

3

Pedagógica ^{Serie}

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Serie Pedagógica 3

AÑO 1999

COMITÉ EDITORIAL:

TITULARES:

DR. FERNANDO BARBA
LIC. GUSTAVO BOMBINI
DRA. MARÍA MALBRÁN
PROF. VERÓNICA DELGADO
SR. JUAN MISURACA

ALTERNOS:

DRA. MARÍA LUISA FEMENÍAS
DR. MIGUEL ANGEL MONTEZANTI
PSIC. CARMEN TALOU
PROF. HERNÁN SORGENTINI
SRTA. CECILIA LORENZETI

SECRETARIO DE EXTENSIÓN:

PROF. CARLOS CARBALLO

DISEÑO DE TAPA:

DCV ALEJANDRA GAUDIO

PAGINACIÓN ELECTRÓNICA:

PROF. MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ

E-MAIL: MARTINEZ@ISIS.UNLP.EDU.AR

DIAGRAMACIÓN:

JANE AVRIL COMUNICACIÓN EDITORIAL

530 NRO. 1160 "2", TEL. (0221) 4225718, (1900) LA PLATA

E-MAIL: RUBEN_VACCARONI@YAHOO.COM

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Prof. Guillermo A. Obiols

Vicedecana

Prof. Adriana Boffi

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Gonzalo de Amézola

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Miguel A. Dalmaroni

Secretario de Extensión Universitaria

Prof. Carlos G. Carballo

Area de Actualización y Perfeccionamiento

Prof. Cristian Vaccarini

Asuntos Estudiantiles y Relaciones Institucionales

Prof. S. Gisela Lamas

Área de Ingreso

Msc. Susana Sautel

Área de Coordinación Técnico Administrativa

Prof. Luis Viguera

Área de infraestructura y mantenimiento

Prof. Paula Palacios

Consejo Académico

Claustro Docente

Prof. José Luis de Diego

Prof. Ana María Barletta

Prof. Carlos Parenti

Prof. Norma De Lucca

Dra. María Julia Bertomeu

Dra. María Luisa Freire

Claustro de Graduados

Prof. Guillermo Banzato

Dra. Evelyn Vargas

Claustro Estudiantil

Cecilia Abajo

Ceferino Sabatini

Leticia Muñiz Terra

Liliana Gómez

Serie Pedagógica 3

Presentación

Este nuevo número de la *Serie Pedagógica* presenta nueve trabajos referidos a diferentes problemáticas educativas. Esta diversidad temática es, justamente, uno de los propósitos de la *Serie*, ya que la misma pretende ser un espacio de discusión abierto a todas las disciplinas que actúan en el ámbito de la educación. Prueba de ello es el arco de temas que este ejemplar desarrolla: desde las herramientas para la enseñanza de lenguas extranjeras a la actualización docente en el campo de la geografía; desde los planteos en torno al perfil del profesor de letras a la educación plástica; desde las relaciones entre ética, psicoanálisis y pedagogía a las cuestiones vinculadas a la ansiedad frente al examen.

La mayor parte de los trabajos reconocen como autores a docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pero se ha contado también, como es habitual, con la participación de docentes de los Colegios de la Universidad Nacional de La Plata. Todas las presentaciones cuentan con la aprobación de dos evaluadores, uno interno y otro externo, situación que resguarda su calidad y la pertinencia de las mismas respecto de la exigencias académicas planteadas por el Comité Editorial de la Facultad.

Agradecemos a los autores y a los evaluadores por los aportes realizados y al lector de estas páginas, quien indudablemente completa la obra.

Prof. Carlos Carballo
Secretario de Extensión Universitaria
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Participaron como evaluadores en este número:

Internos

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

César Archuby, José Amícola, María Malbrán, Luisa Granato, María Luisa Freyre, María Dolores Béjar, Blanca Pena, Telma Piacente, Isabel Feoli, Celia Agudo de Córscico, José María Cóccharo, Nidia Tadeo, Carmen Talou, Elsa Compagnucci, María Julia Bertomeu, Miguel Montezanti, Mirta Castedo, Graziela Napolitano, Mario Alfonso Pressas, Gloria Chicote, Marta Duarte, Norberto Fernández Lamarra y Gonzalo de Amézola.

Externos

Roberto Retamozo (U.N. Rosario), Sue Hirschmann (UBA), Elvira Arnoux (UBA), Elisa Lucarelli (UBA), Ricardo Maliandi (U.N. Mar del Plata), Luis Dapino (Fac. Medicina, UNLP), Alberto Giordano (U.N. Rosario), Aníbal Bibiloni (Fac. Cs. Exactas, UNLP), María Elena Passeron (IES, Lenguas Vivas), Carlos Zanata (Fac. Bellas Artes, UNLP), Fernando Gandolfi (Fac. Arquitectura, UNLP), Cecilia Szelagowski (Fac. Bellas Artes, UNLP), Raúl Moneta (Fac. Bellas Artes, UNLP), Silvia Di Segni (UBA), Eitel Negri (Colegio Nacional, UNLP), Marta Royo (Colegio Nacional de Buenos Aires), Inés Aguerrondo (Ministerio de Cultura y Educación de La Nación), Nélica Eiros (UBA), Susana Malacalza (Esc. Sup. Trabajo Social, UNLP).

On componential analysis as a valid pedagogic tool for vocabulary instruction in foreign language teaching

MELINA PORTO

«Words make a language» (Clark 1993, p.1). They are vital if we are to survive in our world. Only death can prevent us from extending our vocabularies. Depriving learners of their right to expand theirs is an unforgivable sin.

Introduction

The aim of this paper is to explore the role of Componential Analysis in vocabulary teaching in the context of foreign language instruction. A fruitful line of inquiry is to consider whether vocabulary deserves separate pedagogic treatment in the language classroom and if so, to inspect whether Componential Analysis proves advantageous. The paper is divided into two sections. Section I presents the theoretical foundations for the claim that vocabulary is not peripheral but central in language teaching. Section II examines the advantages and disadvantages of Componential Analysis as a framework to orchestrate vocabulary teaching practices. Theoretical considerations, pedagogic implications and some practical applications are explored.

I. Is vocabulary worth teaching?

Grammar and lexis: are they incompatible?

One of the most unfortunate legacies of the structural approach has been

the blind acceptance of grammar as an object of veneration, the regrettable outcome being that this supremacy came to be regarded as axiomatic. A grammar-based syllabus naturally led to the relegation of lexis to the mere role of spectator. However, grammar and lexis are not incompatible. In fact, research in first and second language acquisition (Peters 1983; Clark 1993) shows that there is a complex interplay between syntax and the lexicon. Yet, the fact that lexis plays an important role in language acquisition does not entail that grammar should be subdued. Rather, such interplay suggests that a balance is needed. Extremes -either too much emphasis on grammar alone or lexis alone- are dangerous. This implies that vocabulary teaching is possible within a structurally-oriented lesson. Even if the focus is on grammar, vocabulary may constitute the basis on which to build further grammatical knowledge. An expanded lexicon offers the advantage of enabling teachers to present grammar in more elaborate and mature contexts thus making grammar instruction less tedious for learners.

Incidental vocabulary learning

The relegation of lexis as auxiliary is supported on the argument that exposure to a considerable amount of reading and listening texts results in the acquisition of vocabulary. Since vocabulary is mastered in a natural and automatic fashion, instruction is not needed. However, as Coady (1993) suggests, this argument is paradoxical in nature. How can learners be expected to acquire vocabulary solely through reading and listening when their vocabulary repertoire is not developed enough to enable them to be good readers and listeners? The ability to learn vocabulary in reading and listening contexts presupposes a fairly high lexical competence -which many learners may lack. The oddity of the argument has been further strengthened by the fact that lexical errors are a pervasive feature in some learners' performance. This may be taken as evidence to suggest that incidental learning of this kind is not effective. For incidental learning *alone* does not lead to vocabulary expansion (Stoller and Grabe 1993). Instruction is needed if learners are to achieve a certain level of competence that enables them to profit from reading and listening encounters.

Yet, however untenable this «magical learning» argument might be, its traces can still be observed. Hammerly (1982) claims that vocabulary expansion should be considered only after grammatical patterns have been mastered. The assumption is that a process of early lexicalization will result in highly deviant interlanguage forms. The main objection against this view is that early vocabulary instruction allows for fluency -particularly in the case of learners who are not highly proficient (Judd 1978). Although it is undeniable that some sort of pidgin English will develop, this stage might be necessary -and unavoidable- if the aim is to enhance motivation. For being incapable of expressing one's ideas may be very frustrating. «While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed» (Wilkins 1974, p.111, his italics; Scrivener 1994). Lexical fluency offers learners the possibility of becoming communicatively competent despite their limited linguistic and grammatical competence. Put differently, control over lexis fosters fluency at early stages of language development.

This point leads smoothly to the claim that vocabulary development is a skill in its own right. Since learners acknowledge their need for words and are consequently strongly motivated to welcome vocabulary lessons (Stoller and Grabe), vocabulary instruction should be allotted separate treatment in the classroom. Teachers would not need to masquerade vocabulary lessons as part of reading or listening instruction. Stoller and Grabe have gone as far as to argue that in fact vocabulary training might enhance the development of reading and listening skills (see also Judd)¹. However, the view that vocabulary deserves deliberate consideration in the classroom has been challenged by Rivers (1981, p. 463) who posits that «vocabulary cannot be taught.» She claims that «excessive vocabulary learning (...) can be very deleterious to effective language use» (p.209). On the basis of this assertion, one would be tempted to conclude that vocabulary should be put aside. Yet, sound support for such conclusion is lacking.

Research on the acquisition of grammar: implications for L2 lexical acquisition

Research studies which explore the acquisition of grammar and examine

the effects of instruction on the route of development of L2 acquisition warrant the conclusion that instruction (despite its beneficial effects when the rate and success of L2 acquisition are considered) seems to be powerless to alter the path of development of L2 learners (Ellis 1990). Based on these findings, Judd suggests that since syntactic errors in the learners' interlanguage are unavoidable, the obsession of some teachers with grammatical accuracy may be fruitless. The implication is that a shift of focus from grammar to lexis would maximize the teaching time available. Rather than wasting valuable time in the correction of syntactic errors which are bound to occur, teachers could concentrate on vocabulary expansion.

Although at face value Judd's claim is appealing, it may mislead. One is tempted to infer, for instance, that lexical acquisition may follow a certain path of development as well. If so, Judd's argument would demolish his own point because lexical errors would also be unavoidable. Pedagogic treatment in the classroom, being futile and ineffective, should be abandoned altogether. Or, more mildly, teachers could adjust vocabulary instruction to reflect the sequence of lexical acquisition and in so doing, facilitate the process of learning lexis. The fact is, however, that research studies on lexical acquisition are too scant to warrant evidence for these conclusions.

Lexical appropriacy: social consequences for learners

Closely related to the issue of lexical errors is native speakers' perception of them. As Carter (1987) points out, it seems that native speakers readily overlook syntactic errors whereas they are much more sensitive to lexical ones. The reason for this might lie in the fact that lexical items carry stylistic, evaluative, emotive, dialectal and cultural associations which are not tolerated in inappropriate contexts.

The learners' inability to use lexical items appropriately may have serious social consequences. Segalowitz (1976) has shown that the learners' inability to handle situations in a sociolinguistically appropriate fashion (which, one could assume, involves the ability to use lexical items appropriately) may make them feel socially isolated and may create denigrating (or non-friendly) images of themselves. They may also develop negative attitudes towards the idea of

communicating in the L2 as well as negative stereotyped attitudes towards the foreign language people.

The fact that learners misattribute the source of their inability to their interlocutors may be crucial. For if they do, they are likely to perceive the foreign language people as hostile and unfriendly. Gardner and Lambert (1972) have shown that the learners' negative attitudes towards them may significantly affect their motivation to learn the L2. Consequently, learners may avoid the uncomfortable experiences associated with communication encounters in the L2 and persistently resist the idea of communicating in that language. The «association of little liking with little interaction» (Homans 1961, p.186) appears to be warranted.

If one accepts that communicating in the L2 offers learners the possibility of receiving comprehensible input and given that optimal input ($i+1$) is automatically supplied when learners engage in communication successfully (Krashen 1987, 1988), it follows that avoiding communication in the L2 will reduce the learners' chances of obtaining input of this kind. If input is minimal, language development -to its full potential- would be seriously impaired. In this context, lexical appropriacy has a high learning yield since it helps learners communicate successfully in the L2 and in so doing, obtain comprehensible input from native speakers. In this way, exposure to the L2 is maximized.

Granted that the learners' ability to use lexical items appropriately helps them communicate successfully in the L2 and given that this ability results in further language development as well as a sense of achievement and motivation for learning, it is evident that lexical appropriacy should be a goal of any vocabulary lesson. Whether pedagogic treatment in the classroom takes the form of direct instruction or a awareness raising is, however, a different matter.

II. Componential analysis: an alternative

If one accepts that vocabulary *does* deserve close attention in the language classroom, the question arises as to how to approach the issue. What words should be taught? When? How? Answers are not self-evident. Moreover, stated as such, the problem is too broad to be handled appropriately. What is

needed, therefore, is a close examination of *one* aspect of the picture.

Yet, this leaves us with another problem: which semantic theory should be considered? A sound starting point, as Channell (1981) suggests, is to focus on the learners' needs. She argues that in order to make words part of their active vocabularies, there are two vital things learners need to know. Firstly, how a word relates to other words which have similar meanings. Secondly, what company a word may keep with others and in which contexts it can be used. «Each word has its own syntactic and collocational environment» (Bress 1995, p.27)^{2 3}. In like manner, Cook (1991, p.38) ascertains that «learning the vocabulary of a second language is not just memorizing equivalent words between languages («red» means «rouge»), or learning the definition of the word («red» is «a colour typically seen in blood») or putting it in context («Rudolph the red-nosed reindeer») -but learning the meaning relationships between «red» and all the other words in English within the full context of cultural life.» One semantic theory is particularly relevant in this respect: Componential Analysis. The aim of this section is to explore its theoretical foundations as well as its pedagogic implications and some practical applications.

A) A teorical framework

Componential Analysis (hereafter CA) is a semantic theory originally proposed by Katz and Fodor (1963) which has been continually modified and developed (see, forexample, Katz 1967). The theory consists of two components: a dictionary and projection rules (Katz and Fodor 1963)

The dictionary component

The inclusion of a dictionary component is justified on the argument that it may explain problems for which the grammar of a language offers no answer. To begin with, grammar is limited in the sense that it assigns the same structural description to sentences which are different in meaning. Consider, for instance, «The policeman killed the robber» and «The policeman killed the baby.» In addition, grammar cannot account for the fact that «The teacher

displayed her expertise» and «The practitioner displayed her expertise» have the same meaning -although they are structurally identical and *only* morphemically different. Furthermore, grammar is helpless in cases where sentences with different syntactic structures are synonymous such as «The policeman killed the robber» and «The robber was killed by the policeman.» In all cases, grammar *alone* cannot account for the way speakers interpret sentences. This is because the meanings of morphemes are crucial to the interpretations of sentences. A dictionary component, then, may decipher facts which grammar leaves unexplained.

The dictionary includes grammatical markers, semantic markers and distinguishers. Figure 1 in the Appendix shows a typical dictionary entry in CA⁴. Grammatical markers -the unenclosed elements in the example- express syntactic relations such as noun, adverb, adjective and so on. Semantic markers -enclosed in parentheses- express semantic relations between a given lexical item and all the vocabulary in the language. Semantic markers are not words but concepts represented by words or phrases and, as such, they are theoretical constructs. Distinguishers -enclosed in brackets- express the idiosyncratic features of a lexical item. Branching under semantic markers is a way of showing the various senses a lexical item has. Multiple branching means that a lexical item has more than one sense and is consequently ambiguous.

In addition to the grammatical markers, the semantic markers and the distinguishers, there are *redundancy rules* which reduce the number of semantic markers when these are predictable. For instance, *dog* would have the feature (Mammal) as well as some additional semantic features necessary to distinguish it from other mammals. The redundancy rules for *dog* would include (Animate) and (Living) among others. The dictionary, in short, defines lexical items by providing information about parts of speech, number of senses, general semantic features and idiosyncratic features.

Projection rules

Neither grammar *alone* nor a dictionary component *alone* is a rigorous predictor of success in the interpretation of sentences. Fluent speakers need a

system of rules to apply both the information in the dictionary as well as the grammatical description of sentences in order to interpret sentences semantically. The input to these rules, called projection rules, is a sentence and the output is a semantic interpretation. They operate on the semantic and grammatical information necessary to establish the different «readings» -that is, interpretations- sentences may have. Semantically, these rules take account of the semantic relations among morphemes within a sentence. Grammatically, they take account of the interplay between meaning and syntax to arrive at a semantic interpretation of a sentence.

Projection rules are helpful in determining the content and number of readings a sentence may have. Given that a dictionary entry provides *all* senses of a lexical item, speakers need a mechanism to successfully select the appropriate sense of a lexical item in a given sentence. Consider, for instance, «The operation was successful.» The sentence is semantically ambiguous in the sense that it may have at least two readings: it may mean that the medical treatment a patient received was successful; or it may mean that certain military actions were successful. In both cases, the syntactic structure of the sentences is identical. The task of projection rules is to detect non-syntactic ambiguities (or rather, semantic ambiguities) and select the appropriate sense for the entry *operation* in the sentence «The operation was successful» in order to determine the number of readings it has as well as the content for each reading.

Projection rules are also helpful in disambiguating a sentence by the exploitation of semantic relations. Consider the example «The military operation was successful.» Projection rules contribute to the selection of the entry *a military action that is usually part of a larger plan* instead of *a form of medical treatment in which a doctor cuts open a patient's body in order to remove, replace, or repair a diseased or damaged part of it*. Once potential ambiguities are eliminated and the number of readings available is established, projection rules show the content of each reading.

In addition, projection rules help speakers distinguish between two grammatically correct sentences such as «The man is eating extrovert meat» and «The man is eating red meat.» Although both sentences are grammatically well-formed, the former is beyond doubt semantically anomalous. These

rules, then, assist speakers in determining which sentences are anomalous -in which case there is no possibility of interpretation and no reading is assigned to the sentence.

Finally, projection rules are useful in determining whether a sentence is a paraphrase of another irrespective of how distinct, from a grammatical point of view, they may be. Consider, for instance, «I was happy to hear you passed your exam,» «The fact that you passed your exam made me feel happy» and «I experienced feelings of pleasure when I heard you had passed your exam.» The ability to paraphrase and identify paraphrases of a given sentence is basically a semantic ability -irrespective of grammatical knowledge. This is because the paraphrases of a sentence may be grammatically unrelated as the examples above show.

B) Implications and practical applications

A systematic implementation of such theoretical framework in the domain of application can be found in The words you need (Rudzka et al 1981) where vocabulary expansion is approached by using grids that group words from the same semantic field. The reduction of lexical items to semantic primitives and the use of collocational grids are two of the most salient peculiarities of the book. Figure 2 in the Appendix exemplifies the approach and it will constitute the basis for the discussion that follows.

Economy and visual impact

A good starting point is to examine some of the advantages grids offer learners. Three aspects will be considered. In the first place, it is undeniable that they are a utilitarian asset since they help learners save time. Since lexical items are arranged in semantically related sets, learners do not have to resort to a dictionary and look up one item at a time (Carter 1987; McCarthy 1990). Secondly, grids of this kind will no doubt impact learners visually. Visual-type learners -those with a strong, highly developed visual memory- will benefit from the layout since it aids retention and, possibly, future recall of words⁵. It should be noted, however, that the auditory and kinetic types will be ill-

favoured. Finally, these grids may help learners realize that the items in a semantic field do not stand on an equal basis (Carter and McCarthy 1988; Channell 1981). Learners are encouraged to discover semantic boundaries across words.

Semantic relations: advantages.

Lehrer (1974 p. 66) claims that «many of the semantic relationships can be extracted from a componential analysis.» She argues that synonymy can be easily established from a CA of this kind. If two words share the same components, they are regarded as synonyms. Put differently, «two lexical items are fully synonymous if and only if they have identical entries» (Katz and Fodor, p. 185). A scrutiny of our grid reveals that no items in it are synonymous⁶. The reason for this might be that 100% interchangeable synonyms are rare since if this were the case it would mean that the same information is stored in the lexicon twice -and this is clearly redundant and unnecessary. Besides, since the purpose of these grids is to *distinguish* between words -although similarities are also established- it is reasonable *not* to expect synonyms to appear in them.

Another semantic relationship that may be determined is that of class inclusion. «If two items A and B have components which are identical except that B has one more additional component, then B is subordinate to A» (Lehrer, p.66). In our example, *be attached to* and *be fond of* share two components (*feel strong ties with* and *result of prolonged contact*)⁷ but the latter has an additional one (*feel tenderness for*), which is the distinguishable feature. Following Lehrer's argument, *be fond of* is subordinate to *be attached to*. The same relationship holds between *feel/have an affection for* and *be fond of*, in which case the latter has an additional component.

Lehrer also considers the case of incompatible sets, antonyms, converse terms and gradable items and concludes that «many of the semantic relationships between words can be deduced from an adequate componential analysis» (p.69). More strongly, Katz and Fodor (p.188) claim that «all semantic relations are expressed by semantic markers.»

From the foregoing, it may be concluded that semantic feature analysis may be useful to help learners discover the semantic relations into which

words can enter. The fact that items are presented in semantic fields offers learners the possibility of building semantic networks. Lexical sets may be refined and expanded as learners become more proficient. Thus, vocabulary development is enhanced. Similarly, collocational grids may help learners consolidate and expand their vocabulary by building on previously acquired knowledge. Cardew (1995) has pointed out that if the learners' knowledge takes the form of previous contextualized encounters with the target items, the grids could be used for reinforcement and revision. For grids allow learners to relate the new information provided in them to knowledge they have previously acquired. If learners are stimulated to create associations by linking old and new information, vocabulary development will take place. It should be apparent, then, that CA leads to the reinforcement, revision, expansion and refining of vocabulary. Let us now consider these in depth.

Basically, CA provides the framework in which vocabulary enlargement -through the revision and expansion of old knowledge- can proceed. This claim is in harmony with the idea that «the best way to remember new words is to incorporate them into language that is already known» (Schmitt and Schmitt 1995, p.133). In addition, grouping words in lexical sets and collocational grids facilitates learning. The assumption is that material which is organized in some way is easier to understand and learn than that which is unrelated (Schmitt and Schmitt).

CA can also assist learners in refining and enriching their vocabularies. Children, in the acquisition of their L1, rely on the principle of contrast by which they assume that every new word they encounter is different from the others in their repertoire (Clark). If one accepts that this is also true of L2 lexical acquisition, it seems reasonable to conclude that CA may help learners refine their vocabularies for it operates on the same principle. For instance, lexical sets and collocational grids may help learners capture subtle differences among a set of semantically related items. At the level of individual words, refining may take the form of multiple meaning aspects of a given word. The assumption is that «the growth of the lexicon not only concerns the acquisition of more and more words, but also the acquisition of multiple meanings assigned to words» (Verhallen and Schoonen 1993, p.345).

Sense relations: drawbacks

Nevertheless, CA fails in dealing with all semantic relations satisfactorily (Lehrer; Carter; Palmer 1981). Basically, five problems can be identified. Firstly, defining contrasts is problematic because in some cases different contrasts operate simultaneously. For instance, *man* can be contrasted with *woman* and, on another dimension, with *boy*. Similarly, *old* can be contrasted with *young* on the one hand and *new* on the other. In addition, some antonyms, such as *tall-short*, *beautiful-ugly*, *fat-thin*, *intelligent-stupid*, *hot-cold*, are a matter of degree and are subject to private and idiosyncratic associations. Binary combinations of the kind *give-take*, *bring-take* and *come-go* can also be difficult to reduce to primitives. In these cases, it seems that labelling the components is a tough task -if possible at all (Palmer). Additionally, function words and abstract nouns are particularly difficult to analyze into components.

Secondly, it may be that grouping synonymous lexical items together does not facilitate learning but induces interference errors (Schmitt and Schmitt). Furthermore, since stylistic contrasts are not marked, learners may be misled to assume that synonyms can be used interchangeably irrespective of the context in which they are embedded. The problem is that knowing a word involves knowledge -or at least awareness- of its semantic *and* its syntactic, stylistic and pragmatic behaviour -which componential analysis does not capture⁸. More substantially, Clark (p.73) suggests that the absence of complete synonyms may mean that speakers do not need them. «Speakers typically make use of only one term out of a synonymous set. That is, the speakers do not make use, at any one time, of the range of synonyms actually available.» If this is indeed the case, one could question whether all synonyms in a lexical set should be given the same pedagogic treatment or, more dramatically, whether it would be necessary to teach those sets at all -at least if the aim is oral and written production⁹.

Thirdly, presenting words in lexical sets may have the unwanted outcome of teachers having to include items «for the sake of neatness» (Gairns and Redman 1986, p.69) despite their limited usefulness to some learners at certain levels of language proficiency. In the realm of cooking terms, for instance, one could include *boil*, *bake*, *fry*, *microwave*, *poach*, *stew*, *steam*, *braise*, *roast*, *grill*, *broil*,

barbecue, simmer, toast, smoke and brown. Yet, it is obvious that not all of these terms will be useful for all language learners at all levels of proficiency¹⁰.

Fourthly, too much semantic information may be confusing for learners since vocabulary acquisition proceeds in small steps. Ellis (1995, p.429) has explored the issue of how learners acquire word meanings from oral input and has shown that «too much information makes it impossible for the learner to identify those semantic features which are criterial to the meaning of an item.» One could hypothesize that the amount of semantic information learners get from *written* input is also significant in the acquisition of lexis. If so, it is evident that the semantic information The Words you Need offers, complete but overwhelming as it is, may preclude learners from identifying those features which are crucial to the meaning of a word. It may be conjectured that assessing which semantic features are salient both in oral *and* written input is of paramount importance if vocabulary acquisition is to be enhanced.

