.

Las universidades nacionales

La ley, al restituir el texto del Senado, considera la temática de las universidades nacionales de manera indirecta, en los capítulos que se refieren a la estructura académica del nivel superior y "la educación cuaternaria" y elimina el capítulo especial sobre la universidad del texto de Diputados.

En el texto sancionado nunca se trata claramente el tema de las universidades nacionales, siempre se refiere a la "universidad" en general. Sin embargo, las disposiciones contenidas en estos dos capítulos alteran significativamente el sistema universitario vigente en el país. Las normas principales están contenidas en el Título V que se refiere a la educación superior (S. art. 20 a 24 y L. art. 18 a 24) y en el Título VI sobre la educación cuaternaria (S. art. 27 y 28 y L. art. 27 y 28).

Sus disposiciones desdibujan el rol histórico de las universidades nacionales y algunos artículos modifican significativamente la situación actual:

- * no hace referencia explícita a las universidades nacionales, a lo largo de los artículos mencionados siempre considera a la "universidad", sin especificar si se trata de las universidades nacionales o privadas. En definitiva, no reconoce a las universidades nacionales su carácter de instituciones de derecho público.

- * Las disposiciones sobre autonomía y autarquía son muy generales y parecen alcanzar tanto a las universidades nacionales como a las privadas: "Las universidades gozan de autonomía académica y de autarquía financiera en el marco de una ley específica (S. art. 25 y L. art. 23). Remite el dejar establecidos estos principios básicos -quehacer propio de una ley general- a una futura legislación.

- * Limita la autonomía a una de sus facetas: la académica. Quedan en esta ley sin contemplar el derecho de las universidades nacionales a dictar su propio estatuto y a determinar en ellos su forma de gobierno y de elegir sus autoridades, no se garantiza la inviolabilidad de los recintos universitarios y no se establece el carácter definitivo de sus resoluciones, apelables solamente ante el Poder Judicial.

Introduce una nueva variante dentro del sistema público - privado actualmente existente. Permite "la organización de universidades alternativas, experimentales, de

posgrado, abiertas, a distancia, institutos tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, que se regirán por una ley especial" (S. art. 26 y L. art. 27). En Diputados se había quitado del texto las universidades de postgrado, los institutos tecnológicos y pedagógicos. No establece ninguna otra mención sobre estas nuevas variantes universitarias.

De esta manera sin hacerlo explícito la ley está estructurando el nivel universitario en tres subsistemas:

- . las universidades nacionales

- . las universidades privadas creadas dentro del marco de la ley 17.604, vigente en la actualidad y no derogada específicamente por esta ley

- . las universidades de nuevas modalidades que se creasen en el marco de otra ley especial, a dictarse en un futuro.

Esta ley es mucho más indefinida que la legislación actual en materia de delimitación de los grados académicos y profesionales, en la incumbencia de los títulos y de los requisitos para la habilitación profesional.

No reserva ningún lugar en particular para las universidades nacionales en materia de postgrado. Abre sin definir requisitos el postgrado a instituciones no universitarias. En el texto diferencia lo que se denomina "educación cuaternaria" y la coloca bajo la órbita de las instituciones universitarias y de "instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel" (S. art. 27 y L. art. 25). El nivel de ambigüedad del texto es altísimo, en ningún artículo se determinan los requisitos y las condiciones que permitan reconocer a "una institución como de reconocido nivel" ni crea las instancias encargadas de determinarlo. Además, en este caso ni siquiera remite a una legislación que se dictaría en el futuro.

Al restituir el texto del Senado se eliminaron especificaciones significativas que se habían alcanzado en el texto de Diputados: las universidades nacionales eran consideradas instituciones de derecho público, se reservaba el grado de doctor a las universidades, otorgaban habilitaciones profesionales y se eliminaba el nivel cuaternario considerándolas una sola institución, con grado y con postgrado.

También se le quitó las atribuciones y responsabilidades de las universidades nacionales en materia de formación docente.

Quedaron de texto de Diputados algunas disposiciones: "el derecho de los docentes a la libertad de cátedra" (D. art.5, inc. v. y L. art.5. inc. v), que el Ministerio de Educación de la Nación "deberá coordinar y ejecutar programas de cooperación con las universidades" (L. art. art.53, inc. h) y la participación del CIN en el Consejo Federal de Educación (D. art. 61 y L. art 68).

La ley 24.195 o Ley Federal de Educación, en materia universitaria constituye un retroceso respecto de los modestos avances que se habían introducido en la media sanción de Diputados: el sistema universitario en su conjunto queda con la estructura académica existente y se da la posibilidad de abrir ofertas de grado y de postgrado indiscriminadamente a un nuevo sector universitario sobre el que no fijan normas como lo hace con los componentes ya existentes: las universidades nacionales y las universidades privadas bajo el régimen de la ley 17.604. En síntesis, las universidades nacionales pierden su carácter de instituciones de derecho público y son sometidas a todas las cláusulas del ajuste económico-financiero.

El cambio en la política de financiamiento también se refleja en el sistema de becas para los estudios posteriores a la escolaridad obligatoria, puesto que instituye: "El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán un sistema de becas para los alumnos en condiciones socioeconómicas desfavorables ..., las que se basarán en el rendimiento académico" (D. art. 44 y L. art 39). Es conocida y está probado por múltiples investigaciones la relación inversa que existe entre las condiciones socioeconómicas desfavorables y las probabilidades de un alto rendimiento académico; es decir que, en la práctica, de manera encubierta, es establecer criterios meritocráticos para el otorgamiento de becas, propuesta típica de las políticas educacionales de las posiciones neoconservadoras.

El financiamiento

La media sanción de Diputados agrega un título especial en materia de financiamiento, que no estaba contenido ni en el proyecto enviado por el PEN ni en la media sanción dada por el Senado. En el Título XI de la ley se especifica que la inversión en el sistema educativo se atenderá con los recursos que se asignen en los presupuestos nacional, provincial y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos

Aires. También se establecen criterios para determinar el nivel de la inversión y las formas en que será incrementada y, si esta no alcanzare, se da la posibilidad de que la diferencia se financie a través de "asignaciones con impuestos directos de asignación específica aplicado a los sectores de mayor capacidad contributiva" (D. art. 67 y L. art. 60).

Específicamente para las universidades nacionales establece que "el presupuesto de la Administración Pública Nacional 1993 con destino a las universidades estatales en su conjunto, no será inferior al Presupuesto de 1992, más la suma anualizada de los incrementos del mencionado año" (D. art. 72 y L. art. 67).

Las observaciones críticas que se realizaron durante el debate parlamentario señalaron que en la asignación de recursos se parte de una base muy baja -1992- y que los incrementos, al no estar fijados en pesos constantes, no se traducirán en incrementos reales, sino que además, ni siquiera puede que lleguen a cubrir la inflación que se produjere en los años siguientes.

El conflictivo tema de la distribución de los aportes que corresponden a cada jurisdicción, tal como fue señalado, se lo derivó a la firma del Pacto Federal Educativo. Tampoco se establece ningún mecanismo para la distribución de los recursos entre las distintas universidades nacionales.

Por otra parte, en cuanto a los programas para financiar emergencias educativas (D. art. 71 y L. art. 64) y los servicios asistenciales (D. art. 73 y L. art. 65), no están incluidos -como hasta el presente- en la inversión pública incorporada a los presupuestos de las jurisdicciones. Por el contrario, se deriva su financiamiento a la obtención a recursos adicionales o partidas especiales.

En síntesis, puede señalarse que las políticas de ajuste neoconservador han sido incorporadas en el texto de la ley, vía la media de la Cámara de Diputados. El Estado se hace cargo del mínimo pues fija como base 1992, año en que ya se ha producido la reducción; para el futuro no contempla incrementos reales y se desliga del financiamiento de las necesidades derivadas de las diferencias sociales y regionales, al desentenderse de los recursos para las provincias y las universidades nacionales y de los programas de emergencia educativa y de la asistencialidad.

Notas

¹ Describir la realidad socioeducacional de la Argentina de los inicios de los años 90 es muy difícil por el estado en que quedó la información de base y por la dispersión de la investigación educativa.

En el primer caso, se debe a que los organismos públicos del Estado -el Instituto Nacional de Estadística y Censos y Centro de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación Nacional- han sido desmantelados y no pueden proveer de los indicadores más elementales para describir el conjunto del sistema en sus distintos niveles de enseñanza según sectores sociales y regionales.

Los últimos datos mínimos con cierto grado de confiabilidad para el total del país y para cada una de las jurisdicciones corresponden al año 1987 y, consideran solamente el número de establecimientos, la matrícula total por nivel de enseñanza y el número de docentes. Los datos censales completos corresponden al año 1980, recién esta comenzándose a publicar los del Censo de 1991. Esta situación, en gran parte, se debe a tres políticas previas en materia de información:

- en 1978, durante el denominado "Proceso de Reorganización Nacional" se cambian los criterios acerca de la información a relevar, eliminándose información significativa para estudiar los problemas de ingreso tardío, repeticiones, retraso escolar, egresos en su composición por especialidad y duración real de los estudios; además, se subdivide la responsabilidad por la recolección y el procesamiento de la información a cargo de la jurisdicción prestadora de los servicios educativos - la nacional y cada una de las veinticinco jurisdicciones- que deben intercambiarse para

reconstruir la situación general de cada provincia, de la Capital Federal y del total del país. Sobre el estado de la estadísticas continuas hasta 1989 ver Paviglianiti, Norma: Informe final del Proyecto PNUD-ARG-88-005 sobre *Rediseño de las estadísticas sociodemográficas en la Argentina: Diagnóstico Institucional, de recursos y metodologías del sistema de estadísticas continuas de la educación*, Buenos Aires, INDEC, 1989 (inédito);

- a partir de 1988, ante la necesidad de disponer de la información de base necesaria para la elaboración de políticas sociales que atenderan preferencialmente a los sectores sociales con menores recursos y para conocer las profundas reacomodaciones que se produjeron en el país por la crisis económicas, se institucionaliza en el INDEC el "Programa de Rediseño de las estadísticas sociodemográficas" que comprendía distintos instrumentos del sistema de información: censo nacional de población y vivienda, encuesta permanente de hogares y estadísticas continuas. Las propuestas realizadas para el sector educación pueden ver: Paviglianiti, N. y Vales, A.: *Diseño conceptual del Censo Nacional de Población y Vivienda, Características educacionales*, Buenos Aires, INDEC, 1988; Paviglianiti, N. y Vales, A.: *Módulo Educación, La temática educativa en el rediseño de la Encuesta de Hogares*, Buenos Aires, INDEC, 1989 y Paviglianiti, N.; Rodríguez, G. et. al: *Series continuas: situación y perspectivas*, Buenos Aires, INDEC, 1989, y

- a fines de 1989, se desmantela el equipo que realizó las propuestas anteriores, se

reformula el programa y no hay resultados difundidos entre los especialistas y el público sobre la nueva producción.

² Ver Paviglianiti, Norma, Ponencia sobre "El derecho a la educación: una construcción histórica polémica", presentada en este Encuentro.

³ Entre los trabajos significativos que aportan elementos para la reconstrucción global o de problemas e barcarativos de sectores claves de la realidad socioeducativa argentina de las dos últimas décadas se mencionan: Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, F. *El proyecto educativo autoritario*, Argentina 1976-1983, Buenos Aires, FLACSO, 1983. Autores varios, *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, CEAL, 1984. Cano, Daniel. *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO, 1985. Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO, 1985. Beccaria, L. y Riquelme, G. *Efectos redistributivos del gasto público en educación pública y en educación privada*, Buenos Aires, FLACSO, 1985. Marshall, Adriana. *Políticas sociales: el modelo neoliberal*. Buenos Aires, Legasa, 1988. Paviglianiti, Norma. *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1989. Autores varios. *Infancia y pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEF-INDEC-SIGLO XXI, 1990. Paviglianiti, Norma. *Neoconservadurismo y educación; Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Coquera, 1991. Jorrat, J.R y Saut, R. (compiladores). *Después de Germani; Exploraciones sobre la estructura social de la Argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1992. Autores varios. *Cuesta*

abajo; Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires, UNICEF-LOSADA, 1992. Torrado, Susana. *Estructura social en la Argentina. 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor. 1992. Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela vacía; Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Buenos Aires, UNICEF-LOSADA, 1992.

⁴ Ver Coen, Federico y Tamburrano, José. "Sulla funzione dello Stato nella moderna società capitalista", en *Atti del Convegno económico dell'Istituto Gramsci*, Florencia Editori Riuniti, 1962. Pico, José. *Teorías del Estado de Bienestar*. Madrid, Siglo XXI, 1987. Offe, Claus. *Algunas contradicciones del moderno Estado de Bienestar*, en OFFE, Claus, *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid, Alianza Editorial, 1990. Grossi, M. y Dos Santos, M. "La concertación social: una perspectiva sobre instrumentos de regulación económico-social en procesos de democratización", en Oszak, Oscar, *Proceso, crisis y transición*. Buenos Aires, CEAL, 1984. Tomo I. Graciarena, Jorge. "El Estado en perspectiva: figura, crisis y prospectiva", en *Revista Pensamiento Latinoamericano* Nro 5., Madrid, junio de 1985. Golbert, Laura. "El Welfare State en la Argentina". en *Revista Ciudad Futura* Nro.12. Buenos Aires, 1988.

⁵ Offe, Claus. "Algunas contradicciones del moderno Estado de Bienestar", en Offe, Claus *Contradicciones del Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza Editorial, 1990. Pzeworski, Adam. *Capitalismo y socialdemocracia*. México, Alianza Editorial, 1986. Sharp, Fritz. *Socialdemocracia y crisis económica en Europa*. Valencia, Ediciones Alfons el Magnanum, 1992. Rodríguez Cabrero, Gregorio. "Estado de Bienestar y sociedad de

bienestar. Realidad e ideología", en Rodríguez Cabrero, Gregorio (Compilador), *Estado, privatizaciones y bienestar. Un debate de la Europa actual*, Madrid, ICARIA-FUHEM, 1991.

⁶ Hayek, Friedrich. *Caminos de servidumbre*. Madrid, Alianza Editorial, 1990. Faye, Guillaume. "Pour un gramscisme de droit". en Benoit, J. y Faye, G. *Las ideas de la nueva derecha. Una respuesta al colonialismo cultural*. Barcelona, Ediciones del Nuevo Arte Thor, 1986. Vergara, Jorge. "Popper y la teoría neoliberal", en *Revista Crítica y Utopía* Nro. 32. Lechner, Norberto. "Proyecto neoconservador y democracia", en: *Revista Crítica y Utopía* Nro. 6. Buenos Aires, 1982.

⁷ Mialaret, Gastón. *El derecho del niño a la educación*. París, UNESCO, 1979. Bravo, Héctor Félix. *Educación popular*. Buenos Aires, CEAL, 1983. Puellez Benítez, Manuel. "Estado y educación en las sociedades europeas", en *Revista Iberoamericana de Educación* Nro 1, Madrid, OEI, abril de 1993.

⁸ Conferencia Episcopal Argentina. *Educación y Proyecto de vida*. Buenos Aires, Oficina del Libro, 1985.

⁹ Whitty, Geoff. "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del tacherismo". Fernández Enguita, Mariano (compilador), *Marxismo y sociología de la educación*, Barcelona, Lala, 1984. Torres, Juan Carlos. "Nation and Risk. La educación neoconservadora", en *Revista Nueva Sociedad* Nro 84, Caracas, julio-agosto de 1986. Banco Mundial. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*.

Washington, 1987. Santa Di Pol, Redi. "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo", en *Revista de Educación* Nro 235, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, mayo-agosto de 1987. Orgestern de Finkel, Sara. "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha", en *Revista Educación* Nro 235, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, mayo-agosto de 1987. Paviglianiti, Norma. *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires, Grupo Coquena Editores, 1991.

¹⁰ Nosiglia, M.C; Paviglianiti, N. y Navarrete, C. "Una década en búsqueda de una Ley", en *Boletín de la Cátedra de Política Educación* Nro 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1993. 2da. edición.

¹¹ Sobre cada uno de los documentos que se generaron durante el proceso de sanción de la ley ver en: Paviglianiti, Norma, *Jornadas de Debate de la ley de Educación, Documento de base*, Buenos Aires, CEFYL, 1993 (mimeo), los siguientes textos:

- Informe sobre el Proyecto de Ley Federal de Educación enviado por el Poder Ejecutivo Nacional al Congreso de la Nación en marzo de 1991 y su incidencia sobre las universidades nacionales

- Notas sobre el proyecto educativo contenido en la media sanción del Senado sobre Ley General de Educación

- Comparación entre la media sanción de Diputados y la media sanción del Senado.

- Observaciones sobre el texto de la Ley 24.195.

Los textos escolares en el marco de una reforma educativa

BEATRIZ SANTIAGO
FLACSO

Sistemas educativos y calidad de la educación

La función de los sistemas educativos consiste fundamentalmente en contribuir a la distribución lo más equitativa posible de los conocimientos, y en asegurar el dominio de los códigos en los que hoy se expresa la información socialmente significativa. Son responsables, además, de colaborar en la formación ética del ciudadano, así como en el desarrollo de las habilidades necesarias para su desempeño en la sociedad.

Sin embargo, los sistemas educativos actuales no responden a lo que la sociedad les demanda. Por tal motivo son muchos los países que han comenzado procesos de transformación de sus sistemas educativos para revertir la ineficacia de los modelos tradicionales y responder así a las demandas de la sociedad por una educación mejor.

La crisis de los sistemas educativos se expresa, generalmente, referida al deterioro de la calidad de la educación, en cuyo análisis se distinguen tres niveles:

- a) rendimiento de los alumnos;
- b) contenidos de la educación (en sus tres dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales);
- c) relación entre demanda social y oferta educativa. (OEI, 1994).

La consideración de la calidad implica, entonces, un análisis pedagógico del sistema escolar, en el que se observan dos categorías centrales: profesor/alumno y proceso educativo. En consecuencia el aula se constituye en eje fundamental de dicho análisis. El desarrollo de un proceso educativo de calidad compromete fuertemente a los actores, los contenidos curriculares, las formas de enseñanza y de aprendizaje y los recursos con que se cuenta para ello. De esto surge que no habrá mayor calidad de la educación si no se logra la transformación del proceso que se realiza en el aula, tanto en lo pedagógico como en la necesaria inversión para su buen desarrollo. (Rodríguez Fuenzalida, 1994).

En el caso argentino, hasta el momento, se han realizado acciones concretas en el campo de los contenidos de la educación. Recientemente, a fines de 1994, fueron aprobados los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esta propuesta presenta bloques de contenido, indicadores de las disciplinas básicas que deben trabajarse a lo largo de un determinado ciclo. Estos bloques no constituyen un "programa de estudios", sino que señalan la existencia de un eje vertebrador alrededor del cual se agrupan los contenidos considerados sustantivos. En los proyectos curriculares que se han de elaborar en cada jurisdicción educativa, deberán tomarse las decisiones relativas a la distribución por ciclos, secuenciación y estructuración de dichos contenidos en unidades didácticas, a partir de las cuales los docentes elaborarán las planificaciones de aula que conformarán, a su vez, el proyecto institucional.

No obstante, ya hemos dicho que los alcances de una reforma educativa son muy amplios, y para asegurar una auténtica efectividad debe comprometer cambios no sólo en los currículos escolares, sino también en la formación y la actualización de maestros y profesores y en la organización de las instituciones educativas. Además, una transformación sustancial como la que se pretende requiere sin duda la actualización de los recursos, principalmente textos escolares, laboratorios, libros de consulta y todo otro material adecuado para que los alumnos realicen investigaciones específicamente escolares.

Puede haber diferentes miradas hacia una reforma educativa, y cada una de ellas considerar la principalidad de alguno de los factores señalados, o bien de otros, pero todos los especialistas reconocen la interrelación entre dichos factores y parten ya de la certeza de que la modificación de solamente alguno de los aspectos no logra

resultados efectivos.

Así, Howard Gardner considera que "la reforma, de hecho, depende por igual de cuatro núdulos diferentes: evaluación, currículo, educación del educador y apoyo de la comunidad." Y desarrolla el entramado de los cuatro núdulos señalando que la mejor evaluación imaginable carece de significación si el currículo no es de calidad (Gardner, 1993).

Un currículo experto es el primer paso correcto, pero a menos que los educadores lo acepten e incorporen en sus prácticas no sólo los contenidos, sino la filosofía que sustenta el diseño, el currículo será inoperante. "Así pues, la formación y el desarrollo del educador se convierte en algo que es intrínseco a cualquier reforma educativa". (Gardner, 1993).

Los libros escolares

Es precisamente la práctica docente uno de los aspectos decisivos del curriculum real, ya que en él "se articulan las distintas transposiciones didácticas, es decir el conjunto de procedimientos y mediaciones a través de las cuales el conocimiento erudito se convierte en conocimiento aprendido. El curriculum real entrelaza el curriculum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes." (Frigerio, 1991).

La producción y difusión de materiales, coherentes en su conjunto con el modelo curricular, son piezas claves para el éxito de una reforma educativa, puesto que no existen dudas acerca del papel activo del libro escolar en la concreción del currículo, ya que para un amplio sector de la docencia resultan el referente curricular por excelencia de su actividad. (Soler García, 1994).

Dicho en otras palabras, existe consenso en considerar los libros escolares como la materialización de los programas de estudio, y también como el referente obligado para alumnos, docentes y padres respecto de la selección de los contenidos.

Es indispensable, entonces, incluir el análisis de los textos escolares como una de las dimensiones de la transposición didáctica, ya que la propuesta editorial actúa como intérprete de la prescripción curricular (Frigerio, 1991). Graciela Frigerio señala que definir el currículo como norma implica considerar sus intersticios, es decir, los espacios decisionales que deja abiertos. Esta concepción del currículo

permite interpretar acciones tanto de los docentes como de los libros de texto, en el sentido de innovar, agregar, interpretar, en suma moldear el diseño curricular prescripto. (Frigerio, 1991).

Opiniones autorizadas dicen que "son sin duda los libros de texto los mediadores privilegiados y más influyentes. Las diversas casas editoriales producen su propia 'interpretación' y desarrollo del programa de cada nivel educativo." (Zabalza, citado por Frigerio, 1991).

Además de la importancia que tiene la inclusión del libro de texto para la práctica docente, no debe desconocerse su significación como construcción cultural, en tanto mediador entre el conocimiento organizado y la sociedad. "En la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de lo que antes denominé elaboración de la cultura. El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean e interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos." (Bruner, 1988).

La clase es el ámbito apropiado para el proceso de construcción socialmente compartida del conocimiento, en la que el libro escolar debe desempeñarse como un disparador de lecturas críticas, posibilitando la "creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza" (Bruner, 1988).

Esto es así porque el mensaje escrito, el discurso objetivado y compartido, ofrece un límite a la interpretación superficial y contribuye a evaluar más rigurosamente la veracidad de un argumento. "Al leer uno dispone de más tiempo para pararse y reflexionar sobre lo que está escrito". (Giroux, 1988)

Es inevitable en este punto reflexionar acerca de la supuesta postura autoritaria que implicaría la utilización de textos en la práctica del aula. Este supuesto impulsó cierta corriente de pensamiento en una generación de maestros y profesores que, conscientes de los límites que impone el discurso escrito, creyeron que la supresión de los textos garantizaba la libertad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, otorgando mayor espacio a la creatividad. Lo que esta desafortunada tendencia produjo fue un vaciamiento de los contenidos escolares ya que, en realidad, se otorgó espacio a la improvisación en la práctica docente.

En una entrevista realizada a Beatriz Sarlo, ella reflexiona sobre el tema: "Yo creo que la crisis de la cultura letrada en la escuela tiene que ver con los medios audiovisuales y con la competencia que ellos plantean, pero también tiene que ver con un fenómeno más general, que incluso desborda hacia el universo político o la esfera pública, que es la crisis del autoritarismo, acompañada por la dificultad para construir lugares de enunciación de autoridad, no autoritaria, pero sí autoridad." (Sarlo, 1994)

La reforma de los textos y los textos para la reforma

Existen ya varias investigaciones acerca de los textos escolares producidos en nuestro país hasta la década del 80 inclusive¹; en ellas se reconoce que el libro escolar "es el emergente visible de un gravísimo proceso de deterioro de la calidad de todo el sistema educativo argentino, ..." (Braslavsky, 1991).

Pero en materia de textos escolares hay ya mucho camino recorrido desde entonces y actualmente su producción es objeto de atentos cuidados. Creo necesario señalar aquí ciertas características de este tipo de libros, algunas de ellas referidas directamente a los procesos editoriales implicados en su elaboración.

Todo texto escolar parte de un supuesto básico: la consideración del lector. Generalmente se trata de un lector inexperto que debe recorrer un camino más o menos pautado hacia la construcción de su conocimiento sobre determinado tema. Por consiguiente, el texto escolar se encuadra en una situación de aprendizaje y se halla comprendido dentro de parámetros pedagógicos: edad de los lectores, tiempos de aprendizaje, aptitudes esperables de los alumnos, contextualización de los conocimientos, inclusión de conocimientos articuladores o conocimientos bisagra (Entel, 1991). También deberán tenerse en cuenta instancias de aplicación de lo aprendido, multiperspectividad en la consideración del objeto de estudio, oportunidades de evaluación, inclusión de diversos lenguajes, etcétera.

Por otra parte, la elaboración de un libro de texto implica una verdadera tarea interdisciplinaria. En efecto, participan en ella los autores, preferentemente profesores de la disciplina, los coordinadores pedagógicos, los especialistas que realizan la lectura crítica, los diseñadores gráficos que posibilitan el modelo didáctico propuesto y la diversidad de lenguajes que utiliza el libro escolar (textos, dibujos, fotos, diagramas, esquemas, etc.).

Para su mejor aprovechamiento, el libro escolar debe contemplar la complementariedad y alternancia de bloques diferenciados de textos con funciones pedagógicas específicas: organizadores avanzados del conocimiento (índices, títulos, subtítulos, copetes, aperturas, etc.), textos centrales y periféricos, actividades, cierres de unidad o de capítulo (integración, revisión, síntesis), redes, esquemas o mapas conceptuales, instancias de autoevaluación.

La articulación de estos componentes es una virtud exclusiva del texto escolar que no se encuentra generalmente en otros tipos de libros que, siendo inobjetable por su nivel científico, resultan inabordables para un lector inexperto.

Si convenimos en que la práctica docente influye decisivamente en la concreción del proyecto curricular y que los textos escolares pueden contribuir de manera privilegiada en apoyo del trabajo en el aula, será necesario que los textos se adecuen al espíritu de la reforma en cuestión.

Por supuesto, el texto escolar puede no cumplir en profundidad con las expectativas de una reforma curricular. Podemos encontrar con un índice que transcribe los contenidos prescritos por el nuevo diseño, pero dentro de un texto portador de una concepción epistemológica de la ciencia inadecuada o con un enfoque que no contemple la actualización del conocimiento científico y/o pedagógico. A partir de estas reflexiones se advierte la importancia de incluir la formulación de criterios para el análisis crítico de los libros de texto en la formación y la actualización de los docentes.

La mayoría de los libros escolares que se producen hoy en nuestro país intentan articular el conocimiento disciplinar con la realidad que viven los alumnos. Esto produce una contextualización del discurso que hace muy difícil la utilización de textos provenientes de otros países, más aún, hace necesaria la producción de textos regionales complementarios, por ejemplo para ciertos temas de las Ciencias Sociales y Naturales. Conviene recordar aquí que los contenidos regionales no debieran apartarse de su función de complementariedad para convertirse en una temática excluyente, con el consiguiente empobrecimiento de la información que recibirán los alumnos.

La presencia del libro de texto en la escuela constituye una situación cualitativamente ventajosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. "Más específicamente, asociar la dotación de libros en la práctica cotidiana escolar a la equidad, no es otra

cosa que considerar que tal realidad contribuye de por sí, significativamente, a reducir los márgenes de desigualdad" (Ruibal, 1994).

En este sentido sabemos que muchas veces los textos escolares son los únicos libros que ingresan en los hogares de los sectores más desfavorecidos y que pueden ser leídos y consultados por el grupo familiar.

Si consideramos las políticas desarrolladas en nuestro país respecto de los textos escolares, encontramos que éstas se han reducido solamente a la distribución propiamente dicha, o sea a garantizar una mayor presencia del libro en las escuelas.

El trabajo de Ruibal, anteriormente citado, señala la importancia de llevar a cabo un monitoreo permanente acerca del uso del libro que es distribuido, para promover su utilización exhaustiva en la práctica escolar cotidiana.

Notas

¹ Braslavsky, Cecilia. "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", op. cit.
Liendro, E. y Lanza, H. "Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia", en Frigerio, G. (comp.) *Curriculum presente*,

ciencia ausente, Tomo I, op. cit.

Liendro, Elizabeth. *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo II, "La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy", FLACSO/CIID, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992.

Bibliografía

Braslavsky, Cecilia., "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", en Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Alianza Editorial, Buenos Aires, 1991.

Bruner, Jerome; *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

Entel, Alicia., "Conocimiento y cultura en la escuela media, en *Curriculum presente, Ciencia ausente*, tomo I, FLACSO, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1991.

Frigerio, Graciela., "Norma, intersticio, transpo-

sición y textos", en Frigerio, Graciela (comp.) *Curriculum presente, ciencia ausente*, tomo I, FLACSO, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1991.

Gardner, Howard., *La mente no escolarizada, Temas de educación*, Paidós, Barcelona 1993.

Giroux, Henry A., *Los profesores como intelectuales, Temas de educación*, Paidós/M.E.C., Barcelona, 1988.

Rodríguez Fuenzalida, E., "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 5, mayo-agosto 1994.

Ruibal, J. y Barros, D., *Producción, evaluación y distribución de libros de texto*, Estudio Nº 5, Unidad de reformas e inversiones del sector educación, Ministerio de Educación/Banco Interamericano de Desarrollo, Julio de 1994 (mimeo).

Sario, Beatriz; entrevista realizada en 1994, por

Inés Dussel, para la revista *Propuesta Educativa* de la FLACSO (mimeo).

Soler García, Miguel; "Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 5, mayo-agosto 1994.

La Ley Federal 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación

MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO
U.N.L.P.

Introducción

Aunque en este breve artículo nos referiremos especialmente a la manera en que la Ley Federal de Educación contempla la evaluación de la calidad educativa, es imposible abordar en abstracto esas cuestiones predominantemente técnicas, sin antes hacer algunos comentarios sobre lo que parece ser el espíritu del citado instrumento legal, al menos en la forma que se trasunta a través de las decisiones político-administrativas y técnico-pedagógicas adoptadas por quienes tienen a su cargo la implementación de la Ley.

La ley 24195, conocida como Ley Federal de Educación fue sancionada por el honorable Congreso de la Nación el 14 de abril de 1993, promulgada el 29 de abril de 1993 y publicada en el Boletín Oficial el 5 de mayo de ese mismo año.

A partir de entonces fue puesta en vigencia parcialmente, a pesar de que hasta hoy no ha sido reglamentada. Su aplicación parcial obedece, en gran medida, a que el contenido de la Ley no prevé las posibilidades y limitaciones reales a que está expuesta su concreción. Para mencionar tan sólo algunas de las limitaciones más severas digamos que era harto evidente, y el problema hubiera sido advertido con el más elemental ejercicio de la sensatez, que no existe capacidad instalada suficiente para albergar a todos los alumnos entre 5 y 14 años de edad; tampoco se dispone, para la introducción efectiva de cambios a escala nacional, de recursos financieros y técnico-profesionales a los efectos de la reclasificación y actualización de los

docentes llamados a desempeñar nuevos roles en función de esos cambios estructurales y curriculares, de imposible implementación en el corto plazo.

Sin capacidad instalada y sin recursos apropiados, el proyecto resulta inviable con lo cual se agrega una nueva frustración a la atribulada y maltrecha educación argentina, mientras el público sensible a su problemática y la mayoría de los docentes asisten al despilfarro de recursos financieros en aras de un proyecto que, a la postre, sustenta como aspiración confesada, en su faz fundamental, la de imitar un modelo pedagógico inspirado en la llamada "Escuela Nueva Colombiana", experiencia esta última recomendada por el Banco Mundial, que entre otras críticas merece la de desjerarquizar el papel del docente convirtiéndolo en un simple mediador entre los "técnicos" que muy "unitaria" y centralmente les preparan no sólo los currículos sino también los materiales para el trabajo en el aula y los alumnos a su cargo.

La Ley 24195 dispone una modificación sustancial de estructura de los ciclos y niveles de la escuela argentina, con una redistribución de los años de estudio y un replanteo de las carreras que se siguen. En el hipotético caso de que el proyecto tuviera corta vida, las disposiciones de carácter obligatorio, que han ido surgiendo, podrían tomar inmanejable la situación educativa resultante.

Frente a este panorama no son pocos los que se preguntan a esta altura si habría que lamentar la inviabilidad inmediata del proyecto o si por el contrario se debiera, ante los obstáculos señalados, experimentar una suerte de alivio.

De todas maneras y como ya se dijo, la situación es compleja y preocupante pues a casi dos años de su sanción, la Ley se ha convertido en el respaldo jurídico para una serie de medidas que van introduciendo cambios orientados hacia la implantación de una "nueva escuela", demasiado alejada de las demandas sociales y al servicio del modelo económico vigente, que muy poco tiene que ver con las aspiraciones de cambio que entienden al concepto de educación como un bien personal y social y a la escuela pública como el ámbito más apropiado para el ejercicio del derecho a la educación y la socialización armónica de los individuos.

Se ha señalado reiteradamente por boca de los funcionarios de la conducción política, que la reforma es el resultado de la aspiración a la modernidad y el intento de superar la "crisis" del sistema educativo, que se encontraría agotado, carente de fertilidad y exigiría su urgente reemplazo, siendo el principal agente del cambio el propio cambio en la gestión.

Lo que no señalan los funcionarios pero sí los observadores críticos de la reforma, es su profundo y fundamental sustrato ideológico en cuanto a la responsabilidad del estado como agente educador. Lo que no divulgan los funcionarios es el origen conservador de su propuesta, que hace promesas de eficacia, de asignación de mayores recursos presupuestarios, de eficiencia, de calidad educativa, pero que permanece mudo frente a las demandas de equidad.

Otro tema habitual de los funcionarios que llevan adelante la reforma, es su afirmación dogmática de que el cambio de estructura determina el resultado, cuando es dable observar a nivel mundial, que resultados de excelencia se alcanzan dentro de sistemas descentralizados (Estados Unidos de Norte América, Reino Unido de Gran Bretaña, Alemania), pero también dentro de otros proverbialmente centralizados (Corea, Francia, Japón).

¿En qué estado se sumiría la sociedad argentina si luego de la tan pregonada reforma, la calidad no mejora y aumenta la desigualdad?

Este es el riesgo a que nos sentimos expuestos.

Aunque lo señalado no incluye muchas otras críticas que sería posible formular, es nuestro deber destacar, al menos tres aspectos positivos de la Ley 24195. Ellos son los siguientes:

- (a) La extensión de la escolaridad obligatoria.
- (b) La importancia asignada a la evaluación.
- (c) El acento sobre la revalorización de los contenidos.