Finally, CA fails to capture the associative meaning of words, which is not fixed and depends on context (both linguistic and social). Besides, some lexical items are inherently indeterminate and simply cannot be analytically described. Others conceal ideological assumptions. Learners, however, do need to be aware of the emotive and evaluative associations of words. Teachers, wherever possible, can work cooperatively with their learners to provide componential descriptions for *some* words.¹¹

Grid flexibility and levels of difficulty: alternatives

Grids enjoy another advantageous feature, namely, that components may be specified minimally or maximally (Lehrer). The choice is between establishing only those features necessary to distinguish between items or completing all components for all items. In this sense, grids are no doubt flexible and dual. Consequently, their level of difficulty is not fixed. A continuum whose extreme ends are simple grids -when minimally completed- and difficult ones -when maximally filled out- may be proposed. Grids, therefore, are suitable for all levels of proficiency¹². Teachers can provide learners with empty grids to complete -minimally or maximally, depending on their stage of development.

Having to create their own associations to complete a grid can also be very motivating for learners.

Channell (1988) suggests that lexical associations are crucial because they allow learners to «make choices which faithfully reflect intended meaning» (p. 90). According to her, the point to be borne in mind is that both paradigmatic and syntagmatic associations are vital. In our grid, only paradigmatic links are considered. *Like, be attached to, be fond of, love* and so on are all paradigmatically related but there is no collocational grid showing syntagmatic relations¹³. These relations are essential if lexical errors are to be avoided.

Yet, the problem is not insoluble. Teachers could create an appropriate collocational grid or, even better, ask learners to provide it themselves with the help of a dictionary. In particular, Januzzi (1995) has suggested that the whole semantic feature analysis grid could be a co-production of learners and teachers. His proposal is that learners negotiate the features to be included in the grid with the help of their teacher. This negotiation procedure is advantageous for it stimulates discussion and cooperation in the classroom. Learners become aware of the similarities and differences among words as a step towards the building of semantic boundaries across words.

The assumption, one could object, is that learners have the linguistic knowledge to negotiate features in the L2. The question arises as to how feasible the proposal is if learners lack the necessary linguistic tools to do so. Januzzi offers different alternatives to overcome the learners' limited linguistic competence. For instance, their L1 could be used to discuss the vocabulary and negotiate features, which could then be translated to the L2. One could wonder, at this junction, whether learning subtleties of the language such as *be fond of, be attached to, have a strong affection for* and the like is appropriate at all if learners need to resort to the L1 to complete the grid¹⁴. For if they need to, one can assume that they are not linguistically competent in the L2 and therefore have more urgent and basic language needs.

However, some simple lexical sets such as those related to *weather and seasons, jobs, leisure activities, food and drink and clothes*, for instance, paint a different picture. For the likelihood is that beginners *will* need to master the lexical items in these semantic fields. The fact that the language used to describe the features may be too difficult for learners (Carter; McCarthy) does

not mean that the items should not be taught or do not need to be learned. What I am suggesting is that, at least in *some* cases, having to resort to the L1 to express the metalanguage in the features does not necessarily mean that the lexical items have a low learning yield.

Another possibility offered by Januzzi is to adopt a binary system (+ = yes; - = no) where learners cooperatively decide whether the negotiated features are present or not in a given word. «Using the information in the grid, even beginning students should be able to make simple statements about and in the target language» (Januzzi, p.41). At more advanced levels, a promising suggestion involves the use of a more complex system where learners may choose among A = Always, S = Sometimes, N = Never or almost never and ? = Don't know. The point, Januzzi warns us, is not to complete the grid perfectly. Rather, the idea is that learners manipulate the words and in so doing make them their own. Figures 3 and 4 in the Appendix show how Rudzka et al's grid can be adapted to some of Januzzi's ideas.

Is dynamism possible?

In spite of the advantages mentioned so far, related objections against feature analysis as found in grids proliferate. One of the criticisms usually levelled at CA is that it is «too abstract» (Carter and McCarthy, p.31); it suggests «astatic model of word meanings» (Carter, p.171) and «presupposes a stable, universal world of concepts in which lexical items semanticize the structure of reality» (Carter, p.17). «Unchanging, static, formalized, symbolic descriptions cannot account for all of lexical knowledge» (Gass and Selinker 1994, p.273). However, be that as it may, the fact that semantic markers can be added and substituted does reveal a certain extent of flexibility. It would be possible to account for language variation and change, for instance. Furthermore, the learners' perception of the system as fixed depends on the teacher's attitude. If teachers allow room for manoeuvre and creativity and encourage learners to manipulate the grids to suit their needs (and in so doing, test their validity), learners will be prone to regard the system as dynamic. «The analytical techniques can thus be seen to further creative and dynamic ends» (Carter, p.173).

Atomic globules or prefabricated patterns?

The issue of dynamism is related to another objection raised against CA, namely, that the atomizing of language involved in it contradicts research suggesting that prefabricated patterns -unanalyzed chunks functioning as wholes- are a pervasive feature in L1 and L2 acquisition and use (Clark; Peters; Pawley and Syder 1983; Nattinger and DeCarrico 1992). Aitchinson (1994, p.80) has pointed out that «atomic globules do not exist in the mind.» CA, with its implicit message that meaning is discrete and can be broken up into atoms, offers little consolation.

However, mention has been made of the fact that this atomization of meaning may be a pedagogically valid tool since it assists learners in establishing similarities and differences among words in a semantic field. In this sense, CA offers learners the possibility to understand semantic boundaries (Gairns and Redman), disambiguate homonyms (Carter) and identify hyponymy, incompatibility, synonymy and so on (Carter; Carter and McCarthy). CA is therefore «economical» (Carter and McCarthy, p.31).

It may be the case that the atomic globule perspective and the prefabricated pattern view are not *inherently* contradictory. At low levels of language proficiency, learners can be encouraged to regard strings of words as wholes. For instance, in our example, learners can consider *be attached to* and *be in love with* as wholes. The idea is that they do not reduce these phrases to their constituents. Ready made language of this sort constitutes a way of overcoming the learners' limited linguistic competence in situations where communicative needs are present. Unanalyzed expressions may be seen as a strategy used by learners (Hakuta 1974) to express themselves in the absence of rich linguistic resources -particularly in the case of beginners. In this sense, therefore, ready-made language may prove highly motivating since it offers learners the possibility of achieving fluency at very early stages of the language acquisition process. Given that learners may become conversationally competent without the need to know the underlying structure of those phrases, a sense of achievement is also fostered.

The stage of analysis whereby learners reduce phrases to their constituents might come later in the process of language acquisition. Learners can be made

aware of the fact that *feel an affection for* is a phrase whose constituents include a verb, an article, a noun and a preposition. Phrases may also be expanded to enhance language development. For instance, *be fond of* may be extended to get *be very fond of*, *be really fond of* and *be extremely fond of*. Similarly, *be in love with* may be expanded to produce *be madly/crazily/deeply in love with*. *Feel an affection for* may be analyzed and extended to get *feel a strong affection for*. In this way, the expansion of previously acquired knowledge would be enhanced¹⁵.

The role of context in lexical acquisition

In the realm of lexical acquisition, another objection to the validity of CA is that learners, as Verhallen and Schoonen (1993, p.346) put it, «need to experience words in different contexts to acquire all possible facets of the potential meaning.» The argument is that different meaning aspects of a certain word are highlighted depending on the context in which the word is embedded. Verhallen and Schoonen posit that bilingual children have significant limitations with regard to the number and range of meaning aspects they are able to express in their L2. In particular, they have shown that bilingual Turkish children born in The Netherlands, when compared to native Dutch children, assigned less extensive and less varied range of meaning to several Dutch words. The reason for this lies in the fact that monolingual children are exposed to words in different contexts and situations both at school and at home whereas bilingual children depend on the L2 input they get from teachers at school. One could conjecture that in the realm of foreign language learning, where learners are exposed to the foreign language in even less diverse situations than bilingual children are, the learners' lexical limitations will be considerably more dramatic.

If one accepts that the contexts in which learners encounter words are crucial and granted that foreign language learners are exposed to L2 words in significantly restricted environments, it seems that CA, with its atomization of meaning and decontextualization of lexical items, has serious limitations as an adequate pedagogic tool for vocabulary acquisition and expansion. For «an analysis of words which remains at the level of the word (...) and does not consider the role and function of words in larger linguistic and contextual units

will be inadequate» (Carter, p.29). In fact, focusing on decontextualized lexical items may not only be inadequate but also hinder the process of vocabulary acquisition for learners are not given the opportunity to become aware of the syntactic and pragmatic functions of lexical items (Carter). The question arises as to whether it is legitimate to concentrate on the learners' semantic development with detriment to the syntactic and pragmatic aspects involved in lexical acquisition.

Although Verhallen and Schoonen's research has far-reaching implications in relation to the use of CA in the language classroom, a word of caution is appropriate here. To begin with, as Carter points out, teachers have the power to overcome these pitfalls depending on *how* they make use of semantic feature analysis. In addition, in The Words you Need, reading texts provide the context. One could argue, of course, that the context is exclusively materialized in reading texts to the exclusion of other available means like listening passages. True. But it is undeniable that the context *is* there, *is* valid and can always be creatively manipulated by teachers to their advantage. Even more to the point, perhaps, one could question whether learning words in context is more effective than using dictionaries or translating. Research on this issue is inconclusive. «It has not been convincingly demonstrated that the information learners obtain from meeting words in a variety of contexts is more beneficial» (Carter, p.168).

Arbitrariness

Much of the discontent with CA is ingrained with the objection that as the number of components is open, there is in principle an infinite set of features (Palmer). Besides, no standard notational convention has been adopted, which causes problems, especially with the use of the minus sign. If we accept that *man* has the features +[Male], +[Human] and +[Adult], the question arises as to whether it is logically necessary to specify every non-applicable primitive. Why should not we define *man* as -[Female], -[Animal], -[Young]? This indeterminacy, together with the fact that there are no limits to the specification of semantic components, may result in arbitrarily formulated and psychologically invalid componential descriptions -for it is feasible to conceive

of different analyses for the same word. Put briefly, the implication is that features may be concocted at will.

The matter is not fully resolved, however. One could suggest, for instance, that this may in fact be considered as an asset. Given that components are not fixed, learners have the possibility of creating their own features. This means that there might be different CAs of the same word and none of these idiosyncratic alternatives would be wrong. There is not *one* single set of correct features. Learners might include personal links relevant to their own experience¹⁶. In our example of the «love» grid, teachers could ask learners to add one or more components to render a complete picture of the semantic field. Since learners are bound to have had different experiences and may, as a result, regard dissimilar components as essential, their grids may be far from similar. Having to create their own associations can no doubt be very demanding for learners but they will benefit from this for retention will be enhanced. Associations will be more memorable and items will be retained more easily. These grids can also be used as a springboard for small group work discussions through which a sense of respect for other people's ideas will be fostered. Similarly, owing to the fact that their ideas are appreciated and respected too, a sense of satisfaction and motivation to learn will grow. This may also constitute the basis for a handover of responsibility for learning from teachers to learners. By the same token, the ground for autonomous learning would be paved.

Vocabulary comprehension and production

Dissent originates over the issue of vocabulary comprehension and production. Laufer and Nation (1995, p.308) claim that «an important aim of a vocabulary program is to bring learners' vocabulary knowledge into communicative use.» Their assumption is that «vocabulary is not usually learned for its own sake.» Similarly, Channel (1988, p.84) considers that lexical acquisition has taken place if, among other things, L2 words «can be used naturally and appropriately to situation.» The Words you Need, however, presents words in the context of reading texts as a means to expand and enrich the learners' receptive vocabulary. Hardly any of the activities in the book

encourage production (Carter). Information about the pragmatic behaviour of lexical items, crucial both for oral and written production, is notoriously lacking. CA cannot capture vital differences in the way some words are used (Carter).

If it is indeed the case that CA may be powerless to enhance production, one could be tempted to ascertain that it may be a valuable tool as far as vocabulary *comprehension* is concerned. Comprehension precedes production after all. The question is: how do we comprehend and produce words? Can CA help? Following Clark, it is assumed that in order to comprehend words children need to establish C-representations and to produce words they need to set up P-representations of those words. Let us now consider each of these in turn.

In the acquisition of their L1, children formulate C-representations from the input they hear. These representations assist them in the identification of a given word when they hear it on other occasions. C-representations include auditory and semantic information and are involved in recognition. Auditory information is crucial because without it children would not know whether they had encountered a word before or not. They would not be able to recognize the word on subsequent occasions, either. Semantic information is vital too because it helps children refine and extend different meaning aspects of the same word. Continuous exposure to the language is essential if children are to adjust and refine their C-representations.

Generalizing, one could conjecture that L2 vocabulary comprehension proceeds in a similar fashion. If so, the implication is that learners need to be provided with the auditory and semantic information necessary to formulate their C-representations. Given that learners obtain such information through exposure to the target language, one could argue that teachers should maximize exposure. Now, exposure can take the form of oral or written input. In the case of The Words you Need, input is materialized in reading texts. These texts, together with the semantic sets, the collocational grids and the evaluation scales no doubt give learners enough semantic information. Yet, they leave them at a loss with respect to auditory information. If one accepts that both semantic information *and* auditory information are crucial in vocabulary comprehension, it should be apparent that CA is inadequate in this respect¹⁷.

It may be concluded that, in the realm of vocabulary comprehension, The Words you Need, though useful and valuable as far as semantic information is concerned, needs to be supplemented by the teacher with regard to auditory information.

Let us now consider P-representations. These include information about articulation, sound segments, syllable structure, stress, internal morphological structure and neighbouring words. Children need to check their P-representations to assess how close these are to the target language and adjust them if need arises. To do this, children use their C-representations as input or, alternatively, adult pronunciations of the target word -if available. When mismatches between their P-representation and their C-representation (or adult pronunciation) appear, they modify their P-representation. This gradual process of alignment allows children to adjust their P-representations to the target language forms.

Again, one could hypothesize that L2 learners go through a similar alignment process. That is, they need input against which to check their P-representations. Collocational grids provide valuable information about neighbouring words. Yet, aspects like articulation and stress, for instance, are not addressed. This implies that, if The words you Need is to be useful for oral vocabulary production at all, teachers need to supply this information.

In this framework, I would suggest that CA, carefully complemented, can be a valuable tool to enhance both vocabulary comprehension and vocabulary production. It may constitute the basis for an integral approach to vocabulary comprehension and production. For it includes solid semantic information - a requirement for vocabulary comprehension- as well as collocational information -essential for production. Its strength lies in the fact that it offers teachers an avenue towards the learners' lexical development. Teachers, however, should be aware of the limitations mentioned so far and be ready to adapt their teaching practices accordingly.

Conclusion

Knowing a word involves, among other things, knowledge about the syntagmatic and paradigmatic relations into which it can enter. It includes

information about its syntactic, semantic, phonological and pragmatic behaviour as well as awareness of its stylistic, evaluative, emotive, dialectal, cultural and ideological associations. Historical and etymological aspects, though peripheral, are available to be learned too. Knowing a word also involves knowledge about the situational and functional uses of a lexical item, its derivatives, its frequency as well as relevant collocational information. Learning a word, therefore, is not easy. The task is further complicated by the fact that «meaning and use overlap and tend towards fuzziness» (Januzzi, p.41). Meaning is not fixed but negotiable in discourse - what makes the lexicon of the language very difficult to systematize (Carter).

Given the variety and complexity of the aspects involved in lexical acquisition, it seems reasonable to suggest that pedagogic treatment in the language classroom should proceed in different directions. That is, a variety of approaches should be used. What I am advocating is the embracement of CA as only *one* resource teachers have at their disposal. As such, it has strengths and weaknesses - which teachers can manipulate to their advantage.

On the positive side, CA provides solid semantic and collocational information about words. The reduction to semantic primitives is economical and visually attractive. It offers a window on semantic relations such as synonymy, antonymy, class inclusion, incompatibility, hyponymy and others. The presentation of items in semantic fields helps learners build semantic networks and in so doing, expand, enrich and refine their vocabularies. Collocational grids assist learners in capturing subtle differences among a set of semantically related items. In addition, semantic feature analysis grids and collocational grids can be adapted to all levels of language proficiency since their components can be specified minimally or maximally. These grids might also be conceived as a co-production of teachers and learners and thus constitute fertile soil on which to orchestrate cooperative and participatory language activities leading to language development. The fact that learners may adjust or create their own grids to suit their needs enhances motivation and paves the ground for autonomous learning.

On the negative side, CA may give learners the impression that word meanings are stable, abstract and discrete. The atomization of language involved in CA contradicts research suggesting that unanalysed wholes are a

pervasive feature in language acquisition and use, both in L1 and L2. CA does not capture the way in which words are used because the language is decontextualized. Neither does it reflect stylistic, associative, emotive or cultural aspects of word meanings -which are a matter of degree and are subject to personal and idiosyncratic associations. Besides, some words are inherently indeterminate and cannot be analyzed into components. More problems arise owing to the fact that there are no limits to the subclassification of components. This results in arbitrary and psychologically invalid componential descriptions for it is possible to conceive of different analyses for the same word.

These pitfalls notwithstanding, CA *may* constitute the framework in which vocabulary acquisition and expansion takes place. Carefully complemented, it can be a valuable pedagogic tool to stimulate vocabulary comprehension and production. Provided teachers acknowledge its limitations, CA can be a legitimate resource in the language classroom.

I am extremely grateful to Prof. Blanca Gómez for her careful reading of an earlier draft and her thought-provoking comments which helped me elucidate a wealth of obscure issues. The errors that remain are the result of my own stubbornness.

Notes

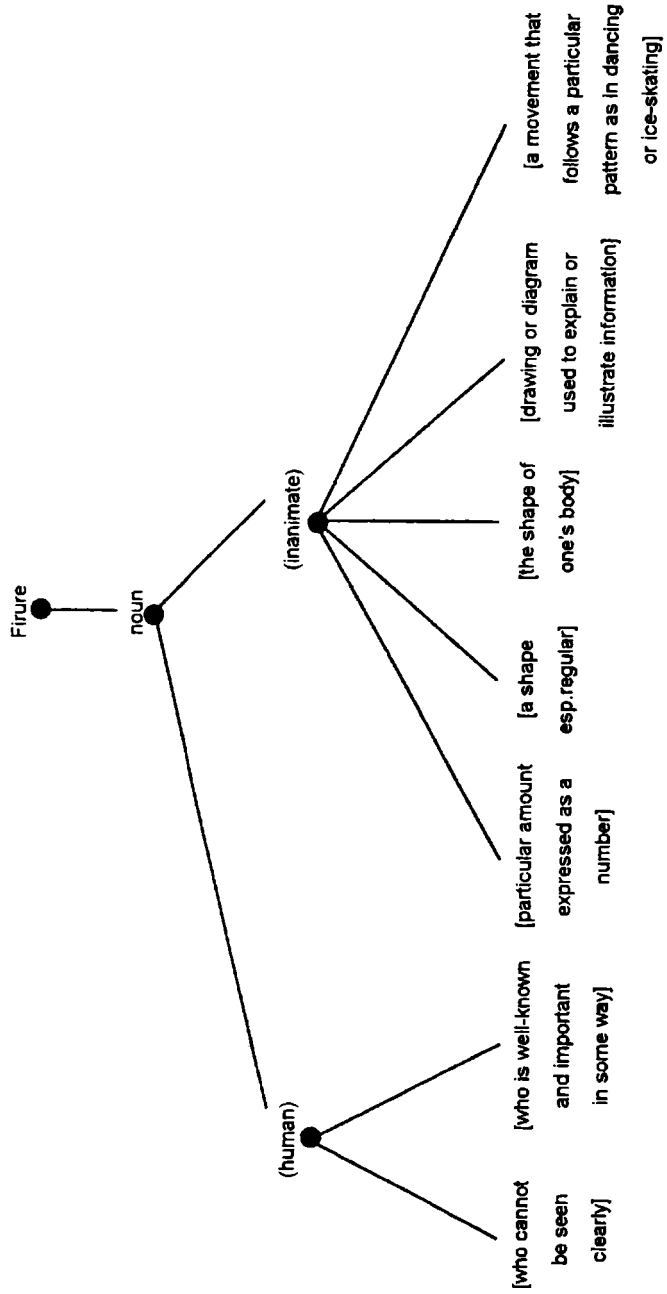
1. Stoller and Grabe (p.30) believe that «vocabulary development must be viewed as both a cause and a consequence of reading abilities.»
2. The question arises as to how these semantics-based approaches will be balanced with the necessary grammatical information. A balance is needed. Yet, it should be noticed that some aspects of lexical acquisition and vocabulary development are independent of grammatical considerations and do require a lexical approach.
3. See Bahrs (1993), Brown (1994) and Gough (1996) for practical ideas to develop the learners' «collocational competence» (Bahrs, p.56).
4. In all cases, the Collins Cobuild English Language Dictionary has been used as a source of reference.
5. McCarthy (p.94), however, argues that «while grids may be useful for visual reference, they are difficult to commit to memory.»
6. See Leech (1969, p.5) who prefers the term «equivalence» to synonymy.
7. Carter (1987) and McCarthy (1990) argue that the language used to describe the features may be too difficult for learners. True. Yet, I believe this should be no cause of despair. Teachers can aid comprehension by using visual materials or contextualizing the language through examples. If this solution is seen as too time-consuming, teachers can always modify and simplify the metalanguage used making it accessible for learners. See Januzzi (1995) for other alternatives to solve this problem.
8. However, *some* stylistic distinctions may be obtained and exploited through collocational grids.
9. Listening and reading, however, paint a different picture. For the recognition of synonyms is crucial if learners are to succeed in the comprehension of oral and written language.
10. The issue of vocabulary selection, in which several aspects (frequency, range, productivity, core words, learnability, teachability, etc.) are involved, is beyond the scope of this paper.
11. The Words you Need has resorted to evaluation scales in an attempt to show emotional, attitudinal and evaluative aspects of meaning.
12. However, writers like Cairns and Redman (1986) do not subscribe to this view.
13. However, The Words you Need includes frequent collocational grids.
14. I wish to thank Prof. Blanca Gómez for bringing this point to my attention.
15. Teachers should exercise caution for not all expansions will be appropriate in all contexts. Their naturalness -or neutrality- depends on the situation. Similarly, some lexical expansions may be grammatically incorrect. We say *feel a strong affection for* but not *feel two strong affections for*. Making learners aware of these subtleties is also part of the task of developing their competence in the language.
16. There are, of course, limits to the freedom learners may exercise in this respect. The boundary between personal associations and abnormally idiosyncratic associations is delicate and not clear-cut.
17. It is possible to argue that reading texts in general might not constitute an appropriate framework to introduce vocabulary (Channel 1988).

References

- Aitchinson, J. 1994, *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell.
- Bahns, J. 1993, «Lexical collocations: a contrastive view», *ELT Journal* 47/1, pp.56-63.
- Bress, P. 1995, «Helping students to recognise positive and negative connotations», *MET* 4/1, pp.26-27.
- Brown, P. 1994, «Lexical collocation: a strategy for advanced learners», *MET* 3/2, pp.24-27.
- Cardew, S. 1995, personal communication.
- Carter, R. 1987, *Vocabulary*, London, Routledge.
- Carter, R. and McCarthy, M. 1988, *Vocabulary and Language Teaching*, Essex, Longman.
- Channell, J. 1981, «Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching», *ELT Journal* 35/2, pp.115-122.
- Channell, J. 1988, «Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition», in Carter, R. and McCarthy, M. (eds).
- Clark, E. 1993, *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coady, J. 1993, «Research on ESL/EFL. Vocabulary Acquisition: Putting It in Context», in Coady, J. et al. (eds).
- Coady, J. et al. (eds) 1993, *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, N.J., Ablex.
- Cook, V. 1991, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold.
- Ellis, R. 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Ellis, R. 1995, «Modified oral input and the acquisition of word meanings», *Applied Linguistics* 16/4, pp.409-441.
- Gairns, R. and Redman, S. 1986, *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gardner, R. and Lambert, W. 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Massachusetts, Newbury House.
- Gass, S. and Selinker, L. 1994, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, C. 1996, «Words and words: helping learners to help themselves with collocations», *MET* 5/1, pp.32-36.
- Hakuta, K. 1974, «Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition», *Language Learning* 24/2, pp. 287-297.
- Hammerley, H. 1982, *Synthesis in second language teaching: an introduction to linguistics*, Blaine, Wash, Second Language Publications.
- Homans, J. 1961, *Social Behaviour. Its Elementary Forms*, London, Routledge & Kegan-Paul.
- Januzzi, C. 1995, «Two complementary techniques for teaching vocabulary», *MET* 4/3, pp.36-41.
- Judd, E. L. 1978, «Vocabulary Teaching and TESOL: A Need for Reevaluation of Existing Assumptions», *TESOL Quarterly* 12/1, pp. 71-76.
- Katz, J. and Fodor, J. 1963, «The Structure of a Semantic Theory», *Language* 39/2, pp.170-210.
- Katz, J. 1967, «Recent Issues in Semantic Theory», *Foundations of Language* 3, pp. 124-194.
- Krashen, S. 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire, Prentice Hall.
- Krashen, S. 1988, *Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Hertfordshire, Prentice Hall.
- Laufer, B. and Nation, P. 1995, «Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production», *Applied Linguistics* 16/3, pp.307-322.
- Leech, G. 1969, *Towards a Semantic Description of English*, London, Longmans.
- Lehrer, A. 1974, *Semantic Fields and Lexical Structure*, Amsterdam, Noth-Holland Publishing Company.
- McCarthy, M. 1990, *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- Nattinger, J. and DeCarrico, J. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Palmer, F.R. 1981, *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pawley, A. and Syder, F. (1983) «Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection

- and Nativelike Fluency», in Richards, J. and Schmidt, R. (eds), *Language and Communication*, London, Longman, pp. 191-226.
- Peters, A. 1983, *The Units of Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. 1981, *Teaching foreign-language skills*, Chicago, University of Chicago Press.
- Rudzka, B. et al. 1981, *The words you need*, London, MacMillan.
- Schmitt, N. and Schmitt, D. 1995, «Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions», *ELT Journal* 49/2, pp.133-143.
- Scrivener, J. 1994, *Learning Teaching*, Oxford, Heinemann.
- Segalowitz, N. 1976, «Communicative Incompetence and the Non-Fluent Bilingual», *Canadian Journal of Behavioural Science* 8, pp. 122-131.
- Sinclair, J. (ed. in chief) 1987, *Collins Cobuild English Language Dictionary*, London, Collins ELT.
- Stoller, F. and Grabe, W. 1993, «Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research», in Coady, J. et al. (eds).
- Verhallen, M. and Schoonen, R. 1993, «Lexical knowledge of monolingual and bilingual children», *Applied Linguistics* 14/4, pp.344-363.
- Wilkins, D. 1974, *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold.

Figure 1: A typical dictionary entry in CA



3 4 Figure 2: Rudzda et al 1981, p. 125

	find to one's taste, agreeable	feel strong ties with	feel tenderness for	feel great passion	feel inferiority to object of adoration	result of prolonged contact	usually sexually motivated	to the point unreasonableness and illogicality	often temporary
like	+								
be attached to		+				+			
be fond of		+	+			+			
love		+	+	+					
be in love with		+	+				+		
feel/have an affection for			+			+			
be infatuated				+				+	+
adore				+	+				

Figure 3: Rudzka et al's grid adapted to suit learners at low levels of language proficiency

	gustar sentir agrado	lazos fuertes	sentir ternura por	sentir gran pasión	sentir inferioridad hacia objeto de adoración	resultado de contacto prolongado	motivación sexual	al extremo de la irracionalidad	a menudo temporario
like	Y	N	N	N	N	N	N	N	N
be attached to	N	Y	N	N	N	Y	N	N	N
be fond of	N	Y	Y	N	N	Y	N	N	N
love	N	Y	Y	Y	N	N	N	N	N
be in love with	N	Y	Y	N	N	N	Y	N	N
feel/have an affection for	N	N	Y	N	N	Y	N	N	N
be infatuated	N	N	N	Y	N	N	N	Y	Y
adore	N	N	N	Y	Y	N	N	N	N

6 Figure 4: Rudzka et al's grid adapted to suit Januzzi's suggestion

	find to one's taste, agreeable	feel strong ties with	feel tenderness for	feel great passion	feel inferiority to object of adoration	result of prolonged contact	usually sexually motivated	to the point of unreasonableness and illogicality	often
like	Y	N	N	N	N	N	N	N	N
be attached to	N	Y	N	N	N	Y	N	N	N
be fond of	N	Y	Y	N	N	Y	N	N	N
love	N	Y	Y	Y	N	N	N	N	N
be in love with	N	Y	Y	N	N	N	Y	N	N
feel/have an affection for	N	N	Y	N	N	Y	N	N	N
be infatuated	N	N	N	Y	N	N	N	Y	Y
adores	N	N	N	Y	Y	N	N	N	N

Una aproximación a la estructura conceptual a través de la definición de palabras

MARÍA GRACIELA BOIZÁN

I. Introducción

La selección de los contenidos en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje constituye un tema de debate en las instituciones educativas. Profesores y maestros se encuentran en una permanente búsqueda de equilibrio entre dar cumplimiento a los contenidos curriculares previstos para cada año y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada alumno, sin dejar de lado, además, otras actividades «complementarias»: generar habilidades necesarias para ciertos aprendizajes, ocuparse de las relaciones vinculares entre los alumnos, incorporar temas de actualidad en torno a su asignatura, entre otras.

En el marco de la reforma educativa, el tema de la selección de contenidos adquiere nuevas dimensiones. Los contenidos son definidos como el «conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas, se considera esencial para su desarrollo y socialización» (Coll, 1994). Ésta es una concepción amplia que involucra no sólo hechos y conceptos, que constituyen lo que tradicionalmente se ha entendido como «contenidos» de la enseñanza, sino también procedimientos¹ y actitudes² pertinentes al aprendizaje escolar. Como consecuencia, resulta necesario discriminar entre los distintos tipos de contenido curricular (conceptuales, procedimentales, actitudinales), a fin de otorgarles intencionalidad educativa y adecuar las estrategias didácticas y de evaluación.

La incorporación de procedimientos y actitudes como contenidos curriculares no implica la desvalorización de lo conceptual. Una rápida lectura de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados por el Consejo Federal de Educación, permite observar la importancia que conservan como contenidos de la enseñanza. No obstante, el cambio de denominación (de «conteni-

dos» a «contenidos conceptuales») plantea algunos interrogantes, tales como: ¿qué es un concepto?; ¿cómo se aprenden?; ¿cómo se estructuran en la mente de los niños?; ¿qué estrategias contribuyen a facilitar el desarrollo conceptual?, preguntas que sin duda presentan implicaciones didácticas.

Este trabajo se propone presentar algunos aportes teóricos acerca de los elementos que integran estructura conceptual, y realizar una aproximación empírica al tema utilizando como recurso de exploración la definición de palabras.

II. Concepciones acerca de la estructura interna de los conceptos

El sistema cognitivo dispone de procesos destinados a organizar los datos del entorno en función de clases, agrupando diversos estímulos a partir la identificación de características comunes. En estos procesos, las categorías y los conceptos cumplen un papel fundamental. Una *categoría* está integrada por un conjunto de entidades que presentan propiedades comunes, mientras que un *concepto* constituye una representación mental, basada en las propiedades que comparten los miembros de la categoría.

La estructura que adquieren los conceptos en tanto representaciones mentales ha dado lugar a diferentes posturas:

1) *Concepción Clásica* (Medin y Smith, 1984; Pozo, 1989): se funda en la investigación acerca de la formación de conceptos artificiales, iniciada a principios del siglo XX. Desde esta postura, los conceptos son concebidos como representaciones de los rasgos *definitorios*, *necesarios* y *suficientes* que poseen todos los miembros de una categoría (Pozo, 1989). En tanto la definición del concepto es precisa y exhaustiva, toda entidad es atribuible a una única categoría, esto es, no hay entidades ambiguas en cuanto a su clasificación. Por otra parte, todos los miembros resultan igualmente representativos de la categoría, ya que poseen la totalidad sus atributos definitorios.

Los conceptos adoptan la estructura de las clases lógicas, es decir, presentan una relación de inclusión en la cual el concepto subordinado consiste en las características definitorias del concepto supraordinado más aquellos rasgos que lo distinguen de otros conceptos del mismo nivel. En el caso de

varias inclusiones sucesivas (ej.: gorrión - ave - animal), el concepto subordinado de menor nivel comparte más rasgos con el concepto inmediatamente supraordinado que con aquél de mayor nivel.

Esta teoría presenta algunos interrogantes, tales como:

a) dificultad para realizar un listado exhaustivo de los atributos que debe tener una entidad para pertenecer a una categoría, y aún más, hallar entidades reales que reúnan simultáneamente todos los rasgos definitorios del concepto;

b) diferencias en cuanto al grado de representatividad de los miembros de una categoría, esto es, existen «mejores» y «peores» ejemplares, debido a que algunos poseen rasgos más claros de pertenencia. En los casos extremos, esto da lugar a:

c) ambigüedades para la categorización de ejemplares, dado que algunos comparten rasgos con entidades correspondientes a varias categorías;

d) existen casos en los cuales una entidad comparte más rasgos con el concepto supraordinado de mayor nivel que con el inmediatamente supraordinado, por ejemplo: pollo - ave - animal. Este caso no podría darse si la estructura conceptual se adecuara estrictamente a las clases lógicas (Medin y Smith, 1984).

2) *Concepción Probabilística* (Medin y Smith, 1984; Pozo, 1989): durante la década del '70, y a partir de estudios basados en categorías naturales, Eleanor Rosch postula que los conceptos presentan una estructura *probabilística*, debido a que están constituidos por rasgos o atributos *característicos, típicos o más probables* de la categoría. Las entidades que la integran presentan un cierto «parecido familiar», esto es, al menos un rasgo (probablemente varios) en común con uno o más miembros, pero tal vez exista ninguno o muy pocos elementos comunes a todos los miembros (Rosch y Mervis, 1975). Los conceptos se presentan como *prototipos*, es decir, como un ejemplar, real o ideal, que contiene los atributos más frecuentes de la categoría.

De esta concepción se derivan algunas consecuencias para la estructura interna de los conceptos:

a) las categorías son difusas, presentan límites borrosos, lo cual explica la dificultad para categorizar algunas entidades;

b) entre los miembros de una categoría existen grados de representativi-

dad; así, los más representativos contienen un mayor número de rasgos típicos que los menos representativos;

c) en relación al punto anterior, existen casos que, por presentar rasgos típicos de dos o más categorías, resultan difíciles de categorizar.

La concepción probabilística también presenta algunas dificultades:

a) ¿en qué consiste un prototipo?. Rosch es ambigua respecto de su definición: lo entiende como una representación promedio de la categoría («tipo ideal») o los ejemplares más típicos. Esto ha dado lugar a dos posturas respecto de la estructura de los conceptos:

como *prototipos*, esto es, una representación ideal que contiene los atributos promedio de distintos ejemplares de una categoría;

como *ejemplares*, lo cual implica el almacenamiento en la memoria de uno o más miembros de la categoría, aquellos que reúnen los rasgos más típicos.

b) presenta un esquema excesivamente flexible, que puede dificultar la determinación de los atributos de un concepto.

Algunos autores consideran que existen conceptos más ajustados a la estructura postulada por la concepción clásica (ej.: los conceptos científicos), mientras que la postura de Rosch está en estrecha relación con los conceptos naturales sobre los cuales versan sus estudios. Otros han vinculado estas concepciones sobre la estructura interna de los conceptos con teorías acerca del *desarrollo* conceptual. Así, Pozo (1989) considera que la distinción entre conceptos espontáneos y científicos realizada por Vigotsky (1934) puede reinterpretarse a la luz de las concepciones clásica y probabilística. Los conceptos espontáneos, que en el curso del desarrollo del niño alcanzan el nivel de pseudoconceptos³, se corresponden con la noción de «parecido familiar» de Rosch, esto es, un conjunto de rasgos difusos compartidos por los miembros de una categoría. Como contrapartida, los conceptos científicos, concebidos por Vigotsky como «verdaderos», presentan una definición lógica, determinada por su relación con otros conceptos; en su estructura, se aproximan a los postulados de la concepción clásica.

En desarrollos más actuales, autores como Keil y Batterman (1984) sostienen que los enfoques clásico y probabilístico forman parte de un proceso general de adquisición de conceptos, en el cual se produce un cambio evolutivo

en la estructura interna de los mismos. En etapas tempranas del desarrollo, los niños utilizan definiciones basadas en atributos característicos, próximas a las teorías probabilísticas. A medida que adquieren información sobre los objetos, van poniendo un énfasis creciente en la definición esencial, es decir, van aproximándose a los atributos definitorios propios de la teoría clásica. Así, la estructura conceptual avanza desde la definición por referencia⁴ a la definición por el sentido⁵ del concepto, conciliando evolutivamente aspectos de las concepciones clásica y probabilística.

III. Antecedentes: Utilización de pruebas de vocabulario para la exploración del desarrollo y estructura conceptual

La definición de palabras constituye un recurso ampliamente utilizado con propósitos de exploración del desarrollo conceptual. Los test de inteligencia más reconocidos en nuestro medio, tales como las escalas Wechsler y Stanford-Binet, incluyen entre sus subtest una prueba de vocabulario del tipo de definición de palabras; en el caso de la última revisión de la escala Stanford-Binet (1976), el desempeño del niño en el subtest de vocabulario determina el punto de comienzo en la administración de los subtests restantes. Por otra parte, estos recursos de exploración presentan, entre otras ventajas:

alto grado de saturación en el factor "g", lo cual convierte a los resultados obtenidos a partir de su administración en aproximaciones a la medida de la inteligencia general (cf. estudios realizados por Mac Nemar y Cohen en Anastasi, 1977);

al igual que otras pruebas verbales, presentan alta correlación con el desempeño escolar, tal como lo muestran los estudios de validez concurrente realizados sobre subtests verbales de las escalas WAIS y WISC (cf. Anastasi, 1977);

escasa estructuración, lo cual permite la obtención de respuestas variadas, con amplias posibilidades de análisis.

Los trabajos de Wolman y Barker (1965) y Al-Issa (1969) constituyen ejemplos de aplicación del recurso de la definición de palabras para la exploración del desarrollo conceptual y los elementos que integran la estructura subyacente. Partiendo de la consideración de dos niveles de

conceptualización (definiciones por el uso y por rasgos esenciales), y con el propósito de determinar si la transición del primero al segundo se produce en forma continua o discontinua, Wolman y Barker (1965) aplicaron el subtest de vocabulario del Test de Inteligencia para Niños de Wechsler (WISC) a un grupo de 117 niños de entre 4 y 12 años. Diez de los ítems del subtest fueron considerados "palabras-criterio", destinadas a la comprobación de sus hipótesis. Estos investigadores concluyeron que las definiciones por el uso tienden a decrecer *gradualmente* a medida que aumenta la edad, y que el punto de transición hacia las definiciones por rasgos esenciales se encuentra entre los 8 y 9 años.

Basándose en los trabajos de Reichard, Schneider y Rappaport (1944) y Gerstein (1949), Al-Issa (1969) considera tres niveles de conceptualización: concreto o descriptivo, funcional y conceptual. Estos niveles se reflejan en las definiciones de palabras, las cuales pueden clasificarse en:

- # *concretas o descriptivas*; por ej.: naranja: "es redonda y naranja";
- # *funcionales*; naranja: "sirve para comer";
- # *categoriales o abstractas*; naranja: "es una fruta".

Con el propósito de identificar las edades en las cuales se presentan cada uno de estos niveles de conceptualización, Al-Issa diseñó una prueba de vocabulario de 30 palabras, y la aplicó en un grupo de 201 niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 10 años. Halló que las definiciones descriptivas y funcionales tienden a decrecer con la edad, dando lugar a las categoriales. Hasta los 9 años predominan las definiciones por el uso, esto es, la estructura conceptual subyacente permanece ligada a rasgos del referente, fundamentalmente funcionales; en tanto, hacia los 10 años predominan las definiciones categoriales, que remiten el concepto hacia otros de mayor nivel taxonómico. Las definiciones descriptivas resultan poco frecuentes en los niveles de edad abordados en este trabajo, motivo por el cual Al-Issa concluye que si bien este nivel de conceptualización precede al categorial, se requieren estudios adicionales para determinar con mayor precisión su posición en el desarrollo cognitivo.

IV. Algunos aportes a la exploración de la estructura conceptual a través de la definición de palabras

Este trabajo se sitúa en el marco de un proyecto de investigación orientado a la exploración del desarrollo conceptual en niños de edad escolar. Para tales fines, considerando las ventajas señaladas precedentemente, se propone diseñar instrumentos de exploración basados en la definición de palabras.

En el contexto de este proyecto, uno de los instrumentos diseñados con propósitos de exploración de los elementos que integran la estructura conceptual subyacente se basa en la definición de palabras a partir de tres criterios:

- a) *categoría* a la que pertenece el referente;
- b) *función*;
- c) *descripción*;

Los criterios adoptados para requerir las definiciones reflejan los niveles de conceptualización identificados en trabajos antecedentes. Por otra parte, en el contexto del trabajo de investigación, este instrumento constituye una de las fuentes de información para identificar palabras que permitan reflejar *simultáneamente* los tres elementos que integran la estructura conceptual, a fin de incluirlas en una prueba de vocabulario de respuesta abierta. Tal es el motivo por el cual en este instrumento se solicita la definición de las palabras a partir de criterios explícitos.

La administración del instrumento se realizó en pequeños grupos de 4 o 5 niños, en dos sesiones, entre los meses de agosto y setiembre de 1995. La resolución de la tarea se realizó en forma individual y por escrito. El rol del examinador se limitó a brindar las instrucciones iniciales para la resolución de la tarea.

IV.1. Criterios de selección de las palabras

Las palabras que integran el instrumento utilizado se obtuvieron de distintas fuentes:

- a) *Subtest de vocabulario de diversos tests de inteligencia: WISC (1949,1984);*

Stanford-Binet (revisiones de Terman y Merrill, 1960; Thorndike, Hagen y Sattler, 1976).

b) *Palabras utilizadas en otros trabajos de investigación*: Al-Issa (1969); Figueroa, González, Solís (1981), quienes trabajaron en la definición de palabras a través de redes semánticas.

De las fuentes mencionadas, se obtuvo una lista de 186 palabras; para cada una de ellas se identificó la definición según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésimo primera edición, 1994).

La consulta bibliográfica y el contenido de las definiciones hizo aconsejable limitar el uso de adjetivos y verbos, prefiriendo los *sustantivos*. También se eliminaron los sustantivos que, para su definición, recurrían a palabras de su misma familia, así como los que presentaban más de dos acepciones de uso corriente. Como resultado de esta primera selección, se obtuvo un listado de 75 sustantivos.

Otro criterio considerado fue la *familiaridad* de las palabras. Para indagar este aspecto, y con anterioridad a la solicitud de las definiciones, se administró al grupo de niños un instrumento que contenía el listado de los 75 sustantivos seleccionados, requiriendo que señalaran aquellos que les resultaban conocidos.

Tras esta nueva selección, el listado se redujo a 49 palabras: *abecedario, agua, arroz, auto, azúcar, bate, bicicleta, burro, camello, camisa, charco, clavo, comercio, conejo, cordero, cuchillo, diamante, dólar, estrofa, fábrica, foco, hocico, isla, lechuga, lentejuela, libro, loro, manteca, martillo, microscopio, miel, mujer, naranja, oveja, paraguas, paja, perro, piel, queso, reloj, río, sal, silla, soldado, sombrero, termita, tijeras, uva y vaca*. Este listado fue utilizado para indagar en los elementos que integran la estructura conceptual en un grupo de niños de edad escolar.

IV.2 Caracterización de los niños examinados

El instrumento fue administrado a un grupo de 30 niños cuyas edades oscilan entre 9 años, 2 meses y 9 años 11 meses, que concurren a cuarto grado de la Escuela Graduada «Joaquín V. González» (UNLP). La selección de este nivel de edad recoge la observación de la literatura especializada, que señala los nueve años como la edad de transición entre las definiciones funcionales y

categoriales (Al-Issa, 1969; Wolman y Barker, 1965).

IV.3. Algunos resultados

El procesamiento de los datos obtenidos permite realizar algunas observaciones:

1. *Características de las categorías:* en general, los niños atribuyeron los conceptos a dos o más categorías, resultando excepcional la clasificación en función de una categoría única.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de las situaciones descritas:

1.1. *Conceptos atribuidos a una única categoría:* «burro», «camello», «conejo» y «cordero», fueron clasificados en la categoría *animal*, en forma unívoca.

1.2. *Conceptos atribuidos a dos o más categorías:* en algunos casos, se trataba de categorías equivalentes («auto» y «bicicleta», categorizados como *vehículo, transporte y medio de transporte*). En otros, las categorías mostraban relaciones de inclusión, revelando una jerarquía taxonómica («naranja» y «uva», categorizados como *frutas y alimentos*). En varias oportunidades, los conceptos fueron clasificados en categorías que aludían a diferentes aspectos del concepto («cuchillo», categorizado como *cubierto, utensilio y herramienta*; «microscopio», clasificado como *herramienta, aparato, objeto y máquina*).

2. *Características de los atributos:* en general, los niños no mencionan atributos que puedan considerarse como definitorios o críticos, a excepción de los siguientes conceptos:

«camello»: la mayoría de los niños mencionan en su descripción, la palabra «joroba».

«oveja»: un número importante de niños menciona como función de la oveja, proveer de lana; otros nombran la lana en su descripción.

Resulta frecuente la mención de atributos que permitirían describir a varios miembros de una categoría :

«burro»: cuatro patas, orejas largas.

«queso»: amarillo, con agujeros, redondo.

En otros casos, se mencionan varios atributos importantes, pero no

alcanzan a definir el concepto de un modo exhaustivo:

«bicicleta»: para andar, tiene dos ruedas, un asiento, manubrio (no se mencionan rasgos como pedales, o la ausencia de motor, que la diferenciarían de una motocicleta o un ciclomotor);

«dólar»: para comprar, es verde, de papel, tiene la figura de un prócer (no se menciona ningún país en el cual el dólar es moneda oficial, lo cual la diferenciaría de otras).

3. *Estructura de las definiciones*: tres de los conceptos presentaron dificultades para la categorización, motivo por el cual no fue posible identificar a través de ellos la estructura conceptual completa. A continuación se presentan los conceptos que se encuentran en esta situación y las "categorías" en las cuales los niños los clasificaron:

«abecedario»: letras, libros, vocabulario.

«comercio»: negocio, vender.

«paja»: árbol, alimento, objeto.

Entre los 46 conceptos restantes pueden distinguirse aquellos en que:

3.1. *la categoría resultó más difícil de determinar que los atributos funcionales y descriptivos*: se encuentran en esta situación el 65 % de los conceptos presentados a los niños, entre otros: "azúcar", "clavo", "diamante", "fábrica", "microscopio", "reloj", "silla", "tijeras".

3.2. *los atributos descriptivos o funcionales resultaron más difíciles de determinar que la categoría*: en algunos casos la dificultad consistió en determinar la función ("camello", "conejo", "loro", "mujer", "perro", "termita"). Sólo en un caso, la descripción presentó dificultades ("queso"). "Lechuzza" y "oveja" presentaron dificultades para la identificación de ambos aspectos, esto es, descripción y función. En conjunto, se encuentran en esta situación el 20 % de los conceptos.

3.3. *el grado de dificultad resultó similar para los tres criterios solicitados*: se encuadran en esta situación "burro", "camisa", "cordero", "martillo",

“naranja”, “uva” y “vaca”, los cuales representan el 15 %. Estos conceptos presentan diferencias de hasta un 10 % entre las frecuencias de respuestas de cada criterio requerido para la definición.

V. Comentarios finales

En términos generales, y considerando los datos recogidos hasta el presente, las definiciones infantiles parecen contener con más frecuencia atributos característicos y descripciones incompletas, no exhaustivas. Esto proporciona algunos indicios en favor de la concepción probabilística acerca de la estructura conceptual.

Los resultados obtenidos muestran que en la mayoría de los casos, las definiciones infantiles en torno a atributos funcionales y descriptivos preceden evolutivamente a la categoría. Si bien desde el punto de vista teórico esta observación podría vincularse a la etapa evolutiva que atraviesan los niños examinados, esto es, un período de transición entre los niveles de conceptualización funcional y categorial, también es posible vislumbrar otros elementos intervinientes, por ejemplo, dificultades que presentan los conceptos *per se*. Estas cuestiones permanecen como interrogantes a abordar en futuras indagaciones.

Notas

- 1 Los contenidos procedimentales designan «conjuntos de actuaciones cuya realización permite finalmente alcanzar determinadas metas» (Coll y Valls, 1994). Estos contenidos se relacionan con el «saber hacer».
- 2 Las actitudes son «tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación, y a actuar en consonancia con dicha evaluación» (Sarabia, 1994). Los contenidos actitudinales involucran, además, normas y valores.
- 3 Los pseudoconceptos son aquellos que coinciden con los conceptos de los adultos en cuanto a su referencia, pero el niño les otorga un significado diferente (Vigotsky, 1934).
- 4 La referencia está constituida por los hechos y objetos del mundo designados por el concepto.
- 5 El sentido está dado por la relación del concepto con otros.

Referencias bibliográficas

- ANASTASI, A. (1977). *Tests psicológicos*. Madrid, Aguilar.
- AL-ISSA, I. (1969) «The development of word definition in children». *Journal of genetic psychology*, 114, 25-28.
- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1994) *Los contenidos de la reforma*. Buenos Aires, Santillana.
- FIGUEROA, J.; GONZALEZ, E.; SOLÍS, V. (1981). «Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 13, nro. 3, 447-458.
- KEIL, F.C.; BATTERMAN, N. (1984). «A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning». *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23, 221-236.
- MEDIN, D.I.; SMITH, E.E. (1984). «Concepts and concept formation». *Annual Review of Psychology*, 35, 113-138.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- ROSCH, E.; LOYD, B.B. (Eds.) (1978). *Cognition and categorization*. New York, Erlbaum. Cap. I.
- ROSCH, E.; MERVIS, C.B.; GRAY, W.D.; JOHNSON, D.M.; BOYES-BRAEM, P. (1971) «Basic objects in natural categories». *Cognitive psychology*, 8, 382-349.
- VICOISKY, I. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- WOLMAN, R.N.; BARKER, E.N. (1965). «A developmental study of word definitions». *Journal of genetic psychology*, 107, 159-166.

La formación de actitudes en la práctica educativa

SUSANA C. SALLAJAMACCHIA DE RUFFO
VIVIANA P. MORONI DE SANCHEZ CAPUTO
ALICIA TEDESCO

En los nuevos lineamientos de la «*Transformación Educativa*» se habla de «contenidos actitudinales». Esta conceptualización no es novedosa, pues ya encontramos antecedentes referidos a la formación de actitudes y valores en las teorías curriculares que la abordan desde el dominio socioafectivo.

El tema que nos ocupa en este trabajo es sumamente complejo y controvertido. Es nuestra intención hacer un planteo que promueva la reflexión, analizar el lugar que ocupan las actitudes en la práctica educativa y describir algunas experiencias latinoamericanas y otras llevadas a cabo en nuestro medio.

Una actitud es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual. Podría definirse como «una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o un sector de la realidad».¹

El término proviene de la Psicología Social; su incorporación a distintas Ciencias (Pedagogía, Psicología de la Personalidad, Psicología del aprendizaje, Sociología, etc.) lo ha convertido en polisémico. Según Allport, las actitudes son estructuras funcionales que sustentan, impulsan, orientan, condicionan, posibilitan y dan estabilidad a la personalidad.»²

Coll hace referencia a que en las actitudes se distinguen tres componentes básicos: cognitivo (conocimientos y creencias); afectivo (sentimientos y preferencias) y conativo (acciones manifiestas y expresión de intenciones).³

Estos tres componentes actúan de modo interrelacionado y así deben tratarse en todo enfoque que intente acercarse a la realidad para analizarlos.

En los procesos de formación y cambio de actitudes podemos distinguir diferentes variables o factores básicos:

- * el marco sociocultural en el que se desarrolla la vida del sujeto
- * el grupo social de pertenencia - referencia
- * el «clima» en el que se producen las relaciones interpersonales
- * los valores y contenidos culturales predominantes
- * las situaciones de enseñanza - aprendizaje, en la educación sistemática y asistemática
- * las posibilidades de llevar a la práctica las actitudes en la acción educativa real
- * las experiencias de vida
- * las características propias de cada sujeto (rasgos de personalidad, historias de vida personal, familiar y social, etc.)

Las actitudes son realidades dinámicas y cambiantes sometidas a un continuo proceso de aprendizaje, intencional o no, que tienen lugar en la acción.