Por otra parte, de ninguna manera deseáramos que el lector interprete que nuestras críticas obedecen a una actitud cerrada y opuesta al cambio; ni mucho menos desconocedora de la inmensa labor que requieren cambios tan complejos como los que demanda una reforma educativa nacional. Si las obras pueden dar testimonio de las profundas intenciones, hemos dedicado los ya largos años de nuestra vida a acompañar, estimular y realizar numerosas innovaciones, en Argentina y en otros países, en el área de educación, a cuyo mejoramiento y progreso, dentro de nuestras grandes limitaciones, hemos destinado los mejores ideales y los mayores esfuerzos.

Algunos supuestos básicos

La evaluación es un componente inescindible de la calidad de la educación y sin educación competente para toda la población no habrá futuro para país alguno.

Esas expresiones son, hoy en día, un lugar común que nadie se atrevería a contradecir.

Todos los países han comprendido que no hay más tiempo para dilaciones engañosas, para hacer cosas como retribuir el trabajo de los docentes con salarios indignos, aceptar la deserción y la repitencia como fenómenos naturales y tal vez convenientes para depurar el sistema de los “incapaces”, o desconocer la realidad del nivel educacional alcanzado y hacer de cuenta que todo va bien.

En nuestro país hacen falta nuevas políticas y nuevos procedimientos para que sea posible mejorar la evaluación educacional y ponerla a la altura del papel que debe desempeñar no como mero control sino como componente de la propia educación.

Sabido es que la evaluación puede servir a diversos propósitos como

1. Identificar diferentes tendencias en cuanto al desempeño educacional de los alumnos.
2. Valorar la eficiencia de docentes, currículos, programas y sistemas educacionales.
3. Determinar el progreso de la educación desde el punto de vista local, provincial, regional, nacional e internacional.
4. Hacer posible la definición y el planeamiento de los currículos.
5. Contribuir a la definición de nuevas políticas.

Si trasladamos este listado elemental de propósitos a la consideración de nuestra realidad, cabe afirmar que:

-La evaluación del desempeño de los alumnos se realiza en formas crónicamente afectadas por falta de validez y de confiabilidad.

-La evaluación sistemática de los docentes no forma parte de nuestra tradición evaluativa.

-La evaluación curricular se realiza en casos excepcionales, de muy contadas innovaciones.

-Las evaluaciones formales, rigurosas, sistemáticas y en gran escala, con el fin de fijar políticas, han sido prácticamente desconocidas en nuestro país.

-En los esfuerzos evaluativos no ha habido continuidad, ni en el caso de los más importantes la mínima difusión imprescindible para que la evaluación pueda tener algún efecto.

Sería motivo para una laboriosa investigación tratar de determinar por qué razones en nuestro país no se ha desarrollado una cultura de la evaluación. Por supuesto que podríamos estar en condiciones de formular algunas conjeturas al respecto, sobre todo cuando se ha trabajado personalmente en este campo y se ha tenido conciencia desde hace más de 30 años, del déficit que para la educación argentina han significado las carencias señaladas. Sin embargo, aún el tratamiento más breve de tan delicada cuestión nos llevaría muy lejos de los límites de este artículo y expondría a una consideración excesivamente superficial de aquélla. Preferimos, por ahora, dejar planteado el interrogante.

Comentarios generales sobre el Título IX de la Ley

Los análisis efectuados desde las diversas perspectivas políticas y pedagógicas, acerca de la Ley Federal de educación, coinciden ampliamente en reconocer que su referencia a la evaluación de la calidad de la educación es uno de sus rasgos más positivos.

El Artículo 48 de la Ley establece que la evaluación permanente del sistema educativo por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, será el medio por el cual se garantice la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales. Así también parece indicar que la evaluación hará posible controlar si el sistema se adecua en su funcionamiento a lo establecido en la Ley, a las necesidades de la comunidad, a las políticas nacional, provincial, municipal capitalina y a las concertadas en el seno del Consejo Federal.

La Ley sigue aquí una tendencia generalizada y adopta un recurso de gobierno

que emplean todos los sistemas escolares descentralizados. De otro modo sería imposible pretender asegurar, aunque sólo sea en cierto grado, la igualdad de oportunidades. Asimismo sería imposible aspirar al logro de resultados homogéneos.

Dado el puesto clave asignado así a la evaluación no sorprende sino resulta natural que a renglón seguido, el mismo Artículo 48 señale: "A ese fin deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas, aceptadas y actualizadas".

Sensato resulta el propósito de convocar a los especialistas de reconocida idoneidad, pues ello implica también el reconocimiento, por parte de los legisladores, de que la evaluación educacional es a esta altura un campo de especialización cuyo dominio exige una formación superior, una vasta experiencia y una actualización permanente.

Aunque deseable, por la equidad que demanda toda buena evaluación, resulta más difícil imaginar cómo habrán de identificarse, entre los especialistas idóneos, aquéllos elegibles por su independencia de criterio. Es de desear que llegado el caso no se confunda la independencia de criterio con la coincidencia ideológica con el partido gobernante de turno. Ni tampoco, con el concurso de meros técnicos asépticos y complacientes, capaces de servir a cualquier propósito. Estos son problemas que se presentan aún en los sistemas con tradición evaluativa, y plantean la exigencia de que el evaluador respete un código ético. No en balde, los estándares de evaluación adoptados por uno de los países con mayor experiencia evaluativa, establecen junto al repertorio de normas de utilidad, viabilidad, precisión y confiabilidad de las evaluaciones, aquellas otras que tienen que ver con la honradez y que imponen que la evaluación debe ser realizada legal y éticamente y a la vez con el debido respeto por el bienestar de todos los que intervienen en ella y de quienes están interesados en las conclusiones.

Demás está decir que las normas deben ser respetadas no sólo por los especialistas que llevan a cabo parte esencial de la evaluación, sino también por las autoridades que la requieren y por todos aquellos involucrados en el proceso evaluativo.

Es, asimismo prudente que se reclame que "las necesarias investigaciones

desarrolladas por dichos especialistas se efectúen empleando técnicas objetivas, aceptadas y actualizadas". La objetividad de la información producida por las evaluaciones es cuestión permanentemente expuesta a debate.

Con cautela, lo que se procura es que tal información resulte intersubjetivamente válida. Pero atendiendo a la concisión que requieren los textos legales, el mejor adjetivo es el usado en este artículo. Llama la atención, sin embargo, que se aluda sólo a "técnicas" y no se mencionen fundamentos teóricos, lo que introduce algunas dudas acerca del perfil científico del evaluador educacional que pudieran haber concebido los legisladores. Lo de "aceptadas" no sabemos si se espera que lo sean por la comunidad mundial de expertos en evaluación educacional, por los expertos locales, por las autoridades responsables finales de las evaluaciones, por los sectores de la sociedad afectados eventualmente por la evaluación. Tal vez ¿por todos los mencionados en su conjunto? De cualquier manera deja planteado un interrogante, que quizás introduzca una posibilidad de legítimo reclamo en el caso que se pretendieran imponer técnicas y procedimientos inadecuados o abusivos.

Pese al puesto central que se asigna a la evaluación nada se dice de la idoneidad y del concurso requeridos en la materia por parte de los propios docentes y directivos que deberán ser sin duda factores esenciales para la evaluación que se procura. El silencio al respecto, si bien en parte explicable por el supuesto tácito de que la evaluación educativa debe figurar entre las competencias implícitas en toda formación docente, parecería indicar, por otra parte, que los autores creen que con la incorporación de los especialistas basta para garantizar el logro de tan complejos propósitos. Craso error que de no ser corregido a la hora de reglamentar e implementar la Ley, es capaz por sí solo de hacer naufragar todas las buenas intenciones hasta aquí enunciadas.

Concluye el Artículo 48 comprometiéndolo al Ministerio de Cultura y Educación con el envío de un informe anual a las Comisiones de Educación de ambas Cámaras del Congreso de la Nación con el detalle de los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la Ley. Con ello el Ejecutivo daría cumplimiento a su responsabilidad por la implementación de la Ley, lo que subraya una vez más la importancia asignada a la evaluación.

La vastedad de la información a abarcar en ese tipo de informes, anticipa el tema de la multiplicidad de aspectos o dimensiones a evaluar, cuestión a que hace

referencia el Artículo 49. En él se establece en qué consiste para los autores de la Ley la evaluación de la calidad de la educación, pues ésta deberá primeramente, “verificar” “la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad”.

No hay referencia a algún parámetro de la ciencia y/o de la cultura universales que permitan apreciar la relevancia y la actualidad de los contenidos curriculares, en una época de cambios y avances tales que hacen permanente el riesgo de la obsolescencia de los conocimientos y competencias. Lamentablemente, no es ésta la única oportunidad en que la Ley da muestras de un etnocentrismo primitivo, en que las dimensiones mundial, internacional e intercultural de la educación, son ignoradas.

Según el Artículo 49 la evaluación deberá también verificar el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la formación docente. En cuanto al nivel de aprendizaje de los alumnos, desde siempre ha consistido en uno de los objetos centrales, tal vez el objeto central, en la mayoría de las evaluaciones, su inclusión es legítima y necesaria; pero el constructo “nivel de aprendizaje de los alumnos” dista sideralmente de ser un objeto simple. Más de un siglo de investigaciones básicas y aplicadas, en torno del esclarecimiento de ese constructo, han permitido ciertos avances y multiplicado en amplitud difícil de abarcar la diversidad de concepciones y aún de tipos de aprendizaje identificados. Baste como sencillo ejemplo, enunciar algunas de las concepciones del aprendizaje identificadas:

(1) aprendizaje como incremento cuantitativo del conocimiento

(2) aprendizaje como memorización

(3) aprendizaje como adquisición de hechos, procedimientos, etc. que puedan ser retenidos y utilizados en la práctica.

(4) aprendizaje como abstracción del significado

(5) aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad.

Si simplemente se reconociera como dignos de ser alcanzados y evaluados estos cinco tipos de aprendizaje, admitiendo la más que probable existencia de diversos niveles, las diferencias cuanti y cualitativas correspondientes a las diversas etapas del desarrollo humano, las complejas relaciones entre los objetivos, los contenidos, los materiales, las actividades y los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje, se tendrá una idea aproximada de las dificultades implícitas en esta clase de evaluación a lo que deben sumarse las complejidades técnicas de la elaboración de instrumentos y la búsqueda de procedimientos evaluativos apropiados.

Cierto es que a este respecto, como en relación a muchos otros problemas evaluativos, hay una importante experiencia internacional de éxitos y fracasos, pero ella sólo puede resultar útil si hay un convencimiento profundo de la seriedad de la tarea y de que ésta debe encararse con rigor.

En cuanto a la “calidad de la formación docente” caben, entre otros, estos interrogantes:

(a) ¿Se evaluará tan sólo la “formación de los docentes” en el sentido de la educación y de la formación profesional que reciben y no en cuanto a la actuación o desempeño profesional?

(b) ¿Será evaluada acaso la formación docente, de manera indirecta, a través del desempeño de sus alumnos?

Finalmente, el Artículo 50 obliga a las autoridades educativas ya mencionadas a evaluar periódicamente “la calidad y el funcionamiento del sistema educativo”. Es admisible en el plano lógico distinguir entre calidad y funcionamiento”, pero a poco que se reflexione ambos aspectos aparecen muy relacionados y se diría que interdependientes.

Hemos visto así que el texto de la Ley alude a la necesidad de evaluar el sistema, en los órdenes nacional, provincial y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y que expresa el concepto de calidad de la educación, a través de la respuesta que esta última debe dar a las necesidades sociales y de su eficacia pedagógica en términos del “nivel de aprovechamiento de los alumnos” y de “la calidad de la formación docente”.

No contempla otra dimensión fundamental de la calidad educativa que es la de su impacto sobre la sociedad.

Algunas cuestiones fundamentales

La Ley dispone evaluar la calidad de la educación.

El primer interrogante que se plantea es acerca del propio concepto de calidad de la educación.

Cuando se trata de la calidad de la educación existe el riesgo de una concepción estrecha. Aquélla en que los indicadores de rendimiento funcionan exclusivamente dentro de la ideología política del mercado social, que considera a los servicios públicos como la educación, sistemas de producción y consumo. Dicha ideología se encuadra en conceptos básicos transferidos desde el campo económico al socio-cultural. Así, los objetivos educativos son tratados como objetivos de producción; los procesos educativos como “tecnologías de producción” para provocar en los alumnos ciertos estados finales; los derechos de los padres y otros grupos sociales con intereses en la educación deberían definirse como los consumidores del producto; las escuelas no son otra cosa que unidades de producción, que deben desenvolverse con efectividad y eficiencia para colocar en el mercado el producto que se desea obtener y por el cual los consumidores pagan; en consecuencia la calidad de un proceso educativo consiste en su valor instrumental como función de producción.

No cabe duda que rechazamos esta concepción extremadamente estrecha y sesgada de la calidad de la educación y de sus correspondientes indicadores. Pero también nos oponemos a arrojar al niño junto con el agua del baño, y hacer abandono de todo reparo por la efectividad y la eficiencia y por todo fundamento objetivable de los juicios de valor en que se exprese la estimación de la calidad educativa.

Es preciso pasar de esa concepción de la educación en términos de “producción-consumo” a otra que involucre los valores sociales de igualdad y justicia, teniendo en cuenta que como se ha sostenido, el efecto más probable de los datos de rendimiento es que darán más a los que ya tienen todo, o sea la supervivencia del más rico.

R.S. Peters decía que cuando hablamos de propósitos educativos nos referimos a valores educativos. Y añadía que estos valores se analizan adecuadamente no según resultados extrínsecos a los procesos, sino según principios de procedimiento, que son los que aportan los criterios para aquello que realmente cuenta como un proceso educativo meritorio. Esto significa que los valores educativos implican ciertos criterios para formar juicios acerca de los medios, procesos y estrategias más apropiados. Tales criterios se diferencian de los instrumentales de efectividad y eficiencia que corresponden a las estimaciones según el modelo de la educación "producción-consumo".

¿Es posible una definición operacional de la calidad de la educación en el sentido de Peters?

El problema exige ser analizado con la participación de la comunidad educativa y de todos los sectores de la sociedad ya que la cuestión a todos envuelve e interesa.

La evaluación de la calidad de la educación debe partir necesariamente de un análisis del contexto nacional, que incluya aspectos tan significativos como las características de la población y sus valores culturales, las inversiones en educación y la organización de las escuelas.

Al identificar valores culturales de la sociedad se debe tratar en profundidad la problemática del valor efectivamente concedido a la educación, el papel de la educación en el desarrollo personal y profesional, las oportunidades educacionales ofrecidas por la sociedad, su grado de universalización; junto a esto, problemas cruciales como el status del docente o la responsabilidad y participación del estado, de la familia y de otros agentes, en la educación.

Una de las importantes variables asociadas a la calidad de la educación está constituida, como se indicó, por las inversiones en educación, como así también la asignación de los profesionales calificados y del personal de apoyo que se asigne para trabajar en el campo.

Es sabido que la evaluación de la calidad de la educación y las mediciones educativas que sea preciso realizar como aportes contribuyentes y como elementos subordinados a la evaluación, no pueden restringirse tan sólo al desempeño de los alumnos en pruebas de aprovechamiento.

Dar cobertura evaluativa a las principales dimensiones de la calidad de la educación, implica juzgar su valor pedagógico, el grado en que responde a las

necesidades de la sociedad y el impacto que sobre esta última y con el fin de alcanzar las transformaciones deseables, es capaz de producir.

Dedicaremos las últimas páginas de este artículo a recordar algunos conceptos ya expuestos por nosotros en otros trabajos publicados acerca del “Primer Operativo Nacional de Evaluación”, por considerar que es uno de los pasos más importantes que se han dado en cuanto a la implementación de la Ley.

“Primer operativo nacional de evaluación” de 1993

En estos últimos párrafos nos referiremos especialmente a las pruebas de rendimiento en lengua y matemática, aplicadas como es sabido, a escolares de 7o grado primario y de 5o año del antes denominado nivel medio, hacia fines del año lectivo de 1993.

Existe una tradición casi secular que permite afirmar, junto a los más reconocidos expertos, que algunos de los factores importantes a tomar en cuenta para juzgar la calidad de las pruebas son:

1) **Pertinencia:** Si corresponden las preguntas elegidas a los contenidos que se procura sondear. Es decir, si se han elegido con sensatez aquellas preguntas que permitan evaluar los rendimientos deseados. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).

2) **Equilibrio:** Si la proporción de ítems que se refieren a cada aspecto del rendimiento es congruente con la de los tiempos y significación que se asignan a dichos aspectos en el curriculum, en la enseñanza y en las oportunidades reales de aprendizaje. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).

3) **Objetividad:** Si las cuestiones y preguntas están enunciadas con la claridad y precisión necesarias y si a cada una de ellas corresponde una única respuesta correcta, aceptable sin duda alguna para los expertos en el tema. (Esta es la única razón por la cual, cuando las pruebas de aprovechamiento están bien construidas, pueden merecer el calificativo de “objetivas”; en todo lo demás son totalmente subjetivas).

4) **Especificidad:** Si requieren las preguntas rendimientos específicos para el campo a que se refiere la prueba de modo tal que aquellos sujetos que no hubieran

estudiado esas cuestiones tuvieran un rendimiento en la prueba que no superase a los resultados obtenibles por mero azar.

5) **Dificultad:** Si los ítems son de variado grado de dificultad a fin de que todos los sujetos, aún los de menores rendimientos, tengan alguna probabilidad de acierto, recaudo imprescindible para mantener los niveles de motivación de los examinados. (Grado de dificultad de los ítems; estimable cuantitativamente).

6) **Discriminación:** Si cada uno de los ítems discrimina efectivamente entre los alumnos de rendimiento más bajo y más alto. (Poder discriminativo de los ítems; estimable cuantitativamente).

7) **Confiabilidad:** Si son estables los resultados que se obtienen con la prueba; es decir si expuestos a la misma prueba (o a una forma paralela o equivalente de la misma para evitar los incrementos de puntajes por “sostitución”), los alumnos alcanzarían los mismos resultados. (Confiabilidad del instrumento determinable por procedimientos cuantitativos).

8) **Condiciones equánimes de administración:** Si las consignas, la claridad y las actitudes de los examinadores, el manejo de los límites de tiempo, la calidad de impresión de los protocolos (legibilidad), la ausencia de factores de perturbación en el ambiente, entre otros aspectos, son completamente homogéneos para los examinados.

Para que las pruebas satisfagan los criterios mencionados será preciso, con anterioridad y además de todas las tareas implícitas en los incisos anteriores, el piloto o ensayo previo de un amplio repertorio de ítems, el mejor conjunto de los cuales pasará a constituir la versión final del instrumento.

Producido el Primer Operativo Nacional de Evaluación, hemos tenido acceso a los protocolos correspondientes y a los por cientos de puntajes totales ya que no se ha dado a conocer el imprescindible análisis de ítems. En consecuencia apenas nos es dable opinar y sólo parcialmente si es que hemos de hacerlo con fundamento, acerca de los criterios mencionados en los incisos 1 a 4 inclusive.

Puede decirse que, en general, las pruebas aparecen como aceptables, si bien en lo relativo al inciso 3, en los protocolos de Lengua Media hay por lo menos cuatro ítems defectuosos.

En cuanto al criterio de especificidad (inciso 4), dado el peso que las pruebas

asignan a la comprensión lectora (que encontramos razonable como objetivo general de la educación), no son precisamente los aprendizajes escolares puros lo que se pone a prueba en una escuela que destina tan poco tiempo a esa actividad y de cuyas aulas, siguiendo modas absurdas, se ha desterrado muchas veces hasta la lectura en voz alta. El estímulo cultural, factor gravitante en todos los desempeños de los alumnos, alcanzará su máxima influencia a este respecto. De cualquier manera los bajos desempeños en comprensión lectora, por lo demás sensatamente explorada en las pruebas (significado de términos y de expresiones, identificación de idea principal, organización textual, resumen), más allá de algunos detalles poco felices, son un llamado de atención, al igual que los demás datos sobre lengua y matemática, que deben servir para realimentar adecuadamente a la enseñanza y no como baldón o estigma de nuestra escuela y de sus maestros, en quienes torpemente algunos han querido encontrar los únicos culpables de tan pobres resultados.

La verdadera evaluación comenzará cuando se dé apropiada información sobre el análisis cuantitativo en su versión completa y cuando se abra el verdadero debate político y técnico que la sociedad necesita para fijar rumbos adecuados, en justicia y democracia.

El desafío de alfabetizar en ciencias

LIC. GRACIELA MERINO

Sin conocimientos básicos de las ciencias y la tecnología, adquiridos a través de la transformación en la abstracción, generalización y trasposición de sus conceptos y procedimientos a diferentes áreas, así como en el desarrollo de discernimiento, difícilmente se podrá participar plenamente en el mundo y la sociedad actuales. Para una participación democrática y efectiva es necesario, además que la comprensión de los alcances y procedimientos de la ciencia en un sentido amplio no sea el privilegio de unos pocos sino una posibilidad real para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Recomendación No. 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación

Reconocer la importancia de los conocimientos científico-tecnológicos no sólo en sus alcances conceptuales y procedimentales sino también en sus componentes actitudinales -a pocos años del siglo XXI- es una verdad de Perogrullo. Tal vez el grado de obviada de estas recomendaciones conspira con su puesta en marcha en el ámbito del aula.

Al famoso físico Niels Bohr le preguntaron en cierta ocasión si creía en las herraduras de la suerte, contestó que no, naturalmente, pero que él tenía colgada una en la puerta de su casa porque le habían dicho que traía suerte incluso a quienes no creían en ella.

La finalidad de incidir en la transformación de la Enseñanza de las Ciencias, sólo puede avanzar hacia su objetivo si es capaz de generar en los docentes planteos críticos que, desde lo científico e ideológico, les permitan reflexionar sobre sus propias concepciones muchas veces desfasadas tanto del mundo de la ciencia como del mundo cotidiano, sin poder encontrar eslabones de unión entre uno y otro.

Sólo es posible un proceso de innovación, experimentación e indagación permanente del curriculum en la acción, si se dan tres condiciones simultáneas (Santos Guerra, 1993): QUERER -voluntad del profesor el motor que genera la acción-, SABER -conjunto de "saberes" y "no saberes" que movilizan y enriquecen el hacer- y PODER -concertar las decisiones para el hacer-.

¿Cuáles son los puntos de análisis que permiten alimentar estas condiciones del saber, querer y poder?:

- + la superación de la perspectiva simplista. El reconocimiento de la diversidad y complejidad que otorgan un nuevo nivel de interpretación,**
- + la necesidad de articular lo científico-ideológico-histórico-epistemológico,**
- + la vinculación entre los diversos saberes: cotidiano, científico, escolar, considerando sus diferencias y sus puntos en común;**
- + la revalorización de la actitud indagadora y cuestionadora, de los propios y de los alumnos, facilitando un proceso gradual y continuo de evolución de los mismos;**
- + la selección y secuenciación de contenidos en función de su significatividad disciplinar, lógica y psicológica;**
- + la funcionalidad de los aprendizajes propuestos en relación con el potencial para resolver problemas de la realidad práctica, lo cual otorga a los contenidos una significación ligada a los movimientos de cambio social;**
- + la incorporación de la realidad tecnológica como aspecto mediatizador, cuestionador desafiante y desregulador hace posible el proceso cambiante, abierto y evolutivo del conocimiento;**
- + interpretar a la escuela como un sistema de relaciones complejas y dinámicas que requiere de negociaciones y contratos.**

La escuela: un ámbito para la alfabetización científica

La sociedad ha delegado en la escuela el conjunto de acciones tendientes a conocer y comprender el mundo que nos rodea. Este mandato social que se le demanda a la institución escuela abarca el conocimiento de aquellas áreas del saber

que permiten acercarse a la realidad que vivimos. Cada una de estas áreas son enfocadas desde los distintos marcos disciplinarios en un recorte que no intenta atomizar sino generar espacios de reflexión puntualizados con los que elaborar integraciones superadoras de las visiones cotidianas.

Este proceso se constituye como "alfabetización científica" en el momento que brinda las herramientas conceptuales para enfrentar problemas e informaciones que requieren del razonamiento, del juicio crítico y del cuestionamiento y que surgen de las mismas áreas del conocimiento y forman parte de su sustrato epistemológico.

Una escuela que alfabetiza científicamente tendrá que ser ámbito de reflexión en el seno de sus claustros docentes con la finalidad de:

- Reconocer la importancia de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo.
- Identificar los puntos de contacto entre las reflexiones anteriores y el aula como ámbito generador de competencias científico-tecnológicas.
- Sistematizar un proceso de construcción de las didácticas del área a partir de los saberes disciplinarios y de las concepciones que poseen de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente alfabetizador

No basta con "saber la materia" y no basta con "saber enseñar", el desarrollo de competencias en los alumnos va más allá de una clase modelo, de una experiencia acertada o de una salida de campo bien estructurada.

La formación en competencias científico-tecnológicas refieren a la integración de conocimiento y acción permitiendo reconocer su dimensión histórico social, su carácter dinámico y su diversidad cultural. Por otra parte, la construcción de competencias supone la articulación entre la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento (solución de problemas, creatividad y metacognición). Integran, en ese sentido (Schön, 1983) tres dimensiones: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Hoy sabemos que los componentes conceptuales que caracterizaban el enfoque de las disciplinas científicas no son suficientes para acompañar este proceso de comprensión, de reflexión y de acción sobre la realidad natural. Así, los aspectos procedimentales que intentan rescatar los componentes del hacer disciplinario y los actitudinales que apuntan a la visión ética desde las diferentes áreas del conocimiento se constituyen también en contenidos de aprendizaje. Todos ellos pueden ser aprendidos y por ello son parte del quehacer del aula.

Un docente que intenta alfabetizar científicamente no puede desconocer esta premisa que enriquece la consideración de los contenidos. Partir de este punto permite que, al momento de seleccionar y categorizar saberes a compartir con los alumnos, se elaboren esquemas de trabajo más abarcativos, más ilustrativos, más realistas.

También, y es lícito decirlo, esto manifiesta que la formación docente ha capacitado en una visión parcial de la ciencia y la tecnología, una visión que pocas veces integraba a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje como ciudadanos que interactúan a diario con conocimientos, procedimientos y actitudes científicos y tecnológicos.

Por ello, desde los "saberes" y "no saberes" habremos de partir hacia un proceso de capacitación en ejercicio que nos permita mejorar la práctica y adecuarla a los tiempos que corren.

No es un proceso fácil, como toda construcción necesita de:

- saberes previos - experiencia adquirida-,
- nuevos saberes -necesidad de aprender con otros-,
- oportunidades para la práctica -permisos para hacer y aprender con nuestros alumnos-
- instancias de reflexión -espacios de debate y crecimiento compartido-.

El conocimiento, como es sabido, se construye de manera social, mediante la elaboración colectiva, de forma que la validez de ese conocimiento viene dada más por el acuerdo entre "subjectividades" que por el método empleado o la rigurosidad de los planteamientos. Por otra parte, el planteamiento evolutivo del conocimiento supone entender la construcción del saber, en cada individuo y en la colectividad,

como un proceso dinámico, en el que los campos conceptuales se estructuran y reestructuran a partir de la interacción entre la información vieja y la nueva, en un proceso continuo, gradual, progresivo e irreversible de cambio.

El asumir esta perspectiva relativista y evolutiva conlleva a que los objetivos y contenidos educativos se tipifiquen a partir de diversas fuentes de información. Así, hay que tener en cuenta la evolución del pensamiento científico y la caracterización actual de los diferentes campos conceptuales. De igual manera, hay que tener presente que, en el ámbito educativo, la información que potencialmente puede movilizarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares no es tan solo, como es usual la que aporta el profesor o el libro de texto, sino que tiene gran importancia, en este sentido, la información contenida en los aprendizajes previos de alumnos y profesores, pues será sobre esa base que se realizará la construcción del conocimiento.

¿Qué se puede, entonces, enseñar para alfabetizar en ciencias?:

- ¿Enseñar contenidos conceptuales?
- ¿Enseñar metodología científica?
- ¿Enseñar tecnología?
- ¿Enseñar el rol de la ciencia en la sociedad?

Dar respuestas a cada uno de estos interrogantes entendidos como globalidad facilitará la toma de decisión en la enseñanza de las ciencias. Si se insiste en la idea de asociar el aprendizaje significativo a la construcción de conocimientos como guía para aproximar las situaciones de aprendizaje de las ciencias a la construcción de los conocimientos científicos, no debe caerse en el reduccionismo de trabajar solamente con los procesos; o ignorar la importancia del cuerpo de conocimientos conceptuales u olvidar la contextualización social de la actividad científica. Tal vez el plantear el aprendizaje de las ciencias como una investigación de situaciones problemáticas de interés en la cual los estudiantes desarrollan su comprensión conceptual y aprenden la naturaleza de la ciencia participando en investigaciones de ciencia escolar abordados desde los conocimientos que poseen y desde las nuevas ideas que se construyen profundizando los aspectos reflexivos, el pensamiento múlticausal e hipotetizador contribuirá al logro de la ansiada alfabetización científica.

Bibliografía

Gil, D., Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias* Nº 11 (2). Barcelona. 1993.

Porlan, R., *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la investigación.* Diada. Sevilla. 1993.

García, E., El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de

nociones ecológicas. *Investigación en la escuela* Nº 23. Diada. Sevilla. 1994

Merino y colaboradores. *Programa Mundo Nuevo. Actualización Docente en Enseñanza de las Ciencias. Módulos 1 al 4.* Universidad Nacional de La Plata. 1994.

Programa de Contenidos Básicos Comunes. Borradores para la EGB y Ed. Polimodal. Cs. Naturales. Noviembre/94. Ministerio de Cultura y Educación.

Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física

PROF. RICARDO CRISORIO
U.N.L.P.

Introducción

En nuestro país es común, entre los profesionales de la especialidad, caracterizar a la educación física como una disciplina en crisis.

Sin embargo, la crisis suele explicarse como el destilado de otra mayor, local o regional, de carácter estructural y génesis socio-económica y política. Las explicaciones remiten, muy frecuentemente, al subdesarrollo, a nuestra idiosincrasia, a la quiebra del sistema de educación general, a la sucesión de malas -o a la falta de- políticas para el sector, a la ignorancia de los reales valores de la educación física por la comunidad y la comunidad educativa, etc.

Estos factores de crisis indudablemente existen y un estudio más profundo de ellos será necesario si se quieren averiguar sus verdaderos efectos sobre la práctica de la educación física formal y no formal pero, a nuestro propósito, es indispensable entender que la crisis de la educación física es, esencialmente, de índole conceptual y metodológica, y que no es un fenómeno puramente local o regional sino que opera en toda la línea de la educación física mundial.

Ommo Gruppe (1965)¹, tratando la cuestión de la posible constitución de la educación física en ciencia, advierte la multiplicidad y diversidad de posiciones sostenidas, solamente en Alemania, acerca de su objeto y denominación.

En un artículo ahora célebre, Pierre Parlebas (1967)² caracteriza a la educación

física «en miettes» (en migajas), esto es, fragmentada, de una parte, «en múltiples ramas que se implantan en los sectores más variados: educación general, aprendizaje profesional, reeducación, tiempo libre» y, de otra, «en una pluralidad de doctrinas y métodos muy diversificados».

Cagigal (1981)³ ha registrado una larga y completa lista de términos propuestos para sustituir la expresión educación física que, al cabo, han testimoniado diferencias no sólo de terminología sino también de concepción y métodos.

Le Boulch (1987)⁴ reconoce la sumisión de las investigaciones sobre el movimiento humano a las finalidades y procedimientos de ciencias como la fisiología, la biomecánica o la psicología y observa: «La consecuencia es que, en la práctica del movimiento y de las técnicas del cuerpo, cada especialidad procede de manera empírica en la definición de sus propias finalidades y, según la ideología o la moda dominante, justifica sus prácticas validándolas a partir de los datos científicos tomados prestados de la biología o de las ciencias humanas...».

Ignorar por más tiempo esta heterogeneidad, este «caos de teorías, escuelas, corrientes y métodos que caracteriza a la educación física contemporánea» (A. Oña, 1986)⁵ -admitido por especialistas cuya extranjería testimonia su universalidad- como causa sustancial de la crisis de la especialidad, y transferir las responsabilidades a factores locales y externos a ella, supondría repetir pasados desaciertos como, por ejemplo, proponer contenidos derivados de un inconsciente eclecticismo y/o persistir en la copia como método.

En el primer caso se comprometería la interpretación de la propuesta por la comunidad educativa y, de seguido, su instrumentación. En el segundo se hipotecaría toda posible coherencia con nuestra realidad y se trasladaría a la comunidad la imposible tarea de conseguirla.

La multitud de posturas, pareceres, denominaciones, objetos y métodos divergentes a que unánimemente aluden los entendidos, y la dispersión de la investigación que naturalmente le sigue no es solo pluralidad y riqueza de ideas sino también escisión, verdadero cisma, en la educación física. Refleja la disimilitud de niveles de análisis (de abstracción e interpretación de la realidad) que existe entre las distintas teorías y sistemas.

Es evidente que los supuestos teóricos del *body-building* o del *aerobics* no pueden cotejarse en un mismo plano con los de la ciencia de la *acción motriz*. Son

Incompatibles, «inconmensurables» diría Feyerabend, se refieren a problemas diferentes.

Las cuestiones relativas a la hipertrofia e hiperplasia de las fibras musculares o a la coordinación intra e intermuscular, los enigmas de la dietética o del consumo máximo de oxígeno no tienen cabida en el universo del discurso parlebasiano⁶, del mismo modo que la comunicación y la contracomunicación, la «semiótica motriz», no hallan significado en la «psicocinética»⁷ leboulchiana, e igual que la evolución de la imagen del cuerpo o la estructuración del espacio y el tiempo no son «conmensurables» con las hipótesis nucleares de la teoría del movimiento de Meinel y Schnabel⁸.

Esta semejanza entre los planos de análisis con que operan las distintas propuestas es tan grande que obliga a considerarlas como disciplinas diferentes y, a la vez, diferentes de la educación física.

En su dimensión teórico-metodológica, la educación física se manifiesta como un espacio promiscuo, atravesado por paradigmas impropios, resultantes de la expansión sobre su campo de modelos establecidos a partir de los hallazgos empíricos de otras ciencias (como el efecto de la sobrecarga en el entrenamiento de la fuerza, los beneficios orgánicos de la práctica aeróbica o la unidad somatopsíquica) pero que -en tanto los hechos no son entidades preteóricas sino que están cargados de teoría, expresados en los términos de los distintos sistemas adquieren significados diferentes que indican aspectos diferentes del hecho o, más precisamente, *hechos diferentes*.

Un primer examen de las formas conceptuales y normativas de la educación física revela que su escisión se relaciona, primordialmente, con la intrusión de su territorio por los supuestos epistemológicos de otros campos, que se yuxtaponen y fragmentan y confunden las prácticas. La crisis de la educación física es, antes que nada, una *crisis de identidad*.

Un segundo análisis permite distinguir, en lo que aparece como una desmesura inaccesible de tendencias divergentes, dos direcciones principales: un enfoque «biologista» y una concepción «psicomotriz». Esta es la oposición radical que subyace a la escisión de la educación física en tantas expresiones incompatibles. En medio de ellas, las diversas teorías producidas en el propio campo, retoman elementos de uno y/u otro extremo mezclándolos con aportes de la filosofía, la antropología, la sociología, etc., dando escasa o ninguna cuenta de las prácticas específicas.

La educación físico-deportiva

Enraizada en el concepto de cuerpo anatómico-fisiológico de la medicina tradicional y de la mano del impresionante desarrollo que han tenido, en la sociedad industrial, la ciencia positiva y la tecnología, por un lado, y el deporte, por el otro, la educación físico-deportiva se ha modernizado en las llamadas «ciencias del deporte» o «de la actividad física», desde donde se quiere prescribir a la educación física en orden a los estatutos y leyes de la anatomía, la fisiología, la biomecánica, en fin, desde la lógica del entrenamiento deportivo y sus aplicaciones al campo de la prevención de la salud.

Sin embargo, dando razón a Hébert (1925)⁹, las ciencias médicas han aportado datos fragmentarios pero ningún perfeccionamiento a la educación física.

Las «ciencias del deporte y de la actividad física» no han resuelto ni pueden resolver los problemas de la educación física porque las categorías, supuestos y procedimientos con que operan no son pertinentes a su campo. Sus fundamentos han de buscarse en las ciencias biológicas y sus finalidades en el desarrollo de la condición fisiológica y del rendimiento técnico-motor.

Consecuentemente, la *educación físico-deportiva* resulta un modelo de instrucción centrado en la apropiación de técnicas de adiestramiento corporal definidas con arreglo a los principios «científicos» del entrenamiento físico y técnico, pero de muy dudoso valor educativo -aun para el desarrollo de la salud y la moral humanas con que se pretende justificar su consideración como disciplina escolar- por cuanto subordina los fines educativos al logro de una eficiencia motriz específica y se sustenta en el análisis de la práctica deportiva institucionalizada.

Si bien, como en 1925, las ciencias médicas y el entrenamiento deportivo siguen aportando la mayor cantidad de datos positivos a la comprensión del funcionamiento del cuerpo «físico» en situaciones de esfuerzo, las investigaciones carecen del sustento epistemológico suficiente para justificar una discusión de mayor envergadura.

La educación psicomotriz

En lo que respecta a su dimensión epistemológica la «psicomotricidad» no es menos extraña a la educación física. Si bien su adventimiento es producto de la preocupación de ésta por superar el modelo de cuerpo anatómico-fisiológico, sus

referentes conceptuales hay que buscarlos en el psicoanálisis y la psicología genética, en el enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil, en la neurofisiología, en la fenomenología como forma de abordaje de la conducta humana, y los metodológicos, en la reeducación psicomotriz, cuyos orígenes, a su vez, se encuentran en la psicopatología y en la psiquiatría.

El término «psicomotricidad» fue acuñado por E. Dupré en 1913 para significar la «solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento» (1925)¹⁰, y si bien encierra una tautología hay que reconocer que ha sido útil a la educación física para apartarse de la influencia médica y buscar nuevas respuestas en las ciencias humanas y sociales.

La educación psicomotriz se concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo biológico sino a una entidad *psicosomática* en la que las estructuras motrices se desarrollan en la interacción constante entre el «yo» y el medio físico y social, y cuyas finalidades la sitúan decididamente en el contexto de la educación general por cuanto se relacionan con el mejoramiento de la conciencia de sí y el ajuste a las situaciones, con el desenvolvimiento de capacidades y aptitudes -comprendidas las de comunicación y expresión- y con la modificación de las «actitudes» como base de los procesos de adaptación e integración social, y no meramente con el aprendizaje de gestos modelizados, la adquisición de un repertorio de habilidades y destrezas o la acumulación de contenidos motrices.

De hecho, ella ha significado, en términos conceptivos y, aún, pedagógicos, un adelanto trascendente en cuanto al modo de ver al niño y de entender la tarea del educador físico, su intervención y el vínculo entre ambos.

La crítica, no obstante, obliga a considerar ciertas cuestiones.

Los pedagogos, en primer lugar, señalan con dureza la utilización abusiva de los métodos y técnicas de la reeducación con niños normales.

De otro lado, los representantes de la expresión corporal impugnan su excesivo racionalismo, su afán conceptualizador, denunciándolo como una manipulación que condena al cuerpo a un nuevo silencio. «El signo de la represión no es ya el dolor o la inmovilidad...», por el contrario, «en plena acción se interrumpe al cuerpo y se lo coloca en un rincón» (D. Denis, 1980)¹¹.

Finalmente, los propios profesores de educación física, advierten que por la vía de la psicomotricidad se ha llegado a una inclusión del movimiento en las prácticas

escolares que niega, paradójicamente, a la verdadera educación física, y la asimila nuevamente a los fines intelectualistas de la escuela, por cuanto, fiel a su matriz psicogenética, promueve la utilización de la motricidad como vía de acceso al pensamiento pero se desinteresa de perfeccionarla.

P. Anaud (1983)¹² sostiene que la educación psicomotriz apunta, o bien a una «pedagogía corporal de la inteligencia» o bien a una «pedagogía intelectualista de la motricidad», que ha mejorado «en todo caso, la didáctica de las actividades intelectuales».

C. Pujade-Renaud (1975)¹³ critica la general utilización de una motricidad aular, a la que llama de «laboratorio», oficiosa de los aprendizajes escolares pero muy poco motivante para el niño, y se pregunta si condenar a éste a la inmovilidad para que pueda interiorizar los gestos y agudizar la toma de conciencia de ellos no se opone «a un dinamismo que, precisamente, se trata de facilitar y, a veces, de restaurar».

Para D. Denis¹⁴, este constante pasar de la vivencia a la conceptualización puede terminar en un «imperialismo del concepto sobre la vivencia» en un «cuerpo que no habla su lenguaje».

Sin desmedro de considerar valiosas estas direcciones de la crítica, en la perspectiva de mi análisis interesa subrayar, en primer lugar, que la educación psicomotriz ha entrañado, en la educación física, el reemplazo del modelo biológico por el psicológico, y que este último se ha revelado igualmente insuficiente para dar cuenta de nuestra problemática teórica y metodológica, aunque útil para orientar la atención sobre aspectos del movimiento humano antes ignorados. En este sentido debemos considerar honesta la posición de Le Boulch, Lapiere, Vayer y otros cuando declaran que lo suyo no es educación física, y valorar como bueno el esfuerzo de Parlebás por encontrar en ella misma la justificación de la educación física que supere, a la vez, ambos reduccionismos.

En segundo lugar resulta llamativa la crisis de la propia psicomotricidad, fragmentada ahora, igual que la educación física, en una miríada de corrientes, teorías y métodos en conexión con diversos paradigmas. Al respecto, J. Le Boulch¹⁵ reconoce que «En el dominio de la *psicomotricidad* nosotros enfrentamos un problema comparable» (al de la educación física).

La proliferación de «escuelas» y asociaciones de «psicomotricistas», con orientaciones muy diversas, atestigua este estado de cosas.

En tercer término, debe considerarse la ineficacia que la educación psicomotriz ha demostrado en los distintos sistemas escolares, entendiendo que «una crítica de su eficacia implica una crítica epistemológica de sus posibilidades de producir un conocimiento apropiado» (J.A. Castorina, 1993)¹⁶, en este caso, de la educación física.

Igual que otras corrientes educativas, la educación psicomotriz ha intentado operar desde categorías psicológicas y, particularmente, psicogenéticas, mediante una práctica centrada en la organización de las nociones «estructurales» ligadas al «cuerpo pensante» (B. Vázquez, 1989)¹⁷ -esquema corporal, espacio, tiempo, objeto, ajuste, etc.-, nociones que, igual que «las inclusiones de clase, las invariantes geométricas o las conservaciones físicas... en su mayor parte se hubieran constituido en los niños sin mediación de la situación de aprendizaje» (Castorina)¹⁸.

El resultado es la secundarización de los contenidos a enseñar (especialmente la gimnasia y el deporte) que, se afirma, podrán adquirirse si se desarrollan correctamente aquellas nociones y el desconocimiento del «atravesamiento» social que caracteriza a las prácticas educativas, el cual, en lo que nos concierne, arrastra toda una tradición en la consideración que la sociedad y la comunidad educativa hacen de la educación física y de lo que de ella esperan.

«Como es sabido, diversos autores -como Auzubel- han cuestionado la validez externa de los resultados en investigación básica sosteniendo que tienen poco que ver con los contenidos escolares o con la índole de las tareas que se proponen en la vida escolar» (Castorina)¹⁹.

La educación psicomotriz constituye una trasposición evidente de los paradigmas psicológicos y, particularmente, de la teoría psicogenética de aprendizaje, a la educación física, hecha, además, sin considerar la «tradición de investigación». J.A. Castorina²⁰ sostiene, por un lado, que la no pertinencia de la trasposición simple de cualquier teoría de aprendizaje a la práctica educativa «no obliga -prima facie- a un abandono de las ideas centrales de la teoría de aprendizaje, pero descarta la validez y la eficacia de la trasposición simple» y, por el otro, que «el examen de la teoría de aprendizaje al margen del núcleo de la tradición es artificial porque desconoce a qué problemas intentó responder, bajo qué presupuestos teóricos y metodológicos se constituyó»

«Por este camino -ha escrito Arnaud- se asiste a una verdadera intelectualización

de la educación física»...» en definitiva, las concepciones de educación física, al referirse directamente al reforzamiento de los procesos de intelectualización, lejos de servir a la educación física demuestran, absurdamente, que no juega un papel más que en las primeras edades, que la motricidad es una muleta de la inteligencia, muleta que es menos útil a medida que los sujetos avanzan en el desarrollo intelectual. ¿Es esto contribuir a legitimar la presencia de la educación física en la escuela o contribuir a preparar su expulsión, en particular de la enseñanza secundaria?». ²¹

Primera conclusión

Una propuesta de contenidos básicos para el área debería elaborarse a partir de una síntesis conceptual y metodológica recuperada de las prácticas específicas de la educación física que supere, por un lado, los reduccionismos antagónicos en la interpretación del cuerpo y de las configuraciones de movimiento social y culturalmente aceptadas y utilizadas -sin caer en los eclecticismos que resultan de mezclar conceptos de diversos planos y orígenes teóricos ni en «metodologías generales» asimilables a todos los campos de la educación- y facilite, por el otro, la interpretación de los contenidos y su vinculación con la teoría de la enseñanza y del aprendizaje, partiendo de principios generales y categorías concretas que posibiliten operar con eficacia en la instrumentación didáctica de la educación corporal.

Esos principios y categorías no pueden ser sino *pedagógicos*, si se quiere atender a las peculiaridades de la disciplina sin despojarla de su carácter esencialmente *educativo*.

El problema de los contenidos

La primera dificultad que aparece cuando se trata de formular contenidos escolares desde la Educación Física, reside en la necesidad de partir de puntos radicalmente opuestos a los de los demás saberes que la escuela enseña: el quehacer corporal, «físico», en lugar del trabajo intelectual; la «experiencia» antes que la «ciencia»; los juegos y deportes en cambio de la escritura o el cálculo.

La segunda radica en que el saber que ella requiere y genera es de índole distinta de los que necesitan y promueven las otras áreas de la currícula escolar. No se trata del conocimiento del cuerpo como objeto, en su dimensión anatómica o fisiológica,

o del movimiento en sus aspectos físicos o biomecánicos (aunque el maestro debe entender de estas materias), sino de una inteligencia diferente, personal, subjetiva, casi intuitiva -pero no por ello sólo introspectiva o recóndita- del *propio* cuerpo y del *propio* movimiento en su interacción con el medio natural y social.

Estas dificultades han vuelto estériles no pocos esfuerzos por establecer los contenidos de la Educación Física mediante la trasposición de la lógica de formulación propia de las disciplinas intelectuales. Esencialmente, han problematizado su instrumentación didáctica como consecuencia de las faltas conceptuales acerca del objeto de la educación física y sobre el tipo y modo de conocimiento que ella produce.

Ommo Gruppe²² no ha dudado en invalidar este camino argumentando que el «acervo formativo (de la Educación Física) no es transmisible ni existe la necesidad de pasarlo de generación en generación», por lo cual «las `materias formativas` de educación física se mueven a un nivel distinto que las de otras asignaturas».

Es muy discutible que la Educación Física carezca de bienes culturales a transmitir o que esté «obligada a un `actuar presente y vivo`»²³ en dependencia de los fines pedagógicos que se propongan (equivaldría a deshistorizar la disciplina e ignorar los motivos que indujeron a su introducción en la escuela). Sin embargo, es indudable que sus contenidos se sitúan en un plano diferente a los de las demás áreas del conocimiento y requieren, en consecuencia, su propia lógica.

La pluralidad y diversidad teórica y metodológica que ha caracterizado a la Educación Física en los últimos treinta años no ha contribuido a dar con esa lógica. Antes bien, en su empeño por buscar explicaciones en otras ciencias, las distintas escuelas y corrientes han alejado a la Educación Física de la problemática escolar y del debate específicamente didáctico importando, en contrapartida, paradigmas y planteamientos epistemológicos de esas disciplinas, los cuales han ocupado el campo de tal modo que cuesta distinguir la actividad educativa del adiestramiento, la terapia o la recreación.

Aunque consideremos a la crisis, con sentido vyotskiano, «como una expresión de la oposición creativa de fuerzas capaces de generar, desde la escisión misma, una síntesis sustantiva»²⁴, y nos dispongamos a analizar la naturaleza de estas fuerzas, subsiste el problema de la falta, tanto en educación física cuanto en educación, de modelos conceptuales y sistemas teóricos de explicación con que organizar

sistemáticamente las interpretaciones de la enorme cantidad de datos que la investigación experimental y cuasi-experimental ha producido -en especial desde la década de los setenta- sobre los múltiples y diversos factores mecánicos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos que inciden en los procesos de enseñanza de las actividades físicas y motrices.

Por otro lado, igual que en la educación, en la educación física «La práctica teórica ha sido más una especulación filosófica sobre fines y consideraciones globales acerca del sentido y valor antropológico, ético o religioso de la educación (evidentemente necesaria), que un análisis y reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la vida del aula» (Pérez Gomez, ...) ²⁵. Piénsese en las especulaciones de Cagigal acerca del «cuerpo y el movimiento como realidades antropológicas básicas para una identificación de la educación física» ²⁶ o de Gruppe sobre el carácter dialógico del juego o la formación del carácter en los jóvenes ²⁷.

En este contexto de «crisis entre crisis» (de la educación física y de la educación), ante la carencia de modelos conceptuales precisos en el campo, y en un momento en que el propio Estado cuestiona el sistema educativo y promueve cambios en sus estructuras (descentración curricular, EGB, etc.), muchos creerán llegada la oportunidad de impulsar con audacia el imprescindible giro copernicano por el cual la escuela no sólo deje entrar en ella al postergado «cuerpo» sino lo incluya en su cabal dimensión de prioritario punto de partida de la acción educativa y condición necesaria de todo aprendizaje.

Semejante postura reconoce antecedentes en las teorizaciones de Vayer (1972) ²⁸ y Cagigal ²⁹ pero implícita un dualismo de sentido inverso al que critica, que sólo la ceguera o el deslumbramiento nos impiden advertir. Es preciso pensar que la escuela ha ignorado o rechazado estas iniciativas no necesariamente por el carácter reaccionario que siempre estamos dispuestos a adjudicarle, sino probablemente con sensatez y fidelidad a las prácticas y representaciones sociales que la determinan. Las proposiciones de este estilo no sólo no son originales o revolucionarias (no hay originalidad en lo que es impracticable) sino que tampoco responden cabalmente a la problemática educativa.

Si el verdadero desafío de la educación es asegurar la «humanización del hombre» ³⁰, el de la educación física es integrarse cabalmente a ese cometido.

Para ello, la educación física debe abandonar las interpretaciones que entienden

a la «unicidad de la persona humana» como una especie de bloque psicofísico en el que «se hace tabla rasa de lo específicamente físico y de lo específicamente psíquico»³¹ o como una clase de interacción biunívoca, de interdependencia funcional, entre ambas realidades, para aceptar que el ser humano se constituye como «persona» multifacética desde el principio, sin prevalencia de «partes» de ninguna índole sino con una tendencia general y «multívoca» a organizar la experiencia en términos de cultura. Todo esto «nos remite al problema de la pluralidad fenoménica de la conducta (humana) y a la necesidad de partir de un modelo de explicación de la misma que posibilite su comprensión tanto en la unidad y coexistencia de las áreas de la conducta, como en su disociación» (Díaz Barriga, 1988)³².

Habrà que aceptar que esa unidad se manifiesta en la diversidad y que esa tendencia se realiza en un contacto interactivo con el entorno de índole tal que integra en su funcionamiento, de manera muy compleja, factores biológicos, físicos, químicos, psíquicos, neurales, emocionales, racionales, genéticos, ontogenéticos, energéticos, motrices, técnicos, mecánicos, históricos, sociales, económicos, políticos, individuales, grupales, naturales, artificiales, etc., etc., en relaciones muy complejas y diversas, a veces fasadas y otras desfasadas pero siempre únicas e irrepetibles. Y habrá que admitir en esa tendencia la hipótesis central de la teoría piagetiana en cuanto a la contigüidad del desarrollo y el aprendizaje pero no más, como creo que se ha hecho hasta ahora en la educación física, confundir ambos términos en uno solo (véanse, a este respecto, las confusiones en que incurren, en general, los programas de cátedra de Aprendizaje y/o Desarrollo Motor de los profesados de Educación Física y, también, algunos escritos de Le Boulch, Cratty, Knapp, Ruiz Perez, etc.)

En esta perspectiva, es decir, en una perspectiva construida a partir de la práctica -no de la mera reflexión sobre ella sino de su análisis, que comprende tanto el análisis de su configuración histórica y social como problemática, cuanto su contrastación con la producción teórica y con los resultados de la investigación- es que surge la posibilidad de una epistemología capaz de situarse sobre las epistemologías «regionales» (de la fisiología, la psicología, la sociología, etc.) que desbordan el campo, y de generar un pensamiento reflexivo que permita observar, criticar y fundamentar tanto la producción del conocimiento científico en este ámbito cuanto

la prescripción que desde él se hace de la práctica, incluidos los contenidos básicos que se seleccionan y la lógica con que ellos se formulan. «El planteamiento epistemológico adquiere peculiar significación en el ámbito de la didáctica, toda vez que la exigencia de conocer y, a la vez, regular y orientar la práctica parece complejizar su status científico» (Perez Gomez)³³.

Esta vía no ha sido explorada, probablemente, por el descreimiento en las ciencias de la educación y por la concepción de la pedagogía como una especie de «agujero negro» sin contenidos propios, que debe llenarse con los de otras ciencias, cuando es evidente que la pedagogía «al incorporarlos, los ubica y resignifica dentro de una lógica diferente» del mismo modo que «el saber pedagógico es impactado, se abre, anota, hace suyos, preocupaciones, matices, relevancias, que provienen más del campo de procedencia de los saberes utilizados...» (Furlan y Pasillas, 1993)³⁴.

No es pertinente desarrollar aquí planteamientos lógicos y epistemológicos, pero es preciso situar un punto de partida para el abordaje de la problemática de la selección y formulación de contenidos básicos desde la educación física porque no es una cuestión menor, y sí motivo de permanente discusión, determinar qué considerar contenido en el campo de la educación física, sobre todo si por ellos se entiende, como lo hace Coll (...) ³⁵ «el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área».

En efecto, cuáles son los «saberes o formas culturales»³⁶ que la educación física involucra; cuáles los conceptos, procedimientos y valores; cuáles las normas y actitudes; cuáles los contenidos cuya «integración y totalización»³⁷ desechen su enseñanza por repetición o imitación y cuya universalización no comprometa su discriminación. Finalmente, cuáles son, en educación física, los contenidos que hoy asumen mayor «significatividad social»³⁸ sin caer en espurios modelos corporales, falsos conceptos de salud, pueriles valoraciones estéticas, y cuáles las «competencias» que contribuyen a formar.

Para el Grupo de Trabajo de Educación Física del 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, y para Gruppe, bien que con una concepción tradicional de los contenidos, estos no existen ni hay necesidad de ellos en la educación física. Otros han propuesto «el salto», «la carrera» o «la marcha», que constituyen abstracciones

y conllevan fragmentaciones y descontextualizaciones evidentes. Formulaciones más modernas, incluso actuales, postulan la «percepción e imagen corporal», la «estructuración temporo-espacial» o la «salud», que parecen más integrales pero no menos abstractas.

En este espectro que abarca desde la negación de contenidos para el área hasta fragmentaciones de orden conductista y generalizaciones que más parecen objetivos a lograr que contenidos con los que lograrlos, me surgen más preguntas que respuestas. A qué saberes o formas culturales, a qué aprendizajes remitir? A qué hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas, actitudes, pasibles de ser construidos por los alumnos y evaluadas por los maestros, referir?

Es preciso considerar un cierto aspecto instrumental propio de los contenidos, en tanto ellos se relacionan directamente con la consecución de las capacidades estipuladas para cada ciclo por los Objetivos Generales del Área (Coll)³⁹.

En todo contenido coexiste, en efecto, una posibilidad de aprendizaje concreto, de construcción conceptual, procedimental, valorativa, por parte del alumno, y una proyección al logro de objetivos curriculares. Y si el Diseño Curricular es, en sí mismo, «un instrumento para la práctica pedagógica» cuya «utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo» (Coll)⁴⁰, la selección y formulación de contenidos desde la Educación Física deben partir, necesariamente, de lo que ella es como práctica pedagógica y en el conjunto de las prácticas y representaciones sociales que la significan y configuran.

Un análisis del sentido histórico de la constitución de la problemática teórica y práctica de la educación física revela, entre otros, dos hechos que quiero destacar:

a) que la educación física se constituyó desde el inicio como una actividad educativa, es decir, ligada a la enseñanza de movimientos vinculados con la consecución de objetivos significados por la cultura y

b) que, en la práctica, cualesquiera hayan sido las denominaciones con que las reconoció y utilizó y cualesquiera las finalidades a que las subordinó, sea la formación corporal, motriz, deportiva o, incluso, expresiva, la Educación Física se ha valido siempre de actividades motoras gimnásticas, lúdicas, deportivas y en la naturaleza.

El primero es así sí, tanto si se consideran como orígenes de la Educación Física actual a las primeras sistematizaciones de la gimnástica griega, vinculadas al logro de la *euexía* -estado de forma corporal o de salud-⁴¹ cuanto si se entienden como sus inicios los movimientos gimnásticos de la Europa continental, con sus objetivos de formación corporal y postural⁴², y la institución del deporte en las Public Schools inglesas, justificada en la «salud de las poblaciones» y en la «salud de la nación»⁴³ (siglos XVIII y XIX)

Es, seguramente, esta vinculación histórica de los ejercicios físicos con la consecución, mantención y acrecentamiento de la salud, la que ha llevado a la Educación Física a depender excesivamente de la medicina, dependencia contra la que se rebeló la psicomotricidad, sólo para someterse a los dictados de la psicología, justo cuando ésta vino a ampliar el concepto de salud.

El segundo es evidente. En nuestra cultura, las actividades físicas y motrices adoptan, prioritariamente, estas formas, y bajo tales modalidades quedan disponibles para la acción educativa.

Considerar a las formas gimnásticas, lúdicas, deportivas y a las actividades al aire libre, es decir, a la gimnasia, los juegos y deportes y la vida en la naturaleza, como grandes contenidos de la educación física, superando su vieja conceptualización como «agentes» de su realización, significa concebirlos no sólo como instrumentos o «medios» para la consecución de objetivos, sino en su dimensión de formas culturales, de «saberes» construidos y acumulados socialmente, cuyo valor se quiere legar a los niños y jóvenes, y de los que corresponde desagregar los contenidos pertinentes al logro de los Objetivos del Área en cada ciclo. Significa, a la vez, considerarlos en sí mismos y en orden a su potencialidad para formar competencias en los diversos ejes curriculares.

Esta visión acerca a la educación física a la concepción de la educación como responsable de la transmisión de formas y saberes culturales socialmente construidos, organizados y acumulados cuya transmisión lleva el sentido de asegurar y custodiar la «humanización» del hombre, es decir, de socializarlo.

Concebir a la gimnasia, a los juegos y deportes y a las actividades en la naturaleza como formas y saberes culturales transmisibles implica comprender que la dimensión humana que es nuestra esencia se realiza en el contacto interactivo, -de construcción-apropiación y de expresión-comunicación- con los saberes, procedimientos y

valores culturalmente contruidos, organizados y significados por la sociedad.

Implica comprender que el juego pertenece a las formas originarias de la existencia humana pero que es preciso aprender a jugar de igual modo que la motricidad voluntaria es inherente al ser humano pero exige aprender a moverse, que la gimnasia no provee sólo el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares sino, esencialmente, el aprendizaje de formas de movimiento, y que cada sociedad tiene sus juegos y sus movimientos y condiciona las formas de juego y movimiento.

Por un lado, concebir de este modo a la gimnasia, a los juegos y deportes y a las actividades en la naturaleza requiere de la pedagogía y de la escuela una consideración y un tratamiento distintos de los que han otorgado hasta ahora a la educación física. La pedagogía y la escuela *deben* admitir seriamente la *educatividad* y *educabilidad* del cuerpo y de la motricidad, que es mucho más que entender a la educación física como un complemento de la actividad intelectual o como factor de desarrollo corporal y salud -caracteres que, por supuesto, *también* asume-; significa aceptarla como un saber diferente *del* cuerpo y del movimiento (y *no* sobre el cuerpo y el movimiento como pueden serlo los conocimientos anatómicos, fisiológicos y biomecánicos, también necesarios) generador de capacidades prácticas, sociales e intelectuales valiosas que la escuela *debe* formar porque no pueden esperarse de otros ámbitos o de otros agentes de la educación.

Por el otro, como ya dije, concebirlos como los grandes contenidos de la educación física, implica conceptualizarlos de modo diferente a como se lo ha hecho hasta ahora.

Implica conceptualizarlos por fuera de las visiones puramente instrumentales o las que provienen de la descripción de sus manifestaciones formales o de concepciones viejas y parciales anteriores a los resultados de la investigación psicopedagógica. He negado antes, citando a Castorina, la validez externa de los resultados en investigación básica, pero hay que agregar, con él mismo, que «ninguna teoría de la enseñanza podría dejar de integrar como uno de sus componentes a las hipótesis producidas por la investigación básica, por lo menos no debería contradecir sus resultados». (Castorina)⁴⁴

Considerando esto, vincular a la gimnasia con la formación física constituye hoy un reduccionismo igual que el que relaciona al deporte con la formación técnica del movimiento o a la educación física con la salud corporal; reduccionismos, en todos

los casos, de la dimensión humana de la persona que aprende y de la dimensión cultural del contenido a aprender.

Es preciso, entonces, conceptualizar a la gimnasia, los juegos y deportes y actividades al aire libre, en sus sentidos más amplios, como configuraciones de movimiento significados culturalmente y, por ende, tan arraigados en tradiciones del movimiento cuanto en constante evolución. El modo de abordar estas configuraciones es entendiéndolas en sus principios y caracteres constitutivos, por encima, o por debajo, de las diversísimas formas que adoptan.

Bibliografía

- 1 Gruppe, O.: «El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física» (Tübinga, 1965) en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*. Instituto Nacional de Educación Física, Madrid, 1976.
- 2 Parlebas, P.: «L'Éducation physique en miettes». Dossier EPS N° 4, 3era. edición (1990). Artículo aparecido en EPS Nros. 85/86/87/88, marzo 1967.
- 3 Cagigal, J.M.: «En torno a la educación por el movimiento». *Revista Stadium* N° 96, diciembre 1982. La lista completa puede verse en: J.M. Cagigal, *Deporte: espectáculo y acción*. Ed. Salvat, Barcelona, 1981.
- 4 Le Boulch, J.: «Importance épistémologique d'une «Science du mouvement humain» appliquée au développement de la personne». *Actes du colloque pluridisciplinaire organisé par L'Université de Tours, Juin 17,18,19/1987*. Editions Relais Bois L'abbe.
- 5 Oña, A.: «Nos falta ciencia si queremos educación física». *Revista Stadium* N° 119, octubre 1986.
- 6 Referencia a Pierre Parlebas, quien propone una «ciencia de la acción o situación motriz» (N. del A.)
- 7 «Psicocinética»: método de educación psicomotriz creado por Jean Le Boulch. (N. del A.)
- 8 Referencia a la obra *Teoría del Movimiento*, de K. Meinel y G. Schnabel, publicada en Argentina por Ed. Stadium, Buenos Aires, 1988.
- 9 Hebert, G.: *Le sport contre l'éducation physique*. Vuibert, París, 1925.
- 10 Dupre, E.: *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*, Payot, París, 1925.
- 11 Denis, D.: *El cuerpo enseñado*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- 12 Arnaud, P.: *Les savoirs du corps*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1983.
- 13 Pujade-Renaud, C.: «L'expression corporelle impossible». *Esprit* N° 5, mai.
- 14 Denis, D.: op. cit.

- 15 Le Boulch, J.: conf. cit.
- 16 Castorina, J.A.: «La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa: interrogantes y perspectivas». *Apuntes para el Seminario Teorías contemporáneas de aprendizaje y problemas de la educación*, FHCE-U.N.L.P., octubre-noviembre 1993.
- 17 Vazquez, B.: *La educación física en la educación básica*. Editorial Gymnos, Madrid, 1989.
- 18 Castorina, J.A.: art. cit.
- 19 Castorina, J.A.: art. cit.
- 20 Castorina, J.A.: art. cit.
- 21 Arnaud, P.: op. cit.
- 22 Gruppe, O.: «La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física» (Tubinga, 1965), en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Instituto Nacional de Educación Física, Madrid, 1976.
- 23 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, Grupo de Trabajo de Educación Física, en Gruppe, O.: *La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física*,
- 24 Riviere, A.: *La psicología de Vygotski*. Ed. Visor, Madrid, 1984.
- 25 Pérez Gomez, A.: «Paradigmas contemporáneos en la investigación didáctica», en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Gimeno Sacristan y Pérez Gómez (compiladores), Ed. Akal, Madrid, 1985.
- 26 Cagigal, J.M.: «Bases antropofilosóficas para una educación física» en *Cultura intelectual y Cultura física*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1980.
- 27 Gruppe, O.: «La importancia 'social' del juego», en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*.
- 28 Vayer, P.: *El diálogo corporal*, Ed. Científico-médica, Barcelona, 1972.
- 29 Cagigal, J.M.: «Bases antropofilosóficas para una educación física», en *Cultura intelectual y cultura física*.
- 30 Gruppe, O.: «La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física», en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la adecuación física*.
- 31 Gruppe, O.: *La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física*,
- 32 Díaz Barriga, A.: *Didáctica y Curriculum*, Ed. Nuevomar, México, 1988.
- 33 Pérez Gomez, A.: art.cit.
- 34 Furlan, A. y Pasillas, M.A.: «Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico», en *Revista Perfiles Educativos* Nro. 61, 1993.
- 35 Coll, C.: «Un modelo de curriculum para la enseñanza obligatoria», en *Psicología y curriculum*, Ed. Paidós, Bs. As., 1987.
- 36 Documentos para la concertación, Serie A Nro. 6 *Orientaciones generales para acordar*

contenidos básicos comunes, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, noviembre/1993.

37 *idem anterior.*

38 *idem anterior.*

39 Coll, C.: *op. cit.*

40 Coll, C.: *op. cit.*

41 Mehl, E.: Sobre la historia del concepto gornástica, en *Citius, Altius, Fortius*, Instituto Nacional de Educación Física, Unidad de

Investigación y Documentación, Madrid, 1986.

42 ver Lagrange, F.: *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894 y Mosso, A.: *La educación física de la juventud*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894.

43 Barbero, J.I.: «Introducción», en *Materiales de Sociología del Deporte*, Brohm, Bourdieu, Dunnig, Todd, Hargreaves, Ed. de La Piqueta, Madrid,

44 Castorni, J.A.: *art.cit.*

V

Las ciencias duras en la Escuela Media

Una experiencia particular mediante el uso de la simulación

J. RAÚL GRIGERA*#, CARLOS FEDERICO*

ANA LIA CRIPPA* Y SILVIA GOENAGA*

* Colegio Nacional "Rafael Hernández"

IFLYSIB y Departamento de Ciencias Biológicas, U.N.L.P.

La problemática general

Pocas dudas caben, desde el punto de vista del contenido curricular en la escuela primaria y media, que la Ciencia debe ocupar un espacio adecuado. Dentro del término Ciencia, en un amplio sentido de la misma, están incluidas las Ciencias duras. Estas han representado desde los primeros tiempos de la humanidad -con sus características particulares de cada momento histórico- uno de los factores fundamentales en el desarrollo intelectual y práctico del hombre. La necesidad de una formación científica adecuada resulta en nuestros tiempos un elemento básico de la cultura. Requerimiento que no solo se aplica a aquellos que harán de su estudio su profesión sino también -y especialmente- para quienes se orienten hacia otros campos del conocimiento. Este punto es sumamente importante y, lamentablemente, no siempre considerado apropiadamente. La formación científica, en términos de una adecuada comprensión de la metodología de las ciencias duras, es de importancia para ampliar nuestro bagaje cultural, aplicar su método en las situaciones apropiadas y conocer los alcances que tendría su difusión en el contexto político-social de un país. Resulta evidente que aquellos alumnos que aspiran a una carrera dentro del ámbito de las ciencias duras deberán, en alguna etapa de sus estudios asimilar la problemática, so pena de fracasar en su intento. Sin embargo, aquellos que se orienten a las ciencias humanas no tendrán oportunidades de profundizar en el campo y sus ideas sobre la investigación no estarán ajustadas a la realidad, a menos que motivados especialmente busquen completar su formación. Es en la escuela

media donde deben darse los principios básicos que permitan una clara comprensión de la cultura en su más amplio sentido.

En el momento actual la educación aparece bombardeada por multitud de opiniones y presiones desde los más diversos ámbitos y parecería que la opinión generalizada es que debe volcarse a una enseñanza de índole práctica. La técnica debe ocupar un papel preponderante, los alumnos deben tener una «salida laboral», que significa saber hacer algo predeterminado. En este punto es claro que los educadores debemos participar activamente en la discusión e intentar transmitir lo que resulta una verdad evidente. El avance vertiginoso de la tecnología hace que lo que sabemos hacer hoy desde un punto de vista esencialmente práctico es totalmente obsoleto en corto tiempo. Una educación «práctica» es aquella que nos brinda conocimientos básicos que nos permitan captar la esencia de los cambios. En términos de enseñanza de las ciencias duras el desarrollo del pensamiento abstracto (de necesidad para cualquier actividad del hombre) y la metodología de investigación son las bases para poder adquirir cualquier conocimiento futuro. Para el primero no cabe dudas que la Matemática es la herramienta fundamental y su estudio *puede* estar desprovisto absolutamente de aplicaciones en tanto que proponga y obtenga un entrenamiento y un desarrollo del razonamiento abstracto de los alumnos.

Tomemos, por ejemplo, la enseñanza de la Física, Química y Biología. Una rápida mirada a los resultados de encuestas sobre el particular¹ revela dificultades de índole metodológico de implementación. No escapa al problema el hecho que las ciencias duras no forman parte de nuestra cultura. Esta situación no se circunscribe a la Argentina sino que se extiende en general a Hispanoamérica. Si la Cultura es el conjunto de conocimientos, actitudes y organización social de un pueblo, resulta claro que nuestra afirmación no es en nada arriesgada. Una persona 'culto' en nuestro medio debe saber algo de historia, música, literatura, política y teatro. Su conocimiento de ciencia, cualquiera sea esta, es totalmente superfluo. Snow en 'Las dos Culturas'² menciona que si preguntamos a un no-científico sobre la segunda ley de Newton probablemente no la conozca. La pregunta equivalente a un científico debería ser: ¿Sabe usted leer? Snow se desenvolvía en un medio bien diferente y si en la Inglaterra de principios de siglo existía una brecha entre 'las dos culturas', en Hispanoamérica la situación actual es comparable o aún peor.