La escuela como institución es complementaria de la acción educativa familiar y social en la formación de actitudes. Pero, ¿cómo se dan estos procesos en los diferentes niveles de la enseñanza?. La escuela media aparece como la más conflictiva, pues se corresponde con la problemática del adolescente en esta etapa evolutiva, presupone la existencia y convivencia con varios educadores a la vez, a lo que se añade la influencia del «afuera» (medios, ámbitos sociales diversos de interacción, recreativos, deportivos, etc.).

Por otra parte, según las condiciones sociales, los adolescentes acceden cada vez más temprano al mundo del trabajo; de esta manera, se crean situaciones actitudinales ambivalentes, se enfrenta por lo tanto a las mayores exigencias del mundo laboral y a las responsabilidades propias de su formación.

La escuela como agente socializador, ha sido siempre un contexto generador de actitudes. Los nuevos currículos introducen las actitudes como contenidos siendo parte integrante de todas las áreas de aprendizaje. Pero, cabe preguntarse ¿qué lugar ocupa la formación de actitudes en el quehacer del docente en el aula?.

¿Qué pasa en la escuela media donde el tiempo se convierte en la variable prioritaria para el desarrollo del currículum?.

Por otra parte, la práctica docente en general, manifiesta un doble mensaje, verbal y actitudinal. Las interacciones grupales espontáneamente, inciden en el establecimiento de patrones de conductas y de actitudes en las que cada individuo puede mirarse sobre sí mismo, sobre los otros, analizar valores, opiniones y comportamientos.

Los contenidos actitudinales son enseñables en igual medida que los procedimientos y conceptos. Esto implica explicitarlos como contenidos, otorgarles un espacio, un tiempo, graduar su logro al igual que se hace con otros contenidos, prever estrategias adecuadas para su aprendizaje vinculándolas con las actividades de integración que se propongan.

Otra de las cuestiones a indagar es *¿cómo se aborda el tema desde la ciencia y la tecnología?*. Opiniones de especialistas y resultados de investigaciones están demostrando que si los descubrimientos científicos y tecnológicos van acompañados de actitudes positivas generan éxito; lo contrario, podría implicar, por ejemplo, un desastre ecológico, la aparición de nuevas enfermedades, etc. En relación a la tecnología, si ésta se usa racionalmente, puede contribuir a facilitar la comunicación personal e interactuar con otros procesos. Lo contrario podría aumentar la incomunicación y someter al ser humano a una especie de «esquizofrenia tecnológica», disociándolo de su mundo real e inmerso en una realidad virtual que cada vez lo aleja más de su «próximo-prójimo», al decir de Mario Benedetti.⁴

Los códigos de comunicación verbal- gestual se pueden llegar a perder, al igual que el contacto afectivo y algunas manifestaciones personales como la alegría, el buen humor, la empatía, etc.

En el planteo de la propuesta de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica se dice que «la escuela deberá contribuir a formar alumnos con el siguiente perfil: que puedan identificarse con sus educadores y aprender de ellos no sólo temas escolares, sino también actitudes y valores.»⁵

En la presentación de los CBC, en cada una de las áreas, uno de los bloques está referido a lo actitudinal, organizado en cuatro grupos: desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la comunicación y la expresión.

Una de las cuestiones centrales a abordar en el ámbito educativo, sería el diseño de estrategias adecuadas para la formación de actitudes positivas,

favorables para una mejor calidad de vida, en tiempos tan complejos y difíciles como los actuales.

Por otra parte, el desarrollo de actitudes en el contexto de resolución de situaciones de la vida cotidiana, que no sólo se relacionan con el medio escolar sino con la vida familiar, social y laboral debería ser una de las preocupaciones actuales de la educación, incluyendo temas como la agresión, la violencia, el hambre, la desocupación, la discriminación, la prevención en salud, entre otros.

Algunas experiencias

En la Universidad de Tacna (Perú) se han llevado a cabo experiencias sobre la formación humanista de los profesores.

Mediante el logro de los objetivos propuestos se intenta integrar la axiología educativa en el desarrollo de acciones de formación docente. Se promueve la auto-observación de las conductas, la evaluación de los logros en el actuar y el compromiso con la tarea educativa.

El punto de partida de esta experiencia tiene su fundamento en que la formación de los docentes se centra predominantemente en las áreas técnico-metodológicas, descuidando las actitudes y el desempeño de conductas éticas, responsables, comprometidas y socialmente valoradas.

Por otra parte, pedagogos de la Universidad Blas Cañas (Chile) insisten en la recreación de un proyecto educativo «basado en la selección de capacidades afectivas que desarrollen al hombre como un ser en relación con su historia, con los hombres, con el mundo, con la vida, con el cosmos...». En este trabajo se desarrollan dos ejes de análisis: por un lado el de la formación y por otro, el de la actuación docente.

Ya en nuestra Universidad en el tercer año del Liceo Víctor Mercante, la Profesora *Stella Maris Marcasciano*, a cargo del Taller de Derechos Humanos, sintetiza los resultados de su experiencia diciendo que «El taller permite cumplir con este fundamental objetivo: conocer nuestros derechos para que nadie pueda avasallarlos, conocerlos a partir de experiencias y situaciones concretas que hacen a la vida de los adolescentes.

A partir de la idea de que todo grupo humano crea sus normas de

convivencia, de justicia, de conducta o sea de todo aquéllo que esa cultura establece que le corresponde a la persona humana para ser considerada como tal, es que durante el Taller se logran desarrollar actitudes y apreciar valores que trascienden las temáticas normalmente abordadas en el aula: solidaridad, libertad, sentido de justicia, compromiso con la construcción de una sociedad más justa, rescate de la afectividad, conocimiento de la realidad en la que vive el estudiante, respeto y tolerancia, defensa de su propia dignidad y de la de los demás.

Objetivos que apuntan al desarrollo de un pensamiento crítico en el adolescente ejercitando las capacidades de razonamiento que los prepara para un futuro universitario y/o laboral.

Coincidiendo con los resultados de nuestra propia experiencia como docentes, la Profesora Marcasciano manifiesta que «la formación en Derechos Humanos no puede quedarse con la simple verbalización de contenidos. Es importante llevar a la acción los valores y actitudes que se intentan aprender y/o modificar, desarrollando conciencias a partir de dichas situaciones concretas, reconociendo dificultades y obteniendo formas de resolverlas dentro de un marco democrático.»

Por otra parte, la *Fundación Juan Eduardo Vibart - Instituto San Albano* invitó a la Universidad Nacional de La Plata, y por ende a los Colegios de Enseñanza Primaria y Media, a participar, en el año 1994, a las *Primeras Jornadas de Enseñanza Media sobre ETICA Y SOCIEDAD «LOS CHICOS DE LA CALLE»*, y durante el año 1995 *Primer Congreso de Estudiantes de Enseñanza Media del Mercosur, sobre ETICA Y SOCIEDAD «LOS CHICOS DE LA CALLE» «NUEVA INTEGRACION LATINOAMERICANA»*.

Para el año 1994 las Profesoras *Alicia Trussi* de Filosofía y *Graciela Monti* de Historia, decidieron realizar una micro-experiencia para abordar la problemática en 5º año División «A», con los siguientes propósitos:

- * Sensibilización, acercamiento y/o abordaje de la problemática social, en la institución dentro de un contexto de crisis «socioeconómica».
- * Observación crítica de la realidad de «lo social».
- * Compromiso para la búsqueda de nuevas alternativas para la resolución de la problemática (grupos de convivencia no institucionalizados; elaboración de proyectos; grupos de autogestión; etc.)

* Implementación de las técnicas de investigación y estudio propias de las Ciencias Sociales.

* Elaboración y defensa de un Informe sobre los aspectos estudiados.

Entre los contenidos que se desarrollaron figuran:

- a) Migración y Marginalidad en la sociedad Argentina (1940-1991), Grupos Residuales, Grupos Marginales.
- b) Estudio comparativo a través de los Censos Nacionales y Provinciales de la situación del menor en la República Argentina, y su relación con América Latina.
- c) Prejuicios, Conocimiento y Valoración Social frente al tema.
- d) Legislación sobre Minoridad y Familia. Convención sobre los Derechos del Niño (Ley N° 23.849). Reglas de Beijing, etc.
- e) Acciones realizadas por Organismos Gubernamentales y no Gubernamentales. Propuestas.

Algunas de las estrategias utilizadas fueron:

- a) Proyección de films como «Los chicos de la calle»; «Pixote»; etc. como disparadores de la temática.
- b) Lectura y análisis de textos, revistas y periódicos de actualidad.
- c) Selección y búsqueda de documentación.
- d) Presentación y charla - debate con «Operadores de la calle» (Por ejemplo, operador de Plaza San Martín).
- e) Elaboración de entrevistas y encuestas.
- f) Charla - debate con personal (Director) de casas de albergue para los niños de la calle.
- g) Visita a Instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
- h) Elaboración de Estadística y esquemas a través de los Censos.
- i) Elaboración de informes.

Evaluación

Instalar la problemática dentro del grupo escolar fue una tarea lenta y difícil; hubo grupos que desde un comienzo se sintieron interesados y fueron adquiriendo un fuerte compromiso con este aspecto de la realidad social. Otros

se acercaban tímidamente a la temática por ciertas inseguridades o quizás temores. Un pequeño grupo fue muy resistente, aunque finalmente se logró un acercamiento. En el momento de la producción escrita, los trabajos respondieron satisfactoriamente siguiendo las características propias de cada subgrupo. Todos demostraron interés y participaron en las charlas con los especialistas del tema. En términos generales, los objetivos se cumplieron: la problemática quedó instalada y se logró la sensibilización del grupo.

Simultáneamente con esta experiencia se realizaron otras micro-experiencias en la Institución que fueron presentadas en las Jornadas de referencia:

* Los alumnos de tercer año realizaron una cartilla de difusión sobre alerta con respecto a posibles intoxicaciones a que pueden ser sometidos «los chicos en situación de riesgo» por su especial modo de vida. El contenido de la propuesta surgió como consecuencia de la realización del Taller «¿Qué hacemos con la basura?», desarrollado por los mismos alumnos, en la sección Química del Departamento de Ciencias Exactas y coordinado por las Licenciadas *Marta Buttazzoni* y *Marta Cosino*.

* Otro grupo de alumnos de quinto año, división «B», confeccionaron un video sobre el tema. La elaboración del mismo estuvo encuadrada en la realización del Proyecto de la Fundación Antorchas con la coordinación de las Profesoras *Estela Blarduni* y *Leticia Muñoz Cobeñas* y la dirección del Prof. *Carlos Vallina*.

* En el curso 1995, la Prof. *Alicia Trussi*, de Filosofía, reinicia la experiencia con quinto año, división «E», siguiendo con los objetivos que se habían propuesto durante el año 1994. La misma consistió fundamentalmente en la elaboración de un trabajo monográfico sobre los chicos de la calle.

Dado que se está realizando la evaluación de esta experiencia, se pueden adelantar algunas apreciaciones en forma provisional: el gran interés demostrado por los alumnos, en especial en la participación en el Congreso; la eficaz interacción con alumnos de otros establecimientos del país, como así también del exterior (Brasil y Uruguay), y las inquietudes despertadas.

También es importante señalar las acciones individuales realizadas por docentes de enseñanza media en las escuelas provinciales, en cuanto a las actitudes de los estudiantes frente a la realidad educativa actual. En este sentido, comentamos los resultados obtenidos por *Andrea Verónica Luna*

(Profesorado de Letras), alumna de la Cátedra «Diseño y Planeamiento del Currículum», en dos cursos de la Escuela de Enseñanza Media N° 6 de Florencio Varela.

Los alumnos respondieron, en forma grupal, a una encuesta de siete preguntas. Entre ellas hemos seleccionado las que tienen especial relevancia para nuestro trabajo, resaltándose especialmente ¿Qué esperás y qué no del docente?, ya que demuestra la necesidad que manifiesta el adolescente de tener modelos cercanos referidos a actitudes y valores.

Podemos sintetizar las principales respuestas de la siguiente manera:

- * Esperamos esencialmente respeto y comprensión.
- * No esperamos «caerle bien» al profesor, ni tampoco, que él nos «caiga bien».
- * Esperamos que cumpla bien con su trabajo.
- * No esperamos que sea nuestro amigo, como dicen algunos profesores a principios de año, porque en algunos es falsedad.
- * Esperamos que se preocupe más por el estudiante.
- * Esperamos que comprenda que no sólo somos estudiantes sino que también somos personas que necesitamos de su consejo.

José Antonio Fernández (pedagogo español entrevistado por «LA NACION» 2/9/95), responsable de la Reforma Educativa Española, piensa que «la escuela debería orientar a los chicos para que aprendan qué hacer para mejorar la vida y ser felices». «Educar debería ser un servicio que se les presta a las personas para que aprendan a ser sensibles, a envejecer, a sufrir, a prepararse como personas...»

En nuestro medio, José Isaacson dice: «investigar los sentidos que importan para que la vida merezca ser vivida».

Notas:

1. Castillejo. Citado por COLL, C. (1994). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Aula XXI/Santillana, Cap. 3
2. *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1984). Madrid, Santillana, Tomo I
3. COLL, C. Op. cit.
4. BENEDETTI, M. (1983). *Inventario*. México, Nueva Imagen.
5. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995

Dibujo arquitectónico

La representación analítico-descriptiva de un tema vivido o documentado por los alumnos: Mosaico

ARQ. FABIANA ANDREA CARISONARI

Aspectos generales

El espacio arquitectónico tiene una morfología definida, de la misma manera que los elementos, fijos o móviles, que forman parte de él. El mosaico es un ornamento de ese hecho arquitectónico que se manifiesta y organiza bidimensionalmente integrándose al soporte brindado por la arquitectura. La existencia, tanto del espacio arquitectónico como del mosaico, puede ser real o imaginaria. Estas dos posibilidades dependen de que la obra haya sido o no ejecutada en forma previa a su dibujo. Será real cuando la obra forme parte y exista en un entorno mediato o inmediato. En tanto será imaginaria cuando, sin su concreción real, forme parte del pensamiento (pensamiento gráfico) de quien la proyectó. En el último caso el hecho solo quedará plasmado en el papel o en el soporte elegido, retroalimentando al proceso de diseño. Posteriormente podrá o no ser ejecutado, para lo cual, en muchos casos, el dibujo se emplea como base de datos. Hablamos pues de una existencia real o una presencia en la mente del proyectista-diseñador previa a la ejecución.

En el presente curso se trabaja con hechos reales y se abordan las dos variables: por un lado los ejemplos que pueden ser vividos por los alumnos, y por el otro, los que llegan a su conocimiento a través de documentación gráfica, al no poder ser vivenciados, ni cotidiana ni ocasionalmente, por ellos.

El alumno se encuentra ante un espacio real con características de tridimensionalidad, temporalidad, infinitud, dinamismo, continuidad y vitalidad. Y debe enfrentar el desafío de efectuar la transpolación de todas esas cualidades al soporte elegido, cuyas condicionantes son bidimensionalidad, atemporalidad, finitud, estaticidad, fragmentación y carencia de vitalidad.

El estudiante que cursa «Dibujo Arquitectónico» posee distintas formas de expresar sus ideas o de presentar las imágenes de esos espacios arquitectónicos, por ende, los mosaicos. Desde el lenguaje gestual hasta el oral, pasando por el escrito, gráfico, de maqueta, fotográfico. Cada uno de ellos, con sus características propias, constituye un sistema de comunicación.

De todos estos sistemas de comunicación, durante el desarrollo del curso, se utiliza el lenguaje gráfico entendido como forma o herramienta para comunicarse con sigo mismo y con los demás. De esta forma, el dibujo se convierte en un nexo entre la disciplina gráfica (el dibujo del mosaico en sus distintas etapas) y la disciplina arquitectónica (el mosaico como parte constitutiva de la arquitectura).

Es claro deducir de lo expuesto que no tiene sentido, en el marco de esta experiencia, la existencia de un dibujo sin arquitectura (real o imaginada). El dibujo se nutre de ese hecho espacial, toma de él sus características y sus datos. Pero el dibujo no pretende de ninguna manera reemplazar la experiencia de vivir ese espacio sino que su misión es presentar (en el caso que no exista realmente) o representar (relevamiento de la realidad) ese espacio.

Aspectos particulares

Sabido es, que a lo largo de la escuela primaria y media, el alumno recibe una serie de datos que almacena a manera de compartimientos estancos, y que lograr una vinculación entre los contenidos pertenecientes a las distintas disciplinas muchas veces, o generalmente, resulta un gran esfuerzo.

Por otra parte se puede considerar común la parcialización de la información recibida, que apunta por una parte a las disciplinas científico-técnicas y por el otro a las disciplinas artísticas, en un intento de lograr el equilibrio pedagógico entre las ciencias duras y las blandas.

En este contexto y con carácter de antecedente se puede citar la implementación del tema mosaico a cargo del Arq. Gandolfi F., desde el año 1991, con la inquietud de unificar y desarrollar paralelamente el aspecto técnico con el artístico, aunándolos a través de la incursión del tema en la educación estética.

A partir de las modificaciones implementadas durante el ciclo lectivo

1994 se pudo, aunque no sin obstáculos ni esfuerzos, lograr levantar las barreras que separan el arte de la ciencia, el lenguaje gráfico del escrito, el dibujo descriptivo del analítico y por sobre todo el pasaje del alumno de simple espectador a comprometido participante y actor. De esta manera el alumno no se limita al uso de todos sus sentidos para contactarse con el tema, sensibilizándose, ni a la aplicación del lenguaje gráfico descriptivo para contarlo, sino que a través de las pautas del diseño, se introduce en el análisis del mosaico para su posterior intervención. En una actitud activa y no pasiva efectúa una percepción selectiva, un conocimiento basado en la evaluación crítica y una toma de decisiones justificada en debates moderados y periódicos que desembocan en respuestas de diseño alternativas.

Cada etapa del Trabajo Práctico lleva asociado un crecimiento por parte del alumno. Si bien la experiencia se efectúa sin solución de continuidad es posible realizar la siguiente división en etapas, a los efectos de su explicación:

1- El conocimiento del tema implica la investigación y evaluación de los marcos históricos en distintos momentos y en diferentes culturas. Con este motivo en forma paralela se realiza el estudio de mosaicos orientales, etruscos y greco-romanos, bizantinos, románicos y góticos, musulmanes, precolombinos, del Río de la Plata y de la ciudad de La Plata (fundacionales y actuales).

Esta práctica permite abordar las distintas respuestas culturales tales como materiales, instrumentos, soportes y tecnologías como reflejo de cada filosofía de vida, de determinadas estructuras productivas, desarrollos culturales, y medios sociales. De esta forma el alumno reconoce de que manera el hombre produce el mosaico, como mensaje estético, condicionado por su contexto inmediato.

2- Sensibilización, percepción y reconocimiento del tema elegido mediante el uso conjunto de todos los sentidos. La concreción de esta etapa se logra visitando y viviendo los lugares o reconociéndolos a través de documentación gráfica. Es decir, con el empleo de fuentes de información primarias o secundarias.

3- Relevamiento del mosaico elegido y expresión del mismo a través de su redibujo. El empleo del lenguaje gráfico descriptivo presente en este momento abarca desde el boceto hasta la analogía o representación hiperrealista. Los recursos, los materiales y técnicas gráficas utilizados, son el producto de

la indagación en el bagaje cultural y personal generado, en cada alumno, en los años previos de enseñanza. Aquí se da en forma conjunta un trabajo de campo (mensura y relevamiento) y de gabinete (redibujo), en el caso de que el hecho pueda ser vivido; y solo, una tarea de gabinete (mensura y redibujo), para los casos en que el conocimiento sea bibliográfico.

4- Análisis del mosaico propiciando su comprensión a través del lenguaje gráfico. En este caso se emplea el lenguaje gráfico analítico, el mismo, como su nombre lo indica, posibilita la investigación a partir de la expresión gráfica. Ya no se trata de una fría transcripción de datos, sino de una indagación a cerca de las figuras, sus relaciones y sus modificantes. Elementos estos constitutivos de las pautas del diseño del mosaico. Este análisis se expresa gráficamente a través de signos y símbolos. El lenguaje analítico es para los alumnos una nueva forma de comunicación. Para su desempeño deben emplear desde la síntesis a la abstracción de la expresión del mensaje. Esto constituye el *como* analizar.

En forma paralela se incursiona en el abordaje del análisis a partir de una serie de premisas. El *que* analizar está constituido por una temática que en muchos casos ya ha sido vista por el alumno en otras materias, pero en forma parcial o aplicada en pos de otros objetivos.

5- Intervenciones alternativas en el diseño del mosaico. En el marco de una búsqueda creativa que se refiere a la toma de partido y al diseño de un nuevo elemento a partir de la síntesis de figuras, de la permanencia de sus vínculos y del cambio de sus modificantes (color, valor, textura, sombra, etc.). Aquí la técnica utilizada es libre, propiciando los recursos secos y húmedos, blandos y duros; autográficos y reproducciones; a mano alzada y con instrumental o asistencia de computadoras (tema este que excede el curso). El ejercicio de la o las nuevas propuestas está, en este caso, fuertemente ligado, a las premisas que dieron sustento al mosaico original.

Objetivos del trabajo práctico

Con el desarrollo del Trabajo Práctico Mosaico se pretende:

Aumentar la capacidad perceptiva y la sensibilización del alumno frente a un tema concreto. Esto se logra al identificar y/o reconocer en el medio real

y cotidiano o en la bibliografía pertinente los ejemplos adecuados para ser analizados. Saber ver es la base para comprender la realidad que nos rodea.

Propiciar la búsqueda personal ahondando en los conocimientos propios con la finalidad de lograr el reconocimiento y estudio del tema a través de una actitud interdisciplinaria. «No obtenemos nuestras sensaciones de las cosas que nos rodean; las sensaciones provienen de nosotros mismos. Puesto que no provienen del ambiente inmediato (el presente) y evidentemente no pueden provenir del futuro, lo hacen del pasado. Si vienen del pasado, deben tener su base en la experiencia» (W. Gropius «Alcances de la arquitectura integral» Edit. La Isla, Bs.As. Pág. 43 y 44).

Prioritar desde el inicio de la actividad, y a lo largo de todo el trabajo práctico, la búsqueda intuitiva. En este caso el límite estará dado por la incorporación de nuevos conceptos y métodos de expresión.

Internalizar una metodología de análisis que permita enfrentar cualquier tipo de problemática tanto en la materia y la escuela, como fuera de ella.

Promover el despojo de las condicionantes que traban el aspecto creativo.

Lograr el desarrollo de un lenguaje gráfico personal. Un estilo particular de expresión.

Desarrollo del trabajo práctico

Se emplea el Método de Proyectos por su característica de vinculación del tema con la práctica y la actividad. La adquisición de conocimientos coincide con su aplicación práctica, tanto a nivel analítico como resolutivo de propuestas alternativas. La problemática es planteada por el docente en una actitud de estímulo, pero es elegida por los alumnos en función de sus intereses.

Los puntos a desarrollar son:

Aprender a ver, con espíritu crítico, decodificando la complejidad que presenta el tema. De esta forma se toman los datos necesarios de fuentes de información primarias y/o secundarias. Entender *con que* se trabaja.

Adquirir nuevos conocimientos para su posterior aplicación práctica. Entender *que* trabajar.

Aplicar los nuevos conocimientos adquiridos en las dos vertientes: la analítica y la gráfica. Entender *como* trabajar.

Crear una metodología propia de análisis e intervención. Entender *de que manera* y *con que orden* trabajar.

Crear una expresión gráfica personal. Entender *como lo transmito*.

Reflexión a cerca de lo actuado.

Características de los alumnos participantes

El curso se dicta para alumnos de quinto año del Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco de Santo, que han optado por la vertiente técnica de la disciplina plástica (adecuación 91/92. Plan 1977).

En el curriculum del Bachillerato la materia es anual, con una carga horaria de tres horas cátedras semanales.

Con los cambios e incorporaciones programáticas descriptos, el tema mosaico se ha implementado durante el año 1994 y el primer cuatrimestre de 1995.

NUMERO DE ALUMNOS PARTICIPANTES

-1994 10

-1995 18

Forma de trabajo

El T.P. se produce, en toda su extensión, en forma grupal. Cada equipo está constituido por tres o cuatro integrantes y su formación queda librada a la elección de sus mismos componentes. Respondiendo de esta forma a las experiencias previas, a los gustos personales y por sobre todo a una elección consciente y madura de los participantes. La labor de equipo consiste en una interacción de trabajo mancomunado que genera el primer eslabón en la discusión colectiva. Los debates generales se efectúan periódicamente en las correcciones individuales, en las que todos tienen intervención.

De esta forma las conclusiones personales se enriquecen con las obteni-

das grupalmente a la vez que, en forma casi simultánea surgen debates intergrupales producto de las exposiciones periódicas. La participación, la actitud crítica y las discusiones, en las que el profesor actúa como moderador contribuyen al enriquecimiento particular y a la toma de decisiones justificadas. Se afirman conceptos, se nutren e incorporan otros nuevos y se desechan los errados.

La presentación y culminación del trabajo práctico se da por sumatoria del material aportado y elaborado a lo largo de su desenvolvimiento y no a manera de entrega final o pasaje en limpio de un informe puntual. La misma se expone con la finalidad de dar difusión al producido, y generar un estímulo para los futuros proyectos.

Pautas de evaluación

Las evaluaciones son periódicas. En muchos casos se propicia la autoevaluación. Más allá del punteo básico (participación, correcciones periódicas, presencia, trabajo en clase, etc.) los datos que se evalúan son:

Lectura de T.P. unitario.

Comprensión del tema (a nivel de contenidos y expresión).

Búsqueda expresiva.

Profundidad de análisis.

Conclusiones personales.

Grado de compromiso de las propuestas alternativas.

Presentación del T.P.

Conclusiones de la experiencia

Si bien el lapso en el que se ha puesto en práctica la experiencia ha sido breve, podemos considerar a los resultados obtenidos como una muestra básica y testigo que avala la aplicación del tema.

La evaluación en las diferentes etapas del trabajo práctico ha permitido observar un gran interés hacia la propuesta, por parte de los alumnos en su totalidad. A la vez, se ha manifestado una dificultad inicial generalizada en la

etapa de análisis. En este punto solo la práctica continua y la búsqueda bibliográfica han podido superar el obstáculo presentado por las pautas de investigación y la incursión en el lenguaje analítico.