La problemática de la enseñanza de las ciencias duras no es un aspecto específico de nuestro país ni de Latinoamérica sino también de los países desarrollados. En esos casos las dificultades no pasan por aspectos presupuestarios sino en cuanto a criterios claros y definidos sobre la metodología apropiada. En nuestro país tenemos la triste adición de los problemas, incluida la incomprensión general -con las afortunadas excepciones- de quienes acceden a los niveles de conducción y los «formadores de opinión».

La revisión del contenido curricular y metodológico surge como una necesidad imperiosa si pretendemos que las próximas generaciones no resulten completamente analfabetas en una de las áreas del conocimiento -la ciencias duras- que está llamada a jugar un papel primordial en el futuro del Hombre. Si bien esta aseveración resulta una verdad evidente, no lo es la respuesta ¿cuál será entonces el contenido curricular apropiada y cuál la metodología eficiente? La respuesta, además de difícil, puede no ser única.

Sin pretender que la solución al problema radique en la propuesta que implementamos, exponemos en este trabajo una alternativa para la enseñanza de algunas de las ciencias duras.

Los aspectos particulares

El objeto de la experiencia que proponemos es utilizar una metodología que ayude a incentivar el espíritu creativo y el enfoque realmente científico de los problemas, no solo mediante el desarrollo de las habilidades racionales sino también intuitivas, frecuentemente ignoradas en el campo de la enseñanza de las ciencias duras y fundamentales para la creatividad. Una de las ideas subyacentes es que la investigación científica ataca la solución de problemas cuya solución no se conoce lo que la diferencia claramente de la tecnología. Si se puede transmitir a los alumnos al menos parte de esa actitud y metodología, estaremos dándole una herramienta mucho más poderosa que una colección de conocimientos, por muchos que éstos sean.

La simulación numérica se ha convertido en 'el tercer método de la Ciencia'³ complementando los aportes experimentales y teóricos en la Física, Química y Biología. Desde el punto de vista de su aplicación a la investigación científica, la

simulación resulta un valioso auxiliar para analizar situaciones de difícil -o imposible- experimentación, demostrando un poder predictivo sorprendente^{4 / 5}.

Uno de los enfoques más característicos de las propuestas de enseñanza de las ciencias en la escuela media consiste en estimular el interés a través de la experimentación. Este punto de vista, en principio sumamente interesante, choca con serias dificultades de implementación. Cuando se trata de experiencias simples la metodología es indudablemente provechosa. Sin embargo, el rango de temáticas que se pueden encarar mediante experiencias simples limita el alcance deseable de aspectos a desarrollar en el período de la escuela media. Cuando se requieren experiencias complejas el factor limitante no es sólo económico. Una experiencia compleja implica un conocimiento profundo de su diseño. Su factor didáctico no solamente puede estar disminuido sino que puede llegar a ser inútil y hasta contraproducente.

La simulación numérica permite encarar situaciones de alta complejidad. La pregunta inmediata es si la simulación posee las dificultades enunciadas de los experimentos de alta complejidad, u otras que contribuyan a desaconsejar su uso.

Con estas premisas hemos encarado la experiencia que describimos a continuación.

La propuesta

Una posibilidad inmediata es el uso de programas de simulación, ya sean preexistentes o diseñados específicamente, en cursos con un curriculum definido. Esta propuesta no es nueva^{6 / 7} y, sin negar las ventajas que pudiera tener, se descartó considerando que:

1. Existen otros proyectos que hace uso de esta alternativa.
2. Requeriría una inversión considerable.
3. No se trata de una actividad creativa tal al nivel que se pretende.

Uno de los objetivos básicos que se pretende lograr es la transmisión del *método científico* no como un planteo formal sino como ejercicio práctico en problemas reales. Se plantea, por lo tanto, que los propios alumnos diseñen y ejecuten la simulación de diversos problemas.

Características de los alumnos participantes

La experiencia se aplica con alumnos de quinto año del Colegio Nacional 'Rafael Hernández'. En el curriculum del Bachillerato de dicho Colegio existe, en el quinto año, una materia cuatrimestral denominada 'Introducción al Conocimiento y la Investigación Científica', con cuatro horas semanales durante un cuatrimestre. Dentro del marco de esa materia se constituye cada cuatrimestre un curso especial con alumnos que voluntariamente optan por la alternativa.

Dado que, cualquiera que sea la temática particular, la simulación encarada requiere generalmente en la solución de las ecuaciones del movimiento de un sistema mecánico, resulta esencial el conocimiento previo de Física y Matemática. Al respecto, la formación previa de los alumnos consiste en:

6 horas durante un cuatrimestre

Número de alumnos participantes:

Segundo cuatrimestre de 1993	12
Primer cuatrimestre de 1994	18
Segundo cuatrimestre de 1994	21

Temáticas consideradas

Hasta el momento se han desarrollado los siguientes temas:

1. Simulación de un sistema de una esfera rígida en una caja con paredes rígidas.
2. Simulación de múltiples esferas rígidas en una caja con paredes rígidas
3. Simulación de una esfera rígida en una caja con tres paredes fijas y una abertura que se puede cubrir con una barrera móvil (juego del 'frontón').
4. Simulación de una esfera elástica bajo efecto de la gravedad, con o sin velocidad inicial, con o sin roce, que choca con el piso.
5. Simulación de un gas con interacción de tipo Lennard-Jones.
6. Simulación analógica de un sistema de riego mediante el uso de analogía eléctrica.

Los temas 1, 3 4 y 6 se completaron en todos sus aspectos. El tema 6 es, en cierta medida, atípico en cuanto a la temática desarrollada en el resto pero perfectamente encajada dentro de la metodología general.

Método de evaluación de los alumnos

La evaluación de los alumnos se realiza mediante:

1. Evaluación 'tradicional' sobre los temas de formación general del curso (Comentario de textos sobre política científica, educación y ciencia, etc.)
2. Presentación de partes de avance del proyecto a cargo de cada grupo.
3. Presentación y defensa del informe final del proyecto.

Metodología de trabajo áulico

El método consiste en la discusión de los problemas en forma general y la orientación global de la tarea a realizar sin pormenorizar ni dar información excesiva. El objeto es esencialmente plantear los problemas y discutir la metodología de la solución pero dejar al alumno la búsqueda de la misma, incluyendo la investigación de la bibliografía necesaria. Algunos temas, ausentes en los cursos previos -tales como los conceptos sobre potenciales de interacción intermolecular- se exponen en sus ideas básicas. Se trata de lograr un clima de trabajo relajado que estimule la opinión libre y permita llegar a propuestas de solución mediante la discusión colectiva. La actividad interdisciplinaria es estimulada en la medida de lo posible.

Evaluación de la experiencia

La experiencia se ha llevado a cabo hasta el momento durante dos cuatrimestres. Consideramos que es aún un período muy corto como para extraer conclusiones generales, sin embargo se pueden analizar los resultados parciales.

En primer término, se puede concluir que los conocimientos desarrollados por los alumnos durante los cuatro años anteriores son suficientes como para llevar a delante el proyecto. Esto pone en el tapete una pregunta importante ¿sería posible trabajar con un proyecto similar, basado en conocimientos imprescindibles, sin el desarrollo 'tradicional' de los mismos en años anteriores?.

La mayoría de los alumnos no son capaces de programar. Eso hace que, en muchos casos, no se pueda completar el trabajo a nivel del producto final. No obstante, la propuesta de trabajo en equipo, con la estructura de un equipo real de investigación, permite muchas veces llegar a obtener un resultado como producto de una verdadera interacción de trabajo.

Las opiniones de los alumnos coinciden en indicar que han podido acercarse a la metodología de la ciencia, uno de los objetivos principales del curso. La necesidad de interrelacionar conocimientos de diferentes disciplinas parecería ser uno de los puntos que más impactan a los estudiantes. En general, en las encuestas hacen hincapié en que el curso les permitió pensar y mostrarles la posibilidad de resolver problemas que, a primera vista, resultaban excesivamente difíciles.

Frente a la pregunta sobre su opinión del nivel de acuerdo con la formación previa la mayoría contestó que era muy elevado. Sin embargo, el rendimiento estuvo por encima de las expectativas, lo que muestra un preconcepto de la falta de formación que no condice con la realidad. Por otra parte, en lo que hace a la opinión libre sobre el curso éste aspecto aparece irrelevante. Sin ánimo de listar todas las opiniones mostraremos algunas de las respuestas ante la pregunta: ¿Que obtuvo del curso?

- «- Nuevas experiencias. Una mejor formación en Física y razonamiento y empleo de problemas particulares a lo cotidiano.
- «- Que cuando uno tiene que resolver algo lo que tiene que hacer es insistir y explotar los pequeños lapsos de inspiración al máximo para alcanzar cualquier objetivo.
- «- La facilidad de abordar un tema según nuestro método.
- «- Me informé mas sobre lo que pasa con la ciencia.
- «- Los contenidos me parecieron muy interesantes y útiles. Nos enseñó a investigar por nuestra cuenta
- «- Otras perspectivas sobre lo que es la ciencia, como encarar cosas antes incomprensibles, un mayor campo de información y formación y la libertad necesaria para poder proceder.
- «- La posibilidad de pensar.
- «- Se obtiene la experiencia de trabajar en una materia que es una interrelación

de otras (física, biología, computación) que hasta ahora no había tenido ya que las demás materias son muy cerradas.

« La posibilidad de hacer cosas que en otra materia nunca hubiera hecho.

También se les preguntó si aconsejaría a otros alumnos seguir la experiencia.

Todos contestaron que sí. Reproducimos algunos de los argumentos en favor:

- « Sí, porque es diferente la metodología y resulta muy interesante.
- « Sí, porque pienso que sirve para cambiar la perspectiva de enfrentar a algo desconocido que normal y popularmente se lo apoda 'difícil'.
- « Sí, porque nos ayuda a pensar, a trabajar solos y proponer cosas *sin que nos digan que está mal y tenemos un uno*¹ y lo importante aquí es el método con el que podemos llegar a un resultado
- « Sí, me gusta la manera o el ambiente de la clase porque incentiva al alumno a crear en todo sentido.
- « Sí, porque es muy interesante y nuevo y creo que muchos deberían seguir la experiencia para que lo comprueben.
- « Sí, yo lo aconsejaría porque permite utilizar conocimientos que en un principio parecen no relacionarse,

Las principales dificultades se plantean con relación al tiempo disponible y al número de alumnos que pueden atenderse. Un número de 15 alumnos parecería ser el óptimo, lo que no está de acuerdo con la relación docente-alumno establecida en la planta. En la experiencia si bien participan cuatro profesores la atención directa de los alumnos está únicamente a cargo de uno de ellos. El desarrollo del curso requiere una formación científica elevada. La difusión de la propuesta, que parece ser altamente positiva, requeriría la formación de nuevos docentes. Esta formación sería posible si se contara con recursos suficientes como para permitir la participación de docentes en formación en el dictado del curso.

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Fundación Antorchas por el subsidio que hizo posible la realización de éste trabajo. J.R.G. es Miembro de la Carrera del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Bibliografía

¹Programa Mundo Nuevo *Serie Pedagógica*,
Facultad de Humanidades UNLP 1, 59 (1994)

²Snow C.P. *The Two Cultures and the Scientific
Revolution*. Cambridge University Press,
Cambridge 1960.

³Binder K. and Heerman D.W. *Monte Carlo
Simulation in Statistical Physics*. Springer
Verlag, Berlin 1992.

⁴Grigera J.R. *J.Chem Soc. Faraday Trans 1* 84,
2603 (1988)

⁵Franks F, Dødok J., Ying S. and Kay R.L.,
Grigera J.R. *J.Chem Soc. Faraday Trans.*
87, 579 (1991).

⁶Vidal de Labra, J.A., Romero Ayala Fy Requena
Rodríguez A. *Enseñanza de las Ciencias* 100
(1985).

⁷Valente M. y Neto A.J. *Enseñanza de las Cien-
cias* 10, 80(1985).

¿Por qué educación sexual en la escuela?

PROF. ALICIA MABEL AVILA DE MASSEY
Colegio Nacional "Rafael Hernández", U.N.L.P.

Por una legítima inquietud: reconocer el derecho a la información, y el compromiso por la educación, que trasciende lo biológico, tradicionalmente vinculado a lo genital-reproductivo, para transformarse en lo más personal, lo más interpersonal, lo más social.

Porque tiene que ver con conductas o comportamientos y con valores éticos, como ejes organizadores de esas conductas o comportamientos.

Porque es parte ineludible de la educación general, y de modo semejante a ella, internaliza valores y actitudes.

Porque ayudamos a cuestionarse a través de cuestionarios. Porque cada uno debe reflexionar a partir de su propia historia, desde su situación más íntima y privada, de modo de propiciar una visión más amplia, enseñar y aprender el respeto del propio cuerpo y el del otro, desarrollar la capacidad para la autodeterminación, para pensar, querer, sentir y admitir.

Porque la sexualidad es una parte integral de toda la personalidad y se expresa en todo lo que una persona hace y aunque está inmersa en toda materia y funciones humanas no hay conciencia sexual explícita entre los educadores.

Asistimos actualmente a la exacerbación de los instintos del sexo comercializado, despersonalizado, como objeto de consumo; mientras que las instituciones sociales básicas se siguen manejando con la lógica de la censura.

Tanto la escuela como la familia, aún cuando no den información sexual, siempre

imprimen una dirección a la formación de actitudes, siendo la omisión una de las formas de educación.

En la educación sistemática podemos educar sexualmente en cada actividad que realicemos; en todas y en cada una de las asignaturas podemos potenciar el tratamiento de algunos contenidos de sexualidad de manera natural, ya que sin darnos cuenta, estamos generalmente reforzando modelos tradicionales al entregar de forma indirecta informaciones en torno a roles, comportamientos, actitudes, que muchas veces no corresponden a los modelos que idealmente sustentamos.

Asumir una función docente directa, sobre sexualidad en el colegio se justifica en la medida de que nuestra experiencia e investigación demuestran que los errores o desvíos de nuestros alumnos sobre el tema, dependen directamente de la falta de una educación específica.

Análisis situacional

Sobre un muestreo realizado sobre 340 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 12 y 16 años, el 51% manifiesta no hablar temas de su interés personal, sobre sexualidad dentro de su ámbito familiar, el 45% recibió alguna vez información en la escuela primaria, el 71% no recibió información alguna fuera de una institución educativa, el 84% lo hizo durante el ciclo secundario en forma explícita, solamente con los Profesores de Biología, y el 90% manifiesta su interés de recibir clases de educación sexual dentro del colegio; aunque es oportuno aclarar que el 48% se considera educado sexualmente. ¿Acaso esta contradicción no es producto de un desconocimiento y una presión social que presupone al hombre, desde su inicio a la pubertad como sexualmente experimentado?: mitos o falacias que deben ser derruidos a partir de la educación. El análisis situacional nos planteó el desafío de enfrentar problemas y de contestar en forma coherente y sincera a preguntas que actúan como verdaderas disparadoras de reflexiones.

Trabajo para desolcultar

La elección de los contenidos surge a partir de un sondeo individual de intereses, realizado en forma anónima; esto nos permite tener una idea de conjunto, para luego seleccionar y consensuar con los alumnos los temas a trabajar en el taller.

Surge así un modelo de programación abierto y flexible cuyos objetivos,

contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje se modifican en función del desarrollo en el aula de los diferentes temas. No basta con conocer los intereses y temas de aprendizaje; es necesario que los alumnos expliciten sus ideas permanentemente con sus aciertos y errores; ambos deben ser incorporados en las estrategias de enseñanza-aprendizaje: nunca aislar mitos, falsos conceptos y prejuicios en el campo actitudinal.

El profesor, cuya formación es indispensable, actúa fundamentalmente como coordinador y facilitador de dichas estrategias que proponen:

- a) Planteamiento de problemas.
- b) Búsqueda de información.
- c) Intento de solución y generalización en nuevos contextos o problemas.

Es importante disponer de fuentes de información diversas: libros, videos, revistas, madres, padres, otros compañeros; pues no todos los conceptos pueden ser construidos por los alumnos.

Los materiales deben favorecer la construcción del conocimiento, por lo que su característica fundamental será la de desencadenar una reflexión crítica a partir de la información que aporten y el planteo de contradicciones que posibiliten en los alumnos la elaboración de nuevas explicaciones.

¿Qué enseñamos?

Uno de los temas que surge con mas frecuencia, posiblemente debido a las connotaciones emotivas, sociales y morales que ello presupone, es la masturbación. De aquí que resulta un ejemplo de experiencia válido:

a) Discutieron en pequeños grupos mixtos, dentro de un clima favorecido por la confianza y en el cual estaban logrados vínculos afectivos:

b) Los grupos explicitaron y contrastaron las diferentes explicaciones. Se les informó del ciclo de respuesta sexual con diapositivas, así como la información de otras culturas en las que la autoestimulación se tolera o se favorece.



A través de la lectura de textos, se analizaron algunos mitos y su origen. Se elaboró un listado colectivo de los términos empleados cotidianamente, para referirse al tema y colectivamente elaboraron normas para la utilización del vocabulario adecuado.

c) A partir de la búsqueda de información se construyó:

El concepto de autoestimulación masculina y femenina.

El ciclo de respuesta sexual humana, con sus respectivas fases: excitación, meseta, orgasmo y resolución.

Se analizaron críticamente, los mitos mas frecuentes que condenan la autoestimulación. Finalmente uno de los grupos , realizó una dramatización donde se destacaron los sentimientos de culpa que tradicionalmente están vinculados al tema.

Durante el desarrollo del taller se analizaron diferentes situaciones, se valoraron sus consecuencias, se potenció la capacidad de investigación, de contrastación y de selección de información.

El profesor favoreció la libre expresión de las ideas de los alumnos, planteó contradicciones, informó con profundo conocimiento del tema y coordinó en forma permanente.

Nuestra comprometida propuesta de trabajo, no pretende bajar recetas ni

transmitir estereotipos; creemos importante facilitar el análisis de la realidad, para que podamos tomar decisiones en función de la escala de valores de cada uno.

Bibliografía

IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual - Tomos I y II. Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. 1988.

La Educación Sexual Guía Teórica y Práctica. Fernando Barragán Medero. Editorial Paidós. 1991. Barcelona.

Una propuesta posible

El alumno como actor principal en la gran comedia de la ciencia

ALEJANDRA ROSSI

CARLOS TELLECHEA

Colegio Nacional "Rafael Hernández" - U.N.L.P.

Este proyecto fue diseñado para ser puesto en práctica dentro del ciclo preuniversitario del Colegio Nacional «Rafael Hernández» de la Universidad Nacional de La Plata. Los objetivos del mismo coinciden por consiguiente, con la propuesta institucional para este ciclo, en la que se pretende: «...impulsar una renovación significativa de las estrategias de conducción del aprendizaje de modo tal de favorecer el desarrollo del pensamiento científico y crítico, en la aproximación de los diversos contenidos de estudios» (sic).

Desde este encuadre fue considerado el instaurar la asignatura «Introducción al conocimiento de la metodología científica», como materia obligatoria con régimen cuatrimestral y una carga horaria de cuatro horas cátedra, distribuidas en bloques de dos horas cada uno, en el quinto año del mencionado ciclo. Fue pensada como una materia de acercamiento entre la teoría y la práctica de la actividad científica en los campos de la física, la química y la biología; es por eso que se nos convocó para la elaboración y puesta en marcha de una propuesta, tomando en cuenta las posibilidades de acceder a una visión diferente de la enseñanza por nuestra parte, por el hecho de haber transitado la investigación y la docencia en el área de la biología.

Dentro de este contexto y luego de numerosos ensayos y correcciones, planteamos los siguientes objetivos generales para la asignatura:

- Lograr un acercamiento a la metodología de la investigación científica.

-Estimular la capacidad de crear, analizar, asociar y reflexionar dentro de un espacio de discusión.

-Confrontar ideas previas, reelaborar conceptos y obtener conclusiones consensuadas dentro de un aspecto de discusión.

-Abordar el análisis de la actividad científica como resultado de circunstancias económicas, históricas, políticas, afectivas y casuales.

Planificación general de la materia

La propuesta programática fue distribuida en cuatro bloques temáticos y una actividad de campo integradora. Los ejes principales de cada uno de estos núcleos problemáticos fueron los siguientes:

- 1) Evolución del pensamiento científico.
- 2) La Argentina frente al desafío científico-tecnológico.
- 3) Ciencia y metodología de la investigación
- 4) Ética, ciencia y tecnología

El orden establecido para el desarrollo de estas unidades no fue lineal, sino que la búsqueda y elaboración del conocimiento, transitó un itinerario que relacionó continuamente los diferentes contenidos.

Objetivos y justificación de los contenidos

Unidad 1:

Que el alumno logre reconocerse en la evolución del pensamiento que siguió la humanidad desde la apreciación intuitiva de la realidad hasta la estructuración lógica formal, eje fundamental del cuerpo de la ciencia. Entender, a su vez, que esa evolución es emergente del contexto socio-histórico particular en un espacio y tiempo determinado.

Unidad 2:

Una vez ubicado en la perspectiva anterior surge como necesidad inmediata el comprender nuestra situación particular en lo que a quehacer científico se refiere;

nuestras limitaciones y potencialidades, la estructura administrativa que regula esas capacidades y la política subyacente a esto, cuyas intencionalidades y objetivos no siempre coinciden con la labor que regula.

Unidad 3:

Terminado el análisis y habiéndose compenetrado con un enfoque diferente, cuya intencionalidad es ampliar la capacidad de conceptualización y asociación, se encaran las formas de ataque de la problemática científica, las tácticas y estrategias que utiliza el investigador para solucionar los problemas ante los que se enfrenta, y la manera de comunicarlo correctamente para que se incorpore al bagaje formal que constituye el corpus del conocimiento científico global. Es en este nivel que se articula la bajada a la realidad en la puesta en marcha de un proyecto de investigación, que sirva de simulacro efectivo de la labor del científico, en un contexto estimulador y diferente al ámbito regular de estudio.

Unidad 4:

Por último y como mensaje final, se encara una problemática real de discusión, sobre el científico como actor social, donde debe poner en juego valorizaciones morales que escapan a su labor específica y que lo condicionan como personaje involucrado en situaciones ante las cuales se les exige un replanteo a nivel humano.

Metodología de trabajo

El método principal de trabajo en el aula, se basó en la búsqueda de técnicas que desde su concepción estuvieron orientadas hacia el logro de habilidades para la investigación crítica. Para introducir a los estudiantes en el trabajo grupal se utilizaron estrategias de sensibilización donde el juego permitió modificar conductas estereotipadas que impiden el logro de los objetivos de sociabilización propuestos. Se explicitó que, entre el profesor y los alumnos existe una especie de «contrato», donde ambas partes deben asumir el compromiso que abarca los niveles de encuadre; el institucional en cuanto a horarios, asistencia, criterios de acreditación, etc., y a nivel grupal la discusión del programa, explicitación de la tarea, metodología y criterios de evaluación..

Se los concientizó en el sentido de equipo de trabajo, cambiando las relaciones

de producción del conocimiento y destacando especialmente las características de calidad de la producción conjunta de los esfuerzos individuales dispersos; por lo que el trabajo de profesor y alumnos transformó las formas institucionalizadas de aprender, hacia una individualidad responsable del aporte de ideas y opciones operativas, en un contexto de asociación de esfuerzos y cooperación mutuas. Individualmente se instó a la reflexión personal y al replanteo de estructuras propias; se incentivó el sentido creativo y original de las diferentes personalidades, pero siempre desde una perspectiva que contemplara el entorno y las particularidades, en una situación de relación dinámica y enriquecedora.

La forma de trabajo fue diseñada de manera tal que los alumnos necesitaron tener acceso a bibliografía actualizada de distintos autores con posturas ideológicas diferentes. Por ser un programa dinámico, influido por la realidad y las inquietudes del grupo, estuvo abierto a lecturas complementarias y problemáticas de actualidad que fueron incorporándose en el curso de su desarrollo; el marco teórico brindado por el profesor, junto con el material utilizado, constituyeron dos disparadores de una forma de trabajo cuyo eje central consistió en el análisis, discusión, puesta en común, emisión de juicios críticos, resolución de problemáticas y reformulación de conceptos, dentro de un marco de libre expresión.

A medida que el grupo internalizó esta nueva forma de abordar la investigación en el aula, fue elaborado un plan de trabajo cuyo objetivo fue el intento de resolución de una serie de problemáticas reales, que cristalizaron con la búsqueda en el campo de la información necesaria para obtener las respuestas a los interrogantes inicialmente formulados. Es importante destacar que la parte fundamental de esta tarea, fue encaminarlos en la búsqueda diligente de una verdad, que se encuentra en el camino entre la pregunta y la respuesta.

Evaluación

El punto inicial desde el cual se consideró abordar el proceso evaluativo, fue el de la coherencia entre los objetivos trazados y la modalidad de trabajo desarrollada; lo que nos introdujo en el campo de las teorías mediacionales del aprendizaje, cuyas características distintivas están definidas por las relaciones que determinan que el aprendizaje es un proceso de conocimiento, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas.

Una vez determinado el marco teórico del proceso evaluativo a desarrollar, y tomando en cuenta la necesidad de conocer el avance individual de cada uno de los alumnos en el conocimiento, así como el incremento de la capacidad operativa a nivel de las producciones grupales, se diagramó un sistema evaluativo continuo y explícito, cuyos resultados se encaminaron a constituir una instancia de reflexión para profesor y alumnos en cuanto a su rendimiento y evolución. Por lo que la información recogida fue valorada y utilizada para tomar decisiones sobre la corrección y perfeccionamiento de la materia en sus aspectos temáticos y operativos.

La integración de los conceptos y habilidades adquiridas, se puso en juego cuando los alumnos tuvieron que presentar y defender su proyecto de investigación en un simulacro de congreso. Cada grupo contó con un tiempo limitado de exposición luego del cual se organizó el debate. El profesor asumió el rol de coordinador, regulando y encausando las inquietudes surgidas. Este producto final fue utilizado como instancia evaluativa, en la que se valoraron principalmente los objetivos planteados y su justificación, la claridad de los conceptos, la estructuración del trabajo, la aplicación de la metodología y la defensa oral de la exposición.

Resultados y conclusiones

Durante el desarrollo de la materia y como consecuencia de la dinámica grupal empleada, se evidenciaron las dificultades propias del trabajo en equipo; consecuencia de un entrenamiento en lo competitivo y no en lo cooperativo. Fue difícil que el alumno se situara en un rol protagónico respecto de las temáticas analizadas; pese a esto, la práctica y el aprendizaje conjunto de profesor alumno, permitió en gran medida superar los problemas evidenciados.

Aunque estemos lejos aún de la verdad deseada, el trabajo de práctica y reflexión que hemos asumido, nos ha permitido organizar y dar coherencia a una multiplicidad de ideas. Los resultados de esta experiencia fueron a nuestro criterio muy satisfactorios, desde el punto de vista académico y humano.

Sin lugar a dudas surgieron como fruto de una relación que pretendió trascender más allá del aula, en una concepción del científico como un individuo común, no mas ni menos que esto; influenciado por su entorno social, político y económico. Con la firme creencia en una ciencia cooperativa y al servicio de la sociedad; realizada por

trabajadores tal vez con motivaciones particulares, pero con las dificultades y logros propios de toda tarea; en fin una ciencia hecha por y para los hombres.

Desarrollo del Proyecto del viaje de campaña

Resultados y Conclusiones

Este proyecto se inserta dentro de la Unidad III de la planificación general de la materia. A los efectos de su ordenamiento se ha dividido en lo que, consideramos los aspectos fundamentales de esta experiencia:

A.- Aspecto socio-afectivo

B.- Aspecto académico

Ambas secciones se dividen en: objetivos, estructura, desarrollo, resultados y conclusiones

A. Objetivos

Objetivos Generales

-Lograr afianzar vínculos de camaradería, en un marco de responsabilidad y compromiso con la tarea y con el grupo.

Objetivos Específicos

-Adiestramiento en tareas comunitarias

-Canalización de las capacidades individuales de los alumnos

Fundamentación

En todo grupo humano existen diferencias que tienden a provocar rechazos y/o aceptación de determinadas actividades. En este caso el desafío se presentaba respecto de lograr despertar el interés y el compromiso para realizar una acción positiva para la microcomunidad formada a partir de las tres divisiones que cursaban la materia en este cuatrimestre.

Dadas las características del ambiente, exento de estímulos sociales urbanos que

constituyen la norma de vida común para los integrantes del contingente, la labor socio-afectiva, promovió que asumieran responsabilidades comunitarias indispensables , para las cuales la mayoría no poseía experiencia.

Estructuración

Por estructuración entendemos la diagramación de las actividades inherentes a la convivencia durante el desarrollo del campamento:

- Asociación espontánea de grupos (no siempre coincidentes con los equipos de trabajo académicos).

- Distribución de tareas respetando los grupos formados:

- 1.- Tareas comunitarias (afectaban a los grupos en general)

2. Tareas grupales específicas (afectaban a cada grupo por separado)

- Actividad complementaria programada: taller de orientación y navegación terrestres.

Desarrollo

Previa realización del viaje se mantuvieron charlas acerca de la organización de la acampada. En todo momento se remarcó que se respetarían las individualidades dentro de un marco de organización.

Al llegar a la Isla se autoformaron los grupos que realizaron las tareas previstas para la instalación del campamento.

Durante la tarde se comunicó el organigrama de actividades comunitarias a desarrollar, que incluían lo referente a comida, limpieza y mantención del campamento, en base al cual se distribuyeron y asignaron las tareas por carpas, las que se desarrollaron normalmente hasta finalizar la estadía.

Resultados y conclusiones

Al otorgarse tareas indispensables para el funcionamiento del campamento, cada grupo debió asumir el compromiso de trabajar para el resto, en síntesis cada alumno dejó de ser un espectador para transformarse en un protagonista, reconociendo la existencia de vínculos entre su forma de actuar y las posibilidades de mejora colectiva.

Se evidenció que comenzaron a ejercer actitudes de tolerancia hacia conductas de vida diferentes a la propia, aprendiendo a convivir con ellas.

Dadas las características del grupo adolescente, los docentes asumieron una actitud contenedora permitiendo el libre juego entre el ejercicio de sus responsabilidades y la necesidad de ser contenidos por adultos que funcionen como referentes.

B - Objetivos

Objetivos Generales

- Remarcar y afianzar los conceptos básicos que rigen las ciencias biológicas.
- Hallar el nexo entre el conocimiento teórico y el práctico en el campo.
- Incrementar la capacidad de analizar, asociar y extraer conclusiones, basándose en la observación crítica de la realidad.
- Destacar el valor del trabajo grupal interdisciplinario en la investigación científica.
- Lograr afianzar vínculos de camaradería en un marco de responsabilidad y compromiso con la tarea y con el grupo.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre la noción de naturaleza como suma de procesos dinámicos, relacionados entre sí.
- Lograr la resolución de situaciones problemáticas, utilizando la metodología de la investigación en las ciencias biológicas.

Los alumnos debieron cumplimentar ciertos requisitos que consideramos indispensables para acceder a la realización del viaje .

Los mismos fueron explicitados formalmente y se exigió su aprobación gradual. Este proceso de acreditación incluyó los trabajos prácticos referidos a metodología científica y la presentación de un anteproyecto del plan de trabajo de investigación sobre temáticas concernientes a la isla.

En base a esta modalidad de estructuración de lo académico se hizo hincapié en dos aspectos formales:

- a.- Estructura en lo que respecta a la formulación de hipótesis de trabajo y a la diagramación en base a estas de las secuencias correctas en la planificación de una investigación.

b.- Contenidos: referidos a la búsqueda y procesado de información apropiada para lograr la interpretación de la situación-problema específica que constituía el objetivo del proyecto. Aspecto que luego se completó durante el viaje con la toma de datos reales, observación y contrastación de los mismos para lograr concretar el objetivo planteado inicialmente.

Estructuración (Ver anexo II)

Desarrollo de la planificación

Refiriéndonos al desarrollo de la planificación se intentó en todo momento ceñirse a lo programado, estimulando el compromiso de los grupos con su tema y con el objetivo planteado. Fue imprescindible la marcación y explicitación de tiempos y la insistencia en el desarrollo ordenado de las diferentes etapas del trabajo.

Se tendió a que los grupos trabajaran independientemente, que se organizara la labor diaria y que llevaran un registro minucioso sobre las actividades desarrolladas. Los docentes cumplieron una función itinerante entre los grupos, abocándose a un área de trabajo rotativa, perdiéndose de esta manera los límites cotidianos de estructuración escolar lo que significó que los alumnos consideraran a los docentes como un grupo de trabajo, requiriendo a cualquiera de ellos para consulta como referentes indistintamente para todos los grupos.

Resultados y conclusiones

Los resultados académicos formales de esta experiencia se evidenciaron con la presentación de los trabajos de investigación concluidos. Instancia que conformó la acreditación final de la materia, en la cual fueron evaluados los aspectos estructurales y de contenidos referidos anteriormente.

Refiriéndonos a la evaluación en sí, no solo abarcó la instancia antes mencionada, sino también el proceso desarrollado durante el viaje, que fue evaluado tomando en cuenta el progreso concerniente a la materia en sí y la actitud de compromiso general para con la tarea, tanto en sus aspectos individuales como en los grupales.

Se realizó un análisis profundo de cuales fueron las dificultades evidenciadas en el desarrollo de este proyecto, tanto por parte de los docentes como de los alumnos las cuales podríamos sintetizar así:

1.- La adecuación del tiempo de asimilación de la tarea. En el sentido de la problemática de tener que homogeneizar la heterogeneidad de los tiempos de aprendizaje.

2. La adecuación correcta entre las tareas concernientes a los dos aspectos troncales de la experiencia (socio-afectivo y académico)

3.- El difícil pasaje entre la evaluación y la calificación formal de la tarea.

4. La falta de entrenamiento en el uso de la libertad de acción en la estructuración de la tarea individual.

5. La deficiencia en el manejo de conocimientos adquiridos en años anteriores.

6.- En las producciones se evidenciaron dificultades en la redacción y estructuración de los trabajos, estos aspectos fueron poco trabajados durante la cursada, por considerarlos de fácil asimilación, pero los resultados justifican una revisión de los tiempos dedicados a esta temática.

Los logros alcanzados pueden resumirse de la siguiente manera:

1.- Pudieron percibir la interdependencia entre hechos y fenómenos aparentemente no relacionados en una dimensión espacio-temporal.

2.- Lograron evidenciar que el conocimiento no se produce por adición de contenidos, sino que se va estructurando en la medida en que uno le encuentra significado a los problemas planteados y una vez resueltos estos, surge la necesidad de revisar lo hecho y buscar profundizar en nuevas incógnitas por resolver.

3.- Comprendieron la importancia y la dependencia directa entre el conocimiento teórico y el práctico, y la necesidad de interpretar el nexo dinámico que los relaciona.

4.- Revalorizaron la actitud hacia el conocimiento como fundamento interpretativo de la realidad contextual.

Trabajos Finales

(Resultados y conclusiones)

En lo que respecta a la elaboración y presentación de los trabajos finales, resultantes del trabajo desarrollado durante la cursada y principalmente como elaboración de la información obtenida durante el viaje de campaña; podríamos analizar el proceso y los resultados en diferentes componentes.