El grupo de estudiantes, con los que se ha desarrollado la experiencia, ha demostrado gran permeabilidad hacia los nuevos objetivos. Como lo manifiesta la actitud abierta con la que se han introducido en el curso, alcanzando un rendimiento que superó ampliamente las expectativas planteadas inicialmente. Es posible afirmar que las presentaciones lograron niveles óptimos en relación a los objetivos prefijados.

I- Opinión de los alumnos

Ante la posibilidad de brindar su opinión personal acerca del T.P. mosaico, los alumnos prefirieron reunirse y emitir una respuesta conjunta. En este caso nuevamente se hace presente, la proclividad hacia el trabajo en equipo.

La respuesta obtenida es la siguiente:

Realizar el trabajo sobre mosaico fue interesante desde el punto de vista del análisis, pero especialmente de los nuevos diseños.

Los rediseños nos dieron la libertad de aplicar nuestros conocimientos plástico, idear nuevas formas de representación, transformar un friso en un mosaico, jugar con el fondo y las formas, alterar la jerarquía y todo ello comunicarlo a través de diferentes técnicas gráficas.

El estudio de los mosaicos nos aportó una herramienta más para comprender la arquitectura y poder utilizarla en el momento de diseñar.

A la vez, la metodología de análisis y el uso de los gráficos analíticos nos permite encarar y expresar temas de otras materias.

La Geometría en el Arte

Una experiencia del ciclo preuniversitario del
Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la U.N.L.P.

CARLOS VICENTE FEDERICO
NÉSTOR ALBERTO DÍAZ

*"La Geometría es, con relación a las artes plásticas,
lo que la Gramática es al arte del escritor"*
Apollinaire

Introducción

El Taller "La Geometría en el Arte" se inserta dentro del grupo de materias optativas del plan de 5º año del Colegio Nacional, del ciclo preuniversitario. Tiene una duración de un cuatrimestre con una carga horaria de seis horas cátedra semanales, distribuidas en dos módulos dentro de una misma banda horaria.

Fundamentos de la materia

El Álgebra y la Geometría son ciencias que dan fundamento a cuanto existe, pudiéndose por cualquiera de ellas desentrañar los más recónditos misterios y explicar racionalmente las causas invisibles de todo fenómeno visible. Circunscribiendo este concepto al campo del estudio se puede vincular con diversas expresiones artísticas. Y éste es el principal propósito que se plantea al crear este Taller.

El vínculo que existe entre la geometría y el arte es de ida y vuelta, es decir, se demuestra por un lado que, a veces también se pueden leer obras plásticas (pintura, escultura, arquitectura) a través de la Matemática y por otro lado, se enseñan conceptos abstractos de Geometría con la apoyatura de ejemplos concretos como son ciertos hechos artísticos bi y tridimensionales.

Antecedentes

El Taller de la Geometría en el Arte del Colegio Nacional tiene sus antecedentes en el ámbito de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la U.N.L.P., cuando en el año 1992 el Taller Vertical de Matemática I y II "Federico-Enrich" es invitado a participar en el Curso de Ingreso, para tratar el tema de la Matemática y sus implicaciones en el Diseño, para lo cual el grupo de docentes conformando por el Prof. Carlos Federico, la Ing. Rosa Enrich, la Prof. Ana Lía Crippa y el Arq. Néstor Alberto Díaz, se abocan a investigar y producir material didáctico sobre el Número de Oro y su uso en el campo de las artes. La tarea no es fácil, pero los logros obtenidos justifican el esfuerzo. Se trabaja fundamentalmente con la siguiente premisa: quitarle al tema el halo misterioso que lo rodea, al que acceden unos pocos iniciados. Característica que no se debe a la falta de bibliografía, ya que existen textos por demás buenos, pero de una gran complejidad teórica, que los hacen pocos atrayentes para el lector común. Por lo tanto el desarrollo del tema se hace desde un aspecto eminentemente práctico, demostrándole a los alumnos su aplicación a través de distintos momentos históricos.

Estos conceptos y otros que vinculan al Diseño con la Matemática en general y con la Geometría en particular (como por ejemplo la Teoría de Mosaicos) se incorporan, progresivamente hasta la fecha, a la currícula del Taller de Matemática I y II "Federico-Enrich", con resultados verdaderamente óptimos. Material que se presenta en distintos ámbitos académicos: en exposiciones anuales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la U.N.L.P., en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la U.B.A, y en el marco del II Congreso Ibero-Americano de Educación Matemática, Universidad Regional de Blumenau, 1994, Brasil.

Con la intención de plasmar lo investigado en los cursos 1992, 1993 y 1994 de la F.A.U. se escribe el libro "El Arte de la Geometría + la Geometría del Arte = GEOMETRIZ-arte" con la autoría de Federico-Enrich-Crippa y Díaz, y con prólogo del Dr. Luis Santaló.

Ante la preocupación acerca de la situación de la enseñanza de la Geometría, el Prof. Federico, la Prof. Crippa y el Arq. Díaz con la dirección del Dr. José Raúl Grigera y la codirección de la Lic. Graciela M. Merino presentan

a la U.N.L.P. el proyecto de Investigación " La Didáctica de la Geometría a partir del estudio de manifestaciones artísticas. El rol de la Teoría de Fractales". En donde se investigan modelos didácticos alternativos en la enseñanza de la Geometría a partir del entorno en todas sus realidades y fundamentalmente de la realidad artística. Se desarrolla una propuesta metodológica basada en la investigación, para los niveles medio y universitario.

Las tareas se realizan en forma conjunta:

- a nivel universitario en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (Taller Vertical de matemática I y II N°3) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Cátedra de Geometrías Euclidianas)
- a nivel medio en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" (Taller preuniversitario "La Geometría en el Arte")

Es así como se gesta y se desarrolla la idea que da origen a la experiencia que lleva a cabo este Taller de "La Geometría en el Arte". Que se encuadra perfectamente dentro del marco experimental que posee el Colegio Nacional y que cobra importancia por ser un trabajo en equipo que se caracteriza por la interdisciplinariedad de su currícula y del grupo docente que lo dicta. Condición relevante por que no se trata del trabajo conjunto de disciplinas de una misma área, sino que se actúa con el trabajo interdisciplinario de dos áreas, que en apariencia nada tienen en común, como son el de Ciencias Exactas y el de Estética.

Objetivos Generales:

- Despertar el pensamiento geométrico intuitivo y creativo en el alumno.
- Posibilitar la comprensión de conceptos geométricos abstractos a través del estudio de la realidad circundante vivida por el alumno.
- Impulsar al análisis crítico de determinados hechos plásticos para reconocer la estructura geométrica que los sustenta.

Objetivos Específicos:

- Conocer el uso de la divina proporción en el campo de las artes y el diseño en distintos períodos históricos.
- Incrementar el conocimiento de las transformaciones en el plano.
- Aplicar los conceptos de simetría, traslación y rotación al estudio del

mosaicos y frisos.

- Utilizar la idea de grafos para el estudio de mosaicos.
- Estudiar los edificios públicos fundacionales de la ciudad de La Plata, a partir de sus partes constitutivas, en la busca de morfo-generadores geométricos.

Planificación general de los contenidos

La propuesta de los contenidos del Taller se basa en tres bloques temáticos:

- 1) Teoría de la proporción.
- 2) Transformaciones en el plano.
- 3) Teoría de mosaicos.

El desarrollo de la currícula es lineal y convergente en la elaboración de un trabajo de campo al finalizar el curso (ver anexos 1 y 2)

Metodología de trabajo

Joubert dice: " Enseñar es aprender dos veces". En esta concepción de lo pedagógico es en la que adhiere el Taller, en la que el proceso de aprendizaje se basa en una relación docente-alumno donde el docente no es el que lo sabe todo, de modo infalible y omnipotente y el alumno el que tiene todo que aprender. En este taller el alumno trae conocimientos propios de su formación y de su experiencia de vida. De ahí que los dos, docentes y alumnos, aprenden y enseñan, construyen y reconstruyen significantes.

Dentro de este concepto, el alumno aprende a partir de la interacción con sus pares y con el docente, y el docente cumple con la doble función de integrar el grupo y ser guía y orientador a fin de facilitar el aprendizaje.

Teoría y práctica interactúan en forma continua convirtiéndose en un proceso constante, propio de una actividad organizada como Taller.

Se trabaja esencialmente en equipo, constituido en subgrupos de cuatro o cinco integrantes dentro de grupos de aproximadamente treinta alumnos, en dos comisiones por cuatrimestre. Este tipo de trabajos favorece la confrontación de ideas, la reflexión, la resolución de problemas de las guías prácticas y la creatividad. No obstante, se plantea también el empleo de actividades individuales con el propósito de acompañar los progresos conceptuales y

procedimentales de los alumnos y a su vez ajustar desde la cotidianidad de la marcha de los aprendizajes, los propósitos y objetivos inicialmente planteados.

Entre los procedimientos que se utilizan, figuran:

- Lectura y comentario de textos.
- Empleo de guías de actividades.
- Proyección de videos y posterior debate.
- Visita a Museos de Bellas Artes.
- Reconocimiento de situaciones vividas por el alumno: relevamiento y análisis de hechos bidimensionales y tridimensionales.
- Rediseño de patrones geométricos.
- Confección de memorias descriptivas.
- Utilización de mapas conceptuales.

Las actividades que se desarrollan no son análogas entre el primer y el segundo cuatrimestre. Se trata de modificarlas, teniendo en cuenta: el ajuste permanente de los docentes a partir de una reflexión crítica de los saberes y haceres en el aula y el interés que despiertan las propuestas en los alumnos.

Evaluación

1. Evolución previa al dictado curricular del curso.

Como paso previo del desarrollo sistemático del curso se toma una prueba diagnóstica con el propósito de determinar el nivel alcanzado por los alumnos en los cuatro años de formación media con respecto a los conocimientos geométricos y artísticos adquiridos. Dicha prueba consta de veinte preguntas conceptuales, de las cuales diez pertenecen a Geometría, cinco a Plástica y cinco preguntas que relacionan las dos disciplinas, Su carácter es el de prueba mixta, conformada por preguntas: de respuesta directa, de múltiple alternativa en las que se dan varias respuestas probables para que se elija la correcta, y de reconocimiento de imágenes.

Los resultados obtenidos en los dos cuatrimestres son en general satisfactorios, a pesar que se detecta la tendencia a la memorización y a la resolución automática de problemas, y no se observa en esta instancia la aplicación del pensamiento divergente y relacional; información muy importante y que se toma en cuenta para el ajuste de la planificación, no sólo en lo que

respecta a la selección, organización y dosificación de los contenidos de enseñanza, sino también en el componente y las decisiones didácticas.

2. Evaluación durante el desarrollo de la experiencia.

La evaluación de los alumnos es continua y procesual, se realiza mediante:

- Pruebas de ejercicio, con el fin de fijar conceptos desarrollados, que son tomadas durante el transcurso de los dos bimestre, para lo cual se utiliza la combinatoria educacional de pruebas, como por ejemplo:

1º) a) verdadero-falso, b) juicio, c) asociación;

2º) a) juicio, b) selección, c) completación y 3º) a) verdadero- falso, b) asociación, c) completación.

La calificación bimestral, surge de los resultados de estas pruebas de ejercicio, de carácter individual, más los resultados de los trabajos prácticos hechos en clase y los trabajos de campo, ambos de carácter grupal. En la evaluación de éstos no sólo se contempla el resultado final sino que se evalúa también el proceso evolutivo del trabajo, medido por una corrección continua, propia de la modalidad del Taller. Estas correcciones son de tipo individual, en cuanto a subgrupos de trabajo; o de tipo grupal, en cuanto a la totalidad del taller.

- Una prueba de rendimiento final, al término del cuatrimestre, que, dado que la asignatura se desarrolla mediante la actividad de Taller, se basa en la entrega de un trabajo de investigación grupal de presentación escrita y gráfica. Tarea que se desenvuelve en forma paralela a las actividades del segundo cuatrimestre, por lo cual existe un seguimiento en la elaboración de la entrega final, y que permite medir no sólo la calidad del producto terminado, sino también el proceso de creación. Esta calificación se completa con la obtenida en la defensa oral del trabajo producido, que hace cada alumno del subgrupo de trabajo.

Conclusión

La intensión de este taller no es impartir conocimientos exhaustivos de cada uno de los contenidos curriculares, sino lograr un ámbito de trabajo en equipo donde se genere la reflexión de la problemática geométrica en el marco de la realidad y más precisamente de la realidad artística; y se desarrolla la capacidad analítica-creativa desde una óptica interdisciplinaria, a partir de los temas planteados. Intensiones que, en la corta vida que tiene el curso (dos cuatrimestres) se lograron cumplir, gracias al interés manifestado por los alumnos en las diversas actividades propuestas. Se infiere que tal actitud se debe a que encuentran una respuesta basada en la praxis a cuestiones teóricas eminentemente abstractas. Se cumple lo que dice el Profesor Claudi Alsina Catalá: " Vivir la Geometría en la escuela puede ser una experiencia feliz sin basamos su aprendizaje en actividades constructivas, sensibles y lúdicas.

De todas las disciplinas matemáticas la Geometría es la que mayores posibilidades ofrece a la hora de experimentar, mediante materiales adecuados, sus métodos, sus conceptos sus propiedades y sus problemas. Es por ello que la enseñanza geométrica no debe sucumbir a las limitaciones formales, simbólicas y algebraicas de los conocimientos matemáticos: será precisamente en este primer estadio de sensibilidad donde el tacto, la vista, el dibujo y la manipulación permitirán familiarizar al alumno con todo el mundo de formas, figuras y movimientos sobre el cual asentar posteriormente los modelos abstractos: (...)'

Se trabaja en esta línea de pensamiento, en el de una Geometría creativa, aplicada y conexas con otros campos de conocimiento, experimentando nuevos modelos didácticos. Este " Taller de la Geometría en el Arte" recién se inicia su labor en el Colegio, pero sus primeros logros son alentadores como para continuar en esta línea metodológica y de tratamiento innovador la que podría resumirse en una frase: hoy, realidad en el Colegio Nacional, Geometría y Arte " un contacto cercano".

Bibliografía

- Alexander, Ch. Tres aspectos de matemática y diseño. Editorial Tusquets, Barcelona, 1980.
- Alsina, C. Trillas, E. Lecciones de Álgebra y Geometría. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
- Alsina, C. Burgués, E. Fortuny Aymenni, J. Invitación a la Didáctica de la Geometría. Editorial Síntesis, Madrid, 1989.
- Ernst, B. El espejo mágico de M.C. Escher. Editorial Taschen, Holanda, 1992.
- Escher, M. Le monde de Escher. Editorial Francaise, Paris, 1972.
- Ghyka, M. El número de oro. Editorial Poseidón, Barcelona, 1992.
- Ghyka, M. Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes. Editorial Poseidón, Barcelona, 1978.
- Pedol, D. La Geometría en el Arte. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- Santaló, L. La Geometría en la formación de profesores, Red Olímpica, Buenos Aires, 1993.
- Weyl, H. Simetría. Editorial Mc Graw, Madrid, 1990.

Notas

1. Alsina Catalá, C. **Materiales para construir la Geometría**, Madrid, Síntesis, 1988.

Anexo 1

Programa analítico

Unidad 1:

Teoría de la proporción

- 1.1 La divina proporción o proporción áurea. El número de oro.
- 1.2 Aplicaciones geométricas de la proporción áurea:
 - 1.2.1. El rectángulo áureo.
 - 1.2.2. El pentágono áureo.
- 1.3. La proporción áurea en tres dimensiones.
- 1.4. Uso de la divina proporción en las artes:
 - 1.4.1. Escultura y arquitectura grecolatina.
 - 1.4.2. Su empleo como principio compositivo en la pintura renacentista.
 - 1.4.3. La Figura humana ideal: del canon de Fidias al de Le Corbusier.
 - 1.4.4. Su uso en nuestro siglo: el Neoclasicismo, la Arquitectura Moderna y la escultura de Pablo Tosto.

Unidad 2:

Transformaciones en el plano

- 2.1. Simetría central y axial.
- 2.2. Traslación.
- 2.3. Rotación.
- 2.4. Composición de movimientos.

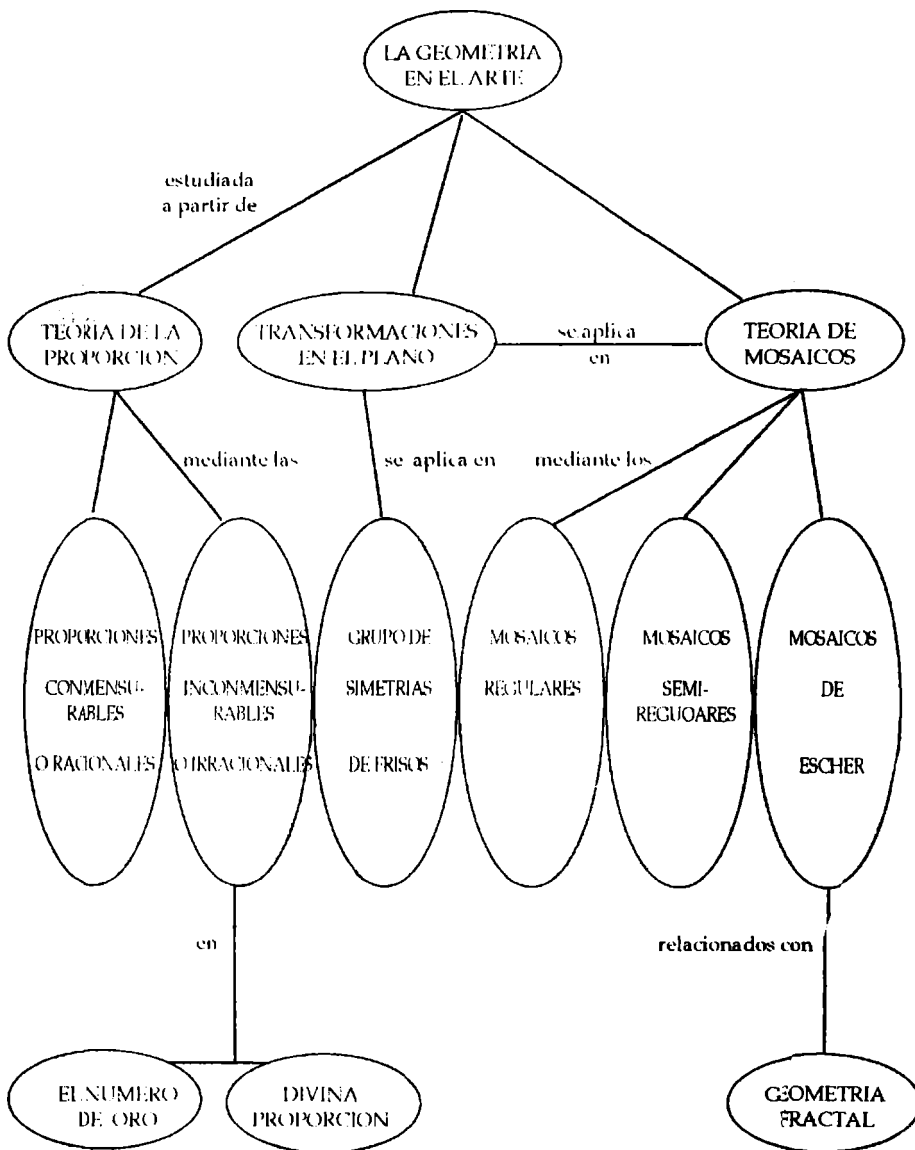
Unidad 3:

Teoría de mosaicos

- 3.1. Concepto de teoría de mosaicos. Usos.
- 3.2. La teoría de mosaicos a través de las transformaciones en el plano.
- 3.3. Mosaicos regulares.
- 3.4. Mosaicos semiregulares.
- 3.5. Estudio de los mosaicos en el solado de los edificios públicos platenses: Palacio Municipal, Rectorado de la U.N.L.P., Museo de Ciencias Naturales, Colegio Nacional "Rafael Hernández".
- 3.6. Mosaicos de Escher. Concepto. Composición.
 - 3.6.1. Su vinculación con la geometría Fractal.
- 3.7. Frisos. Concepto.
 - 3.7.1. Grupo de simetría de los Frisos.
 - 3.7.2. Raconto de sus diseños y aplicaciones: en oriente y occidente, desde la antigüedad al medioevo.
- 3.8. Mosaicos a través de la teoría de grafos.

Anexo 2

Planificación general de los contenidos Mapa conceptual



La ética, el psicoanálisis y la pedagogía

DR. ROLANDO HUGO KAROTLY

Lo que es propiamente eficaz en la influencia de una persona sobre otra pertenece al registro de su inconciente respectivo. En la relación pedagógica, el inconciente del educador se comprueba que tiene un peso más grande que todas sus intenciones conscientes.

Catherine Millot: Freud antipedagogo

Para abordar el tema de la ética en relación al psicoanálisis y la pedagogía es necesario partir de una pregunta inicial o inaugural: ¿Cuál es la originalidad que el psicoanálisis plantea en una relación diferencial con las disciplinas que se han ocupado del sufrimiento humano y, en particular, del síntoma?.

Para decir lo mismo de otro modo y con una pregunta equivalente: ¿El psicoanálisis introduce algo nuevo, inédito, en la historia del pensamiento humano o es simplemente una disciplina que agrega y profundiza datos y referencias ya sabidos anteriormente aunque de un manera esbozada? ¿Existe una ruptura entre el psicoanálisis y el resto de las disciplinas que abordan o abordaron el problema del síntoma o bien existe entre ellas una continuidad?

En el caso de responder que, efectivamente, el psicoanálisis plantea una concepción inédita en la historia del pensamiento humano, se trataría, a partir de esa afirmación, de saber cuáles son los fundamentos de esa teoría y qué consecuencias tiene en las prácticas relativas a la cura. Responder de modo positivo a los interrogantes planteados exige, en fin, precisar en que consiste esa novedad u originalidad del psicoanálisis.

En una primera aproximación resulta claro afirmar que esa novedad no podría consistir en el descubrimiento de la sexualidad en los niños, es decir, esa mentada ampliación de la sexualidad tanto en extensión como en comprensión, pues alcanza con leer algunos textos literarios clásicos para darse cuenta rápidamente que ya estaba ahí, intuía, la idea de una sexualidad infantil. En

el mejor de los casos, desde esta perspectiva, el psicoanálisis sólo habría desarrollado en una forma rigurosa lo que ya estaba planteado intuitivamente con anterioridad.

¿No sería mejor pensar que ese desarrollo riguroso consiste en desplegar una verdadera novedad y que, a la vez, esa novedad misma es lo que posibilita inventar un lazo social inédito, el correspondiente al dispositivo analítico?

Por supuesto, es necesario afirmar que la utilización de la palabra «originalidad» no implica sostener una absoluta independencia de la historia sino que más bien, inversamente, el psicoanálisis está incluido en esa historia y, en particular, en la historia del pensamiento filosófico y científico aunque eso no significa que se lo pueda pensar como una concepción del mundo, una filosofía o una ciencia. Pero este es otro tema que exigiría un desarrollo especial.

Tampoco es relevante afirmar que el psicoanálisis sostiene la existencia del inconciente si éste se entiende como el reservorio de ideas desagradables para la conciencia. Y esto es así por una razón muy sencilla: ese modo de entender el inconciente es prefreudiano. No es por casualidad que Freud se oponía al uso del término *subconciente* y a las concepciones que antes de él se habían desplegado como, por ejemplo, en el libro *Philosophie des Unbewussten (Filosofía del inconciente)* de Eduard von Hartmann (1842-1906), que el creador del psicoanálisis cita a propósito de un acto fallido en la *Psicopatología de la vida cotidiana*.¹

Dos tesis freudianas: el inconciente y la pulsión

El *un* del *Unbewusste* (inconciente) freudiano no señala aquello que carece del atributo de conciencia sino lo irreductible a la conciencia, lo radicalmente diferente sostenido en otra lógica, esa que Freud llamó el proceso primario.

Crear, en cambio, que el inconciente es lo que carece simplemente del atributo de la conciencia es reintegrar el descubrimiento freudiano en la psicología del siglo XIX, maniobra que tiene como consecuencia el borramiento de la eficacia subversiva del pensamiento del maestro vienés..

Lo inconciente no es, entonces, lo que carece del atributo de la conciencia:

ya que eso es lo que Freud, a diferencia del inconciente propiamente dicho, llama con el nombre de preconciente, es decir, lo que es capaz de hacerse conciente. Lo inconciente propiamente dicho (o sistemático) es irreductible a la conciencia.

Se nota, entonces, que la frase freudiana que propone «hacer conciente lo inconciente» como una finalidad del análisis, no podría entenderse como un «vaciado» del inconciente con la suposición de hacer del sujeto, al fin del tratamiento, un sujeto integrado, no escindido, ideal narcisista que circula a contramano del espíritu freudiano que consiste, entre otras cosas, en conmovier esos ideales que sólo sirven para sostener la represión (tal como Freud lo señaló claramente en *Introducción del narcisismo*).⁴

Hemos llegado así, más o menos rápidamente, al primer aspecto fundamental del descubrimiento freudiano: lo inconciente es correlativo a la estructura del lenguaje y, en este sentido, es conocida la afirmación de Lacan según la cual «lo inconciente es/está estructurado como un lenguaje».

Los tres textos capitales sobre lo que podría llamarse el «significante freudiano» - *Die Traumdeutung*, *El chiste y su relación con el inconciente* y la *Psicopatología de la vida cotidiana* -, permiten pensar el sentido de esa tesis: la existencia del inconciente significa que cuando hablamos no sabemos lo que decimos.

Este decir que sobrepasa nuestra intencionalidad conciente sólo se puede leer como una enunciación siempre velada, único modo de aparición del inconciente. Este único modo de aparición del inconciente es a través del velo, de la *Entstellung*, transposición, sostenida en las dos operaciones de desplazamiento y condensación.

Recordemos algunos chistes freudianos. Un ciego le dice a un paralítico - «¿Cómo andás?» y el paralítico le responde: - «Ya lo ves».

Otro chiste: un sujeto empobrecido le pide a un conocido suyo un poco de dinero. Poco después, éste último lo encuentra en un restaurant comiendo salmón con mayonesa y entonces le pregunta: Pero, cómo! ¿no tenés plata y ahora comés salmón con mayonesa? - Pero, contesta el pedigueño, si *cuando* no tengo plata no puedo comer salmón con mayonesa y *cuando* tengo plata tampoco puedo comer salmón con mayonesa, entonces, ¿*cuándo* voy a comer salmón con mayonesa?.