Teórico	Previo al viaje	<p>-Anteproyecto: punteo temático-operacional</p> <p>-Proyecto: estructuración final de la planificación del trabajo</p>
Practico	Durante el viaje	<p>-Inicio del trabajo:Ubicación situacional en el campo. Confrontación de estrategias teóricas con las posibilidades reales de trabajo</p> <p>-Desarrollo del trabajo: corrección. Toma de datos en base a la estructuración final.</p>
Teórico-práctico	Posterior al viaje	<p>-Análisis de datos: ponderación y elaboración de la información obtenida Resultados tendencias,contrastación final de las hipótesis de trabajo.</p> <p>-Confección y presentación del trabajo final. Estructuración formal del trabajo.Presentación corregida y acabada, valoración de la calidad en la expresión escrita. Exposición y defensa del mismo. Valoración de la síntesis conceptual.</p>

El esquema anterior corresponde al desarrollo del ciclo académico-formal, en lo que respecta a contenidos, adiestramiento en la metodología operativa y evolución en las diferentes capacidades de análisis, discusión y obtención de resultados válidos en respuesta a los objetivos planteados. Pero hay un eje fundamental, que es necesario destacar sobre el cual se articuló y desarrolló este proceso; este fue el compromiso logrado en menor o mayor medida entre alumnos y profesores. Esta actitud primordial hacia el trabajo, consistió en la importancia de incentivar al alumno en la ponderación positiva de su propia producción. El trabajo final se convirtió en una expresión personal de su trabajo, un producto creativo y original el cual sintieron que les pertenecía, un fruto de su esfuerzo y de su capacidad. Es en éste y, creemos nosotros, sólo en este contexto afectivo, que pueden desarrollarse actividades de este tipo con los alcances logrados. Nos resulta imprescindible lograr el equilibrio de la labor docente entre sus aspectos informativos y formativos, ya que surge la posibilidad de crecimiento en el aprendizaje, estimulación recíproca para docentes y alumnos, que actúa potencializando las necesidades intelectuales y afectivas, logrando de esta manera la maduración en el proceso individual del conocimiento.

Al regresar del viaje de campaña se solicitó a los alumnos que respondieran la encuesta (anexo III) de manera voluntaria y opcionalmente anónima.

El 74,5% de los alumnos optó por responderla y solo el 28% lo hizo de manera anónima.

Refiriéndonos a los dos aspectos que consideramos troncales en la realización de esta experiencia, diremos que ambos fueron contemplados en la encuesta y fueron respondidos por los alumnos de la siguiente manera.

1º Pregunta: La totalidad de los alumnos afirman haber utilizado conocimiento adquiridos durante la cursada de ICC, considerando además que sin ellos no habrían podido realizar la tarea.

2º Pregunta: Los resultados del viaje superaron sus expectativas, aun cuando estas fueran positivas, tanto en lo académico como en lo afectivo.

3º Pregunta: Reafirman la necesidad de la integración entre la teoría y la práctica:

«Además, personalmente pienso que la teoría sin la práctica es algo siempre «incompleto» (transcripción literal de la respuesta)

4º Pregunta: Destacaron como importante, la posibilidad de establecer nuevas relaciones, de afirmar vínculos de amistad y respeto.

«La sensación de trabajar para el colegio, pero fuera de él y con un compromiso de por medio» (transcripción literal de la respuesta).

5º Pregunta: Destacaron como una actitud positiva por parte de los docentes la posibilidad de accionar en un marco de libertad y compromiso, pese a que en algunos casos se encontraron desbordados por su propia capacidad de actuar libremente.

«Creo que los docentes cumplieron un papel fundamental en el viaje porque le dieron el orden y la organización necesaria sin presionar a los alumnos y dándoles la libertad que ellos necesitaban para sentirse bien.

Pienso que la parte mala no la llegué a ver quizás, porque había mucho de lo otro, quiero resaltar que el viaje fue un éxito y que los pequeños problemas que hubo simplemente fueron pequeños».

«En contra no tengo nada que decir. Pero en serio si tuviera algo que expresar lo haría sin problemas» (transcripción literal de dos respuestas).

Conclusiones generales

Sin lugar a dudas los logros alcanzados, a través de esta experiencia, dependieron significativamente del hecho de que el personal a cargo de este proyecto funcionó en todo momento como un equipo de trabajo con un objetivo claro y una manifiesta conducta de respeto y compromiso hacia la tarea grupal, que resultó en una potencialización de las capacidades individuales.

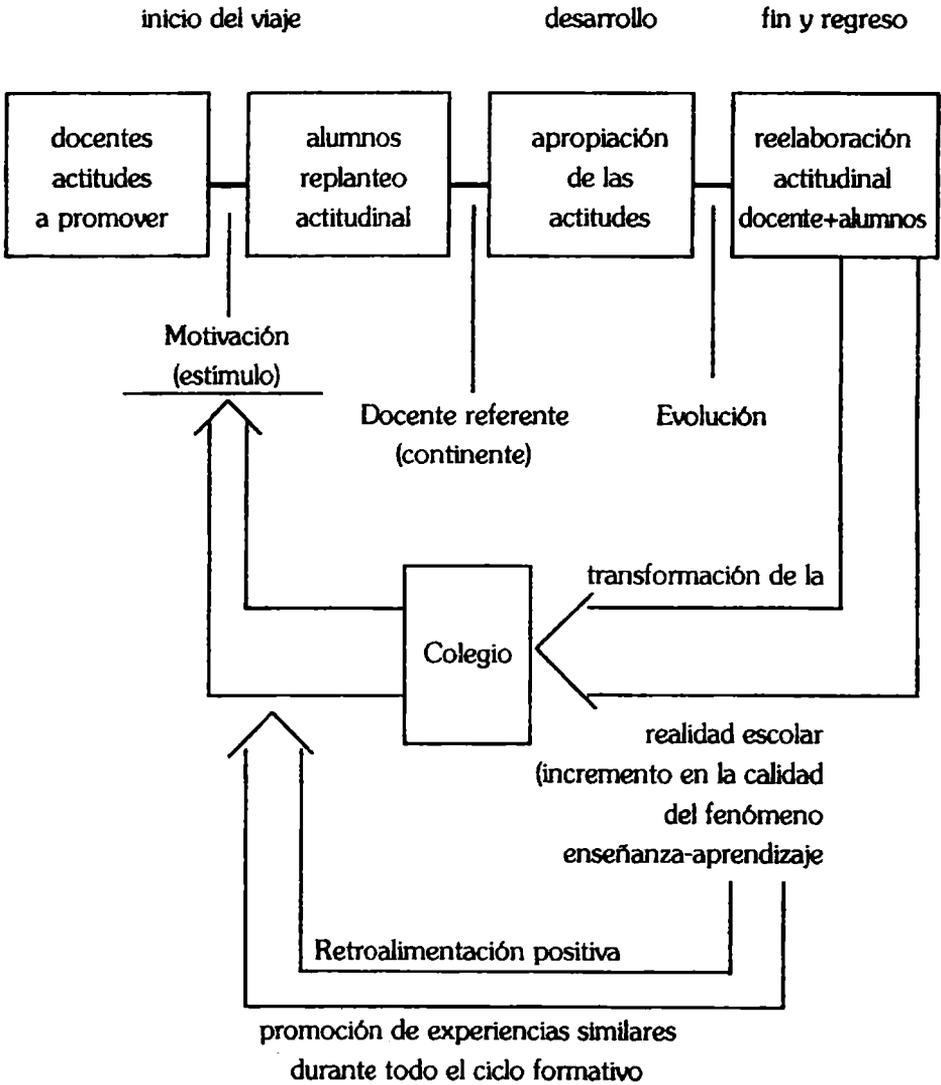
Hoy podemos decir que una de nuestras expectativas más importantes es lograr despertar al socio que tenemos y tendremos en cada uno de los alumnos de grupos venideros del mismo modo que lo percibimos en los integrantes de las tres divisiones que participaron en la experiencia, lo cual fue reafirmado en las encuestas.

En síntesis, cuando volvimos ninguno era el mismo, todos habíamos crecido.

Como resumen interpretativo de los resultados analizados proponemos el siguiente esquema interpretativo.

Experiencia motivadora

Viaje de Campaña



Reflexión final

Cuando finalizamos este trabajo, surgió como inquietud un conflicto de responsabilidades, por la calidad de la respuesta recibida y revalorizamos la importancia de la reflexión sobre nuestra propia práctica: "Muchas veces cuando no logramos que los alumnos se comprometan con la tarea es importante replantear la naturaleza de los interrogantes que les ofrecemos".

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a la Lic. Andrea Dippolito por su colaboración durante la realización del viaje de campaña y en la elaboración de los resultados del mismo.

Asimismo deseamos agradecer al Sr. Sebastián Cirignoli, docente de apoyo durante el trabajo de campo, y a los preceptores del Colegio Nacional "Rafael Hernández", sres. Eduardo Arizaga y Manuel Coti de la Lastra y al Sr. Ramiro Gómez, fotógrafo, por el apoyo brindado a docentes y alumnos en lo referente a la organización del campamento y durante la duración del mismo.

Bibliografía general

Argumedo, A. *Un horizonte sin certeza. América Latina ante la revolución científica-tecnológica. Introducción y conclusiones.* Ed. Punto Sur, 1987.

Asimov, I. *Breve historia de la biología.* Bs. As., Ed. EUDEBA, 1966.

Cronología de los descubrimientos. 2da. reimposición, Colombia; Barcelona, Ed. Ariel, 1992.

Asti Vera. *La metodología de la investigación.* Bs. As. Ed. Kapeluz, 1968.

Babini, J. *Ciencia y tecnología.* Bs. As. Ed. Columba, 1967.

Boido, G., Domenech, G., Espejo, A., Flichman, E., Nellni, N., Onna, A. y colaboradores. *Pensamiento científico.* Bs. As. Pro-ciencia CONICET. Programa de perfeccionamiento docente, 1990. Módulos I, II, III y IV.

Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana, Washington D.C., EVA, 1990. Temario año 1969, Vol. 108, Nº 5 y 6, mayo-junio.

Bunge, M. *Vistas y entrevistas.* Bs. As. Ed. Siglo XXI, 1987.

Cereijido, M. *La nuca de Houssay, México,* Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990.

Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Bs. As. Ed. Siglo XXI, 1988

Day, R. *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Versión en español autorizada por The Oryx Press; Phoenix, EE.UU. en el Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana.

Dawkins, R. *El gen egoísta*. Barcelona, Biblioteca científica Salvat, 1985. Tomo 9.

Díaz, E. y Heller, K., *El conocimiento científico*. Bs. As. Ed. EUDEBA, 1966.

Gaeta, R y Robles. *Nociones de epistemología*. Bs. As. Ed. Universitaria, 1990.

Goñi, R. y Goin, F. (Ed.). *Ciencia, Tecnología e Innovación, perspectivas y estrategias*. Comisión de Ciencias y Técnica, Cámara de Senadores, Prov. de Bs. As., 1991.

García - García. *Aprender investigando*. Sevilla.

Ed. Diada. Serie Práctica, 1991. Col. Investigación y enseñanza.

Sacristán, G. y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata, 1992.

Livas González, I. *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación*. México, Ed. Trillas, 1986.

Osborne, R. y Freyberg. *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos*. Madrid, Ed. Narcea S. A., 1991.

Pansza, G.M., Pérez Juárez y Moran Oviedo, P. *Operatividad de la didáctica*. México, Ed. Guernika S.A., 1986. Vol. II (4º, 5º y 6º unidad).

Anexo 1

Programa analítico de la materia

Unidad I: Evolución del pensamiento científico

Objetivo: Valorizar la interrelación ciencia-sociedad desde una perspectiva histórica.

- 1.1 - Del mito a la ciencia: la búsqueda de la verdad.
- 1.2 - Aproximación a la filosofía de las ciencias.
- 1.3 - Paradigma de la biología: el investigador científico a través de la historia.

Unidad II: La Argentina frente al desafío científico tecnológico

Objetivo: Comprender la realidad científica argentina como producto de un pasado y un presente geopolítico.

- 2.1 - Breve historia de la ciencia en la Argentina.
- 2.2 - Política científica: la problemática de la ciencia y la tecnología. El sistema científico.

Unidad III: Ciencia y metodología de la investigación

Objetivo: Recrear y aprender las formas de abordar una investigación científica. Valorar la importancia de la comunicación en ciencia.

- 3.1 - Formas de abordar una investigación: elección de un tema, análisis del problema, plan de investigación.
- 3.2 - Formas de informar e informarse: manuscritos científicos, divulgación. Reuniones científicas. Información bibliográfica.

Unidad IV: Ética, Ciencia y Tecnología

Objetivo: analizar la problemática de la responsabilidad y el compromiso social del investigador.

- 4.1 - El científico ante el problema de la neutralidad.
- 4.2 - Libertad y responsabilidad social del científico.
- 4.3 - Bioética: problemática actual

Anexo 2

Viaje de campaña

Introducción al conocimiento de la metodología científica

Orientación Biología

Lugar: Isla Martín García. Duración: 4 días en total.

Fecha: durante el último mes del curso.

Objetivos:

1 - Relacionar el conocimiento teórico (tomado durante la cursada) y el práctico (en el campo)

2 - Desarrollar la capacidad de analizar, asociar y extraer conclusiones.

3 - Resolver los problemas planteados a través de la metodología de la investigación científica.

4 - Reflexionar sobre la noción de naturaleza como la suma de procesos interactivos y dinámicos.

5 - Destacar la importancia, en un trabajo biológico de campo, de la responsabilidad y compromiso individual con la tarea a desarrollar y con el resto de los integrantes del grupo de trabajo.

Desarrollo

Trabajo grupal: grupos no mayores de seis personas

Primer día

- Revisión de la tarea a desarrollar y de los materiales a utilizar.
- Reconocimiento de la zona de trabajo.
- Trabajo de campo (Observaciones y toma de datos)

Segundo día:

- Trabajo de campo
- Análisis de los datos.
- Contrastación de las hipótesis planteadas.
- Redacción del informe preliminar (Resultados y conclusiones).

Tercer día:

Discusión de grupos con temas afines con el fin de contrastar los resultados obtenidos. Búsqueda de una conclusión general.

De cada grupo de grupos, se elige un expositor para que exponga el trabajo realizado al resto de los grupos con temática diferente a la de su exposición, con la finalidad que todos los integrantes de este viaje de estudio tomen conocimiento global de lo realizado en el mismo.

Temática propuesta

- 1 - ¿Por qué crece y dónde crece?
- 2 - Según lo de abajo, lo de arriba? (sustratos)
- 3 - ¿Una cuestión de tiempo? (cantera, ambiente antropogenético que dio origen a una sucesión secundaria).
- 4 - Fuera de control! (bambú, invasión de especies, competencia)
- 5 - ¿Quién soy y de dónde vengo? (Poblamiento)
- 6 - ¿Dónde pisa el hombre, qué es lo que crece? (urbanismo versus naturaleza)

Anexo 3

Encuesta ICC

Viaje de campaña Isla Martín García

- 1 - Considerás que para desarrollar este trabajo de campo utilizaste conocimientos adquiridos durante la cursada de ICC? Por qué?
- 2 - Cuáles fueron tus expectativas respecto de este viaje? Se cumplieron?
- 3 - Crees que es importante realizar actividades de este tipo? Por qué?
- 4 - A modo de balance qué fue lo más importante que te pasó en este viaje?
- 5 - Por último, mencioná una cosa a favor y una en contra sobre el desempeño de los docentes que participaron del viaje.

Propuesta innovadora para la enseñanza de la biología celular y molecular

LIC. EN ZOOLOGÍA JOVITA SOFÍA RABEY

LIC. EN BOTÁNICA ALEJANDRA ROSSI

PROFESORA EN BIOLOGÍA GRACIELA ZANETTO

Cátedra de Biología, Colegio Nacional "Rafael Hernández"

Introducción

Durante el año 1990, en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» de la Universidad Nacional de La Plata, se encaró la modificación en la organización del Cuarto Año del Bachillerato, introduciendo reformas en lo referido a la estructura curricular, al régimen de asistencia y a la promoción de las materias.

Las reformas curriculares se basaron en el agrupamiento de las Materias de acuerdo a las siguientes modalidades:

- Materias Anuales:

Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Francés y Psicología.

- Materias Cuatrimestrales:

Física, Química, Biología, Historia y Geografía.

- Talleres:

Taller Obligatorio: Análisis del Discurso Visual.

Taller Optativo: Música, Artes Visuales, Computación o Teatro.

Este cambio se produjo basándose en la experiencia comenzada en el año 1985 al introducirse la modalidad preuniversitaria en quinto año, fundamentalmente en

lo referido a las modificaciones en el manejo de las inasistencias y el régimen de promoción con examen final.

Este sistema ha sufrido sucesivos ajustes con el fin de mejorar sus logros, llegándose así al año 1990 en el cual se completa la experiencia en el Ciclo Superior, tratando de lograr en el alumno una formación integral, contribuyendo a su crecimiento físico e intelectual, a la maduración de sus pensamiento crítico y a su desarrollo en un marco de libertad y de responsabilidad.

Cuando se concreta la reforma curricular en lo referente a todo el Ciclo Superior, el dictado de la Materia Biología pasa a ser Cuatrimestral, resultando de trascendencia el hecho que la misma tenga carácter de Optativa, al darle al alumno la posibilidad de optar por un tipo de estudio por el que sienta mayor inclinación al resultarle motivador y significativo.

Esto nos llevó a replantear las planificaciones con que hasta ese momento se manejaba el dictado de la materia, introduciendo modificaciones que nos asegurasen que el alumno se sintiese identificado con el tipo de contenido, mejorando su propio proceso de aprendizaje.

Se manejaron una serie de estrategias tendientes a la actualización de los contenidos, se dejaron de lado las metodologías excesivamente tradicionales y se trató de relacionar a los alumnos y a los programas con la Sociedad en la que se encuentran inmersos.

Fundamentación de la propuesta

Esta propuesta tiene como meta trabajar la vasta problemática de los recientes avances de la Biología, la Genética y sus relaciones con la evolución, compartiendo el espíritu de los Objetivos Institucionales y de aprendizaje del Ciclo Preuniversitario.

Objetivos Institucionales:

- Impulsar una renovación significativa en las estrategias de conducción del aprendizaje de modo de favorecer el desarrollo del pensamiento científico y crítico en la aproximación a los diversos contenidos de estudio.

- Posibilitar el desarrollo simultáneo de un menor número de materias, a efectos de concentrar los esfuerzos y mejorar el rendimiento.

Objetivos de Aprendizaje

- Incrementar el rigor en el estudio y la producción intelectual.
- Mejorar la calidad de los aprendizajes, diversificando y complejizando las habilidades intelectuales adquiridas.
- Aplicar el Método de la Ciencia en la resolución de situaciones problemáticas diversas.
- Desarrollar actitudes de responsabilidad y compromiso.

Proponemos, actualizar los contenidos, adecuándonos a la revolución científica que ha tenido la Biología, de manera tal de conectar a los alumnos con la realidad que los rodea.

La intencionalidad de este curso no es adquirir conocimientos exhaustivos de cada uno de los temas, sino proporcionar un espacio en el cual los asistentes puedan generar un contexto de trabajo conjunto favorable para:

- Reflexionar desde una perspectiva bioética la compleja problemática de los avances en el estudio de la Biología.
- Analizar los contenidos específicos desde un enfoque interdisciplinario.
- Intercalar inquietudes, experiencias y respuestas ante las temáticas planteadas.
- Desmitificar lo científico, entrando en el ámbito de lo accesible, logrando a través de la realización de tareas concretas una inserción en la realidad.

Fundamentación de los contenidos y estrategias metodológicas

Cuando planificamos esta materia, intentamos seleccionar contenidos que permitieran a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos para la comprensión de temáticas más complejas en Carreras Universitarias relacionadas con las Ciencias Biológicas.

En el ámbito metodológico utilizamos estrategias de enseñanza que les permitieron desarrollar la capacidad de aprender para resolver nuevos problemas ante situaciones de cambio.

Consideramos importante no presentar las grandes revoluciones científicas como generadores de verdades absolutas. De esta manera, el alumno puede comprender las dificultades que tuvieron los Científicos, influidas por el medio social y político, para poder llevar a cabo sus investigaciones.

Como toda actividad humana, el cambio conceptual se establece en una red de idas y venidas ante el planteo de nuevos cuestionamientos.

El eje temático pasa por los ácidos nucleicos, incluyendo la historia de su descubrimiento, integrándose la totalidad de sus contenidos en una conexión dinámica dentro de una planificación flexible.

Esta información es abordada una vez que el alumno ha tomado conocimiento de la relación entre el nivel microscópico y el microscópico, de manera tal que pueda interpretar el concepto de que «...la comprensión de todo fenómeno en un ser vivo, requiere un conocimiento de los niveles moleculares subyacentes.» (Gagliardi-Giordan. 1986)

Nos pareció importante para favorecer la incorporación de algunos temas, vincularlos con distintas situaciones generadas en la vida cotidiana del adolescente.

La elección de núcleos problemáticos y problemas convergentes permanecen abiertas a las innovaciones que ocurran como resultado de las nuevas investigaciones científicas.

Actividades

Para que el aprendizaje resultara significativo, el alumno trabajó activamente, respondiendo a las indicaciones del docente que actuó como orientador.

A continuación mencionamos algunas actividades desarrolladas durante el curso:

- Confección de modelos.

- Resolución de problemas.
- Diseño de mapas conceptuales.
- Investigación bibliográfica.
- Análisis de artículos periodísticos.
- Observación de videos.
- Experiencias de laboratorio.

Organización de la materia

Por ser una materia cuatrimestral, tiene una carga horaria de cinco horas semanales y su dictado se realiza dos veces por semana. Al ser optativa, se cuenta con un número variable de alumnos en cada cuatrimestre.

Se divide en dos partes que se interrelacionan. En la primera, los alumnos se ponen en contacto con los núcleos básicos de los problemas referidos a la Biología Celular, Molecular y la Genética y en el segundo cuatrimestre aquellos que opten por cursar la segunda parte de la Asignatura, ampliarán los contenidos relacionándolos con la Evolución.

A nuestro criterio, la segunda parte debe ser considerada como correlativa de la primera, razón por la cual solo podrán cursar la misma, aquellos alumnos que hubieren cursado la primera parte durante el primer cuatrimestre.

Propuesta de evaluación

La evaluación tuvo para nosotros, la función insustituible de contralor, de análisis y de valoración de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la información obtenida sirvió para retroalimentar continuamente su desarrollo.

Profesores y alumnos utilizamos estos datos para modificar nuestro trabajo y mejorar su práctica. El concepto de aprendizaje significativo sustentó nuestra tarea de evaluar.

Coincidiendo con los autores que sostienen que este es un proceso que involucra a la totalidad de las personas, seleccionamos criterios de evaluación que abarcaron lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual.

Estos dominios se manifiestan entrelazados, como resultados de las conductas observables que se reproducen en el aula, influidas por el entorno social.

La explicitación de los criterios enunciados ante los alumnos, posibilitó un fluido

desarrollo del plan de trabajos organizado, relativizando la autoridad de la evaluación como único criterio de acreditación.

Nuestra propuesta se organizó de la siguiente manera

Al inicio de la Cursada se realizó una evaluación diagnóstica. Consideramos muy importante esta tarea que posibilitó el conocimiento del dominio de los aprendizajes individuales previos y permitió un avance en forma espiralada hacia la articulación del conocimiento.

Una posterior evaluación formativa realizada en forma continua, permitió realizar una constante tarea de ajuste durante la cursada.

Como evaluación sumativa, se utilizaron dos exámenes parciales. La acreditación de la materia se obtuvo con siete (7) puntos en cada uno de ellos; los alumnos que lograron ese nivel fueron exceptuados de rendir examen final.

Las herramientas de evaluación fueron elaboradas en forma conjunta por la totalidad de los Profesores a cargo del curso, con el objetivo de lograr un mínimo consenso sobre el significado de las categorías establecidas, sin perder de vista las características particulares de cada grupo y las condiciones especiales de aprendizaje que se hubiesen generado, determinando en consecuencia, la instrumentación de evaluaciones distintas en algunos casos. (ver gráfico n° 1)

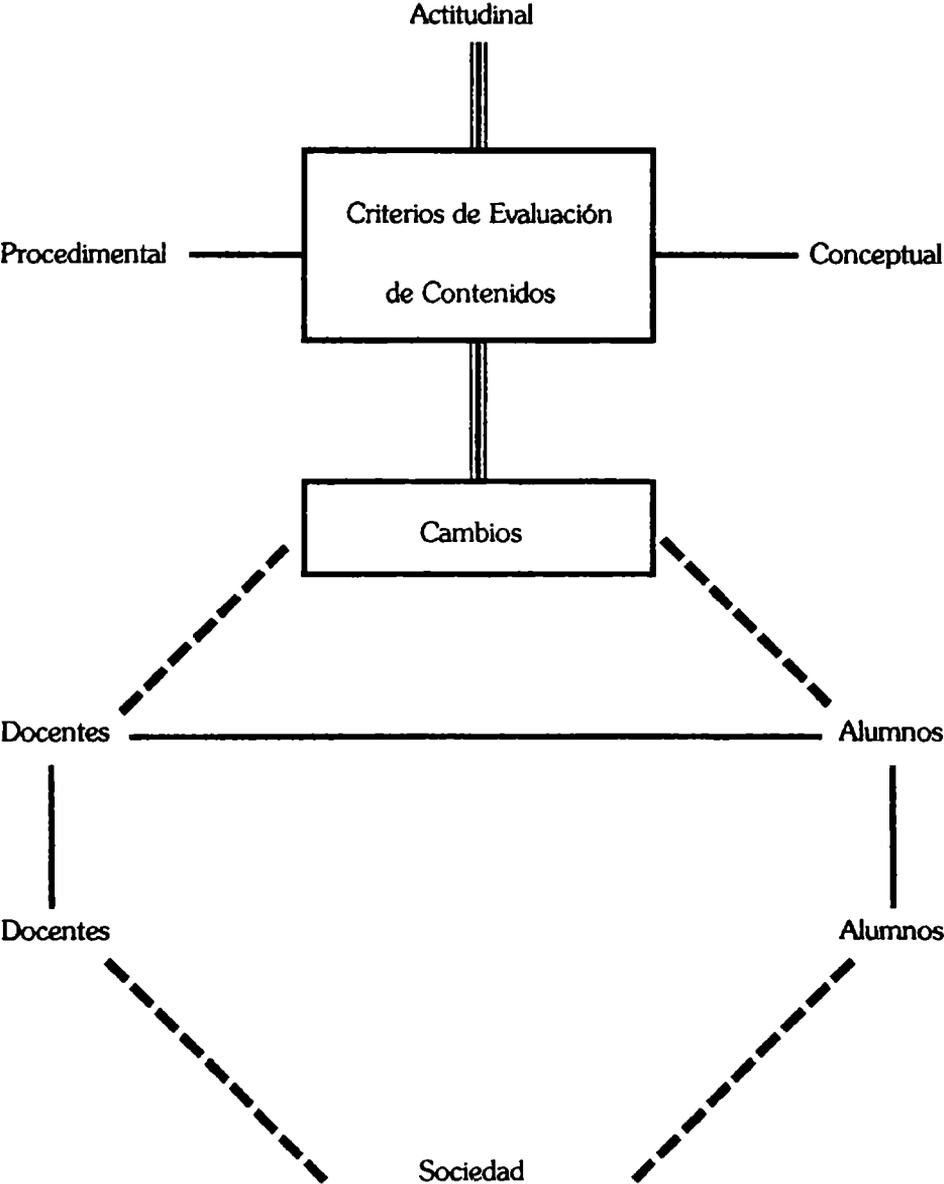
Conclusiones

Las conclusiones de este Proyecto fueron satisfactorias desde el punto de vista académico y humano.

Debemos rescatar el valor de las experiencias pedagógicas aplicadas en el preuniversitario, pues no solo elevan el nivel de la enseñanza sino que también facilitan la articulación con la Universidad, dado que el rendimiento de los alumnos sometidos a esta experiencia en las evaluaciones realizadas en los Cursos Introductorios de las Facultades de la Universidad Nacional de La Plata, fue superior, según conteos realizados al de otras escuelas del Partido de La Plata.

Nuestra intención es realizar un aporte a la Comunidad Educativa por medio de una innovación programática útil para todos aquellos profesores que buscan respuestas a la compleja problemática de enseñar y aprender ciencias.

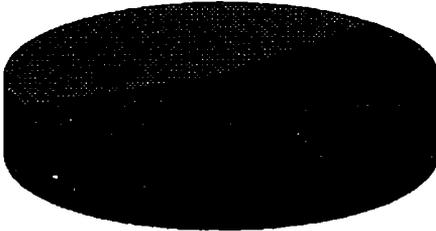
Criterios de evaluación de contenidos - Gráfico nº 1



Anexo 1 - Gráfico 2

*Alumnos que optaron por cursar Biología V
Colegio Rafael Hernández*

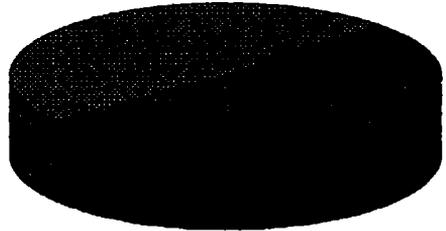
Biología - 44%



Otras materias - 56%

Año 1991

Biología - 48%



Otras materias - 52%

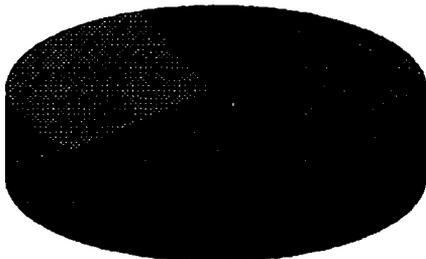
Año 1992

Anexo I - Gráfico N° 3

*Alumnos que optaron por cursar Biología
Colegio Nacional Rafael Hernández*

Biología V (II) - 51

Biología V (I) - 92

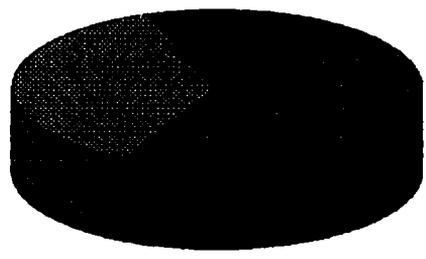


Otras materias - 139

Año 1993

Biología V (II) - 45

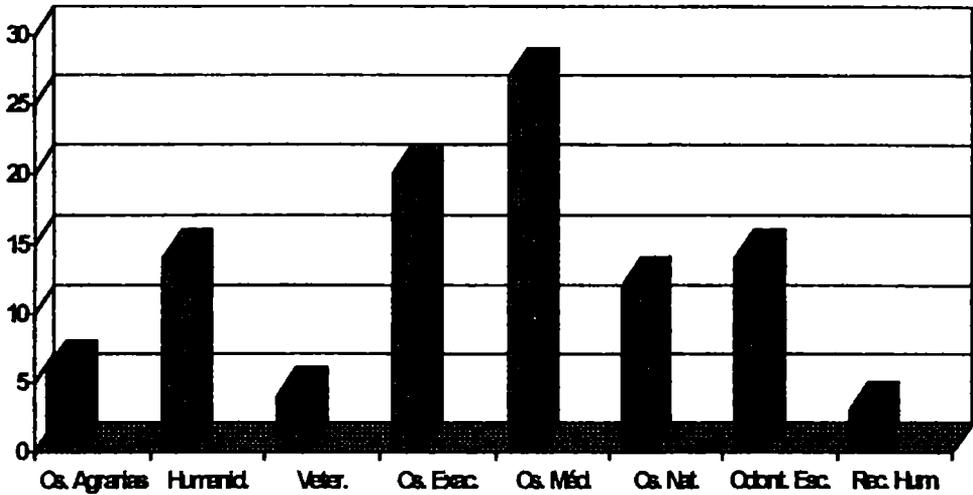
Biología V (I) - 94



Otras materias - 113

Año 1994

Anexo I - Gráfico N° 4
Distribución por carrera universitaria
de alumnos que cursaron Biología



Ingreso Año 1994
 Facultades que dictan Biología

Ciencias Agrarias	6
Humanidades	14
Veterinaria	4
Ciencias Exactas	20
Ciencias Médicas	27
Ciencias Naturales	12
Odontología	14
Rec. Humanos	3

VI

Aprendiendo a enseñar

Psic. NORMA DELUCCA

Psic. Clínica - Profesora Titular de la Cátedra Psicología Evolutiva II. U.N.L.P.

Psic. GRACIELA PETRIZ

Psic. Clínica - Profesora Adjunta de la Cátedra Psicología Evolutiva II. U.N.L.P.

En la tarea de reelaborar y sintetizar los fundamentos de nuestra metodología de trabajo, nos encontramos con el camino recorrido a lo largo de ocho años a cargo de la Cátedra de Psicología Evolutiva II de la Carrera de Psicología de la U.N.L.P..

Difícil ahora es transmitir esta experiencia. Sabemos que hará falta tomar distancia para poder teorizar, que inevitablemente se perderá el calor de las discusiones, los amores y odios que suscita una tarea comprometida realizada con pasión y que el resultado será siempre una «otra cosa».

En este recorrido nos encontramos con un primer obstáculo que nos inquieta. Estar insertos en la mitad de la Carrera de Psicología, con el compromiso de contribuir a la formación de futuros Psicólogos, en una infraestructura inhóspita y con una matrícula anual que oscila alrededor de 350 alumnos.

¿Cómo compatibilizar la necesidad de *formación*, de transmisión de los instrumentos básicos que permitan pensar acerca de 'otros' sujetos y a la vez posibilitar el pensarse, en lo que parece constituirse en un «grupo masivo»?

El criterio de masividad en la enseñanza, no debe relacionarse sólo con la cantidad, aunque esta entra en juego. Dice Rosa Jaitin acerca de una investigación realizada en la U.B.A.¹: «El aprendizaje en grupos masivos produce en los sujetos, trastornos de identidad, provocando alteraciones en la representación espacio-temporal».

El objeto de estudio de cada disciplina científica, genera dispositivos que alteran

y/o promueven el desarrollo de sistemas representacionales »...» La *masividad*, no se refiere al crecimiento de la matrícula como tal, sino a sus consecuencias sobre el sistema educativo y sobre las relaciones entre Universidad y sociedad ... Básicamente se refiere a una *estructura de relación anónima e indiferenciada*, que puede presentarse aún en los pequeños grupos de aprendizaje. El factor numérico coopera como una lente de aumento que permite observar la estructura de relación de los sujetos entre sí y con el objeto de conocimiento». ²

Esta relación anónima e indiferenciada, parece tener que ver con una ausencia de investimento de los sujetos entre sí y de éstos con la tarea común a realizar, que les permita un sentimiento de cierta pertenencia, contenedor y estimulante a la vez.

Nuestro deseo de no caer en esta «masividad» nos lleva a revisar conceptos de enseñanza - aprendizaje - formación, teniendo en cuenta la particularidad del objeto de conocimiento de la Carrera de Psicología, y en especial que en nuestra materia los alumnos no sólo abordan procesos generales sobre la estructura psíquica sino que tienen que pensarlos en una perspectiva temporal en la que ellos mismos están implicados: adolescencia; familia; formación de la pareja; vejez.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué es enseñar?