Tanto en el primer chiste como en el segundo se trata de la posibilidad de producir el efecto de la risa derivada del juego de equívocidad del lenguaje que corresponde a su esencia misma. «*Andar*» es tanto ir o moverse como una expresión relativa a un modo de estar en la vida y «*ver*», a su vez, es tanto la referencia a la visión derivada del órgano correspondiente como «darse cuenta». En el segundo chiste se trata del aprovechamiento del término «*cuando*» usado como condicional al principio («si *cuando* no tengo plata...») y como adverbio temporal después (...entonces, ¿*cuándo* voy a comer salmón con mayonesa?), lo que posibilita un chiste que Freud, muy sagazmente, denomina *sofístico*.³

Estos chistes requieren un estudio minucioso en base a la complejidad de sus mecanismos pero lo expuesto alcanza para percibir que el equívoco, el malentendido, la ambigüedad posibilitan escuchar un decir alusivo implicado entre las líneas de un dicho.

A modo de síntesis, podemos decir que lo inconciente es esa tesis según la cual cuando hablamos no sabemos lo que decimos ya que hay un decir que nos excede y nos representa a la vez, mientras que su localización remite a la superficie discursiva pero, como sus derivados o formaciones adoptan la forma del grito, habitualmente ensordecen y ello dificulta la escucha de eso que aflora por todos los poros del ser.

De todos modos, la tesis de la existencia de lo inconciente como lo irreductible a la conciencia y con una lógica propia, que Freud procesó en los tres textos canónicos mencionados y en la *Metapsicología*, no debe hacernos creer que de esa manera ya agotamos lo esencial del descubrimiento freudiano.

Veamos, entonces, un segundo aspecto del psicoanálisis freudiano.

Es necesario decir ahora que la tesis que sostiene la existencia de lo inconciente no es la más revulsiva del pensamiento del maestro vienés. Lo más revulsivo consiste en otra tesis, la que sostiene la contingencia del objeto de la pulsión sexual, tesis que ha sido enunciada en los *Tres ensayos* y luego ha sido insistentemente reiterada y sostenida en toda la obra. En *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) el objeto se define como lo más variable de la pulsión, el medio a través del cual se obtiene la satisfacción pero ésta, la *Befriedigung*, es en realidad un espejismo si se supone que consiste en el apaciguamiento pulsional ya que la pulsión, por su estructura misma, es una fuerza constante (*konstante*

Kraft). La satisfacción o goce pulsional es lo que surge del circuito mismo de la pulsión, circuito que bordea la carencia que define el lugar del objeto y de esa manera, con esta base, es fundamental sostener que la pulsión sexual no es una suerte de tiro al blanco o un modo de caza cuyo objetivo es atrapar a la presa. Se sabe que el ser humano ama más la caza que la presa e incluso puede organizar la caza más excitante, la de la presa imposible, la piedra filosofal, el saber absoluto, la dama del amor cortés.⁴

La tesis más revulsiva, decíamos, está referida a esta carencia inherente a la estructura de la pulsión sexual, la cual determina que cualquier objeto que se recorta como objeto del deseo sea un señuelo que inevitablemente producirá lo que Freud denominaba la distancia entre el placer esperado y el placer encontrado: el placer encontrado nunca coincide con el placer esperado, fórmula que Lacan retoma con la expresión «no es eso».

Llegamos así a un enunciado ético fundamental en la teoría freudiana: la distancia entre el placer esperado y el placer encontrado implica una tensión sostenida que llamamos deseo y este deseo es indestructible (término freudiano de la última frase de *Die Traumdeutung*) ya que en la naturaleza misma de la pulsión sexual se encuentra una incompatibilidad entre ella y la plena satisfacción. Esta plena satisfacción no existe ya que supondría la adecuación de un objeto para un sujeto autónomo.

El psicoanálisis cuestiona la categoría de sujeto autónomo (y esto ya lo relacionamos de algún modo en lo que llamamos el primer aspecto del descubrimiento, es decir, la tesis de la existencia del inconciente) y también cuestiona la categoría de objeto adecuado para la satisfacción..

«Ser psicoanalista es, sencillamente, abrir los ojos ante lo evidencia de que nada es más disparatado que la realidad humana. Si creen tener un yo bien adaptado, razonable, que sabe navegar, reconocer lo que debe y lo que no debe hacer, tener en cuenta las realidades, sólo queda apartarlos de aquí», afirma Lacan en el *Seminario III: Las psicosis*. Lacan sigue sus reflexiones de esta manera: «El psicoanálisis, coincide al respecto con la experiencia común, muestra que no hay nada más necio que un destino humano, o sea, que siempre somos embarcados. Aún cuando tenemos éxito en algo que hacemos, precisamente no es eso lo que queríamos».⁵

La vida es algo que va como a la deriva. «La vida va por el río tocando

de vez en cuando la ribera, parándose un rato aquí y allí sin comprender nada; y el principio del análisis es que nadie comprende nada de lo que ocurre. La idea de la unidad unificadora de la condición humana me ha producido siempre el efecto de una mentira escandalosa».⁶

Es justamente esta inadecuación, esta contingencia, esta carencia inherente al lugar vacío del objeto sexual lo que sostiene el deseo, lo causa y lo posibilita como eterno e indestructible.

Este es el precio que el ser hablante paga por su entrada en el lenguaje, no sólo su escisión (*Spaltung*) subjetiva sino también su inadecuación a un objeto cualquiera que lo destina siempre a una insatisfacción o, si lo decimos paradójicamente, a una satisfacción insatisfactoria, a una satisfacción que arrastra inexorablemente un coeficiente de insatisfacción. Basta leer el famoso sueño de la «hermosa carnicera» a la luz de *Más allá del principio del placer* para percibir un núcleo duro de la teoría de Freud.

Esta inadecuación, esta distancia entre el placer esperado y el placer encontrado es un enunciado ético esencial para la práctica psicoanalítica ya que cuestiona cualquier moral sostenida en los ideales de una época para referirse, al contrario, a lo real de la carencia en ser que el dispositivo del análisis permite cernir o bordear.

La ética del psicoanálisis

La tesis principal del *Seminario VII: La Ética del psicoanálisis* consiste en plantear que el psicoanálisis implica una ruptura de los valores morales tradicionales que siempre se han apoyado en ideales. Estos ideales son fundamentalmente tres: el amor maduro (que invadió al psicoanálisis con la tesis abrahámica de la genitalidad madura y el amor al supuesto objeto «total»), la autenticidad y la no dependencia.⁷

Se percibe entonces la distancia que nos separa de la ética tradicional, en particular la de Aristóteles. La ética aristotélica es la ética del amo antiguo: la parte superior del alma debe dominar a las pasiones ya que sólo puede ser un amo en la *polis* aquél que no es esclavo de sí mismo. No es casual que esta forma de pensar la ética derive en una política sostenida en el discurso del amo y que suponga una pedagogía que sólo hace entrar al deseo en tanto domesticado por

ella. Según Aristóteles el dominio del deseo aseguraría el bienestar y el bien supremo (la felicidad).⁸

En 1975, en Ginebra, Lacan dijo: «La política descansa sobre el hecho de que todo el mundo está muy contento de tener alguien que dice *«de frente march»* hacia cualquier lado...». ⁹ Evidentemente, Freud parte de otra fundamentación pues su punto de partida es el reconocimiento de la carencia estructural del ser hablante que no permite postular la política del amo sino, por el contrario, la política del síntoma: para ese encuentro del objeto, encuentro fortuito, azaroso, no hay nada previamente preparado, ni plan adaptativo posible. Hay una ética del psicoanálisis que es el borramiento de todo lo que pertenece al campo del hábito: es que en el intento de «atrapar» un objeto supuestamente satisfactorio, el «logro» se revela también como fracaso, «no es eso», no hay plena satisfacción.

Esta insatisfacción es lo que Freud supo escuchar en el discurso de sus primeras histéricas. La queja histérica está en el origen del psicoanálisis ya que ella implica el «no es eso»; su deseo se sostiene en la insatisfacción mostrando así la esencia misma del deseo y el hecho mismo de que la insatisfacción es un modo de goce.

En 1915, durante la Primera Guerra Mundial, Freud escribió su texto *Reflexiones sobre la guerra y la muerte* donde afirma que el hombre de la cultura es un hipócrita y esta hipocresía se revela sobre todo en la actitud de nuestros contemporáneos frente a la muerte ya que a ella se la aparta y se la condena al silencio. «La vida se empobrece, pierde interés, cuando la máxima apuesta en el juego de la vida, que es la vida misma, no puede arriesgarse»: es así como Freud critica la ideología de la autoconservación, de la vida vivida sólo para no morir. «El hombre de la civilización contemporánea es el que renuncia a su deseo en función de su comodidad: a este hombre convencional, «verdadero burócrata de la vida», Freud le aporta la divisa hanseática: «*Navigare necesse est, vivere non necesse est*» («Navegar es necesario, vivir no lo es»).¹⁰

Vamos percibiendo así no sólo la distancia de la ética freudiana con la posición de Aristóteles sino también con la posición de Kant.

El giro que Kant determinó en la ética tradicional consistió, en uno de sus aspectos esenciales, en la separación efectuada entre el Bien y el bienestar. Si el hombre es, según Kant, sensibilidad y razón, el objeto del deseo no puede ser

un imperativo moral ya que sólo puede dar lugar a máximas subjetivas (lo que es objeto de bienestar para unos puede no serlo para otros y así no pueden fundar la universalidad de la ley ética).

La ley formal kantiana, vaciada de los objetos de la sensibilidad («objetos patológicos» de Kant), es un imperativo categórico que no tiene un fin sino que implica la conformidad de la acción con la ley (aunque esa conformidad nunca sea alcanzada en forma completa). Como la ley nunca es satisfecha, en ese punto la tesis kantiana permite relacionarla con el concepto freudiano de superyó como ley insaciable, obscena y feroz.

En el texto de Hannah Arendt llamado *Eichmann en Jerusalem*, la autora se interroga sobre la ética de Eichmann: «Eichmann actuaba en todo lo que él hacía, como un ciudadano que respetaba la ley. El hacía su deber... El obedecía a las órdenes pero también a la ley».

En el curso del interrogatorio de la policía, Eichmann declaró que él había vivido toda su vida según los preceptos morales de Kant y particularmente según la definición que da Kant del deber.

El juez Raveh, intrigado e indignado de que Eichmann osaba mencionar el nombre de Kant en el contexto de sus crímenes, decidió interrogar al acusado. Para el estupor general, Eichmann produjo una definición aproximada, pero correcta, del imperativo categórico: «Yo quería decir, a propósito de Kant, que el principio de mi voluntad debe ser siempre tal que pueda devenir el principio de leyes generales (...)». Interrogado más ampliamente, Eichmann agregó que había leído la *Crítica de la Razón práctica*.¹¹

¿Esta adaptación conserva algo de Kant?, se pregunta la autora mencionada. Si: la idea de que el hombre debe no sólo obedecer a la ley sino que él debe «identificar su propia voluntad al principio de la ley, a la fuente de toda ley».

La contracara de Kant, y al mismo tiempo la enunciación de su verdad, es el marqués de Sade: en ambos se trata del respeto a la ley (la ley de la moralidad en Kant y la ley de la inmoralidad en Sade). Sade acostumbraba referirse a la necesidad de actuar en forma apática, sin compasiones debilitantes, en conformidad con el «Ser supremo en maldad», todo lo cual le permitió al marqués decir esta siniestra frase: «Yo no soy inmoral por sentimiento sino por sistema».

En el psicoanálisis, en cambio, no hay posibilidad en materia ética de

enunciar una máxima universal. Es necesario aclarar en este sentido que el psicoanálisis tiene una ética pero no es una ética, lo cual es coherente con el argumento freudiano según el cual el psicoanálisis no es una *Weltanschauung* (concepción del mundo).

La ética analítica es una ética relativa al *decir discursivo*. Lacan afirma también que es una ética del bien-decir, lo que no es lo mismo que el decir sobre el bien. El psicoanálisis no se propone como un Bien universal. La práctica cotidiana lo muestra: sólo puede entrar en el dispositivo analítico aquel que hace del síntoma no sólo una queja y un motivo de sufrimiento sino también un enigma que apele a un saber del otro (Sujeto supuesto al Saber).

El psicoanálisis consiste en cierta confianza en el blá-blá-blá de la asociación libre ya que esa «palabra vacía» es la partera de las imposibilidades de la estructura. El psicoanálisis plantea entonces que en el dispositivo clínico debe lograrse una caída de ese lugar de garantía supuesta en el Otro (Ideal que indicaría y recortaría los objetos señuelos del deseo).

Giro fundamental, entonces, respecto al discurso del amo, el psicoanálisis sostiene su ética relativa al deseo y al goce y, por lo tanto, al lugar de carencia. Restos, trozos de real que el psicoanálisis sólo pretende cernir, bordear, nunca capturar ni forcluir. La pretensión universalista del falicismo, típica del discurso del amo, es evidente en las épocas actuales donde el avance creciente del sistema capitalista amenaza con forcluir esa verdad que, a veces, la histórica puede llegar a encarnar llegando hasta el límite del sacrificio. No es casual que esa misma lógica universalista y totalizante sostenga en nuestra época la posibilización devastadora y siniestra del campo de concentración.

Resulta tremendamente cierto, como dijo lúcidamente Borges, que la línea recta puede ser el más atroz de los laberintos y, si hablamos de rodeos, después de estas vueltas en torno a la ética estamos en condiciones de preguntarnos por la posible relación entre el psicoanálisis y la pedagogía.

¿Cuál es la relación entre el psicoanálisis y la pedagogía?

En primer lugar es necesario señalar que tanto el psicoanálisis como la política y la educación son, para Freud, profesiones imposibles. Esta última expresión significa que las tres profesiones encuentran un límite para su acción

debido al hecho de que el inconciente no se somete sino que, por el contrario, es él quien nos domina y esto es así porque, en los tres casos, se trata del poder de la palabra y su acción sobre otro sujeto y, entonces, si hablamos de la palabra nos referimos inevitablemente a la dimensión inconciente.

En 1921, Vera Schmidt organiza, en Moscú, Jardines de infantes con principios educativos que pretendían basarse en el psicoanálisis: ausencia de prohibiciones y una actitud liberal en el trato con los niños. Poco después de la primera guerra mundial se organiza en Viena el *Kinderheim Baumgarten* para niños sin hogar y posteriormente, en 1937, Edith Jackson funda, también en Viena, una casa cuna experimental.

¿Cómo ha incidido el psicoanálisis en las prácticas educativas?

En primer lugar, hay que señalar que su influjo se produjo sobre todo en los niños pequeños, de edad preescolar donde determinó que la alimentación fuera menos rígida, menores los castigos hacia la masturbación y los juegos sexuales así como una insistencia menos compulsiva en la limpieza y el control de los esfínteres. De todas maneras, la existencia de las teorías sexuales infantiles y la inmanencia del conflicto en un aparato psíquico ineducable porque se constituye escindido, fueron los motivos para producir el fracaso de una pretendida acción preventiva de la información sexual.

En segundo lugar el psicoanálisis influyó en la «reeducación» de delincentes jóvenes y de niños con trastornos psíquicos. En esta línea es de destacar el trabajo pionero de August Aichhorn (1878-1949), cuya obra *Verwahrloste Jugend (Juventud desahuciada)* de 1925 tiene un prólogo de Freud, donde sostiene que el educador sólo puede ejercer una influencia educativa si previamente se ha desarrollado en relación a él una transferencia positiva. En realidad este autor no propone ninguna novedad fundamental salvo el hecho de fundamentar con algunas categorías psicoanalíticas aquello que un buen educador despliega intuitivamente, es decir, sin una conceptualización. «Estos métodos educativos no se distinguen de aquellos de un educador ignorante del psicoanálisis pero dotado de una buena intuición», dice Catherine Millot. Esta argumentación se basa en las mismas ideas sostenidas por Freud en el prólogo a la obra de Aichhorn: «Su conducta hacia las criaturas bajo curatela brotaba de una cálida simpatía por estos desdichados y su compenetración empática, intuitiva, con sus necesidades anímicas lo guiaba por el camino correcto. El

psicoanálisis podía enseñarle muy poco de nuevo en la práctica, pero le aportó la clara intelección teórica de lo justificado de su obrar, permitiéndole fundamentarlo ante los demás». ¹²

En tercer lugar es necesario destacar que en relación a la pedagogía de los niños en edad escolar la incidencia del psicoanálisis ha sido relativa. Los pedagogos han insistido en la elaboración de diversos métodos que posibiliten la estimulación del deseo de aprender del niño pero esa posición encuentra su límite cuando reconocemos la existencia de fuentes libidinales en el denominado deseo de saber así como la incidencia de la limitación que la represión produce sobre los intereses intelectuales. «Cuando el niño llega a la escuela lo esencial ya está jugado en lo que concierne a sus capacidades de sublimación. Esto es sin duda lo que explica el desinterés de los pedagogos que se consagran al problema de la enseñanza por el psicoanálisis cuyas conclusiones invalidan sus esfuerzos. En efecto se podría decir que, desde un punto de vista analítico, los métodos de transmisión de conocimiento importan poco en relación al deseo de aprender del niño». ¹³

A. S. Neill en su libro *Libres Enfants de Summerhill* postuló la importancia del desarrollo espontáneo de la sagacidad infantil y un funcionamiento institucional democrático donde los niños mismos fijaban las reglas de convivencia, hecho que posibilitaba el mantenimiento de un principio educativo esencial derivado de la elección de ciertas reglas de la vida en común que determinan, a su vez, la introducción del sujeto infantil en el orden simbólico y en el universo de la ley. En este sentido es pertinente la consideración efectuada por Catherine Millot: el aprendizaje por parte del niño de la importancia de la palabra dada y del respeto al semejante y a la ley es más difícil que la adquisición de un saber académico y la dócil aceptación de la rutina escolar.

La pedagogía de Neill debe poco a la teoría psicoanalítica, lo cual no impide considerarlo un excelente educador porque su influencia es debida a lo que podríamos llamar el resorte esencial de toda actividad pedagógica: «las exigencias de socialización que él logró imponer gracias a la identificación que él suscita... « mientras que su enorme valor como pedagogo «reside en esta suma de imponderables que se llama una personalidad excepcional». ¹⁴

Una conclusión provisoria se nos impone en función de las consideracio-

nes anteriormente desarrolladas: las doctrinas pedagógicas ponen el acento, en muchas oportunidades, en la dimensión del dominio yoico y, por lo tanto, un enriquecimiento, no por ello complementario, de esas doctrinas podría consistir, siempre con el respeto necesario de los diversos campos de experiencia, en reconocer que las pulsiones no se domestican y que el inconciente es eficaz, de modo tal que este reconocimiento puede permitir establecer que una teoría pedagógica no puede calcular a priori los efectos de su metodología porque siempre se interpone entre esta última y sus resultados tanto el inconciente del pedagogo como el del educando, reconocimiento que es muchas veces más sustancial que lo que la teoría psicoanalítica podría «aportar» como saber e información.

Bibliografía

- 1) Sigmund Freud: *Zur Psychopathologie des Alltagslebens (Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum)*, Gesammelte Werke, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1968, Band IV, págs. 129-130.
- 2) Sigmund Freud: *Zur Einführung des Narzissmus*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1975, Band III, págs. 41-48
- 3) Sigmund Freud: *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1975, Band IV, págs. 49-50
- 4) Sigmund Freud: *Trieb und Triebchicksale*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1975, Band III., págs. 85-87
- 5) Jacques Lacan: *Le Séminaire III: Les psychoses*, Ed. du Seuil, Paris, 1981, pág. 95
- 6) Jacques Lacan: *El discurso de Baltimore, en Lacan oral*, Xavier Bóveda ediciones, Buenos Aires, 1983, página 176.
- 7) Jacques Lacan: *Le Séminaire VII: L'éthique de la psychanalyse*, Ed. du Seuil, Paris, 1986, págs. 17-19
- 8) Aristóteles: *Ethica Nicomachea, The Ethics of Aristotle*, Ed. E. Grant, Londres, 1884.
- 9) Jacques Lacan: *Conferencia en Ginebra sobre el sintoma*, en *Intervenciones y textos 2*, Ed. Manantial, 1988, pág. 142.
- 10) Sigmund Freud: *Zeitgemässes über Krieg und Tod*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1975, Band IX, pág. 35.
- 11) Hannah Arendt: *Eichmann a Jerusalem*, Ed. Gallimard, Paris, 1981
- 12) Sigmund Freud: *Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979, Volumen XIX, pág. 297
- 13) Catherine Millot: *Freud anti-pédagogue*, Ed. du Seuil, Paris, 1979, pág. 155
- 14) Catherine Millot: *Freud anti-pédagogue*, Ed. du Seuil, Paris, 1979, pág. 159

La ansiedad ante la situación de examen

MARTA MORASCHI

CON LA COLABORACIÓN DE LAS PROFS.

ANALÍA M. PALACIOS Y MARTA S. GONZÁLEZ.

La ansiedad, resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, vincula sentimientos como miedo, irritación, vergüenza, timidez, aflicción, etc. Es considerada como uno de los varios procesos que probablemente estén relacionados con la motivación, estimada por el docente como la característica que hace estudiar a un "buen alumno". Esa relación es evaluada por el sujeto como algo amenazante o desbordante de sus recursos que pone en peligro su bienestar. Esto configura la importancia de la evaluación cognitiva del sujeto (significado del acontecimiento para el individuo) que determina su respuesta emocional y conductual.

Existe una ansiedad "normal" o respuesta natural ante peligros reales y una ansiedad "patológica" que no guarda proporción con la situación que la origina. Esta ansiedad es, por lo general, el resultado de experiencias anteriores que sin duda no han sido afortunadas.

Ante la ejecución de una tarea la ansiedad puede jugar un papel de activadora o facilitadora del rendimiento. Pero si el grado de activación supera a lo que considera su nivel óptimo, el rendimiento decrece y la ansiedad toma el carácter de inhibidora .

Como no hay concordancia en la definición de ansiedad, sólo se hace referencia a algunos de sus aspectos y se la considera como un estado filo y ontogenético de excitación y de tensión de temprana aparición en el desarrollo, que se correlaciona por lo general con reacciones somáticas, físicas y conductuales específicas. Puede ser caracterizada por anticipación, sentimiento real o recuerdo de una inseguridad real o virtual (como "horror al vacío") o amenaza subjetivamente relevantes.

La ansiedad es activada por señales o pistas que generalmente han sido aprendidas .

Durante mucho tiempo la investigación psicológica y la teoría se habían centrado exclusivamente en los procesos cognitivos como los únicos relevantes para analizar, explicar y predecir el comportamiento humano. Hoy la mayoría de los psicólogos consideran que en los comportamientos humanos la cognición interacciona íntimamente con la emoción.

¿Qué es la cognición y a qué se denomina emoción?

La cognición, según las diferentes escuelas psicológicas, es el conjunto de mecanismos internos y estrategias que tienen que ver con:

- a) El "input" de la información.
- b) El procesamiento de la información.
- c) El almacenamiento de la información .
- d) La recuperación de la información.

Las funciones humanas como la percepción, el pensamiento, la memoria, la inteligencia y la resolución de problemas, son productos del procesamiento de la información.

La emoción es un concepto sobre el cual no hay acuerdo general para definirla. Kleingina P. R. Jr. y Kleingina A.M., en 1981, encontraron 92 definiciones y trataron de compendiarlas en el apretado y homogéneo contenido siguiente: emoción es un complejo conjunto de interacciones entre factor subjetivo y objetivo mediatizado por sistemas neuro-hormonales, que puede originar experiencias afectivas (sentimientos de activación, placer o displacer), generar procesos cognitivos (valoraciones, procesos de clasificación), activar ajustes psicológicos de gran amplitud a las condiciones de excitación ("arousing") y tratar con el comportamiento que es frecuentemente - pero no siempre- expresivo, adaptativo y dirigido hacia un objetivo.

La cognición y la emoción son manifestaciones concurrentes de la ansiedad y no deben de ser tratadas como pre-requisitos ni como resultados de ella.

Siempre que haya un estímulo potencial las emociones determinan la dirección y naturaleza del sistema de control cognitivo y las cogniciones ayudan a desarrollar planes de acción y a proveer pautas de interpretación para relativizar sentimientos y manejarlos.

En el contexto educativo se presentan situaciones y condiciones relacionadas con el entrenamiento, el aprendizaje y el desempeño que producen en el alumno reacciones de ansiedad a las que se denomina específicamente *ansiedad ante el examen*.

El constructo ansiedad ante el examen, ha tentado a cientos de investigadores con el fin de explorar su naturaleza, revelar sus efectos y desarrollar un tratamiento. Su estudio comenzó en la Universidad de Yale en 1952 cuando Sarason y Mandler registraron respuestas dadas por grupos de estudiantes a un cuestionario sobre la ansiedad ante el examen y los categorizaron en "altamente ansiosos" y "con baja ansiedad".

En los tests de inteligencia los de "baja ansiedad" tenían diferente desempeño que sus pares "altamente ansiosos". Los investigadores interpretaron que esa diferencia era la consecuencia de tendencias o direcciones psicológicas aprendidas: a) tendencias derivadas hacia la tarea, que a su vez estimulaban conductas para reducir dichas tendencias y completar así su tarea y b) tendencias hacia sí mismo que constituyen direcciones no relevantes para la tarea y que se manifiestan por sentimientos de inadecuación, desamparo, anticipación de castigo, pérdida de status, autoestima, reacciones somáticas, etc.

Los teóricos posteriores a Sarason y Mandler dieron su interpretación conductal. Así Alpert y Haber en 1960 propusieron una teoría bidimensional y llamaron a la tendencia hacia la tarea "ansiedad facilitadora" y a la dirigida hacia sí mismo "inhibidora o debilitadora". Liebert y Morris en 1967 propusieron que la "debilitadora" consiste en dos componentes: preocupación y emocionalidad. La preocupación es cualquier expresión cognitiva sobre el propio desempeño; la emocionalidad se refiere a reacciones autonómicas (transpiración, aceleración del ritmo cardíaco, etc.) relativas a la situación de examen. Sugirieron como consecuencia de la medición, por medio de escalas de ambos componentes, que la preocupación interfiere con el desempeño pero que la emocionalidad no está relacionada con él, excepto en los casos de persona con baja preocupación (Morris y Liebert- 1969). Se puede observar así que la teoría tomó una orientación cognitiva.

En 1972, Spielberg distinguió entre dos aspectos de la ansiedad: un estado emocional transitorio y un rasgo crónico.

De acuerdo con esta orientación la ansiedad ante el examen es consecuencia del rasgo; y la preocupación lo es del estado de ansiedad, pero la emocionalidad y la preocupación contribuyen a bajar el desempeño. Las ideas de Spielberg fueron desafiadas por varios informes entre los que se puede mencionar el de Tryon (1980) que considera que se puede, con tratamiento, bajar la ansiedad pero se fracasa en conseguir mejor desempeño y el de Tobías (1985) que introduce la idea de que el menor puntaje obtenido por un estudiante ansioso en el examen es atribuible a hábitos de estudio inadecuados o a destrezas deficientes en rendir el examen.

Los conflictos que han surgido sugieren que la ansiedad ante el examen a pesar de su edad es un constructo en busca de su verdadera identidad .

Esta ansiedad puede ser considerada como una reacción límite provocada por el "stress" o como una reacción originada por una situación límite como es un examen.

Este tipo de reacción específica aparece cuando el alumno percibe un desequilibrio entre sus habilidades y capacidades intelectuales, motivacionales y sociales y las demandas reales o virtuales que surgen a raíz del examen, ya sea desde el propio individuo, desde otros significantes (padres, pares) o desde la escuela.

¿Cómo reducir las discrepancias entre las habilidades requeridas y las demandas? Por patrones adaptativos tales como el comportamiento orientado y/o los esfuerzos psíquicos internos. Estos patrones adaptativos constituyen el "encaramiento de la ansiedad ante el examen" . Hay distintos modelos para el área del encaramiento de la ansiedad ante el examen, los que desde hace más de 40 años representan las principales tendencias de la investigación en dicha área.

1.- *El Modelo de Byrne, D. (1964)*. Considera el encaramiento como un rasgo de personalidad unidimensional y bipolar cuyos extremos son la "represión" y la "hipersensibilización".

La represión es un comportamiento basado en la subestimación y la subvaloración del carácter amenazante de la situación de examen .

En el otro polo aparece el comportamiento basado en una percepción distorsionada y no realística de la realidad que es fuertemente exagerada ante

aspectos de amenaza de una situación peligrosa.

Ambos extremos se diferencian, según Kronhne, H. W. y Rognerg (1985) en:

- a) la dirección de la atención en la situación de la ansiedad.
- b) la extensión del anticipar el futuro peligro.
- c) la extensión del control practicado en la situación .

2.- *El Modelo Neoanalítico (Haan, N. 1977)*. Confunde encaramiento con los mecanismos de defensa , según el punto de vista psicoanalítico, actúan de una manera más o menos conciente reduciendo tensiones y resolviendo conflictos. Se considera que estas defensas usadas esporádicamente no encierran ninguna patología, pero si se convierten en la única salida para “escapar” de lo que hay que encarar, son contraproducentes. Se considera que este modelo se refiere a funciones cognitivas, reflexivas, de atención y de regulación afectivo-impulsivas. Es muy difícil la diferenciación entre encaramiento y mecanismo de defensa para los casos que no son extremos.

3.- *El Modelo orientado hacia la acción(Fuchs, R., 1976;1981)* . Tratan de especificar bajo qué condiciones la ansiedad lleva a mejorar o a desmejorar el planteamiento y la ejecución de la conducta. Así es posible reducir la ansiedad si hay:

- a) esfuerzo y atención creciente durante la ejecución del comportamiento.
- b) un planteamiento con propósito y una preparación cuidadosa del comportamiento.
- c) un aprendizaje para reconocer con éxito el peligro y su defensa.
- d) retroalimentación positiva de los efectos conductuales en el entrenamiento.

En cambio es posible *aumentar* la ansiedad cuando:

- a) el nivel de competencia no alcanza para lograr la adaptación.
- b) el fracaso es de gran importancia subjetiva .
- c) no hay medios ni formas para evitar el fracaso.

Si bien este modelo introduce nuevos constructos, enfatiza el carácter

procesual, la especificidad de la situación y la multidimensionalidad del encaramiento, aún le falta investigación empírica .

4.- *Los Modelos de valoraciones cognitivas desarrollados y publicados por Lazarus, R.S. y otros (1974-1984).* Son más elaborados que los anteriores en ellos hay que distinguir entre valoraciones primarias, valoraciones secundarias y revaloraciones.

La primarias se refieren a clasificar las condiciones situacionales como «irrelevantes», «positivas» o «estresantes».

Las secundarias son provocadas por tres eventos inductores de ansiedad: pérdida, amenaza o miedo y desafío o reto. Se refieren a las habilidades del individuo para encarar y tienen influencia en la elección de reacciones específicas del encaramiento.

Las revalorizaciones informan al individuo sobre sus propias reacciones y sobre las demás demandas ambientales cambiantes. Podemos considerar dos funciones, la paliativa y la instrumental, que son llevadas a cabo por los siguientes modos del encarar:

- a) la búsqueda de la información por ejemplo para modificar aspectos cognitivos.
- b) la acción directa (comportamientos de estudio o ejercicios de relajación).
- c) la inhibición de la acción (por omitir patrones conductuales especiales).
- d) lo intrafísico (procesos cognitivos de defensa).

La elección del modo de encarar es determinado en forma múltiple. Entre esas formas son de especial importancia el grado de incertidumbre, la intensidad de la amenaza, la existencia de un conflicto y el grado de desamparo. Cada modo de encarar proporciona varias funciones adaptativas en la transacción persona-ambiente. Su realización y / o éxito está determinando la eficacia de una conducta concreta y específica.

Para operacionalizar conceptos se ha usado una lista de control sobre encaramiento (Folkman y Lazarus, 1980). Este cuestionario se refería a estrategias conductuales y cognitivas de una manera muy general .

A este modelo transaccional aún le falta verificación empírica de la

operacionalización de los parámetros y sus conceptos son de naturaleza muy compleja .

Por nuestra parte el tema « Ansiedad ante el Examen» ya había sido incluido desde 1988 en el proyecto « Reflexiones sobre el oficio de estudiar» cuya parte II consistirá en los cinco módulos siguientes:

- I- « *Técnicas de relajación para encarar la ansiedad ante el examen.*»
- II- « *Entrenamiento en la desensibilización sistemática de la ansiedad ante el examen.*»
- III- « *Dirección de la atención hacia la tarea de examen.*»
- IV- « *Manejo y control del diálogo interior.*»
- V- « *Desarrollo de un enfoque personal.*»

Para el correcto abordaje de estos módulos el estudiante debe cumplimentar una escala de tipo Lickert con 33 ítems o enunciados que ya teníamos elaborada.

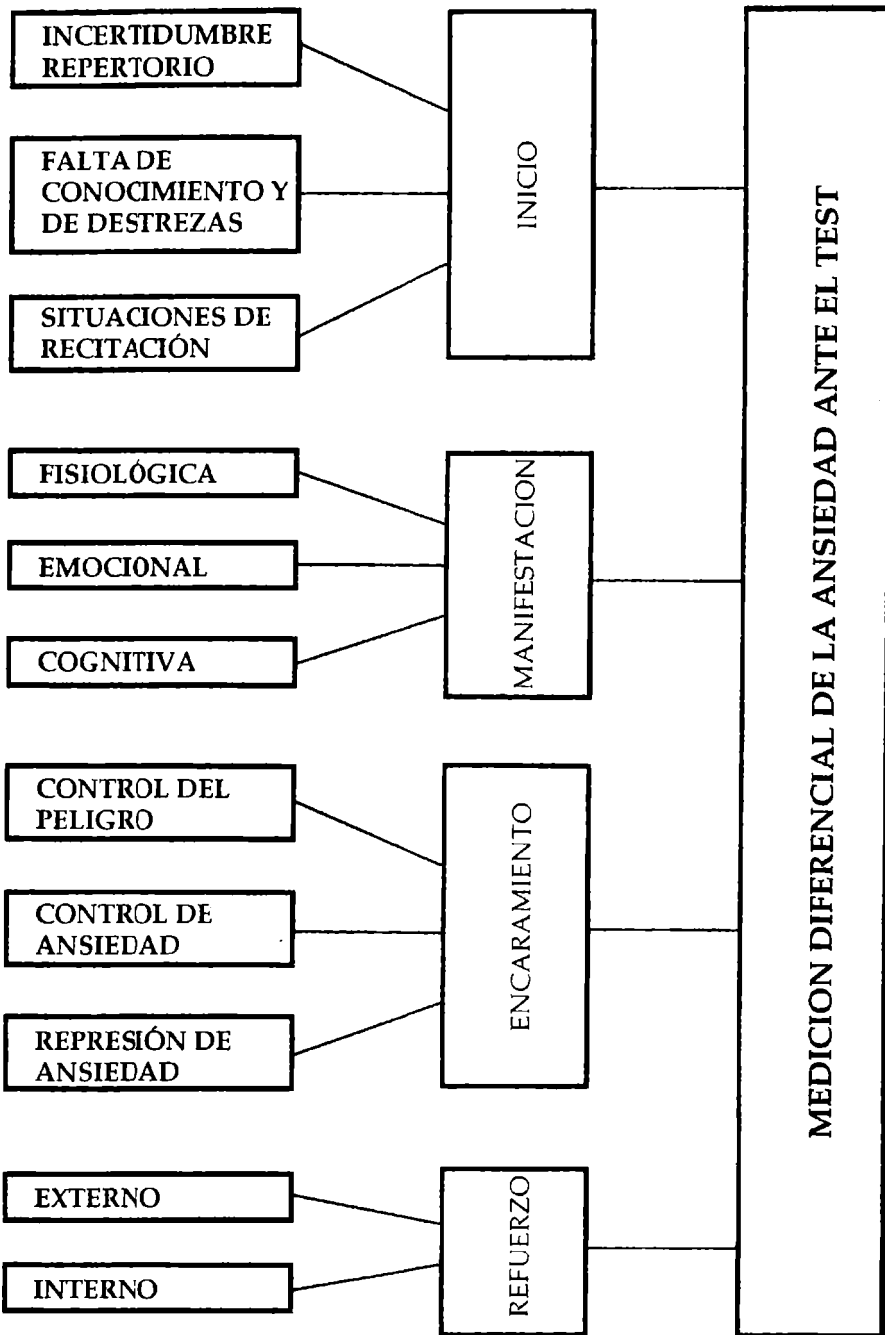
La preocupación en torno a este tema fue una de las razones para que el Instituto de Investigaciones Educativas (I.I.E.) invitase al Prof. Dr. D. H. Rost de la Universidad Philips de Magburgo- Alemania- reconocido como prestigioso investigador a dictar un seminario sobre « Ansiedad ante el examen» .

Un 5º modelo es el desarrollado por los doctores Rost y Schermer en 1987. Se trata de un **Modelo de medición diferencial**. Este modelo sugiere un diagnóstico de los siguientes componentes de la ansiedad ante el examen :

- 1) Condiciones iniciales de la ansiedad.
- 2) Manifestaciones o reacciones de la ansiedad .
- 3) Aspectos reforzadores o estabilizadores de la ansiedad.
- 4) Estrategias para encarar la ansiedad.

En el siguiente esquema del modelo mencionado aparecen sus cuatro facetas, y a continuación del mismo una serie de ítems que las representan en una escala tipo Lickert, instrumento que se considera más conveniente para medir la ansiedad ante el examen.

FACETAS	EJEMPLO DE ITEMS
Iniciación	<p>- <i>experimento ansiedad cuando...</i></p> <p>...debo responder a una prueba y no estoy preparado(falta de conocimiento)</p> <p>...temo hablar ante la clase (situaciones de recitación)</p> <p>...no sé cómo planificar mi tiempo de estudio (incertidumbre en el repertorio)</p>
Manifestaciones	<p>- <i>si yo experimento ansiedad ante el examen...</i></p> <p>...olvido cosas que tenía aprendidas (cognitivas)</p> <p>...comienzo a sentir náuseas (fisiológicas)</p> <p>...siento vergüenza (emocionales)</p>
Encaramiento	<p>- <i>para enfrentar mi ansiedad...</i></p> <p>...me preparo mejor (control del peligro)</p> <p>...confío en copiarme (control de situación)</p> <p>...hago ejercicios de relajación (control de la ansiedad)</p> <p>...trato de autoconvencerme de que mi ansiedad no tiene razón de ser (represión de ansiedad)</p>
Refuerzo	<p>...después de haber tenido un fracaso me descorazono y deprimó por largo tiempo (estabilización interna)</p> <p>...cuando tengo miedo, mis padres tratan de hacer algo que me haga feliz (estabilización externa)</p>



La especificación de las cuatro facetas de la ansiedad ante el examen determinan un constructo multidimensional tal como lo consideran las teorías cognitivas que diferencian en un nivel teórico la ansiedad facilitante de la debilitante, el rasgo del estado de ansiedad y las diferentes reacciones de la misma.

El modelo del Dr. Rost ha sido considerado por nuestro equipo como de mucha utilidad por la importancia que da al diagnóstico claro y separado de las cuatro facetas componentes.

La aplicación de nuestra escala se hizo juntamente con una escala del Dr. Rost sobre intensidad de ansiedad ante el examen. Esta escala, de 37 ítems, del tipo Lickert debía responderse, al igual que la nuestra según cinco categorizaciones de intensidad o frecuencia respectivamente:

**ESCALA DEL
DR. ROST**

- 1- no es así.
- 2- un poco.
- 3- medianamente.
- 4- bastante.
- 5- fuertemente.

**ESCALA DE LA
PROF. MORASCHI**

- 1- nunca.
- 2- casi nunca.
- 3- a veces.
- 4- casi siempre.
- 5- siempre.

Los enunciados de nuestra escala pertenecen al área cognitiva (dificultades en la dimensión intelectual), al área emocional (dificultades en la dimensión afectiva) y a la fisiológica (síntomas del tipo orgánico).

Todos los ítems de la escala llevan por encabezamiento la expresión:
« cuando tengo ansiedad ante una situación de examen...»

A continuación se presentan dos ejemplos de ítems por cada área:

Área cognitiva:

... me falta habilidad para expresar claramente las ideas.

...mi pensamiento es lento y dificultoso.

Area emocional:

...deseo escapar .

...siento miedo ante lo que mi familia espera de mí .

Area fisiológica:

...me duele el estómago.

...padezco de insomnio.

Además de los 33 ítems se incluyó en este instrumento uno de respuesta abierta en el que se le pide al alumno que « exprese brevemente dos manifestaciones surgidas de su propia experiencia y que no estén citadas en la lista presentada ». Esta inclusión tuvo lugar para tener una oportunidad más de relevar información sobre otras manifestaciones de ansiedad ante el examen no consignadas en los enunciados precedentes.

Los grupos a los que se aplicaron ambas escalas estuvieron constituidos por 39 alumnos de nivel secundario y 36 del nivel universitario.

El análisis estadístico necesario para establecer el desempeño en ambas escalas así como también la confiabilidad y la validez (de contenido y concurrente) de la nuestra, se detallan en otro a publicar. En él aparecen también los comentarios generales que resultaron de la aplicación de la escala.

Cabe destacar que la confiabilidad de nuestra escala estimada por K.R. 20 ha sido de 0,89. En cuanto a su validez concurrente respecto de la escala del Dr. Rost ha sido de =0,81.

Entendemos que estos resultados son ampliamente satisfactorios en lo referente a las características estructurales y operativas de nuestra escala de « Ansiedad ante el Examen » .

Bibliografía

Lecturas fundamentales

- ALPERT, R. & HABER, R. (1960): «Anxiety in Academic achievement situations. Journal of abnormal and social psychology», 61, 207-215.
- FEOLLI, I. & MORASCHI, M. (1990): GLOSARIO correspondiente a «The various facets of tests anxiety».
- LAZARUS, R.S. (1963): «La Emoción como proceso de encaramiento: extraído de la obra del mismo autor titulada Psychological stress and the coping process». New York, McGraw-Hill (traducción Prof. Dr. Rubén Córscico)
- LIEBERT, R., & MORRIS, L. (1967): «Cognitive and emotional components of tests anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20, 975-978.
- MORRIS, L. & LIEBERT, R. (1969): «Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 240-244.
- ROST, D.H. & SCHERMER, F.: «Emotion and cognition in coping with (1987) test anxiety», in communication and cognition (vol.20, N° 2/3) (pp.225-244)
- ROST, D.H. & SCHERMER, F.: «The various facets of test anxiety: a (1989) subcomponent model of test anxiety measurement», publicado en: SCHWARZER, R. vander PLOIG, H.M. & SPIELBERG, C.D. Advances in test anxiety research (vol. 6 , pp. 179- 191).

- ROST, D.H. & SCHERMER, F.: «The assesment of coping with test (1989) anxiety» (en la misma publicación anterior)
- SARASON, S. & MANDLER, G.: « Some correlates of tests anxiety. (1952) Journal of abnormal and social psycogy», 47, 810-817.
- SARASON, S. MANDLER, G. & CRAIGHILL, P. (1952):» The effect of differential instructions on anxiety and learning. Journal of abnormal and social psychology», 47, 561-565.
- SPIELBERGER, C. (1972): « Anxiety as an emotional state. In C.D.
- SPIELBERGER (Ed.), Anxiety: Courrent trends in theory and research (vol. 1, pp. 23-49). New York: Academic Press.
- TOBIAS, S. (1985): «Test anxiety: Interference, defectives skills, and cognitive capacity. Educational Psychologist, 20, 135-142.
- TRYON, O.G. (1980): «The measurement and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 50, 353-372.

Lecturas complementarias

- LAZARUS, A. A.: «Group Therapy of Phobic Disorders by Systematic (1960) desensibilitation « en EISENCK, H.J. (Ed.) «Experimentes in behaviour therapy. op. cit. cap.7 (pp.87-98)
- LAZARUS, A.A.: « The use of « Emotive imagery»-in the treatment of children's phobias» en: EISENCK, H.J. «Experimentes...» op. cit. cap.35 (pp. 458-462)
- MORASCHI, M.: " Reflexiones sobre el oficio de estudiar" IIE- Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación- UNLP.

Volver a educar

El perfil del profesor en Letras

GUSTAVO BOMBINI
CRISTINA BLAKE
ELISA BOLAND

El debate

En 1914, la Asociación Nacional del Profesorado presidida por Manuel Láinez e integrada por Pablo Pizzurno, Ricardo Levene, Rodolfo Rivarola, Joaquín V. González y Víctor Mercante entre otros discuten sobre la conveniencia de fusionar el Instituto Nacional del Profesorado con la Facultad de Filosofía y Letras¹. Las preguntas centrales y específicas de ese debate eran: ¿qué condiciones debe reunir y, en consecuencia, cómo y dónde debe formarse el personal docente? ¿necesita el futuro docente una formación marcada por una fuerte especialización pedagógica o la formación se reduce al conocimiento de la disciplina particular?

El debate se actualiza y se enriquece hoy en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación que reorganiza el sistema educativo argentino e involucra también a las prácticas de formación docente en todos los niveles educativos. Este debate va incluso más allá pues se vincula también con una deuda que la Universidad Pública mantiene consigo misma: la necesidad de repensar su rol en la formación de docentes en relación con otros espacios para la formación docente y a propósito de las demandas sociales más actuales dirigidas a estos profesionales.

En el caso específico de la Carrera de Letras existiría un perfil del Profesor en Letras egresado de la Universidad cuya incumbencia profesional, sus posibles espacios laborales para el desarrollo de su práctica, sus relaciones con otras instituciones del campo cultural y educativo de todos los niveles son motivo de reflexión y análisis en este trabajo.

Lugares comunes

Para iniciar estas consideraciones es necesario revisar algunos lugares comunes, que funcionan como las representaciones más habituales de la profesión de docente y que tienden a polarizar los registros de qué se entiende por esta práctica profesional.

Por una parte, podríamos señalar la fuerte polarización que se percibe en la formación de grado en el ámbito universitario entre el «Licenciado» y el «Profesor».

Para el caso del primero, los Planes de Estudio de las distintas Carreras de Letras de las Universidades Nacionales de nuestro país prevén la realización de orientaciones (las más habituales «Literaturas modernas», «Lenguas y Literaturas Clásicas», «Lingüística», «Teoría Literaria») que podrán o no, según los casos, culminar en una tesina de grado. En su formación como investigador y/o crítico el futuro graduado irá definiendo un ámbito de intereses, conocerá el estado del campo, detectará temáticas no trabajadas y buscará dentro de su comunidad académica autoridades que lo orienten y avalen en su elección. En algunos casos los planes de licenciatura prevén la figura de un tutor o director de tesis que acompañará al futuro graduado en este momento decisivo de su formación.

Seguramente ligado a las actividades de una Cátedra ya en la docencia -inicialmente como adscripto, como ayudante-alumno, como Ayudante Diplomado o de Primera- ya en las tareas de investigación -como adscripto o como auxiliar técnico o profesional adjunto dentro de subsidios para equipos de investigación universitarios -de las Secretarías de investigación de mismas universidades, del CONICET o de otras instituciones- el docente universitario/investigador en formación irá recorriendo un camino a través de la comunidad académica donde se irá consolidando en la configuración de su perfil.

En el revés, el otro perfil posible, el del profesor, parece reconocer una modalidad más accidentada, atravesada por una diversidad de lógicas institucionales (los organismos gubernamentales de gestión educativa, los otros ámbitos para la formación docente, las instituciones escolares de los otros niveles, etc.) y protagonizada por sujetos disímiles (maestros, profesores, alumnos, etc.).

En la necesidad de reconsiderar los lugares comunes en torno a la formación docente en Letras en el ámbito universitario, es necesario revisar, en primer término, el prejuicio habitual que postula como espacio natural y excluyente para el desempeño del futuro graduado al nivel secundario de la enseñanza. Enseñar «Lengua y Literatura» I, II y/o III y/o «Literatura Española» y/o «Literatura hispanoamericana y argentina», en un colegio secundario universitario o no universitario se presenta como un campo disciplinario acotado y meta última de todo flamante «Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras» de cualquiera de las carreras de Letras de las Universidades Nacionales argentinas.

En segundo término, en lo que hace a las prácticas de formación, observamos que éstas suelen reducirse al difícil tránsito por «las materias pedagógicas» (en general, una Didáctica General o Pedagogía, una materia vinculada con diseño curricular, otra de Psicología de la adolescencia o Psicología evolutiva). Difícil pues habitualmente los alumnos consideran que los contenidos y planteos globales de estas materias no se articulan claramente con los de las disciplinas del área de Letras y esto parece demostrar la existencia de un trabajo de articulación interdisciplinario todavía pendiente y sin duda necesario para el desarrollo del área de las didácticas especiales.

Después de «las pedagógicas» vienen «las prácticas», otra denominación común indicativa -quizá con un matiz despectivo- de un nuevo reduccionismo, de la creencia simplificadora de que cursar la «Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza» consiste en la puesta en escena más o menos precaria de unas situaciones de enseñanza -reales o simuladas- en las que se aplican unas recetas prácticas sobre cómo enseñar el sujeto y el predicado o contar las sílabas de un poema.

La didáctica parece quedar reducida a un «deber hacer» de la enseñanza de donde han sido expulsadas todas las posibilidades de problematización en torno a los sujetos de la práctica, de análisis de las instituciones escolares, de consideración acerca de los procesos de construcción del conocimiento y de reflexión sobre la propia práctica docente. Un «deber hacer» reproductivo que obtura las oportunidades para la construcción de alternativas, de nuevas prácticas didácticas, de nuevos modos posibles de pensar la articulación teoría-práctica.

Volver a educar

Volver a pensar el perfil del Profesor en Letras graduado en la Universidad obliga a revisar esos lugares comunes en relación con las expectativas laborales y con esas prácticas de formación a las que nos referíamos más arriba². Es en estos procesos de revisión donde podrán definirse claramente los puntos de partida para las reformulaciones de planes de estudio de las Carreras de Letras y, específicamente, de los Profesorados Universitarios.

Saberes específicos y prácticas en torno a la cuestión pedagógica definen un espacio de articulaciones posibles que aún no ha sido suficientemente indagado, aprovechado en su productividad y, en algunos casos, ni siquiera reconocido como espacio virtual.

El espacio de la formación pedagógica

Este espacio virtual se materializaría en la existencia de un área de formación pedagógica donde entrarían en cruce las otras áreas de la carrera (lingüística, teoría literaria, letras modernas, letras clásicas) y los aportes de las disciplinas del área de educación.

En este sentido habría que postular que la formación del futuro profesor en Letras debería incluir una serie de contenidos que podrían considerarse como imprescindibles para su práctica.

Por ejemplo, en el caso de los saberes del área de lingüística podríamos postular la necesidad del conocimiento de una diversidad de teorías que se constituirán no sólo como saberes escolares sino como un marco de reflexión sobre la propia práctica de enseñanza como práctica lingüística. Es decir que será necesario, por una parte, que el futuro docente conozca el campo de la lingüística textual (a la luz de la fuerte difusión de la teoría de Teun van Dijk en el ámbito de la enseñanza), los aportes de la teoría pragmática o de la lingüística de la enunciación, como parte de contenidos ya instalados en el ámbito escolar³ y, por otra parte, integrarán también su formación, saberes de los campos psico y sociolingüísticos y de la glotopolítica⁴ que habrán de redundar en el conocimiento de problemáticas de los contextos sociales e institucionales en los que se produce la diversidad de las prácticas educativas⁵.

Para el caso de la teoría literaria se podría pensar en cuáles serán los enfoques generales, cuál el modo de hacer teoría literaria y cuáles los paradigmas teóricos más «útiles» en relación con la práctica de enseñanza. Podría plantearse el caso, por ejemplo, de que teorías y prácticas de análisis desprestigiadas y caídas en desuso como el estructuralismo o la retórica⁶ vinieran sin embargo a hacer interesantes aportes frente a problemas de comprensión de textos narrativos por parte de grupos de adolescentes. En este sentido creemos que la formación docente podría establecer una lógica de cierto eclecticismo en relación con los campos de referencia teóricos.