Encontramos en el diccionario de la Lengua Española las siguientes referencias:

1. «Doctrinar, instruir con preceptos o reglas»
«Dar ejemplo o experiencia para obrar en lo sucesivo»
2. «Dar señas de una cosa. Indicar»
3. Pero también: «Dejar ser una cosa involuntariamente; dejarla aparecer».

De la primera acepción no resulta necesario abundar en explicaciones ya que es la que tradicionalmente ha sido empleada en las metodologías de enseñanza, y que aún siguen utilizándose. Apunta a un proceso donde los términos del mismo tienen funciones rígidamente establecidas, donde hay un saber que alguien posee y un otro que ha de receptorlo.

En la segunda acepción si bien intenta una mayor plasticidad en cuanto que la función de enseñar se circunscribe a indicar, señalar, se trata de un saber ubicado en quien tiene la responsabilidad de enseñar y el otro polo ha de alcanzarlo. Todavía el lugar del saber queda fijado en uno solo de los términos.

Nos ha parecido especialmente interesante la tercera acepción, porque pensamos que incluye tanto al que se ubica circunstancialmente en el lugar del que enseña (docente) como del que supuestamente es el destinatario de la enseñanza; el que *aprehende* (el estudiante). Pero si el que enseña, apunta a dejar ~~aparecer~~ una cosa, será que no sólo va a mostrar un sector de conocimiento específico de su disciplina, sino que también tendería a ~~dejar aparecer~~ algo propio del estudiante, y por otra parte, la acepción hace referencia a «dejar aparecer una cosa involuntariamente». Pensamos entonces que aquí se da cuenta de un aspecto importante del proceso enseñanza - aprendizaje: que están en juego *procesos simbólicos secundarios* que determinan la transmisión voluntaria de determinados contenidos teóricos, pero que también, tanto en uno como en otro polo del par (docente - alumno) se movilizan *procesos primarios inconscientes*, inevitablemente. Lo que implica un proceso compartido de efectos recíprocos, cuya eficacia está en relación a la «economía libidinal» puesta en juego en cada ocasión. Aludimos a la producción inconsciente que alimenta el pensar y a sus formulaciones teóricas, categoriales. «Pensar, es invertir», dirá Piera Aulagnier. Enseñar-aprender, también lo es. Hablar de *formación*, entonces, supone tener en cuenta la movilización de investiduras que provoca todo acto de conocimiento y particularmente las que devienen de las teorizaciones específicas que abordamos en nuestra materia. «...nadie puede comprender los fenómenos psíquicos si no se encuentra personalmente implicado en situaciones en que éstos son movilizados ... y su dinámica esclarecida» (Kaës pág. 13)³.

Sintetizando lo dicho, resulta, que el proceso de enseñanza - aprendizaje - formación alude a «... dejar aprender» (De Brasi. 1987) «dejarse aprehender» «... dejar ser» ... «Entraña la posibilidad de captación de cómo uno es en el horizonte de sus potencialidades ... contribuyendo a que cada sujeto reconozca la dirección de su propio pensamiento, en relación a su deseo.»⁴

Ahora bien, emprendemos la tarea de *aprendizaje-formación* tomando *el grupo* como el espacio en el que ello sea posible.

Haciendo un rastreo por la teoría observamos que las conceptualizaciones sobre grupos son amplias, variadas y muchas veces confusas. En este sentido optamos por transmitir desde una mirada psicoanalítica, la forma particular que fueron tomando nuestros grupos a través de estos años.

Entendemos por grupo, un conjunto de personas, de sujetos singulares

témporoespacialmente relacionados, esto es: confluencia de entrecruzamientos y anudamientos deseantes, que en su proceso ocupan lugares, cumplen funciones diferentes con objetivos y una finalidad común.

Comenzando a desplegar lo dicho, nos hemos de preguntar en primer término cómo se produce el pasaje de una simple reunión de personas con objetivo común (hacer un recorrido por los contenidos de la materia) tal como es la Comisión de Trabajos Prácticos, a la constitución de un «grupo» de aprendizaje - formación.

Aquí se nos hace imprescindible explicitar que el deseo fundacional, la propuesta de trabajar grupalmente es de la Cátedra, como una «otra forma» de dar respuesta a lo que interpretamos es demanda de los alumnos: su deseo de conocer sobre ciertas temáticas que contribuyan a la formación profesional. Así entonces nuestros grupos se constituyen alrededor de los representantes de la Cátedra para cumplir tal función: el equipo coordinador.

Todo grupo nace marcado por el deseo del otro, para su identificación y su identidad. No puede existir sin marca que lo constituya. Este acto de nacimiento del grupo, como todo encuentro con el otro, moviliza desde el comienzo el interjuego identificatorio producido en transferencia, ... «en la vida anímica del individuo el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo» (Freud, 1921)⁵. Por ello, desde el inicio tenemos en cuenta el entrecruzamiento de deseos e intercambio libidinal puestos en juego.

Retomando los textos de Freud («Proyecto...» 1895 y cap. VII de Interpretación de los sueños.» 1900)⁶, podemos pensar que, producto de la actividad del proceso primario, en el momento de incluirse en la situación grupal, «los otros actuales» en el grupo (coordinadores, miembros) serán percibidos o recubiertos en diferente medida, por las representaciones construidas en el contexto de las relaciones intersubjetivas que lo constituyeron.

El sujeto es anterior a «este» grupo, pero advino como sujeto en un grupo que lo constituyó: el grupo familiar.

Este movimiento identificatorio e identificante de cada sujeto, posibilitará que los otros (miembros del grupo) que fueron inicialmente parcelas fragmentadas de un grupo no integrado, («cosas del mundo») puedan constituirse en «partes de sí mismo», movimiento de «conjunción» que está en la base de la ilusión de semejanza y da lugar a la «situación de encuentro», de vínculo, de investimento.

La placentera ilusión de fusión, que en el devenir de un proceso grupal puede hacerse posible, es un momento necesario donde los miembros del grupo se ven o se sienten a sí mismos formando parte de un todo coherente.

Sería una trampa imaginaria (a la manera del estado de enamoramiento, o de la unidad narcisista originaria base del sostén materno) si no se pusiera en funcionamiento la actividad reguladora simbólica, discriminadora, del proceso secundario, que de lugar a la «disyunción», a la desidentificación, a la aceptación de las diferencias (esto se acerca más a la «función paterna» que encarna el coordinador). Leemos en Freud (*Op.cit.*) «...La actividad psíquica, la actividad o trabajo de pensar, será promovido sólo frente a la no coincidencia, a la semejanza entre una investidura desiderativa de un recuerdo (investidura-deseo de una huella mnémica placentera) y una investidura perceptiva «... Toda vez que las investiduras coincidan entre sí, no darán ocasión alguna para el trabajo de pensar «...» los sectores en disidencia despiertan el interés»... y de dos distintas maneras dan lugar al trabajo de pensar: o dirigen la investiduras hacia el trabajo mnémico *movido por las diferencias encontradas en lo percibido* o bien las investiduras se mantienen en los ingredientes nuevos recién aflorados, constituyendo un «trabajo de juicio». Distintos procesos lógicos siempre presentes (proceso primario, proceso secundario). Para que el pensar devenga conocimiento, eso diferente, nuevo, ha de ser *apropiado* por el sujeto de acuerdo a su particular proceso de metabolización y transformación.

Entonces todo acto de conocimiento o de pensamiento como ya dijimos, implica complejos movimientos simbólicos anudados a la particular organización de las investiduras. Placer de compartir, incomodidad ante la duda. Movimientos permanentes y necesarios en la tarea de aprender.

Considerar estos fenómenos y tomarlos como instrumento, es lo que nos permite pensar que algo de la formación sea posible. Así el grupo resulta el «objeto propicio de mediatización para que se desplieguen las *representaciones grupo*, individuales y sociales con que cada sujeto singular se enfrenta a la tarea de enseñanza - aprendizaje en grupo. Kaës (1977) utiliza el concepto de «organizador» para referirse a los esquemas subyacentes que determinan la construcción del grupo. Postula la existencia de dos tipos de organizadores: los socioculturales y los psíquicos;

a) *organizadores socioculturales*: se refieren a las formas establecidas socio -

culturalmente; se manifiestan en las creencias, mitos, rituales, leyendas, ideología y otros productos culturales. Son modelos socialmente aceptados que constituyen códigos propios de una cultura y sociedad determinada y funcionan como reguladores de las relaciones entre los individuos. Abarcan no sólo elaboraciones colectivas sociales sino también elaboraciones colectivas de la realidad psíquica.

b) *organizadores psíquicos*: se refiere a las configuraciones inconscientes que se adquieren a través de la historia relacional del sujeto. Son singulares de cada sujeto y forman parte de su composición psíquica.

Ambos organizadores se hallan siempre presente en los sujetos y se manifiestan en los grupos.

Dada la complejidad de mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando trabajamos de esta manera, podemos decir que en el grupo de aprendizaje-formación se instala un proceso que pasará por distintos momentos. Descriptivamente podemos señalar momentos de marcada tendencia hacia la idealización y la dependencia (el coordinador es investido como aquel de quien se espera provea el conocimiento buscado); momentos de estancamiento y a veces confusión de conceptos simples, ligado al incremento de angustia que provoca el abordaje a ciertas temáticas teóricas específicas; o de intensa resistencia manifestada por actitudes hipercríticas al modelo de trabajo, a la coordinación, al material, etc. Hacer oído sordo a estos movimientos de la dinámica grupal entorpece el desarrollo de la tarea (objetivo) y sólo induciría al repliegue defensivo del grupo. Un oportuno señalamiento producido por el coordinador («Parece que hablar estos temas ofrece alguna dificultad...») reabre la «cadena asociativa» al permitir integrar y elaborar estos elementos puestos en juego. *Cadena asociativa*⁷ que vemos ponerse en marcha cuando lo novedoso no es rechazado, sino que resulta enriquecedor «...qué notable! Esto que dice de lo que leímos, yo no la había pensado. Pero ahora se me ocurre...». De este modo el grupo se constituye en el ...»espacio privilegiado en el cual el sujeto con otros pero a veces - pese a otros- deberá aprender a rescatar su singularidad, a tolerar las diferencias, a conocer sus formas de intersección, de encuentro con el otro, con lo otro, a batallar contra las servidumbres voluntarias e involuntarias del Yo y lograr una historización simbolizante en el marco de la constitución y

transformación grupal»⁸. Y el aprendizaje-formación alcanza su finalidad, al posibilitar la integración dinámica entre el proceso de aprendizaje individual, el proceso de elaboración grupal que el conjunto de integrantes construyó y el proceso de enseñanza a través del desarrollo de los contenidos. Así se habrá aportado a la formación individual por el producto propio que cada miembro pueda rescatar de esta experiencia.

Dijimos «espacio» agreguemos «tiempo» compartido que se estructura en relación a los intercambios periódicos y continuos, enmarcados en reglas de funcionamiento establecidas, cuyo cumplimiento contribuye al sentimiento de pertenencia y libidinización del grupo. De tal manera que cada integrante desee contribuir, participar, aportar activamente en la producción del objetivo propuesto.

La *función interpretante* encarnada en la coordinación acompañará este proceso tendiendo a que el grupo alcance los niveles posibles de diferenciación y reconocimiento generador de circulación simbolizante, a la manera de proceso de metabolización personal de lo producido en el grupo.

Aquello trabajado en el grupo pasa a formar parte de una producción personal, dispuesta a formular nuevos interrogantes abierta a posibles resignificaciones.

Se nos hace necesario remarcar que entendemos por «*función interpretante*» (Anzieu) de la coordinación (en una extensión que hacemos a estos grupos de aprendizaje-formación sin finalidad terapéutica), a la particular lectura del acontecer del grupo, en relación a la tarea, que no necesariamente será una formulación verbal; comunicada al grupo, sino la resultante de su particular comprensión de los procesos en juego, que le permitan, centrándose en el material teórico indicado propuesto como objetivo, dar paso a los «movimientos de apertura» (Piera Aulagnier, 1986) del proceso de aprendizaje-formación; garantizando la circulación del conocimiento, dando lugar a la pregunta, al cuestionamiento, a la búsqueda de respuestas por parte de los miembros del grupo.

Esta función se articula en dos términos: lo ya mencionado relativo al coordinador y la complementación que juega el «observador», desde su lugar de «memoria» de lo producido grupal a través del registro y elaboración de la crónica de cada reunión.

Quedaran dudas, que no serán contestadas en forma inmediata, que se procesarán en el transcurso del grupo o formarán parte de los interrogantes a seguir indagando en futuros tramos.

La realización de una reunión grupal plenaria, con la participación del plantel docente y los alumnos, se constituye en un espacio complementario de mutuo enriquecimiento. Se proponen ciertos ejercicios de *implicación personal*, a partir de las temáticas que se vienen desarrollando.

La representación espontánea y «como si», de determinados personajes que se despliegan en una escena dramática (bajo nuestra coordinación), van sensibilizando a los alumnos en una lectura más compleja y no lineal de los temas, posibilitando el «volver a producir» los conceptos. Reinventarlos y hacerlos propios.

Como síntesis de esta transmisión, quisiéramos compartir con el lector, nuestra convicción de que, «aprender, es andar un camino entre lo conocido y lo nuevo por conocer; atreverse a cuestionar lo ya sabido, a desandar trayectos recorridos.

Aprender en grupo, es renunciar a la ilusión de un saber único, enfrentar los límites del conocimiento individual; poner a prueba el pensamiento propio con el de otros»...

Bibliografía

- Aulagnier, Piera. *La Violencia de la Interpretación*. Ed. Amorrortu, Bs As, 1977.
- Los destinos del Placer*. Ed. Argot. Bs As, 1979.
- El aprendizaje de historiador y el maestro brujo*. Ed. Amorrortu. Bs. As.. 1986.
- Anzieu, D. y otros: *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 1986.
- De Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». En: *Lo grupal 5*, Ed. Búsqueda. Bs. As. 1987.
- Delucca, N.-Petriz. G.: «*El tiempo, los tiempos en la construcción de la subjetividad*». (Lido en las Primeras Jornadas Nac. de la Fed. Arg. de Psicoan. de las Configuraciones Vinculares - Mendoza, 1993).
- Freud, S.: *Proyecto de Psicología para Neurólogos* - Tomo I. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1976.
- La interpretación de los sueños* - Tomo IV y V. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1976.
- Psicología de las masas y análisis del Yo*. T. XVIII - Ed. Amorrortu. Bs As. 1976.
- Jaitin, R.: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». *Rev. de la A.A.P.P. de Grupo* - T. XIII Nº3/4 - 1990.
- Kaës, R.: *El aparato psíquico grupal* - Ed. Gedisa - Bs. As. 1977.
- Schenquerman, C. : «Grupos elaborativos de simbolización: una vuelta al psicoanálisis» - *Act. Psicológica* - Año XIV. Nº 159. Oct. 1989.

Notas

¹Rosa Jaitín: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo. TXIII -Nº3/4- Bs. As. Oct. 1990.

²Idem.

³Anzieu, Kaës y otros: «El trabajo psicoanalítico en los grupos». Edit. Siglo XXI, Bs. As. 1978, Pag.13.

⁴De Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». Lo grupal 5. Ed. Búsqueda, Bs. As. 1987.

⁵Freud, S. : Psicoanálisis de las masas y análisis del Yo. 1921.

⁶Freud, S. : Proyecto de Psicología para Neurologos. 1895.

Interpretación de los sueños . 1900

⁶ «...y de la búsqueda de identidad de percepción: tendencia inconsciente a encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de la vivencia de satisfacción».

⁷ Kaës, R: La cadena asociativa grupal. Rev. A.P.P.G. Tomo IX Nº2 - Bs. As. 1986.

⁸Schenquerman, Carlos: «Grupos elaborativos de simbolización. Una vuelta al Psicoanálisis». Act. Psic. Año XIV Nº159 - Oct. 1989

Reflexiones acerca de la formación del profesional de la educación para el siglo XXI

PROF. SUSANA C. SALTALAMACCHIA

PROF. VIVIANA P. MORONI

PROFESORA ALICIA B. TEDESCO

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P.

El propósito del presente trabajo es plantear la problemática que deberá afrontar la educación ante una situación de cambio y aceleración y delinear algunas reflexiones acerca del rol docente y la formación de los futuros profesionales de la educación.

Intentar esbozar el perfil del docente para el siglo XXI implica revisar el sentido que tiene la evolución actual de la educación, puntualizar cuales son los cambios que la caracterizan y por lo tanto, predecir como ha de influir en nuestra futura forma de vida.

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento de la sociedad y por lo tanto, de constituirse en la instancia decisiva, para producir los cambios que la nueva era reclama.

¿Que significa educar en medio de las transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en las proximidades del siglo XXI ?.

Una cuestión a tratar es: ¿continuamos preparando para el momento actual o tenemos el coraje y la visión de adaptar nuestro sistema educativo a las necesidades de una sociedad informatizada, exactamente como nuestros antecesores se adaptaron a la época industrial?.

El desafío se origina en las problemáticas que permiten avanzar en la discusión: por un lado cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacerlo para todos.

Libertad de enseñar y aprender e igualdad de oportunidades en el acceso al saber socialmente relevante no son pasos sucesivos en una secuencia causal; cualquiera sea el término que se privilegie son dos caras inseparables de una misma moneda. Hay que actuar simultáneamente en ambos campos, inculcando respeto a las libertades educativas, para cumplir con el viejo sueño de la equidad social en materia de distribución del conocimiento.

En lo que respecta a la calidad de la educación deberían considerarse los diferentes niveles en que ésta se manifiesta: los resultados pedagógicos (rendimiento escolar, entre otros), la adecuación a las necesidades y demandas sociales (grado de relevancia sociocultural) y el impacto social.

La diversidad de estímulos y situaciones planteadas por el constante y acelerado cambio en lo social, político y económico, tenderá a constituir currículos abiertos caracterizados por atender a las diferencias individuales y al ámbito socio-cultural en el que se practican. Esto implica una continua revisión en el proceso de elaboración, construcción, aplicación y evaluación del currículo. El modelo curricular deberá ser integrador y deberá establecer conexiones entre diferentes campos de conocimientos. El rol del profesor, su iniciativa, su intervención y creatividad se ponen en evidencia en lo que respecta a la flexibilidad y al decir de Coll, «exige de los profesores un esfuerzo y nivel de formación muy superiores, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones». 1

El currículo debería, a nuestro entender, constituirse en forma tal que convierta a todos los miembros de la comunidad educativa en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole al docente un papel fundamental como estimulador y acompañante de este proceso, cuyo objetivo final será brindar a los alumnos los recursos necesarios para continuar y/o profundizar el autoaprendizaje.

Vivimos una época de «crisis de la conciencia docente», causada por la diversificación cada vez más acentuada de la realidad socioeducativa, por el progreso de las ciencias humanas y de la metodología interdisciplinaria, entre otras; todas estas situaciones hacen imposible concebir una imagen única del educador.

El docente deberá reflexionar sobre su propio rol y construir su accionar en función de las características de una sociedad en cambio constante, donde coexisten

las posiciones más encontradas y los enfoques más diversos acerca de una multiplicidad de problemas.

Algunas condiciones del profesional de la educación podrían encontrarse en el perfil que Hansen 2 le atribuye:

- poseer un panorama integrado sobre los problemas que afectan el desarrollo socioeconómico y cultural y sus implicancias para el bienestar de la comunidad;
- comprender la significación de los cambios culturales, científicos y tecnológicos en su relación con la educación
- ser capaz de iniciativas e innovaciones.

A estas condiciones podríamos agregar que el futuro educador deberá ser capaz de:

- propender a la organización de una sociedad justa, dinámica, participativa, capaz de eliminar cualquier forma de dependencia y lograr su autorrealización;
- promover la formación integral, armónica y permanente del hombre con orientación humanista, democrática, nacional, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal;
- incentivar la actitud crítica, la reflexión y el desarrollo de las habilidades propias del estudiante;
- orientar al estudiante sobre la organización de su propio currículo;
- intensificar la búsqueda de nuevos enfoques, transformando también la relación entre el docente, sus colegas y el alumno.
- Integrar equipos interdisciplinarios para la producción de material educativo o campañas con fines especiales;
- coordinar los efectos educativos de material que se transmite o elabora, para los medios de comunicación social;
- orientar hacia las profesiones que significaran un aporte al desarrollo y a la investigación;
- capacitarse, perfeccionarse y actualizarse en forma constante.

La formación de un profesional de la educación insume entre tres y seis años. Luego se requieren algunos años más para orientarse en una determinada especialidad y adquirir cierta experiencia. Puede esperarse después una vida profesional útil entre treinta y cuarenta años: hoy estamos entonces, formando profesionales que va a necesitar el país en el próximo medio siglo, sin saber cuántos se van a necesitar ni con que «herramientas» deberán desempeñarse.

Por eso, frente a este problema existe una única solución: formar la mayor cantidad posible de seres pensantes, capaces de adecuarse a las circunstancias que les toque vivir.

Las orientaciones sobre formación del profesional de la educación adoptadas a lo largo de su historia, se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, de enseñanza y de currículo que prevalecen en cada época. En el cuadro siguiente, hemos intentado sintetizar algunas de las características que aún prevalecen en la formación de los docentes y los aspectos a tener en cuenta para producir una transformación acorde con los nuevos requerimientos.

Formación Docente

Cuadro Comparativo

Currículo actual	Formación deseada
<p>Ofrece en grandes proporciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lentitud en la adaptación a las innovaciones y a la actualidad en general del sistema educativo en su conjunto. • Uniformidad en los métodos, determinada por un predominio excesivo de escolasticismo, que impide la presencia de procedimientos metodológicos variados principalmente en áreas como la Pedagogía y Psicología. 	<p>Pretende que el docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponga situaciones problemáticas para que el alumno las resuelva a fin de mejorar y modificar los esquemas de conocimiento de este. • Organice un contexto educativo a partir de la flexibilidad y la riqueza en el uso de recursos, materiales, espacios y tiempos escolares que facilite la adquisición de procedimientos.

• Espacios y tiempos educativos encorsetados frecuentemente por problemas de infraestructura y de burocracia, pero también por una inercia basada excesivamente en la exposición oral, descuidando la gran variedad de lenguajes que intervienen en la comunicación humana (gestual, irónica, corporal, etc.)

• Escasa conexión entre las diferentes materias curriculares que avanzan separadamente como compartimentos estancos.

• Ayude al alumno a analizar la realidad para, así modificarla y en consecuencia le sea posible, establecer propuestas de programación que tengan en cuenta la significación y la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos con los que trabaja.

• Integre los conocimientos en una práctica globalizada e interdisciplinaria, dando prioridad al abordaje científico del saber.

Cualquier proyecto para mejorar la enseñanza hace alusión indefectiblemente a la calidad de la formación de los docentes, por esa razón uno de los temas que ha surgido en los últimos años en el ámbito educativo y que se ha valorado como de vital importancia es el de la actualización permanente del profesional de la educación.

Si bien este no es un tema nuevo, ya que muchos docentes se han preocupado dedicándole horas de esfuerzo y de trabajo, se considera muy positiva esta actual toma de conciencia generalizada, ya que ha generado diferentes intentos de abordar el tema.

El perfeccionamiento docente debe incorporar una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas, apuntar al fortalecimiento de la tarea de incluir nuevas motivaciones y actitudes. Debe ser un proceso incorporado a la definición misma del quehacer del profesional de la educación, jerarquizando y dignificando la profesión docente, mejorando la calidad y asegurando la transformación del sistema educativo. Además, debe poner énfasis en las innovaciones que tienen lugar en la política educacional, en el campo pedagógico, en los respectivos campos disciplinarios, así como en lo multi e interdisciplinario.

También es necesaria una formación permanente que vaya más allá de la simple actualización circunstancial; debe darse constante y progresivamente, interrelacionándose la teoría y la práctica, con una mirada siempre crítica del obrar pedagógico. La formación permanente integra el perfeccionamiento y la actualización, y se resuelve en el vínculo dinámico del conocimiento, la autoformación y la experiencia.

La formación del profesional de la educación deberá armonizar dos aspectos fundamentales: lo cultural general y lo científico especializado, contemplando básicamente los siguientes núcleos de contenido, entre otros:

- Fundamentos epistemológicos, científicos y pedagógicos para la elaboración e implementación de currículos permanentes.
- Bases para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, recolección de información del alumno, análisis en términos de la interacción profesor-alumno y grupo de clase.
- Estrategias educativas según las necesidades y las materias; recursos didácticos más comunes y producción de otros nuevos.
- Aplicaciones innovadoras en el campo de la informática, la computación, las telecomunicaciones y la tecnología educativa.
- Estrategias y técnicas para el seguimiento y evaluación del proceso educativo en general y del progreso del alumno en particular.
- Investigación y desarrollo de problemáticas referidas al medio ambiente y su impacto sobre la sociedad.
- Criterios para la legislación y la organización escolar y de la respuesta educativa.
- Problemáticas relacionadas con la actividad concreta en el aula.

Para concluir, podemos afirmar que la formación de los docentes para el próximo siglo no implica ya solamente, la inclusión de microexperiencias, residencias o pasantías, sino que, más allá de la forma en que se organizara la estructura de los futuros diseños curriculares debemos pensar en cuál será el perfil del profesional de la educación.

La equidad, la calidad y la pertinencia son comunes a la problemática educativa latinoamericana. Por tanto, las reflexiones y la búsqueda de alternativas curriculares

propenderán a considerar estos ejes de la formación y actualización de los docentes como agentes recreadores del currículo y generadores de las transformaciones que indudablemente se producirán.

Notas

¹Coll, L.C. *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Paidós, 1992.

²Hansen, J. *Para pensar la educación*. Buenos Aires, Fundación Banco de Boston, 1988.

Trabajo de campo

Escuelas de Enseñanza Técnica

MARCELO COSTES

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P.

O *bjetivos*

Los objetivos mas importantes del presente trabajo son:

*Determinar algunos aspectos de la formación docente que recibieron los M.E.P. (Maestros de Enseñanza Práctica) para llevar adelante su tarea.

*Indagar acerca de los elementos ideológicos que sustentan su labor docente, y el tipo de relación que éstos guardan con el movimiento político que se generó en el mundo capitalista de postguerra; nos referimos al Desarrollismo.

*Analizar qué lugar ocupan en la formación de los estudiantes las materias de corte humanístico y los valores democráticos como elementos que pueden determinar la convivencia en la escuela.

Introducción

El autor considera importante hacer algunas consideraciones preliminares con el fin de contextualizar el trabajo, para lograr una comprensión más precisa acerca de los aspectos que fueron tenidos en cuenta para su elaboración, y tal vez se encuentren las razones por las cuales otros tantos aspectos no analizados.

Este ensayo fue realizado en el área de la Enseñanza Técnica en el nivel medio, la escuela en la que se trabaja es una Escuela Nacional de Enseñanza Técnica de esta

ciudad. Dentro de esta institución se abordó la realidad del taller, en un lugar pocas veces analizado por los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, tanto de la Universidad Nacional de La Plata como de otras universidades del resto del país.

Antecedentes históricos del crecimiento de las escuelas técnicas en el nivel medio del sistema educativo

El Desarrollismo es una ideología que surge en los Estados Unidos de Norte América después de 1945; una de las causas es la necesidad de planificar el nuevo rumbo industrial del país que hasta ese entonces estaba orientado a la fabricación de armamento e insumos para la guerra (en forma predominante pero no exclusiva).

A partir de esa década en la Universidad de Harvard se arma un andamiaje teórico en el campo sociológico que retoma los postulados de la sociología clásica de Durkheim y las ideas del sociólogo alemán Max Weber.

Esta teoría intenta dar respuesta a todos los cuestionamientos que surgen desde una perspectiva política, a la forma en que está estructurada la sociedad y al orden social establecido, que son temas descriptos con gran detalle y precisión dentro del paradigma marxista de las ciencias sociales, que para la misma época había alcanzado una gran difusión.

Podemos encontrar a Talcott Parson como uno de sus principales exponentes. Esta línea de la sociología se llama *Estructural Funcionalismo*.

En una forma sucinta se desarrollaran algunos de los principales elementos que posee esta teoría, como para develar los supuestos de las políticas desarrollistas.

El control social es uno de los conceptos más relevantes, ya que al ser una teoría positiva parte de la base de la armonía entre todos los sectores sociales que componen una comunidad. Este motivo hace que la misma teoría desconozca el conflicto como parte de cualquier trama social, y si llega a existir se lo denomina disfunción. También en algunos apartados de libros que hablan de este tipo de problemáticas, se encuentran frases tales como que el mismo sistema debe generar sus propios «anticuerpos», al mejor estilo de cualquier tratado de ciencias naturales. Esto se justifica desde el momento que la Sociología Funcionalista, toma el método de las ciencias naturales para desarrollar sus esquemas y establece en forma permanente, semejanzas entre la forma de funcionamiento de un ser vivo y el funcionamiento de una estructura social.

Para comprender el lugar que ocupa en la teoría parsoniana la problemática de la desviación y el tratamiento del conflicto como elemento disfuncional que debe ser controlado, es necesario partir de la consideración de las características del modelo societal elaborado por el autor:

- *La funcionalidad de cada parte con el todo (en el caso de una sociedad, cada individuo con su sociedad)
- *La integración social
- *El equilibrio de ese sistema social
- *El orden

A partir de esta caracterización todo elemento o proceso que sea contradictorio con el modelo presentado, trae una consecuencia perturbadora. Por lo tanto ocupan un lugar muy destacado en la teoría las normas que fija la sociedad y tienden a predeterminar la conducta de sus miembros. A toda situación que sale de estos cánones, Parson (al igual que Durkheim) la llama *anomia*, que es un desequilibrio social de importante magnitud. Este estado de la sociedad se tiende a evitar cualquier precio, si es necesario se ponen en marcha mecanismos represivos para recuperar el equilibrio perdido.

En forma práctica, podemos decir a nivel de los Estados Nacionales que los encargados de evitar una situación anómica son el ejército, la policía, etc. (según la magnitud del conflicto) y en el nivel internacional, podemos poner como ejemplo los tratados u organizaciones continentales o transcontinentales como la ONU. (Organización de las Naciones Unidas), la O.E.A. (Organización de los Estados Americanos), el T.I.A.R. (Tratado Interamericano de Asistencia Reciproca).

La crítica que se le puede hacer al modelo desde una perspectiva de país dependiente en el plano tecnológico y subdesarrollado, es que no hace referencia a las formas de cambio social, ni tampoco hace referencia a las estructuras de dominación que se dan en cualquier sociedad. Este tipo de ausencias en el desarrollo teórico, son coherentes con la estructura del planeamiento y con el tipo de inserción que tiene el país donde se genera la misma a nivel internacional.

Con estos antecedentes históricos, Estados Unidos presenta al mundo su

propuesta de racionalización y planificación en los campos económico, político, educativo, etc.

Por los motivos expuestos en el párrafo anterior, la idea de *modernización* cala muy hondo en las sociedades latinoamericanas de fines de los años cincuenta; las técnicas de propaganda son estudiadas con mucha dedicación y profundidad para «vender» la nueva forma de vida.

Uno de los hechos políticos más importantes fue la cumbre de representantes de los Estados del continente que se realizó en Uruguay, y se dio en llamar Alianza para el Progreso.

Esta época se caracteriza por una concepción economicista de la vida. El consumo tiene un apogeo sin igual y la tecnificación de lo cotidiano no encuentra límites (a pesar de que hace muchos años que se conocen los fenómenos, físicos, químicos y eléctricos) es aquí cuando se hace la aplicación de los mismos a los objetos de uso doméstico.

En el campo pedagógico se puede hablar de un punto de inflexión en la concepción de la Escuela Media (Que hasta ese momento sólo servía como paso previo a los estudios universitarios); ahora se comienza a hablar de la Escuela Media como un espacio de preparación para la vida (Seminario de «La Educación Secundaria e América Latina» O.E.A. Santiago de Chile 1955).

A partir de esta época es cuando vemos que este nivel de la enseñanza se expande por encima de las capacidades estructurales de los países para absorber la matrícula. Este fenómeno se da por la presión que ejercen las capas medias para lograr una escolaridad prolongada que sirva como canal más accesible de movilidad social. Esto comienza a dar un efecto de «fuga hacia Adelante», tanto a nivel de demandas como de requerimientos educativos del mercado de trabajo que impulsa más la expansión del sistema educativo, llegando en la actualidad a tener auge el sistema cuatemario en la formación académica. Pero todavía no se han podido resolver los serios problemas del analfabetismo de la casi totalidad de los países americanos.

Cabe aclarar que el aumento de la matrícula no se da en forma correlativa con el aumento de la misma en el nivel primario. Esto significa que de los alumnos que entran al nivel primario, hay un mayor número que pasa al secundario, ampliando la base social para este último.

Contrariamente se da una correlación con respecto al fracaso escolar. Se

mantiene en los mismos niveles que en la escuela primaria (aunque con considerables diferencias en cada país de América Latina). Pero a modo gráfico podemos decir que el tercio de los que ingresan fracasan al cabo del primer año y la mitad lo hace al cursar el tercer año.

Otro inconveniente que surge en forma simultánea es el escaso nivel de inversión en el sector productivo (a excepción del sector petrolero) lo que hace que este caudal de jóvenes con estudios secundarios no encuentren una salida laboral inmediata.

Estamos en presencia de las primeras fallas del modelo desarrollista aplicado a los países periféricos. La forma en que se aplican las «recetas» desarrollistas son criticables porque para Europa, el plan Marshall implica el financiamiento para reconstrucción de cada país afectado por el conflicto bélico; en el caso de América Latina presenta una variable fundamental, la planificación y la orientación de los recursos económicos se hace en forma bilateral entre el país «prestamista» y el país «beneficiado» por el programa. Esto trae aparejadas una serie de condiciones en la orientación de los fondos que utiliza cada país, y por supuesto no se desarrollan las áreas estratégicas, ya sean del campo productivo, del sector educativo, o del sector de las investigaciones.

El requisito sine qua non era que el destino de los fondos estuviera aprobado por los organismos gubernamentales correspondientes de los Estados Unidos.

La Observación. Una comparación entre la teoría y la práctica

Cabe mencionar que el modelo que se utiliza para la elaboración del trabajo se basa en la Investigación Participante o Investigación Acción. La reflexión que se da a continuación tiene un motivo fundamental: explicitar los desfases que puedan aparecer entre el planteamiento teórico de la Investigación Participante y el ejercicio de investigación que se hizo en esta práctica de campo.

Para sintetizar el encuadre teórico de Taylor y Bodjam «Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación»:

«En contraste con la mayor parte de los métodos en los cuales las hipótesis y los procedimientos de los investigadores están determinando a priori, el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos

evolucionan a medida que se opera. Hasta que no entramos en el campo no sabemos que preguntas hacer ni cómo hacerlo. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los investigadores tratan de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos.»

Una vez aclarado el encuadre teórico volvamos a la realidad cotidiana bajo la cual se realiza el trabajo. Debido a la falta de tiempo de los estudiantes y a una estructura académica inadecuada en el plan de estudios, es imposible en la actualidad hacer una investigación acorde con el marco teórico que se elige. No es el espacio para hacer un análisis exhaustivo y crítico del plan de estudios vigente, pero sí se puede afirmar que falta un tiempo dedicado a la práctica u observación de campo que cumpla la función de instancia integradora entre los desarrollos teóricos de cada cursada y la rutina de cualquier servicio educativo. En este momento se puede deducir que la única forma de salvar esta diferencia es que las horas de observación de clases que se realizan sean complementadas con un conocimiento previo del tipo de institución que se visita.

En este trabajo existe esta «ventaja», es decir que se puede achicar la distancia que se da cuando el observador desconoce el campo, por el hecho que el estudiante que elabora este trabajo fue alumno y docente en un establecimiento técnico de similares características. Pero he aquí un desfase con lo que se toma como encuadre, ya que el observador va con una doble hipótesis: la primera corresponde a presuponer que la Escuela Técnica elegida para el trabajo tendría características similares a las otras escuelas técnicas que conoce. La segunda hipótesis es la que corresponde al trabajo de investigación.

Afortunadamente en las consecutivas observaciones se constató que la escuela era muy similar en varios aspectos: relación docente alumno, equipos y maquinarias del taller, luego, en las entrevistas se pudo constatar que el tipo de discurso docente era idéntico. Por lo tanto, la primera hipótesis se demostró en forma positiva e hizo más factible que la segunda no se reformulara.

La observación en el campo

Los pasos que se llevaron a cabo para desarrollar el trabajo fueron los siguientes:

(a) Determinación del tipo de institución del nivel medio que se iba a observar.

(b) Determinación del ámbito del taller como espacio para desarrollar la investigación.

(c) Búsqueda de una persona que hiciera de nexo entre los docentes del taller y el observador para tener una relación más fluida en las entrevistas y de esta manera disminuir las resistencias que produce el hecho de que alguien desconocido y sobre todo de un ámbito desconocido para muchos de los docentes que trabajan en la escuela, esté indagando acerca del trabajo que cada maestro desarrolla.

Este contacto simplifica de manera absoluta la observación e indagación que se hace. Paso seguido se realiza una encuesta que es discutida y consensuada con el Jefe de Sección, quien a su vez cumple la función de nexo entre el observador y el grupo de Maestros.

Se utilizan como herramientas para la recolección de datos:

- Observaciones abiertas (no estructuradas)
- Charlas con los docentes en el momento que dan sus clases, (esto es posible hacer debido a que mientras los alumnos hacen trabajos prácticos, el docente tiene tiempo como para abordar esta charla, la jornada es de cuatro horas.
- Este trabajo se complementa con una encuesta semiabierta que es contestada en forma voluntaria por cada docente. Sobre un total de 23 docentes del turno tarde respondieron la encuesta 16 y se mantuvo la charla con 4 de ellos, incluyendo al Jefe de la Sección Hojalatería. La muestra se considera altamente representativa con respecto a la población total de docentes del taller. Este taller trabaja en total con tres turnos, y una cantidad similar de maestros en cada uno. La encuesta se adjunta al final del trabajo con las correspondientes respuestas.

El análisis no se va a hacer de acuerdo con el orden que tienen las preguntas en la encuesta, ya que primero se hará un comentario acerca de las observaciones en general y se irán vinculando estas con las preguntas que corresponda.

El cuestionario que se distribuyó entre los docentes es el siguiente:

Situación de las escuelas técnicas

Sondeo de opinión del personal docente y no docente

- (1) ¿Qué rol desempeñan las Escuelas Técnicas en la sociedad actual?
- (2) ¿Ese rol coincide con el que debería cumplir en forma teórica?
Si-No / Por qué
- (3) ¿Qué tipo de salida laboral tienen los egresados?
- (4) ¿Qué concepto tiene del nivel de los egresados de la escuela? ¿cómo considera dicho nivel académico comparado con otras escuelas técnicas y con las otras modalidades de la enseñanza media? (Bachiller, Comercial y Artístico)
- (5) ¿Qué tipo de capacitación docente tienen los maestros de taller, y los profesores de las materias técnicas específicas de la carrera? ¿De quién depende la capacitación de los docentes del área técnica? ¿Cómo es el financiamiento y de quién está a cargo el mismo cuando hay cursos de capacitación?
- (6) ¿Qué opinión le merecen los cambios pedagógicos en la educación técnica?
¿Son necesarios? ¿En qué aspectos se deben hacer estos cambios?
- (7) ¿Las Escuelas Técnicas en general fomentan la preparación del ciudadano para convivir en democracia. Los alumnos como consideran a las materias de tipo humanístico (interesantes, poco interesantes, innecesarias). De las tres opciones elija una y por favor explique porqué la prefirió.
- (8) Si hiciera un paralelo entre la relación de los docentes con los alumnos cuando Ud. estudiaba y la relación que existe ahora, ¿ha habido algún cambio? ¿en qué aspectos?

Elementos que surgen de las observaciones

Hay un primer elemento que llama la atención cuando uno entra al taller, es la edad avanzada de la mayor parte de los maestros que allí trabajan. No se hizo el cálculo preciso del promedio de edad, pero nos atrevemos a afirmar que hay un número importante de docentes con más de cincuenta años. Este detalle surge fundamentalmente de establecer una comparación entre las Escuelas Técnicas del centro y sur de la Patagonia, que tienen la característica inversa y por lo tanto llaman la atención de cualquier observador. Volviendo al trabajo, la mayoría de los MEP terminaron sus estudios con títulos de oficiales electricistas, mecánicos o químicos, en el mismo establecimientos entre los años '45 y '55. Por lo que se pudo indagar en las conversaciones, los planes de estudio no diferían mucho con los actuales (siempre analizando los aspectos técnicos). Esta es una de las principales críticas que se les hace a los planes de estudio. Y el argumento está a la vista, el común de la gente percibe los profundos cambios que se sucedieron en el mundo en materia tecnológica, desde los años '40 o '50 a esta parte del siglo. En cambio los planes de estudio de las Escuelas Técnicas no han sufrido ninguna modificación.

Un aspecto a tener en cuenta en una etapa posterior de la elaboración de este trabajo es la comparación entre los actuales planes de estudio y los vigentes en aquellos años, para ver en forma sistemática el tipo de evolución que se produjo.

Un elemento que surge en un primer acercamiento a las encuestas es la gran cantidad de faltas de ortografía que tienen muchos docentes al redactar sus respuestas, lo refuerza el viejo axioma que en las Escuelas Técnicas las materias complementarias a la formación son descuidadas tanto por los docentes como por los alumnos.

Para concluir la vista panorámica del trabajo vemos dos componentes que se destacan, uno de ellos es el tipo de caligrafía que usan muchos de los encuestados, que la podemos encuadrar en el tipo de caligrafía técnica que se usa en dibujo y que se enseña en los primeros años de la carrera.

El otro componente que sobresale es la falta de comprensión de las preguntas, este elemento no es responsabilidad de los docentes del taller ya que ellos están mucho más vinculados al lenguaje de la física que al pedagógico. Es una consecuencia de la desvinculación de los alumnos de Ciencias de la Educación con los ámbitos en los que pueden llegar a trabajar. Aunque también se debe reconocer que es un

problema de todas las personas que se dedican al estudio de cualquier tema que sea específico a una disciplina. Esto muchas veces ha generado un gran abismo que hace imposible que los pedagogos se relacionen en forma satisfactoria con la gente que trabaja en la docencia en cualquier área que no sea la pedagógica.

Aunque parezca poco relevante, el hecho de tener códigos lingüísticos diferentes produce un descreimiento de la posibilidad de que la teoría educativa se pueda llevar a la práctica. Por lo tanto, una forma de hacer que este tipo de diferencias desaparezcan es que los estudiantes y graduados en Ciencias de la Educación tomen el hábito de trabajar con investigaciones participantes para lograr una mejor inserción en los diferentes niveles del sistema educativo.

Interés por materias de tipo humanístico

Para tener una visión más detallada chequearemos la pregunta número siete. Esta pregunta esta elaborada en forma general para englobar a las materias de corte humanístico, haciendo hincapié en el aspecto cívico.

Las respuestas son variadas, pero una cosa que se puede destacar a modo de conclusión general; los alumnos se interesan por las materias humanísticas cuando en ellas se abordan los problemas de la realidad cotidiana. Del total de encuestas, en tres, esa pregunta no fue contestada. Las mismas personas sin embargo no tuvieron objeciones para contestar el resto de las preguntas. La conjetura que se puede hacer es que no les interesa el tema, no tienen elementos para contestarlas o bien las consideran preguntas que pueden comprometer en algún aspecto su trabajo, ya que no conocen el destino de las encuestas o no tienen confianza en el observador. Esta conclusión no fue discutida con el docente nexa debido a que estaba con muchas tareas de tipo administrativo. Este pudo haber aportado datos claves, teniendo en cuenta que hace más de diez años que trabaja con los mismos compañeros y por lo tanto tiene un conocimiento muy profundo del pensamiento de cada uno.

La respuesta más frecuente fue sin duda que para la mayoría de los alumnos ese tipo de materias les resultan poco interesantes, ya que eligieron una carrera muy definida en la rama técnica.

Relación docente-alumno

Respecto de este punto, en la encuesta se apuntó a establecer un paralelismo entre la época en la que el docente estudiaba y la actualidad. Las respuestas en este punto tuvieron una diferencia muy marcada. Casi se podrían clasificar de acuerdo a dos grupos generacionales. Uno es el de edad más avanzada y el otro corresponde a los maestros más jóvenes (menores de 30 o 40 años). Para corroborarlo en forma adecuada la encuesta debería contener otro tipo de información mas vinculada a datos de orden cuantitativo. Según el primer grupo, la escala de valores es algo que ha cambiado en forma muy clara. También este grupo habla de que la relación docente-alumno ha cambiado por el fenómeno de la masividad de la escuela media, y a continuación uno de ellos afirma que existían alrededor de 15 alumnos por docente y ahora este número ha sido superado en forma «alarmante», estando en las mejores situaciones con 30 alumnos por docente. Otro tema que tiene en cuenta este grupo generacional, es que, relacionado con el punto anterior, la disciplina ha «empeorado». La lectura que hacen de este tema los docentes del segundo grupo es diferente y casi opuesto. El acercamiento que intenta tener un docente con el estudiante es mucho mayor ahora que cuando ellos cursaban. También sostienen que la participación del alumno es notablemente mayor. Cuando se reflexione el porqué de estos cambios, afirman que se debe a un mayor auge de la pedagogía. Un comentario pertinente es que ninguno de estos maestros analizó el hecho de que el cambio puede darse por una cuestión de políticas educativas.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de estos docentes cursaron su secundario es épocas de proceso militar. La mayoría de este grupo generacional han tenido experiencias de tipo universitario, o todavía son estudiantes en el nivel terciario. También existen casos de docentes que han participado en cursos de perfeccionamiento que se dictaron en el CONET.

Luego se puede observar un tercer grupo que considera que la relación docente alumno no ha tenido modificaciones y que siempre fue óptima. Sobre este tema, el comentario que podemos hacer es que se referían al taller en forma exclusiva; en este ámbito siempre se vive un clima de mayor cordialidad (comparándolo con el ámbito de clases teóricas). La justificación que tiene este hecho es que los estudiantes que se encuentran cursando en una Escuela Técnica toman con mucho entusiasmo las tareas del taller que las clases convencionales.

Nivel académico y salida laboral

Las preguntas tres y cuatro, se pueden relacionar por el contenido que tienen. La primera de éstas se refiere a la salida laboral de los egresados y la segunda al nivel con que salen los mismos, en comparación con los egresados de otras escuelas del nivel medio. Nos referimos a los bachilleratos comunes, los bachilleratos con orientación docente, las escuelas de comercio y las escuelas medias de la especialidad artística.

Las respuestas aquí las podemos calificar como homogéneas porque la mayoría de los maestros opinan que el nivel es regular y que puede mejorarse. Sólo un docente hace una justificación muy acertada a este respecto. Es el hecho que la mayoría de los docentes distribuyen su trabajo en colegios de diferentes modalidades. De lo que se deduce que no puede existir una diferencia muy grande entre una escuela y otra. Otra justificación con bastante consenso fue la que «no opinaban» ya que no conocían otras escuelas que no fueran técnicas. En esto último habría que indagar más acerca de las características de los docentes que enuncian este tipo de respuesta. Indagar con detenimiento el tipo de compromiso que han asumido como educadores, y hasta qué punto trabajan con intenciones de perfeccionamiento o interés por el progreso en su propio trabajo, etc.

Fue muy notoria la respuesta que analizó la incidencia que tiene la ubicación geográfica de la escuela como una variable que puede condicionar el nivel académico de la institución y se trataba de un maestro de taller que se destacaba de muchos por la dedicación y el conocimiento de aspectos pedagógicos para el abordaje de su trabajo. Lo que significa que no se puede tomar esta respuesta como una muestra representativa del conjunto de docentes.

Una respuesta lógica fue aquella que hizo hincapié en destacar los aspectos técnicos y los conocimientos físico matemáticos y la deficiencia en la formación humanística.

Para las escuelas de bachillerato el caso es inverso. No fue frecuente el hecho de admitir que otras escuelas puedan tener mejor nivel que las técnicas. Esto es comprensible si consideramos que los conocimientos que tienen mayor status social, son de corte físico matemático, en desmedro de las materias de corte humanístico. Esta es una de las principales características de nuestro sistema educativo, ya que fue concebido bajo la influencia del positivismo que fue el esquema de pensamiento de

los hombres que actuaron en la política y la ciencia a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

La gran mayoría de los encuestados aseveraron que el nivel teórico de los técnicos que egresan en la actualidad es bueno, pero que el nivel práctico es muy pobre. También coinciden en sostener que los egresados de las Escuelas Técnicas generalmente tienen un alto nivel de adaptación a la hora de trabajar en el campo de su especialidad.

La respuesta que sigue la analizamos en este espacio ya que por su contenido comparte elementos que se indagan en la pregunta número 5. Un grupo reducido analiza las falencias que tienen los estudiantes de esta época por la falta de experiencia de sus docentes. Esto se ve cuando los docentes del taller sostienen que a muchos de sus compañeros les falta práctica en las industrias, para poder volcar un caudal de conocimientos mayor a sus alumnos y no quedarse sólo con lo aprendido cuando fueron estudiantes en el mismo colegio.

Capacitación docente

La gran mayoría de los encuestados coincide en que la capacitación es voluntaria. Muchos afirman que casi no existe capacitación para los docentes del taller y sólo dos de los encuestados contestaron la segunda parte del primer ítem de la pregunta 5. Respecto del segundo ítem, la mayoría sostuvo que debe provenir del Estado, del Ministerio del CONET, pero casi todos contestaron que depende de los propios docentes ya que no es obligatorio. Respecto del financiamiento, tres de ellos hablaron de los cursos que se dictan en empresas privadas y uno de éstos hizo hincapié en el hecho de que son cursos costosos, comparados con el nivel de ingresos. Otros cuatro afirmaron que la capacitación se recibe cuando uno es estudiante en la escuela secundaria y que esa capacitación es suficiente. Tres docentes de los 16 desconocían que había capacitación para los maestros de taller.

Cambios pedagógicos en la escuela técnica

Es una de las preguntas que mas variedad de respuestas obtuvo. La mitad de los encuestados sostiene que los cambios que hacen falta se deben dar para que haya actualización respecto de los cambios tecnológicos. En forma individual se sostuvieron los siguientes criterios: cambios parciales como se dieron hasta el momento no

sirven. Deben introducirse más materias humanísticas. Los cambios se deben hacer teniendo en cuenta la experiencia anterior, el sentido común y el modelo de país al que se aspira. Los cambios deben darse a nivel de cursos de especialización de postgrado. Por su contenido es una pregunta que involucra a cada técnico, porque vive en forma cotidiana la necesidad de estructurar cambios en los planes de estudio, para que haya una mejor adecuación del graduado con las demandas de la época.

Un punto en el que todos los docentes coincidieron es el tema de las calificaciones, ya que no estaban de acuerdo con que se haya modificado el sistema. Todos coincidían con que esta modalidad sólo contribuye a que los alumnos pierdan el incentivo que producen las competencias por las notas. Afirman que ahora los alumnos no se esmeran como cuando el sistema era por números y a lo único que contribuye este sistema es a que se produzca una nivelación hacia abajo.

Rol de la Escuela Técnica en la sociedad

Más de la mitad de los maestros del taller coincidieron en esgrimir que la Escuela Técnica cumple la función de preparar al joven en el aspecto técnico con el objeto de obtener una formación teórico-práctica que le permita ingresar al mundo laboral con una jerarquía de supervisor. Uno sólo advierte el hecho de que en la escuela también se contribuye a formar al individuo como persona. Para establecer una regla general podemos afirmar que es opinión de la mayoría de los docentes que la institución cumple con su cometido a medias. Una de las mayores dificultades es el magro presupuesto, la falta de equipamiento adecuado, algunos infieren que la capacitación en el aspecto práctico es muy pobre y esto hace que el rol que debe cumplir no lo concrete en forma satisfactoria. Otro argumento es que se dan contenidos o conceptos mínimos. También se vio en un par de casos la grave contradicción en la que cae el docente, primero afirma que el rol ideal de la escuela se cumple porque se hacen las modificaciones pertinentes en los planes de estudio. Luego, cuando llega el momento de contestar acerca de los cambios pedagógicos, sostiene que se deben llevar adelante debido a que hace mucho tiempo no se implementan reformas en el curriculum. Solo un docente no contestó las preguntas uno y dos.

Conclusión

Las conclusiones que se pueden extraer del trabajo de campo son muy variadas y depende del grado de profundidad con el que se indagó a través del instrumento seleccionado, la predisposición de los docentes para contestar cada pregunta, y qué tipo de actuación tuvo ese docente en el momento de la entrevista, o en las observaciones de clase.

La primera síntesis a la que se puede arribar es que la modalidad de investigación acción es muy apropiada para abordar el estudio de cualquier institución educativa o grupo humano, pero lógicamente insume una mayor dedicación en el lugar donde se desarrolla que otro tipo de metodología de trabajo.

No se llegó a una demostración cerrada o perfecta de lo que se quería indagar-demostrar; debido a la cantidad de intervenciones que tuvo el protagonista de la experiencia en el ámbito del taller. El instrumento debió ser perfeccionado antes de su utilización, o se debió haber complementado con una segunda serie de entrevistas, para obtener una visión más acertada de la realidad de este tipo de escuelas. Pero si se pudieron establecer algunos elementos que infieren el hecho de que la forma de concebir la escuela no ha sido modificada en forma sustancial, a pesar de que todo el mundo afirma que los cambios tecnológicos deben acarrear un inevitable cambio en los planes de estudio.

La falta de lectura de los jóvenes fue una reflexión en la que todos los docentes coincidieron y la valoraron como algo negativo, pero no demostraron estar muy lejos de esos niveles de lectura al contestar las encuestas. Una instancia que califico como alarmante es la falta de recursos a la hora de fundamentar una respuesta a través de la redacción y los errores de ortografía que cometieron muchos de ellos. La concepción de docente que tiene la mayoría es tradicional. Aunque por la modalidad de trabajo los alumnos tienen un contacto directo con cada docente. Esta relación se va profundizando a medida que los estudiantes cursan los años del ciclo superior.

Si bien se pudo establecer un corte de tipo generacional entre la población de MEP la competencia, la capacitación técnica como la forma más apropiada para acceder a puestos destacados en el plano industrial, la falta de vinculación con la realidad de las políticas educativas que lleva el gobierno, la falta de contacto con otras realidades laborales en el plano pedagógico o industrial, son elementos comunes en el pensamiento de los docentes de ambos grupos. Los puntos de vista divergentes

entre el grupo de avanzada edad y el más joven son por cuestiones triviales o al menos poco trascendentes en la vida de una Escuela Técnica secundaria de los años noventa.

Los supuestos básicos más importantes vemos que se repiten a través de generaciones de técnicos. Esto refuerza el concepto teórico de endogamia al que están atadas estas instituciones. Tomando un trabajo de Birgin, Braslavsky y Duschatzky «La formación de profesores: Hacia la construcción de un nuevo paradigma...», las autoras citan a Tonucci cuando éste habla de que la falta de salidas del sistema educativo produce «un círculo vicioso» en la escuela que no permite ver otra realidad para enriquecer el trabajo cotidiano. El trabajo citado hace referencia a los institutos terciarios de formación de docentes, y afirma a continuación que esta endogamia no es absoluta. Volviendo a la Escuela Técnica puede llegar a ocurrir lo mismo, pero la gente que viene a dar materias específicas del ciclo superior, generalmente son ingenieros, geólogos, arquitectos, etc. Pero no son personas que hayan tenido capacitación en aspectos pedagógicos. Los docentes del ciclo básico, que son docentes de carrera universitaria, tienen muy poca incidencia en las decisiones de la vida escolar en esta realidad. Para finalizar, sostenemos que la posibilidad más concreta de que existan cambios en la metodología de trabajo de los maestros de taller, es que haya una política clara en este sentido, desde los ámbitos gubernamentales.

Es la única forma por la que se puede lograr una transformación real de las escuelas de Enseñanza Técnica, tendiendo a consolidar la democracia en todos los aspectos de nuestra vida como Nación.

Bibliografía

N. Archenti y L. Aznar. *Actualidad del pensamiento sociopolítico clásico.*

Soler Ricaurte. *El positivismo Argentino.*

Demo Pedro. *Investigación participante; mito y realidad.*

Birgin, Braslavsky, Duschatzky. *La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación.*

Pavigliani Norma. *Neoconservadurismo y Educación.*

Taylor y Bodjam. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.*

Nassif Ricardo. *Teoría de la educación*

VII

Los miembros del jurado constituídos para evaluar los trabajos presentados para el concurso «Ricardo Nassif», categoría Graduados, organizado por la cátedra de Pedagogía General de la Facultad de Humanidades, al considerar los trabajos presentados por «Florencia» y «Utopías» declaran su complacencia por las presentaciones realizadas. A la vez, constatan una satisfactoria tarea temática y un propósito de investigación propicio a su ahondamiento en circunstancias que escapan a los límites y tiempo de estas contribuciones.

El jurado advierte la dificultad de cotejar trabajos que, respondiendo a un tema muy general, son de características muy diversas y, atento a la necesidad de fijar un orden de prelación, establece el primer término para el presentado por «Utopías» que ofrece una importante y poco estudiada imagen de los orígenes de nuestra Universidad, lo que no debe entenderse como demérito del estudio de «Florencia» al cual le asignamos el orden subsiguiente.

En la ciudad de La Plata, sede de su Universidad, a los 15 días de noviembre de 1994.

A la par de este dictamen, el jurado felicita a la cátedra de Pedagogía General por la iniciativa de este concurso y sugiere nuevas convocatorias en ampliación de tiempo y de espacio. A la vez se congratula por el auspicio brindado por el decanato de la Facultad a tan justo homenaje brindado al ilustre profesor que fuera Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación, el cual ha colaborado intensa y afectivamente para el logro de los objetivos enunciados.

El Escudo de la Universidad y los ideales pedagógicos

PROF. MIRIAM ANGELA NOCETTI

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P.

Dos palabras acerca de los escudos

Luis Ricardo Fors, primer Director de la Biblioteca Pública Provincial que hoy conocemos como Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata, define el escudo de armas como una insignia o señal, en la cual la Heráldica o Ciencia del Blasón, diciendo que es el campo, superficie o espacio de distinta figura en el que se pinta, dibuja, o esculpe el blasón de algún reino, ciudad, familia, pueblo o corporación. Baltasar de Andrade, otro especialista, confirma lo dicho: la Heráldica es la Ciencia de los Escudos o de las armas de nobleza, que explica y define el significado de cada una de las partes y signos que lo componen, que los interpreta y que vela por el cumplimiento de ciertas reglas y leyes en su composición.

Creemos necesario aclarar que no todo escudo cumple con las reglas heráldicas; tomemos por ejemplo el caso de la Municipalidad de la Ciudad de La Plata.

En nuestro trabajo intentamos rescatar el valor simbólico de los escudos, lo que implica una tarea que se remonta a la Edad Media, en la época de apogeo de la caballería, del dominio feudal, de los torneos en épocas de paz y de las Cruzadas contra los infieles al Cristianismo. Por entonces, los nobles estaban convencidos de dos cosas: por un lado la importancia de sí mismos (su vida tenía un sentido), y por otro la necesidad de luchar por ideales (en este caso defender a Dios y a la dama). Es por eso que se sienten orgullosos de portar divisas que ostenten la valentía demostrada por su nombre en alguna ocasión.

Estos ideales son vertidos también en casi todas las ciudades, provincias o estados que posean blasones o escudos para distinguirse de los demás; para recordar por medio de símbolos y atributos sus orígenes y para dar autenticidad a los actos en que intervienen y a los documentos que firman.

Algunas palabras acerca de la posibilidad de una pedagogía universitaria icológica

Podríamos decir que es una pedagogía que se remonta a los orígenes de los tiempos, cuando los conocimientos se transmitían de boca en boca y se ordenaban a través de los iconos. La iconología es la ciencia que estudia los conceptos racionales revestidos de signos, atributos, y que al representarlos en forma inteligible para la imaginación se convierten en símbolos.

Tradicionalmente, en la Grecia antigua la pedagogía significó la conducción del niño por los arduos caminos del conocimiento. Hoy sabemos que los medios para conducir hacia el saber a un aprendiente son múltiples e infinitas; y que la didáctica nos habla frecuentemente de ellos. Hasta aquí se sostiene que el enseñante es el que sabe todo y que el conocimiento se transmite al igual que la mera información.

Pero si el enseñante no creyera saberlo todo, y reconociendo su propia ignorancia se remitiera a beber en las fuentes mismas de la cultura, para lo cual, debería trabajar quizás durante unos años para encontrarla, y si lo lograra, entonces desearía que otros siguieran su camino. (Nos referimos en este caso a un camino de búsqueda y no a un camino de comunicar tal o cual fuente de información).

Después de esto, nosotros afirmamos que el conocimiento se cultiva con esfuerzo (de ahí el término cultura, como cultivo). Si esto es así, y si todo camino que se pueda señalar o mostrar, deja en ese mismo hecho de ser un verdadero camino; porque el camino debe construirlo cada hombre, de acuerdo con las circunstancias concretas que le ha tocado vivir. Ahora bien, si el camino del conocimiento de la «ciencia» en el sentido en que pensaron los hombres que concibieron nuestra querida Universidad de la ciudad de La Plata.

Sostenemos con Estanislao Zeballos, que fue quien unificó definitivamente en un solo dibujo nuestro Escudo Nacional, que por entonces contó con la aprobación de Bartolomé Mitre y de Vicente López, que los símbolos «son medios de educar más eficaces a veces, que la escuela misma, junto con la moneda, el timbre postal, el papel sellado». Estos iconos son algo así como enigmas para ser descifrados por el hombre, están ahí, sólo falta que alguien los vea con atención y se pregunte algo de ellos. Esto genera en el observador el asombro ante una maravilla que lo sorprende primero y lo confunde después, para posteriormente hacerlo tomar conciencia de lo sucedido. Este proceso origina un conocimiento filosófico, autogestionado, que induce a los

hombres a la búsqueda de soluciones ante un determinado problema. De ésta manera el observador se convierte en investigador, ya que todo escudo posee una sucesión de símbolos en los que hay que rescatar la tradición oral y las explicaciones bibliográficas, si supuestamente las hubiere. Lo cierto es que nadie puede negar la alianza íntima entre los sistemas filosóficos y los simbólicos. Así lo prueban diversas alegorías que encontramos en los sitios más diversos.

Es común que los escudos sean alterados por los dibujantes y empleados de las más diversas reparticiones públicas. Esto se debe en parte al desconocimiento del valor simbólico y tradicional de los mismos, y por otra parte a la no valorización de su lenguaje iconológico como un lenguaje digno de ser aprendido y enseñado.

Tal es el caso de la hoja de roble que fue propuesta por Herrero Ducloux a Joaquín V. González en 1905, y que fue cincelada en oro por Vicherat en los primeros meses de 1906.

En la figura 1 vemos la tradicional, y en la figura 2 la modificada a fines de 1984 por Mónica Raiberti, diseñadora en comunicación visual, por expreso pedido del ingeniero Raúl Pessacq, entonces Rector Normalizador de la Universidad Nacional de La Plata.

El resultado no se hizo esperar: infinidad de cartas llegaron a nuestra Universidad advirtiendo acerca de las modificaciones en el nacimiento de la hojas, especialmente por parte de la Facultad de Agronomía, la cual generó una nueva controversia local frente al tema. Hecho que constituyó una constante en el caso de nuestros tres escudos, el nacional, el provincial y el municipal, los cuales fueron adulterados en varias ocasiones.



Figura 1

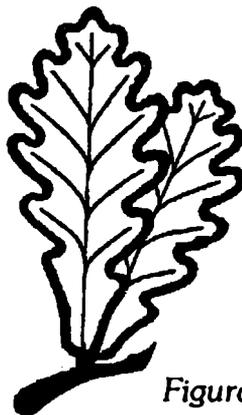


Figura 2

Primer sello de la Universidad Provincial de La Plata

Descripción

Vemos la ciudad argentina de La Plata levantando la luz de la ciencia, bajo la constelación de la Cruz del Sur y cobijando el escudo de la provincia, en su centro y a su alrededor la leyenda «Por la ciencia y la patria». Allí aparece inscripto en una cartela, y una rama de laurel abajo a la derecha.



Significado

Según la mitología Celta, existe un dios nocturno al que César llamó Dis Pater, el cual generalmente se representa con piel de lobo y en la mano un mazo de mango largo. Dis Pater, tiene compañera, una diosa madre de quien nacen los hombres, animales y plantas. Esta diosa es también símbolo de la tierra fecunda, la madre tierra o Deméter, Cibeles en las regiones mediterráneas.

Esta diosa madre, es sin duda alguna, en este caso Cibeles, quien está representada bajo los rasgos de una mujer robusta, rebozando lozanía, peinada en bandos y coronada con una diadema baja; vestida con una túnica que recubre un manto, está sentada, con las rodillas separadas y los pies juntos. En su mano derecha eleva una antorcha, con la izquierda, retiene los pliegues de su manto, en el que se amontonan los frutos; en este caso nuestra ciudad es un fruto de la diosa.

A veces Cibeles porta una corona de encina, para recordar a los hombres que en tiempos primitivos se alimentaron del fruto de ese árbol. En este caso porta una corona almenada.

Es interesante saber que la doctrina druida era diferente a la de los griegos, entre quienes existía un pequeño grupo de conocedores de ciertos secretos, que posibilitaban a quienes los poseían, hallar la ciencia universal del dominio natural; mientras que en el caso de los druidas formaba las enseñanzas eran patrimonio de todo el pueblo. La teología druida formaba parte de un cuerpo de creencias populares. Los druidas predicaron que la materia y el espíritu son eternos; que el universo aunque sometido a perpetuas variaciones de forma, permanece indestruc-

tible en su sustancia; que el agua y el fuego operan las grandes revoluciones de la naturaleza, entre otras cosas.

Este escudo de la extinguida universidad provincial ofrece el conocimiento de todas las cosas, a todos los hombres, iluminando en la oscuridad el camino y vertiendo los frutos de su conocimiento en la ciudad de La Plata, de reciente creación en el momento de escoger el escudo.

Es interesante observar de acuerdo con estos datos la fachada de la actual Municipalidad en donde aparece entre otras muchas figuras, Cibeles y las hojas de encina, que evidentemente están allí desde la fundación de nuestra ciudad.

Cabe aclarar que existe una ramita de laurel en el sello mayor de la Universidad que no está en el Sello del Rectorado.

El laurel representa la gloria y el triunfo de estos ideales, a la vez que refuerza la unión entre los hombres.

Primer escudo de la Universidad Nacional de La Plata

Descripción

Vemos como figura central la Atenea Ergané, la Atenea obrera, en una actitud protectora de las jóvenes, en ambas manos extendidas mantiene sendas palmas de olivos sobre las cabezas de las jóvenes que representan las artes y las letras. Atenea porta una lanza del lado de su corazón y penacho en su cabeza. En el fondo del campo vemos iluminada por la Cruz del Sur a la ciudad de La Plata. Inscripto en cartela ostenta el escudo de la Nación. En orla, leyenda en latín: «Pro Scientia et Patria»; unidas por una cinta patria, ramas de «roble» fructificadas.



Significado

Vemos a la Atenea Ergané, obrera de los griegos, en una actitud protectora de

la paz, inspirando a los jóvenes para las ocupaciones útiles. Representa las grandes fuerzas sociales que constituyen el poder y la gloria de las naciones, la sabiduría práctica de la inteligencia política, del genio que contribuye al desenvolvimiento de las artes, las letras las ciencias y la legislatura. Ella preside las deliberaciones del pueblo en la plaza pública, sanciona con su presencia los debates del senado e interviene en el Areópago, tribunal depositario y custodio de las leyes fundamentales del Estado.

Eurípides la representa como moderadora de la ley del Talión, como la que enseña las labores campestres y de oficios que requieren destrezas manuales y buen gusto, ya que ella inventó el arte de hilar, bordar y confeccionar tapices.

Los filósofos la identifican con la inteligencia, con la razón soberana, que es el resumen de las conquistas obtenidas por la civilización sobre la barbarie.

En el caso de este escudo evidentemente se trata de un símbolo de paz, aunque posea una lanza del lado del corazón, sus brazos están abiertos en actitud de entrega a los jóvenes, además las está coronando con olivos, señalando así la paz, la serenidad que se deriva del conocimiento de todas las cosas, esto es, de las ciencias en sentido amplio y de las artes.

Debemos aclarar que el olivo está universalmente considerado símbolo de la paz, y que por su verdor constante, representa también el nimo inmutable como camino principal hacia la sabiduría.

La Plata está situada aproximadamente a 34° 54' de latitud sur. Es importante señalar que la Cruz del Sur marca nuestra ubicación en el planeta, evitando así que dependamos de otros puntos de referencia, ajenos a nuestras latitudes. De ahí los beneficios de tener nuestra estrella y nuestro punto de ubicación espacial.

Por otra parte, el escudo nacional, conforma una figura ovalada, con su campo inferior blanco, el superior azul; en medio exhibe unas manos diestras que se estrechan y mantienen en una pica con el gorro frigio, en los bordes ramas de laurel.

Esto tiene un simbolismo particular: el color blanco (plata en heráldica) representa el agua, las perlas, la fe, la pereza, el celo y la firmeza de carácter. Las naciones que las posean en sus escudos se ven obligadas a defender a las doncellas y a amparar a los huérfanos.

El color azul (azur) simboliza el acero, la templanza la perseverancia, la lealtad. Las naciones que la posean se verán obligadas a fomentar la agricultura.

El laurel simboliza, en tanto hoja perenne, el buen nombre y la fama de una nación.

El sol significa en tanto, un foco permanente de luz y fuente inagotable de calor, la causa eficiente de toda vida y generación, de toda forma y movimiento, y sirve de base primordial a los cultos de todas las religiones conocidas.

El color oro representa el esplendor, la riqueza y el poder del sol.

El gorro frigio que simboliza la libertad, el sol naciente la igualdad, los laureles, emblema de la victoria y la gloria, cimentada en la fe, la pureza, el celo, la templanza y la fortaleza a través de la lealtad y perseverancia contribuirán a que la República alcance el mayor grado de esplendor, riqueza y poder.

Estas cualidades así simbolizadas sólo podrán ser alcanzadas a través del conocimiento de la «ciencia», ya que su función primordial es liberar al hombre de la opresión que proviene de la ceguera mental.

El actual escudo de la Universidad Nacional de La Plata

Descripción

Aparece Minerva, a cuyos lados se ven dos figuras que representan las ciencias y las letras, y entre ambas, el escudo de la Nación bajo un cielo azul cobalto en el que se observa la Cruz del Sur dirigida en este caso hacia arriba. Sobre una llanura verde, la silueta de la naciente ciudad de La Plata. Por debajo, ramas de roble fructificadas y enlazadas por una cinta celeste y blanca y el lema «PRO SCIENTIA ET PATRIA».



Significado

Minerva es hija de Júpiter y de la Meditación, de donde emanan sus dos atributos: el poder y la sabiduría.

Minerva vino al mundo de un modo muy singular. Júpiter que sufría acervos dolores de cabeza, ordenó a Vulcano para que le abriese el cráneo de un hachazo y de él salió Minerva armada de pies a cabeza, doncella ya de veinte años.

Ella vela por la salud de los imperios y por la conservación del orden social, las meditaciones del espíritu, y todas las artes, cuyo descubrimiento sea debido, no a la casualidad, sino al estudio y a la meditación.

Ella enseñó a los mortales a hacer uso del fuego, manantial de todas las artes y principio de la vida civilizada; las leyes, que hacen reinar la armonía en las ciudades, y el arte de administrar justicia.

Entre sus atributos podemos señalar que porta un escudo (símbolo de la inviolabilidad y la prudencia), un casco (símbolo de la pureza mental) y está vestida de amarillo, color que indica sabiduría y magnificencia.

Con respecto a la cruz (como imagen previa a la Cruz del Sur), personifica al Cristianismo, por haber muerto en ella Jesús.

La cruz representa el sacrificio y la santidad de la unión; es anterior al Cristianismo. Ya en Egipto los Thots eran frecuentemente de madera, en forma de cruz. En la pieza transversal poníanse inscripciones referidas a las artes y a las ciencias, y para prolongar dichas inscripciones, poníanse a veces dos o más travesaños, lo que producía cruces dobles y triples que se encuentran en los monumentos antiguos.

La Cruz del Sur, en este caso, aparece como símbolo del universo, ya que desde el centro de todo lo creado (ciudad de La Plata), señala el curso de los astros.

Ahora bien, es curioso señalar que cada estrella es una pentalfa (del griego penta: cinco y alfa: letra por excelencia). Es una figura geométrica compuesta por cinco triángulos, que se atribuye a Pitágoras, quien la consideraba emblema de perfección y de supremo poder. También se la consideró simbolizando la paz, el amor y la hermandad quintuplicado en cinco luces, curiosamente coincide con el sello de Salomón, también conocido como la Cruz de los «Duendes» en la Edad Media.

Todo el motivo está rodeado de hojas de robles y/o encinas simbólicas. Ambas son especies arbóreas de hojas caedizas del género quercus. Algunos autores diferencian la encina del roble. Ellos dicen que el roble tiene hojas caedizas que miden de 8 a 12 cm de largo con margen ondeado lobulado frutos amargos, mientras que la encina posee hojas perennes de 2 a 6 cm de lado con borde entero o casi entero,

a veces dentado o aserrado espinoso y frutos dulces.

Nosotros con un criterio puramente simbólico tomaremos ambas hojas como Joaquín V. González, en el discurso pronunciado en el acto de colocación de la piedra fundamental del Colegio Nacional, el 6 de septiembre de 1905, quien hizo referencia a estos árboles bajo el nombre de «encinas». Hablando de la Universidad Nacional de La Plata, dijo... «una verdadera república científica bajo leyes y por cuyas investigaciones de la verdad acrecerán en los tiempos, con vigor renovado, las encinas sagradas de la ciencia, de la virtud y de la libertad; bajo su sombra materna, como el seno de la divinidad propicia, vendrán a buscar reposo los espíritus a quienes los problemas de la vida inquietan y las tinieblas de la duda hacen vacilar...»

Cabe aclarar que la encina es uno de los árboles sagrados, objeto de la más profunda veneración durante muchos siglos entre las naciones primitivas, en la que se los ve figurar siempre en las ceremonias religiosas.

El significado de la palabra encina, etimológicamente nos remite a: y al cimbriaco de derw de donde sale derwydd (druida), el que conoce a fondo todas las cosas de ahí que los druidas, antiguos sacerdotes celtas, veneraban árboles que consideraban sagrados, como el roble o plantas como el muérdago.

Las virtudes como el amor, la verdad, la compasión, la magnanimidad, la cortesía y sobre todo la justicia, eran admiradas y ensalzadas, tanto que los primeros misioneros cristianos en Irlanda pudieron considerar las leyes allí en vigor, como el auténtico reflejo de la ley natural inspirada por Dios.

Los celtas no conocían las imágenes divinas y no tenían templos, pero sí tenían lugares santos. Consideraban que el universo era el único templo digno de la gloria de Dios y de la admiración del hombre.

Las ceremonias religiosas las realizaban alrededor de una columna o de un árbol grande; escogían para ello las encinas, a las que le tenían una veneración especial, ya que ellas llegaron a ser algo así como el Júpiter de los Galos.

Si consideramos las diferencias con el primer escudo de la Universidad vemos que en este caso Minerva, está tal cual fue concebida en la cabeza de su padre. Es una idea. Está armada en una actitud de custodia de las ciencias y de las artes con la firme convicción de que solo por la «ciencia» ser posible la unión, la libertad y la justicia entre todos los hombre para consolidar definitivamente un futuro de paz y armonía, de ahí el lema latino PRO SCIENTIA ET PATRIA.

Hacia las conclusiones

El lema de la Universidad: una característica común

Nos preguntamos cual es el fundamento de la elección del lema por la ciencia y por la patria que se mantuvo constante en los tres casos señalados con anterioridad.

En líneas generales podemos decir que el Positivismo en nuestro medio tuvo su principal ámbito de influencias a fines del siglo pasado y principios del corriente, impregnado en el mito prometeico que proclamó a través del cambio paulatino y la renovación constante, la idea de progreso.

Esta idea supone un avance inexorable en Argentina y en América toda. Está unida a valores éticos que se fundamentan principalmente y que dan lugar siguiendo esta idea de un futuro promisorio.

La ciencia natural contribuye con este ciclo partiendo de observaciones y experimentos para descubrir las leyes existentes en la naturaleza, logrando de esta forma un esquema científico natural del universo, para gracias a él poder arribar a una explicación integral del cosmos.

El lema de nuestra Universidad posee un profundo significado ético: Por la Universidad llegamos a la sabiduría, por la Universidad llegamos a la justicia, por la Universidad llegamos a la libertad. Gracias a ella obtendremos la sabiduría, la justicia y la libertad necesarias para consolidar nuestra República.

Veamos dos discursos de colación de grados y podemos corroborar lo dicho hasta aquí:

Así Dardo Rocha en un discurso inaugural de colación de grados del 9 de agosto de 1902 dice:

«No olvidemos que los hechos de los hombres no se mantienen sino por la labor constante y viril, iluminada por el espíritu de progreso, porque el movimiento es la ley de la vida y lo que no avanza se estaciona, retrocede y muere.

«El acto a que asistimos (primera colación de grados) es símbolo de una victoria, pero no de una victoria definitiva, porque en el camino que debemos recorrer hay obstáculos que es necesario dominar para que esta casa alcance su existencia segura y fecunda».

«En primer término figuran las ideas perturbadoras, adversas no sólo a la enseñanza universitaria, sino a toda enseñanza científica elevada, a la que se opone un empirismo estrecho, cuyas últimas consecuencias sería llegar, como fórmulas definitivas de la vida, al egoísmo y al materialismo, que traerían la decadencia de la civilización y la regresión del hombre a los oscuros orígenes de la barbarie primitiva (...).»

«La ley de la ciencia, como la del sol, no puede ser apagada por los hombres y tales ideas no triunfan entre nosotros, porque son plantas exóticas traídas a suelo y clima poco apropiado.»

«La ciencia es la hermana gemela de la especie humana y aparece desde que el primer salvaje tiene la vaga noción de la naturaleza en la diferencia de las estaciones, ensaya unas armas primitivas, vuelca el primer árbol sobre el torrente en demanda de cacería par satisfacer su hambre, o levanta su cabeza al cielo estrellado y llega a distinguir las estrellas que están sobre el lugar de su refugio miserable para que le sirvan de guía luminosa en sus travesías nocturnas. La ciencia ha nacido con el hombre y no morir sino con él.»

Palabras similares son vertidas por Joaquín V. González el 15 de agosto de 1914, unos quince días después de haber estallado la Primera Guerra Mundial en un acto de colación de grados cuando hablando de la ciencia dice:

«Ella encierra el secreto de la paz del mundo y de las conciencias, la unificación de los intereses materiales y de las aspiraciones morales, las únicas bases positivas posibles de la igualdad social, y de la justicia fundada en la verdad de la naturaleza humana» (...)

«La escuela y la universidad son sus laboratorios y talleres no sólo para trabajar en el material primitivo, sino para formar en la vida del trabajo la esencial fraternidad de esfuerzo común y solidario.» (...)

«Sólo la ciencia cultivada en labor continua, tenaz, de generación en generación, y en la cooperación concerniente o ignorada de pueblos a pueblos, puede acercarnos a formar ese espíritu de justicia social e internacional tan anhelado por los filósofos y filántropos, que cual santos de una religión profana y sin dogmas, orasen a voces con el lenguaje del amor y la verdad.» (...)

«Sólo la ciencia es capaz de descubrir ante las sencillas como las más altas conciencias, y desmonta todo el aparato formidable de las vanidades agresivas y dominantes, que engendran las autocracias, las tiranías y las clases oligárquicas, adueñadas de la libertad y el trabajo del pobre, el cual agobiado por su ignorancia irreparable queda reducido a la esclavitud de hecho, por la imposibilidad de una liberación, que estriba más en la ceguera de la mente que en la condición material de la servidumbre.»

Notas

¹ Baltasar de Andrade, Pedro. *Heráldica. Ciencia y arte de los blasones*. Fama, Barcelona, 1954.

² Proviene del griego *εἰκόν*, Imagen.

³ En realidad figura el escudo de la ciudad de La Plata y no el escudo provincial.

⁴ Cartel para colocar leyendas.

⁵ Ringuélet, Emilio. Acerca del distintivo de los universitarios platenses. En *Revista de la UNLP*, sep/dic, 1959, p. 173.

Docencia universitaria y "Profesión Pedagógica"

Una aproximación al estudio sobre las concepciones de los docentes

PROF. ANALLA PALACIOS

PROF. ROSARIO CÉDOLA

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P.

«...Es preferible hablar de profesión pedagógica, que sin dejar de comprender la del educador en sentido estricto, permite incluir otras tareas ligadas a la educación. . .»

Pedagogía de nuestro tiempo
Ricardo Nassif (1965)

Introducción

En el estudio y reflexión sobre la realidad universitaria, la Pedagogía puede realizar importantes contribuciones para analizar críticamente sus prácticas, atendiendo a los factores y procesos *internos* que las determinan y así actuar sobre la base del conocimiento fundado.

La complejidad de la Pedagogía Universitaria puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Una de ellas consiste en observar la calidad de la educación¹ que la Universidad brinda, aspecto también multifacético. Otra reside en considerar el impacto que la Universidad produce en la sociedad, incluyendo la comunidad universitaria, uno de cuyos modos de expresión se ilustra a través de las demandas y expectativas que genera.

Todos los análisis posibles coinciden en otorgar un lugar preponderante al papel de los docentes universitarios en la calidad de la oferta académica, en la generación de expectativas, en su protagonismo para estimular y producir cambios.

El quehacer de los docentes universitarios se ha de interrogar sobre cuáles son los conocimientos, disposiciones, habilidades y actitudes que configuran su perfil, esto es, sus «modos de ser». Estas cualidades pueden identificarse desde fuera o desde dentro de la propia comunidad universitaria. En este caso, se indagan las percep-

ciones de los propios docentes cuyas concepciones o creencias son significativas ya que determinan prácticas concretas en las aulas y, por lo tanto, no pueden ser ignoradas en los procesos de reflexión crítica y de cambio.

Sobre el papel de los docentes hay una abundante bibliografía que revela diferentes perspectivas de análisis según la disciplina y el enfoque teórico.

La *Carrera Docente Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante U.N.L.P.)* proporciona un ámbito propicio para estudiar estas cuestiones desde la visión de los propios protagonistas. Entendiéndolo así, en el Seminario Taller sobre Planeamiento Curricular fueron consultados los cincuenta profesores asistentes, se enfocó el análisis desde diferentes perspectivas teóricas y las discusiones que se suscitaron, combinando los datos empíricos y teóricos.

El interés por esta problemática no es nuevo en los estudios pedagógicos de la U.N.L.P. Como muestra de ello, hemos incluido en esta presentación parte de los testimonios escritos de importantes figuras de la Pedagogía de nuestra Universidad, ideas que han influido poderosamente en generaciones posteriores de educadores. El lector atento podrá encontrar ricas reflexiones y recomendaciones en la obra del educador bajo cuyo nombre se convoca este concurso.

Marco conceptual

La Universidad Argentina enfrenta hoy un conjunto de problemas de diversa naturaleza. Esta situación es de larga data en otros países y en el nuestro.

Si bien es válido afirmar que los cambios económicos, culturales científicos y sociales repercuten de una manera u otra sobre esta problemática, también es cierto que la Universidad *genera* sus propias arritmias, tensiones y frustraciones.

Un examen de los discursos sobre el tema muestra coincidencia en el señalamiento de los aspectos *críticos* de la Universidad, sin que se verifique similar grado de acuerdo acerca de las causas y de las formas posibles de encarar los problemas.

Así, los modelos tradicionales se cuestionan, entre otras cosas, por sus dificultades para encarar modificaciones sustanciales en los planes de estudio, las modalidades de ingreso y los sistemas de evaluación.

La Universidad no puede ni debe eludir el estudio crítico de la génesis de los problemas mediante un análisis objetivo y riguroso.

Como en toda situación problemática, la disponibilidad de la información constituye un aspecto crucial. Hace tres décadas ya se señalaba:

. . . Un análisis objetivo y meditado de las medidas que han surgido hasta el momento, revelan que las mismas tratan de contrarrestar los efectos pero no las causas de los problemas . . . (Tavella, N. 1960).

La docencia universitaria puede ser vista desde múltiples ángulos: antropológico, filosófico, histórico, científico-tecnológico que van a fluir en la Pedagogía como disciplina integradora.

Los autores que visualizan al docente universitario como generador de cultura sostienen que:

... son pocos los académicos que han incorporado los estudios culturales en el lenguaje de la 'reforma' educativa... Si los educadores toman seriamente el desafío de los estudios culturales como una instancia para generar nuevas cuestiones, modelos y contextos para analizar los más centrales y urgentes dilemas de nuestros días, deberían registrar críticamente la política de su propia ubicación²... (H. Giroux, 1990)

Otros autores relacionan esta cuestión con el aislamiento progresivo de las instituciones educativas respecto de la sociedad en general (Husén, T. 1981).

Habitualmente se asignan a la Universidad responsabilidades en tres sectores que comprometen la responsabilidad del profesor: docencia, investigación y extensión

Respecto a la relación entre docencia e investigación, ya en el año 1961, el profesor R. Nassif, señalaba:

... El método universitario se presenta como una síntesis de enseñanza e investigación en la cual la segunda es base de la primera, y la primera expresión fluida de la última... La simbiosis de la enseñanza y la investigación también se presenta prácticamente como la manera efectiva de hacer de la educación superior una educación activa, funcional y progresiva, incorporando la Universidad al movimiento pedagógico renovado que surca nuestro siglo... (Nassif, R. 1961).

Esta relación ha recibido especial atención con la implementación del *Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores* cuyo propósito es ...*promocionar un enfoque integral de la carrera académica: docencia, investigación, extensión y gestión...* (Decreto 2427/93).

Como vemos, la tarea del docente universitario genera demandas y expectativas provenientes de diversos sectores sociales entre los que se incluyen los académicos. Estas expectativas están vinculadas con las cualidades o características que debería reunir el docente universitario.

...Las respuestas pedagógicas deberían tener en cuenta diversos factores: las condiciones de los alumnos (origen sociocultural, dedicación al estudio, etc.); las condiciones de trabajo (equipamiento, plantel docente, etc.); el desarrollo de la disciplina científica específica; los objetivos de la acción pedagógica, que superan el manejo de información e incluyen el desarrollo en los alumnos de la capacidad para resolver problemas, buscar información autónomamente, comprometerse socialmente en la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales. Todos estos factores obligan a que la enseñanza superior apele al uso de alternativas pedagógicas nuevas... (Tedesco, J. 1983).

La calidad de la oferta académica puede analizarse en función de requerimientos tales como el conocimiento de la disciplina de estudio y las habilidades y actitudes que configuran el perfil del docente universitario.

Aquello que los docentes piensan y creen acerca de sí mismos o de sus propios atributos ha de influir de manera significativa en sus prácticas decisiones y juicios. El análisis de estos fenómenos se justifica entonces si se trata de generar nuevas alternativas para la comprensión, gestión y modificación de las prácticas pedagógicas.

Metodología de trabajo

En el *Seminario-Taller sobre Planeamiento Curricular de la Carrera Docente Universitaria*, fueron encuestados 50 docentes de la U.N.L.P. procedentes de diferentes unidades académicas que desempeñan diversas tareas en esos ámbitos. El Cuadro 1 de la página siguiente resume sus características.

Cuadro 1
Datos de los encuestados

1. CATEGORIA DOCENTE	Frecuencia	Porcentaje
Profesores Adjuntos	6	12 %
Jefes de T.Prácticos	7	14 %
Auxiliar Docente Rentado	7	14 %
Auxiliar Docente Ad Honorem	7	14 %
Auxiliar Docente (No especifican si reciben haberes)	17	34 %
Adscriptos	5	10 %
Docente Autorizado	1	2 %
TOTAL	50	100 %
2. ANTIGUEDAD EN LA DOCENCIA		
1 a 2 años	21	42 %
3 a 4 años	6	12 %
5 a 7 años	8	16 %
Más de 7 años (10 profesores registran 10 ó más años)	15	30 %
TOTAL	50	100 %
3. FACULTAD DE PROCEDENCIA		
Ciencias Médicas	17	34 %
Ciencias Jurídicas	15	30 %
Arquitectura	5	10 %
Ciencias Naturales	4	8 %
Ciencias Económicas	3	6 %
Odontología	3	6 %
Astronomía y Geofísica	1	2 %
Ingeniería	2	4 %
TOTAL	50	100 %

Caracterización de la encuesta

El propósito de la encuesta fue recoger información acerca de:

A- *Creencias* de los docentes acerca de las habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de la docencia universitaria. Los *aspectos incluidos* fueron:

- Habilidades para la expresión oral y escrita.
- Conocimiento de otros idiomas.
- Conocimiento de la materia de estudio.
- Habilidades para la investigación científico-técnica.
- Cultura general.
- Habilidades para la conducción de grupos humanos.
- Habilidades para la investigación pedagógica en el área.
- Habilidades para la preparación de materiales didácticos.
- Habilidades para la evaluación del aprovechamiento.
- Sensibilidad para detectar y auxiliar a los alumnos muy aventajados y menos aventajados.
- Actitudes favorables hacia el trabajo interdisciplinar.
- Otras habilidades y actitudes (especificar cuáles).

Se requería la jerarquización de estos aspectos de acuerdo con la siguiente escala: muy importante, importante, importancia media, poco importante y sin importancia. El Cuadro 2 resume el análisis de las respuestas.

B- *Opiniones* de los docentes acerca de la formación del docente universitario considerando los siguientes aspectos:

- sociales e institucionales
- pedagógicos y didácticos
- psicológicos
- otros

El mayor porcentaje de las opiniones se centró en los aspectos pedagógicos y

didácticos (42%); en segundo lugar, se ubicaron los psicológicos (32%); y en tercer lugar (26%) se reconoció la importancia de los aspectos sociales e institucionales.

Cuadro 2

Competencias del rol docente

HABILIDADES Y ACTITUDES	Grados de importancia en porcentajes*				
	MI	I	IM	PI	SI
Habilidades para la expresión oral y escrita	34	30	28	6	2
Conocimiento de otros idiomas	2	9	30	20	39
Conocimiento de la materia de estudio	78	6	6	4	6
Habilidades para la investigación científico-técnica	16	24	22	24	14
Cultura General	15	20	28	20	17
Habilidades para la conducción de grupos humanos	37	38	19	2	4
Habilidades para investigación pedagógica en el área	13	20	44	13	10
Habilidades para la preparación de materiales didácticos	26	26	30	11	7
Habilidades para la evaluación del aprovechamiento	4	26	57	9	4
Sensibilidad para detectar y auxiliar a los alumnos mas y menos aventajados	13	15	57	11	4
Habilidades favorables hacia el trabajo interdisciplinar	7	13	41	26	13

* Referencias:

MI: muy importante; I: importante; IM: importancia media; PI: poco importante; SI: sin importancia.

Conclusiones

La información recogida en este grupo muestra una clara tendencia a considerar importante el *conocimiento* de la materia de estudio. Esto podría vincularse con el «ideal» de profesor universitario, con el modelo: «el profesor como experto en su disciplina».

Si bien se observa una concepción limitada del rol docente, se reivindica allí el papel del conocimiento. Sería interesante explorar el grado en que este énfasis se vincula con requerimientos institucionales y con el «ideal» de profesor universitario.

En orden decreciente se identifican las habilidades para «la conducción de grupos humanos, la expresión oral y escrita y la preparación de materiales didácticos».

Llama la atención que no se considere importante «el conocimiento de otros idiomas». Una posible explicación de ello es que el grupo está conformado en un 30% por docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales donde pareciera que este conocimiento no tiene la misma importancia que en otras áreas, dada la naturaleza de los saberes que demanda.

Aproximadamente, la mitad del grupo asigna un papel relevante a «las habilidades para la investigación científico-técnica».

Frecuencias bajas de respuesta registran los aspectos «cultura general», «actitudes hacia el trabajo interdisciplinario» y el rubro aspectos «político institucionales». Esto induciría a pensar que los docentes de este grupo se perciben a sí mismos, en primer lugar, como transmisores de conocimiento y después como generadores de cultura.

Las tendencias de las respuestas obtenidas pueden ser de utilidad para realizar indagaciones posteriores y para abrir el debate sobre el presente y futuro de la docencia universitaria, enriquecido por los aportes teóricos de los que se dispone.

Bibliografía

Córsico, M.C., «La calidad de la educación». En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. Número 3, Buenos Aires, julio de 1987

Feldman, Daniel., «Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?». En: *Revista del Instituto de Investigaciones en*

Ciencias de la Educación. U.B.A. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Año 1, número 1, noviembre 1992. (pág. 41)

Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. 1990.

- Husen, T., *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid. Narcea. 1989.
- O.C.D.E. *Escuela y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona. Paidós. 1990.
- Malbran, María del C. y col., *Materiales del Seminario Taller sobre Planeamiento Curricular*. U.N.L.P. La Plata. 1989- 1994.
- Ministerio de Educación y Justicia. Decreto 2427/93, *Programa de Incentivos a los docentes-investigadores*. Buenos Aires. 1993.
- Nassif, R., *Docencia e investigación, bases para una metodología de la enseñanza superior*. Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria. Textos y documentos. 5. Santa Fe. 1961.
- Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires. Kapeluz. 1965.
- Pedagogía General*. Buenos Aires. Kapeluz. 1972.
- Teoría de la educación*. Madrid. Cincel. 1986.
- Perezlindo, A., *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires. Eudeba. 1985.
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata. 1987.
- Tavella, N., *La contribución pedagógica en el ámbito universitario*. Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria. Textos y Documentos. 1. Santa Fe. 1961.
- Taylor, S. y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós. 1986.
- Tedesco, J. C., «Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe». En: *Acción y reflexión educativa*. Panamá. (ICASE) 13. 1983.
- Universidad Nacional de La Plata. *Ordenanza Nº195. Carrera Docente Universitaria*. La Plata. 1988.
- Wilson, J. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós. 1992.

Notas

¹ Se entiende por calidad de enseñanza «...planificar, proporcionar, evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden ...» El currículo óptimo varía en las diferentes sociedades en razón de que ellas suscriben inevitablemente diferentes concepciones del desarrollo personal de los alumnos. De modo semejante, el concepto de «buena enseñanza» está en función de su soporte cultural. (Wilson, J.,1992)

² El subrayado es nuestro.

Actualidad Bibliográfica

"Abstracts" sobre libros de educación

PROF. SARA ALI JAFELA

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación

BRUSILOVSKY, Silvia. *Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

La obra tiene como objetivo la exposición de la experiencia llevada a cabo por alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, en el área de alfabetización de adultos. Tal experiencia pedagógica se efectuó en sectores marginados de la ciudad de Luján. La temática central se relaciona con la "educación popular". La autora presenta un marco teórico conceptual en el que expone los principios fundamentales de una "pedagogía social crítica", entendida como *praxis* o acción que implica conocimiento y en la que los docentes desempeñan un papel significativo. La propuesta de cambio pedagógico toma como base insoslayable el conocimiento de la expresiones simbólicas heterogéneas, que configuran las modalidades culturales de los diferentes grupos, sus expresiones lingüísticas, sus creencias, sus *habitus* (en el sentido establecido por Bourdieu) y el imaginario social. La tarea docente debe respetar la diversidad de simbolizaciones culturales, entablar el diálogo y la comunicación y propiciar una activa participación de los miembros del grupo. En el análisis intervienen factores de los ámbitos psicosocial, político, cultural y filosófico.

BRASLAVSKY, Cecilia - TIRAMONTI, Guillermina. *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, FLACSO/ CIID, 1992.

El libro es resultado de uno de los Programas del Área Educación que llevara a cabo la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En la "Presentación" se mencionan cinco proyectos de investigación sobre la calidad de la enseñanza en el entonces denominado "nivel medio", nivel que -de acuerdo con la Ley Federal de Educación- hoy se denomina "nivel polimodal". Se transcriben a continuación los proyectos mencionados:" 1) Los contenidos de la enseñanza media; un análisis del curriculum vigente en sus tres primeros años; 2) las burocracias educativas y los contenidos en la enseñanza media; 3) la formación de los docentes para el nivel secundario y el problema de los contenidos educativos; 4) las demandas educacionales de los sectores populares y los contenidos educativos; y 5) el empresariado y la calidad de la enseñanza media" (pág.9). La obra se refiere a los resultados del proyecto 2). En la "Introducción" se presenta la problemática de la calidad de la educación y las incidencias del Estado y de la burocracia educativa sobre la situación de crisis del sistema, en los planos cognitivos de la educación. En los capítulos restantes las autoras se detienen, especialmente, en el análisis de los caracteres que presentan los diferentes estratos de la burocracia educacional (estratos superior e intermedio), así como en los perfiles de supervisores, inspectores y directores de este nivel . En las conclusiones se afirma la necesidad de pasar a una jerarquización cognitiva del curriculum, apuntando a las estrategias futuras para alcanzar este mejoramiento. Dado que una de las autoras, la pedagoga Braslavsky, hoy es funcionaria del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, y está a cargo, precisamente, de la reestructuración del nivel" polimodal"(de la mencionada Ley Federal de Educación), este trabajo podría considerarse, en algunos aspectos, un anticipo de su labor actual.

EZCURRA, Ana María- DE LELLA, Cayetano- KROTSCH, Pedro. *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires, Rep. Arg., Aiqué Grupo Editor, 1990. Colecc. Cuadernos.

El problema de la formación de profesores en educación superior ha dado origen a este trabajo. Su objetivo no es sólo mostrar la importancia que presenta el tema a nivel universitario sino, además, comunicar la respectiva experiencia pedagógica que está llevando a cabo la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” (UNP), desde 1987. Los autores comienzan el trabajo con una presentación de los antecedentes históricos de la temática en América Latina. Al respecto, indican que México dio prioridad a estos estudios a partir de 1970, con proyectos a nivel nacional. En sus inicios fue importante la participación que tuvo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se intentaba “modernizar la vieja universidad ‘napoleónica’, ‘continental’ o ‘liberal’” (pág. 13). Una idea central fue la *profesionalización de la docencia*, tema que propició interesantes debates en un momento especial de la universidad, por cuanto se producía simultáneamente una *masificación de la docencia* como consecuencia del surgimiento de la universidad de masas. El cap. II analiza las modalidades del postgrado en Argentina y en América Latina. A partir del Cap. III la temática se canaliza hacia las experiencias llevadas a cabo en la UNP: características de los Seminarios de Introducción a la Docencia Universitaria y de la Maestría en Educación Superior. Algunos de los temas señalados son: la investigación sobre la propia práctica, la relación con el grupo y el ejercicio docente. Aunque la implementación de estos cursos está directamente relacionada con las necesidades propias de la UNP, cabe destacar que la formación docente universitaria es una temática prioritaria que ha comenzado a ser abordada en otras universidades del país. Entre ellas, cabe consignar la Carrera Docente Universitaria que, desde 1989, ha implementado la UNLP

FILMUS, Daniel (comp.). *Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Grupo editorial Norma, 1993. Colecc. Tesis.

Si bien es cierto que -desde hace por lo menos un lustro-, existe una concientización en la comunidad educativa (docentes, alumnos, directivos, padres, pedagogos y otros investigadores de la educación, gremialistas, etc.) acerca de la crisis que soporta la escuela argentina, es altamente positivo que tal situación haya promovido un acaudatado número de estudios e investigaciones sobre el tema. Uno de estos

trabajos es el que presentamos, cuya principal virtud es, quizá, la exposición ajustada, clara y didáctica, de temas actuales, de profunda gravitación sobre las nuevas propuestas a considerar en las necesarias transformaciones del sistema. Los trabajos presentados son: Tedesco, Juan Carlos: "Educación y sociedad en América Latina. Algunos cambios conceptuales y políticos"; Braslavsky, Cecilia: "Una función para la escuela. Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional"; Tenti Fanfani, Emilio: "Escuela y política. Formación del ciudadano del año 2.000"; Filmus, Daniel: "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas"; Puiggrós, Adriana: "A mí, ¿para qué me sirve la escuela?"; Frigerio, Graciela: ". Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?"; Aguerrondo, Inés: "Cómo será la escuela del siglo XXI".

OBIOLS, Guillermo- RABOSSA, Eduardo. (comp.) *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

La enseñanza de la filosofía ha sido una temática de permanente interés en el desenvolvimiento histórico de la filosofía occidental, cuya figura institucional originaria está en la famosa Escuela de Atenas, de Platón, en el siglo V a.J.C. Sin embargo, en nuestro país su enseñanza ha sido descuidada, en los últimos años, en el nivel de la escuela secundaria. En términos generales, ni el currículum, ni los docentes han demostrado una preocupación de carácter didáctico, en la que se promueva el interés de jóvenes alumnos hacia el conocimiento del saber filosófico, en sus intrínsecas vinculaciones con otras propuestas culturales: ciencia, valores éticos en los planos individual y político y cambios histórico-culturales de significación para la humanidad. Respondiendo a otras inquietudes, el libro que presentamos revela el progresivo afianzamiento de una nueva actitud, que enfatiza la importancia de la enseñanza de la filosofía y expone los diferentes criterios que asumen, al respecto, un grupo importante de profesores de la materia. A nivel institucional, se ha creado el "Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía", auspiciado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Ha surgido, además, la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SPFI), cuyo presidente es, precisamente, el Prof. Guillermo Obiols. En este libro de transcriben las "Ponencias" (y las respectivas "Discusiones" a que dieron lugar), a las Jornadas sobre la enseñanza

de la filosofía” (Bs.As., agosto de 1993), presentadas por los profesores Eduardo Rabossi, Margarita Costa, María C. de González, Nora Stigol, María I. Santa Cruz, Ana Claudia Couló, Martha Frassinetti de Gallo, Guillermo Obiols, Laura Agratti y Elena José. Se incluye una bibliografía sobre el tema.

PAVIGLIANITTI, Norma. *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

Una de las características de la cultura política argentina -señala la autora- ha sido el olvido de la historia. Cada hecho político (sea éste atinente a la educación, al arte, a la ciencia o a la tecnología), se discute como si fuera de muy reciente data en el campo de los debates político-culturales, como si careciera de antecedentes documentales, y -lo que es más grave- como algo no registrado en la memoria y el imaginario social de los ciudadanos. Este olvido de la historia en nuestro país (especialmente de la historia del siglo XX), provoca una peligrosa fragmentación cultural y sociopolítica y permite la formación de nuevas *élites* de poder, que acentúan las disociaciones. El neoconservadurismo político ha mantenido, por muchos años, los hilos del poder en el sector educacional, con grandes pérdidas para la escuela pública en todos sus niveles de enseñanza. En la primera parte de la obra se presentan los aspectos del pensamiento político del neoconservadurismo educacional; en la segunda parte, la autora analiza críticamente el cuerpo jurídico-doctrinario de la ley de descentralización educacional en nuestro país.

Índice

Introducción	7
--------------------	---

Parte I

La guerra del tiempo. Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media	11
GONZALO DE AMÉZOLA	

La España imaginada.....	35
JUAN ALBERTO BOZZA	

Parte II

Experiencia en rugby escolar en una escuela privada de Ranelagh	51
OSVALDO RON	

Hacia una Educación Física no sexista	65
RICARDO SARAVI	

Educación Física militarizada en Argentina	79
MARIO V. MAMONDE	

Parte III

Una experiencia de intervención cognitiva. El programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein. Aplicación de aspectos seleccionados en la Escuela Graduada "Joaquín V. González", 1992.....	89
CLAUDIA M. VILLAR	

La metodología de Taller en la escuela primaria	105
JORGE H. GISMONDI	

Parte IV

La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública	123
NORMA PAVIGLIANTI	

Los textos escolares en el marco de una reforma educativa	147
BEATRIZ SANTIAGO	

La Ley Federal 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación	155
MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO	

El desafío de alfabetizar en ciencias	169
GRACIELA MERINO	

Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física	175
RICARDO CRISORIO	

Parte V

Las ciencias duras en la Escuela Media. Una experiencia particular mediante el uso de la simulación	195
J. RAÚL GRIGERA, CARLOS FEDERICO, ANA LIA CRIPPA, SILVIA GOENAGA	

¿Por qué educación sexual en la escuela?	205
ALICIA MABEL AVILA DE MASSEY	

Una propuesta posible: El alumno como actor en la Comedia de la Ciencia	211
ALEJANDRA ROSSI / CARLOS TELLECHEA	

Propuesta innovadora para la enseñanza de la Biología celular y molecular	231
JOVITA SOFIA RABEY / ALEJANDRA ROSSI / GRACIELA ZANETTO	

Parte VI

Aprendiendo a enseñar	243
NORMA DELUCCA, GRACIELA PETRIZ	
Reflexiones acerca de la formación profesional de la educación para el siglo XXI	253
SUSANA C. SALTALAMACCHIA	
Trabajo de campo. Escuelas de Enseñanza Técnica	261
MARCELO COSTES	

Trabajo VII

Nota preliminar. Concurso "Ricardo Nassif"	279
El escudo de la Universidad y los ideales pedagógicos	281
MIRIAM ANGELA NOCETTI	
Docencia universitaria y "Profesión Pedagógica"	293
ANALÍA PALACIOS / ROSARIO CÉDOLA	
Actualidad Bibliográfica. "Abstracts" sobre libros de educación	303
SARA ALI JAFELA	

**Este libro se terminó de imprimir en el
Departamento de Medios Audiovisuales de la
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de la Universidad Nacional de La Plata,
en el mes de marzo de 1995.**