Con respecto a las áreas de las literaturas, tanto clásicas como modernas y tanto europeas como latinoamericanas y de otras naciones, será interesante tener en cuenta los distintos procesos de intercambios, préstamos, exclusiones e inclusiones que se producirían entre los cánones de lectura universitaria y los cánones escolares⁷. Entre una literatura escolar, en muchos casos fosilizada y atrapada en una cultura de manual y antología, y una literatura académica con fuertes poderes para la legitimación, a la vez que dispuesta a sucesivas operaciones de relectura, se deberían producir constantes y fluidos fenómenos de intercambio.

Pero estas relaciones teoría-práctica habrán de plantearse -dentro del espacio de construcción de la didáctica especial- a partir de unas modalidades particulares de apropiación de los saberes de las áreas disciplinarias específicas. Contra el prejuicio cientificista que supone que enseñar teorías (o desde las teorías) consiste en «bajar» estos saberes al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico y abandonando a la vez la creencia de que una práctica se constituye sin teoría, en virtud de su propia practicidad, es necesario rescatar el concepto de transposición didáctica⁸ que vendría a dar cuenta de los complejos -y a veces poco felices- procesos de transformaciones y adaptaciones por los que el conocimiento académico se constituye en conocimiento a enseñar.

Una lógica de apropiación, recorte y eclecticismo teórico rige los procesos de articulación teoría-práctica en el espacio pedagógico. Una relación sujeta a tensiones y negociaciones entre saberes académicos y saberes escolares que no podrá ser ignorada por los que toman como su asunto los problemas y las prácticas de enseñanza en el área de Letras⁹.

Hacia un perfil ampliado

Contra el estereotipo excluyente de que en el profesorado sólo se forman profesores para la escuela secundaria -pero sin desestimar, por cierto, la significatividad social de esta tarea- es necesario comenzar a pensar en un perfil profesional ampliado del egresado en Letras interesado por las cuestiones pedagógicas. Un perfil seguramente interdisciplinario, con fuertes relaciones interinstitucionales, abocado a las cuestiones diversas y específicas vinculadas con las relaciones entre el lenguaje, la literatura y la educación y atento, en consecuencia, a dar respuestas efectivas a las demandas profesionales y sociales más significativas.

Esta ampliación del perfil podría discriminarse en áreas laborales vinculadas con lo educativo en las que efectivamente se desempeñan los graduados en Letras. Sólo esbozamos aquí una somera e incompleta descripción de estas áreas:

Primero, en el ámbito de la educación formal, el futuro docente habrá de desempeñarse, no sólo en el nivel medio sino también en el nivel terciario (magisterio y profesorados de enseñanza secundaria) como formador de formadores y vinculado con esto habrá de desempeñarse en proyectos de capacitación docente ya sea desde esas instituciones de formación o desde la Universidad.

Este es precisamente uno de los sentidos de lo que denominábamos la deuda de la Universidad: cómo sería posible establecer los espacios adecuados (proyectos de investigación y práctica, programas de capacitación docente, tareas de extensión universitaria fuertemente sistematizadas, posgrados (maestría y otros) dirigidos a docentes en actividad de distintos niveles.

Segundo, en el ámbito de la educación no formal, será posible recuperar tradiciones académicas y de extensión universitaria vinculadas a la educación popular y que tuvieron gran repercusión en otros momentos históricos¹⁰. Actividades de animación sociocultural, talleres de lectura, de escritura en asociaciones de base, clubes, bibliotecas populares y en otros espacios suponen un profesor en Letras diestro en estrategias didácticas para encarar este tipo de tareas diferenciadas de los «estilos académicos» más habituales y atento a un conocimiento de los diversos sectores sociales hacia los que estas tareas están

dirigidas.

Vinculadas con las anteriores muchos profesores en Letras desarrollan y podrán desarrollar tareas de asesoramiento en bibliotecas públicas y populares. Detección de demandas, selección bibliográfica, tipos de lectores, estrategias de difusión, etc. son algunas de las tareas específicas cuya incumbencia corresponde a los profesores en Letras.

Otra área de interés y con fuertes perspectivas laborales en el futuro es la capacitación laboral. En el ámbito público y privado, instituciones y empresas demandan permanentemente profesionales idóneos para encarar actividades de capacitación laboral en general vinculadas con el mejoramiento de las competencias en el uso de la escritura por parte de los trabajadores.

Tercero, en el ámbito de gestión educativa, sería fundamental encarar dentro del área pedagógica la formación de los futuros profesores de literatura orientada a la realización de tareas de asesoramiento, consultorías, participación en equipos técnicos en el área de ciencias del lenguaje y literatura para la elaboración del currículum o para la determinación de políticas lingüísticas, así como también en organismos oficiales en proyectos educativos de amplio alcance social como planes de alfabetización, planes de lectura, etc. así como también el asesoramiento editorial en publicaciones oficiales vinculadas con los proyectos mencionados.

Cuarto, en el ámbito editorial, vinculado a proyectos educativos, el profesor en Letras graduado en la universidad podrá ejercer importantes tareas de asesoramiento, dirección de colecciones, producción de libros de texto, dirección y colaboración en revistas pedagógicas especializadas, etc.. Asimismo será necesario pensar en la formación de especialistas en divulgación pedagógica: un tipo de escritura dirigida a docentes dentro de la cual se ejecutarían esas operaciones de recorte y eclecticismo que caracterizan a las articulaciones teoría-práctica en pedagogía¹¹.

Por último -y estableciendo un cruce entre los dos perfiles planteados al principio- creemos necesario puntualizar que el futuro egresado interesado en el área pedagógica se podrá formar, a su vez y de acuerdo a sus intereses, como investigador en relación con los problemas que plantean las relaciones entre lenguaje, literatura y educación. Los campos de investigación y práctica que se han venido desarrollando en los últimos años en nuestro país y en el extranjero

son diversificados y establecen cruces interdisciplinarios variados¹².

Desde las propuestas de investigación de tipo histórico, encuadradas en el campo de la historia de la educación, que buscan establecer la historia de las disciplinas escolares (lengua, literatura) hasta propuestas de campo, de investigación-acción en busca de construir alternativas didácticas o de reconocer la complejidad del acto educativo y su relación con el lenguaje en los contextos sociales más disímiles. Este modo de pensar la investigación pondrá evidentemente en crisis los modos más tradicionales de pensarla; revisará la concepción común -especialmente difundida en el ámbito de Letras- de que la investigación se reduce al tipo de investigación académica sino que en el campo de la investigación educativa -y en este caso, específicamente didáctica- existen líneas de investigación o acción o de investigación participativa que podrían arrojar interesantes resultados para el desarrollo de la disciplina y hacia los grupos vinculados en su desarrollo (sectores populares, docentes en ejercicio, etc.)¹³.

Pensar en este perfil ampliado del profesor en Letras supone pensar en la diversidad de la propia tarea de enseñanza y en cómo la formación de grado -a través de sus planes de estudio- y la oferta de posgrado¹⁴ podrán ir dando cuenta de las necesidades de esta diversidad.

Notas

1 Referido en Pizzurno, Pablo: *Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*. (Recopilación de trabajos). Buenos Aires. Comisión de Homenaje a P. Pizzurno. 1934, citado en Bombini, Gustavo: «Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la Argentina (1870-1970)». Informe de tesis doctoral en curso. UBACYT. 1992-1994.

2 Creemos que algunos postulados de la pedagogía crítica serían solidarios con las posturas que aquí nos proponemos desarrollar. En general los textos de Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire y Paul Willis inciden en nuestras prácticas de formación docente en el ámbito de la Cátedra de «Planificación Didáctica y

Prácticas de la Enseñanza en Letras» en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Y, específicamente, recuperamos el concepto de «profesores como intelectuales transformativos» -de fuerte raíz gramsciana- explicitado por Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós. 1990.

3 En *Leer para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994, de Marina Cortés y Rosana Bollini se podrá encontrar una divulgación dirigida a docentes sobre las teorías mencionadas en función de una propuesta didáctica para la lectura y la escritura.

4 No existen en el mercado editorial trabajos de divulgación dirigidos a docentes en

- los que se dé cuenta de estas zonas de la producción lingüística. Una excepción reciente: Alejandro Raiter, *Lenguaje en uso*, Buenos Aires, AZ Editora, 1995.
- 5 La diversidad de la práctica educativa es un rasgo crucial que las prácticas de formación docente deben tener en cuenta. Postulados de la pedagogía crítica nos reafirman en esta postura y algunos trabajos de Adriana Puiggrós en la Argentina como «Educación y juventud en América Latina» publicado en *VERSIONES*, Revista del Programa «La UBA y los Profesores Secundarios», Buenos Aires, Nro 3-4, UBA, Primer semestre de 1994. Al respecto Emilia Lereiro ha expresado en una conferencia reciente: «El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad» extraído de «Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia», conferencia pronunciada en el 15 Congreso Mundial de Lectura, Buenos Aires, Julio de 1994 y reproducida en «Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura», Buenos Aires, Año 15, nro. 3, setiembre de 1994. Por último no queremos de dejar de citar una excelente investigación en este sentido: Heredia y Beatriz Bixio, *Distancia cultural y distancia lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
 - 6 Interesa aquí una cita de Paul de Man que funciona como punto de partida en relación con la construcción de una didáctica de la literatura: «La resistencia a la teoría es una resistencia a la dimensión retórica o topológica del lenguaje, una dimensión que quizás se halle más explícitamente en primer plano en la literatura que en otras manifestaciones verbales» en *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990. Para interesantes experiencias de "usos" pedagógicos de la teoría literaria véase: Alan Durant y Nigel Fabb, *Literary studies in action*, Londres/New York, Routledge, 1992.
 - 7 La noción de «canon» nos resulta productiva en relación con el análisis de procesos culturales amplios en los que la práctica de la enseñanza literaria se halla inserta. Hemos comenzado a desarrollar algunos planteos en: Gustavo Bombini, *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens, 1995, en «Literatura en polimodal», Revista «La Obra», Buenos Aires, Junio de 1995 y en «Propuesta para Contenidos Básicos Comunes para literatura en Polimodal», trabajo presentado como Consultor del Programa de Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.
 - 8 Especialmente Yves Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage, 1985.
 - 9 Un planteo interesante sobre la relación entre la formación teórica universitaria y las prácticas de enseñanza para el caso de la carrera de historia, en Ana María Barletta y Gonzalo de Amézola, «Ésquizohistoria e historiografía. Del secundario a la carrera de historia y vuelta a la secundaria» en *ENTREPASADOS*, Buenos Aires, Año II, nro. 2, comienzos de 1992. Un análisis crítico de la entrada de ciertos saberes de la teoría lingüística en el ámbito de la enseñanza de la lengua en secundaria, a través de libros de texto y libros para el docente en Gabriela Krickeberg y Gustavo Bombini, «Divulgación, transposición y libros de texto para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria», ponencia leída en las Primeras Jornadas «De la teoría lingüística a la enseñanza del español», Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994 y reproducida en G. Bombini, *Otras tramas*, cit.
 - 10 Nos referimos específicamente a las experiencias que durante los años '60 desarrolló la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de la Profesora Amanda Toubes, poco investigadas en general y, en particular, en cuanto a los «Clubes de Lectura» con sectores populares.
 - 11 Seguimos para consideraciones globales el artículo de Jaqueline Authier, «La mise

en scène de la communication des discours de vulgarisation scientifique», en «Langue française», París, Nro 64, Larousse, 1984. La práctica de la divulgación pedagógica es una práctica discursiva sobre cuya especificidad es necesario seguir indagando. Actualmente integro un grupo de investigación multidisciplinario, en el marco del Programa «La UBA y los Profesores Secundarios» y conformado por profesores especializados en capacitación docente, de geografía, historia, biología, filosofía, ciencias de la educación y letras para analizar los procesos de divulgación en esas disciplinas. (C.B.)

- 12 Como modelo interesante de grupo de investigación interesado en las relaciones entre Ciencias del Lenguaje y prácticas educativas podemos mencionar al grupo «Pratiques» de Metz (Francia) que desarrolla tareas de investigación y publica la revista del mismo nombre.
- 13 Para referencias ver especialmente, Mana

Teresa Sirvent, *Educación de adultos: investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

- 14 La cuestión de los posgrados para profesores en actividad merece una discusión especial todavía pendiente en nuestro país. Experiencia a gran escala las hemos podido ver en México donde se ha creado en los años '70, la Universidad Pedagógica Nacional, una red de setenta y cuatro sedes universitarias en todo el país en las que se cursan estudios de posgrado para maestros y profesores que se ven recompensados monetariamente por el Estado. En nuestro país es destacable la implementación de la maestría en Ciencias del Lenguaje creada y dirigida por la Profesora Elvira Arnoux en el ámbito del Profesorado «Joaquín V. González» de Buenos Aires. De creación reciente podemos mencionar la «Carrera de Especialización en enseñanza de la Lengua y la Literatura» de la Universidad Nacional de Córdoba.

Experiencia de actualización docente en nuevos contenidos de geografía.

La globalización: Efectos económicos y territoriales

HÉCTOR LUIS ADRIANI
MARGARITA PAPALARDO
CÉCILIA ZAPPETINI
MARIA DEL C. COSENTINO

Introducción

El proceso de Globalización y sus consecuencias sociales, económicas, políticas y territoriales se ha convertido en una temática relevante en la investigación geográfica.

El interés demostrado por docentes para su enseñanza y su incorporación en los nuevos contenidos, motivaron que el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades, desarrollara en 1994 el Seminario de actualización «La Globalización: transformaciones económicas y territoriales a escala internacional, regional y local», destinado a docentes del nivel medio. En él participaron investigadores especializados en el tema y el equipo de actualización docente de Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía.

Las presentes consideraciones exponen la perspectiva, desarrollo y conclusiones del Seminario por parte de este equipo.

Fundamentos sobre actualización docente: Perspectiva adoptada

Desde distintas perspectivas (Sanjurjo, 1993; Huberman, 1993; Brusilovsky, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Barreiro, 1988; Gimeno Sacristán, 1986) se reconoce que las interpretaciones y acciones de los docentes se basan en supuestos por lo general no sometidos a una reflexión crítica y distanciados de avances teórico-metodológicos de la Didáctica.

En esta cuestión confluyen el limitado sustento en Didáctica en la

formación y actualización profesional, la falta de relación que persiste entre la investigación educativa y la práctica escolar, la ausencia de ámbitos de investigación en las escuelas, limitación de tiempos para la actualización, originados en la precariedad organizacional y de recursos del sistema educativo, y la desjerarquización del trabajo docente.

En el plano de la actualización, la perspectiva adoptada por este equipo plantea acciones orientadas hacia una crítica y sistematización por parte de los docentes de su comprensión de los problemas y modificación de las prácticas.

Esta modalidad promueve una problematización teórica, actitudinal y política del rol docente y de las situaciones escolares concretas, sin olvidar su inserción en el sistema educativo. Propicia la investigación en la escuela y constituye un aporte frente a los enfoques que sustentan que la «transformación educativa» es producto de respuestas mecánicas de los docentes a la modificación de los «insumos educativos» tomados aislada y externamente a la escuela: programas, material didáctico, gestión, salarios, etc. En este sentido promueve un protagonismo de los docentes en la transformación de la educación, reconocida como problemática social y política.

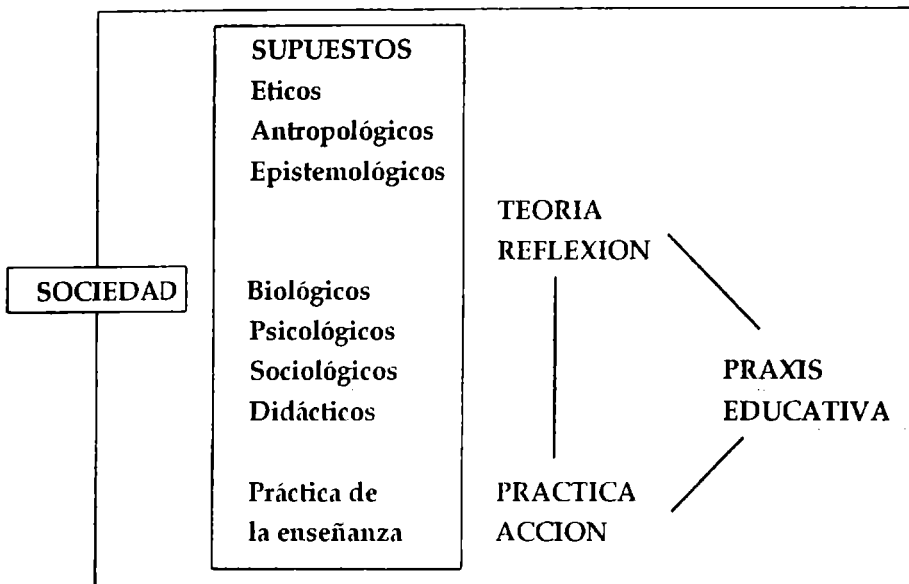
Entre docentes es posible identificar como pre-judicios que la investigación y la teorización en educación son tareas reservadas a ámbitos universitarios y como supuestos que los problemas de la enseñanza se resuelven a partir de la experiencia y guiados por los resultados obtenidos. Sin embargo, cuando el docente juzga su trabajo articula teóricamente la acción a sus supuestos, reflexiona sobre su práctica.

En el cuadro de la página siguiente se esquematizan estas relaciones.

Estas relaciones entre teoría y práctica implican un planteamiento dialéctico, en el que los momentos no se consideran separados y diferentes sino mutuamente constitutivos. A medida que se revelan las contradicciones, se requieren nuevas resoluciones. El pensamiento y la acción, o la teoría y la práctica, se reconstruyen permanentemente en el seno de cada situación concreta.

Aquí no hay preeminencia de la acción sobre el pensamiento, ni del pensamiento sobre la acción: ambos son momentos constitutivos de un proceso de interacción.

Esto nos conduce al concepto de praxis educativa, ya que se trata de una



acción que se va creando y en virtud de la cual se va modificando la base de conocimientos que la sustenta; se revisa reflexivamente, tanto la acción como la teoría, y no sólo la corrección técnica, sino la justificación ética de las acciones.

En base a las consideraciones precedentes: ¿es posible dar respuesta a los problemas de la práctica de la enseñanza sin problematizar los supuestos que la sustentan? ¿son posibles las modificaciones metodológicas subordinando la práctica a la actualización teórica?

En estos términos, *la reflexión crítica y la sistematización de la praxis constituyen el núcleo de la actualización docente. Se entiende por reflexión crítica aquella que se realiza sobre la práctica y sobre la reflexión misma, y por sistematización la consistencia de la reflexión teoría-práctica, es decir la búsqueda de coherencia y superación de contradicciones.*

En esta perspectiva confluyen propuestas que plantean acciones de actualización orientadas hacia la identificación de los factores personales, grupales e institucionales que facilitan u obstaculizan la transformación de las prácticas, la producción de alternativas didácticas y la desburocratización y reorganización del trabajo (Vera, Rodrigo 1989).

Se propicia analizar el marco valorativo como guía para la acción,

confrontando críticamente una práctica pedagógica deseable con la habitual, los supuestos subyacentes y el reconocimiento de la historicidad. (Brusilovsky, 1992).

Se destacan a su vez, los factores actitudinales de la relación pedagógica, las actitudes que se adoptan y las posibilidades de cambios mediante el trabajo grupal. (Barreiro, 1988).

Actualización en contenidos

En el marco de la perspectiva descripta, la actualización en nuevos contenidos implica considerar:

- La relación entre los nuevos conocimientos y la mejora de la calidad de los aprendizajes y de la educación.
- La incidencia de los cambios de contenidos en el plano institucional.
- La adecuación didáctica del conocimiento científico.

El primer punto hace referencia al debate acerca de qué se entiende por calidad de la educación, y en relación a esto, cómo resignificar la mediación del docente entre los alumnos y los conocimientos que se reconstruyen en el aula.

El segundo punto refiere a que la modificación de las prácticas educativas no constituye un trabajo aislado sino una acción colectiva que genera consensos y conflictos a nivel curricular, y de relaciones de poder en la escuela. Refiere a la capacidad de instituir por parte de los docentes.

En el tercer punto se hace referencia a la transposición didáctica: proceso de adecuación de conocimientos producidos por la investigación científica en conocimientos escolares: de un «objeto de conocimiento» se pasa a un «objeto a enseñar» y a un «objeto de enseñanza» (Pineau 1992, Chevallard 1985). Implica plantear quiénes se involucran y cómo se desarrolla este proceso.

Lineamientos metodológicos

De acuerdo a estos fundamentos, la metodología de actualización se centra en la elaboración grupal por parte de los docentes, de propuestas

didácticas alternativas y su posterior implementación y evaluación.

La idea de «propuestas alternativas» remite a las posibilidades de realizar cambios en la práctica de la enseñanza a partir del análisis crítico y revisión de los supuestos.

El dispositivo grupal se adopta en razón de que facilita el intercambio entre docentes con experiencias aúlicas diferentes, tanto por el tiempo que llevan en la actividad como por el ámbito en las que la realizan.

En su cotidianeidad profesional cada docente encuentra obstáculos: detectarlos, profundizar su reflexión sobre ellos, explicitarlos y compartirlos con un grupo de docentes como él, le permite un doble aprendizaje: la identificación y problematización de sus propias dificultades y la confrontación de sus respuestas con los demás miembros del grupo, que aportan una mirada múltiple y enriquecedora de la situación, que pasa a constituirse en un repertorio de recursos para volver a examinar amplificada la vida cotidiana profesional.

Así, el trabajo sobre las situaciones de sí mismo y de los demás, pasa a constituirse en un conocimiento «vivido antes que leído».

Esta praxis, se da como un proceso continuo y dialéctico en el cual el aprender y el enseñar constituyen momentos del mismo proceso, que incluye la capacidad de evaluación y de creatividad.

Como orientación metodológica para la implementación de esta modalidad de trabajo se plantea una secuencia articulada en cinco momentos:

- Explicitación y análisis de las prácticas de los docentes y sus supuestos en relación a los nuevos contenidos, mediante la construcción de modelos didácticos. Debate.
- Aportes teórico-metodológicos sobre nuevos contenidos y Didáctica de la Geografía. Debate.
- Diseño de propuestas y planificación de su implementación.
- Implementación de las propuestas en situaciones escolares concretas.
- Evaluación de cada una de las propuestas y de las experiencias realizadas, identificando logros, dificultades y posibilidades de superar los obstáculos. Comparación con prácticas anteriores y con los supuestos iniciales.

La evaluación involucra a los docentes en tres planos: conjunta, autoevaluación y evaluación por parte del equipo de actualización.

Experiencia realizada

El propósito del seminario «La Globalización: transformaciones económicas y territoriales a escala internacional, regional y local», consistió en desarrollar una experiencia de actualización en la que participaran investigadores y docentes con el objetivo de debatir sobre la producción y transposición del conocimiento geográfico y construir propuestas didácticas sobre la temática.¹

Los investigadores secuenciaron sus exposiciones y debates de acuerdo a las diferentes escalas del proceso de Globalización: mundial, continental (particularmente América Latina y Argentina) y regional-local: Región Metropolitana de Buenos Aires.²

En relación a la temática en particular, hay consenso en identificar como núcleo del proceso de Globalización, la crisis y reestructuración de la acumulación capitalista global, la reconversión productiva asociada a la revolución tecnológica, el redespliegue espacial de la producción, y las políticas de ajuste y reforma estatales. Este proceso ha acentuado la polarización socio-territorial, el deterioro ambiental y producido nuevas configuraciones territoriales y una rearticulación de las distintas escalas espaciales.

El aporte teórico-metodológico del equipo de actualización se centró en las condiciones del aprendizaje significativo de hechos y conceptos, particularmente la identificación y jerarquización de los mismos en mapas conceptuales, y en el trabajo con técnicas grupales. Se analizó la incidencia de la incorporación de nuevos contenidos en los modelos didácticos y en la práctica de la enseñanza.

Los docentes participantes -39 profesores de establecimientos provinciales, transferidos y de enseñanza media universitaria- definieron y elaboraron propuestas de programas, unidades y planificaciones temáticas y de clases (ver anexo) sobre la base de los programas vigentes. En función de sus situaciones específicas de inserción laboral determinaron las posibilidades y condiciones de implementación de las mismas.³

Evaluación de las propuestas

La evaluación se realizó relacionando las propuestas con los supuestos explicitados inicialmente. En las mismas, el equipo ha considerado que presentan como alternativos a las prácticas vigentes, los siguientes aspectos:

En relación a los programas:

- Identificación de conceptos clave: globalización, reestructuración económica, cambios políticos, impacto territorial y ambiental, actores sociales, bloques regionales.
- Regionalización del espacio mundial en base a «globalización» y «continentalización».
- Reorganización y adecuación de los contenidos de la dinámica natural considerándolos desde los efectos ambientales.
- Incorporación de fundamentos teóricos en las propuestas de programas.

Estas propuestas implican significativos avances en la estructuración de los contenidos en relación a los supuestos inicialmente explicitados. La clásica división del mundo (presente en los programas aún vigentes y en las planificaciones) a partir de los límites físicos de los continentes es replanteada en favor de criterios socioeconómicos. A su vez, se han propuesto alternativas de organización de los contenidos conceptuales privilegiando los conceptos por sobre la mera acumulación de datos.

En relación a las planificaciones y las clases:

- Actividades en base a la secuencia aprendizaje-reflexión-acción (difusión extra-aúlica de lo elaborado en clase).
- Investigación de cuestiones socialmente relevantes del medio local en las que se evidencia su articulación a la globalización (problemática del desempleo).
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Resignificación de conceptos.

En este punto se identifican propuestas orientadas hacia la planificación

de situaciones didácticas de investigación de problemáticas del medio local y su contextualización en los procesos históricos globales, con el objetivo de promover en los alumnos una «conciencia crítica» acerca de los problemas que los involucran.

Se incorpora el conocimiento previo de los alumnos, al proponerse confrontar la producción realizada con una explicitación inicial de sus ideas previas.

Se propone también analizar y confrontar las actuales definiciones de los conceptos con las correspondientes a otros momentos históricos. Este es el caso de los conceptos de Límite y Frontera ante las actuales integraciones regionales de escala continental.

Por su parte, la elaboración de mapas conceptuales es considerada como la más apropiada para el trabajo con material bibliográfico.

La evaluación evidenció, por otra parte, la permanencia de supuestos fuertemente instalados que pueden caracterizarse como «tradicionales»:

En relación a las cuestiones tratadas en el seminario:

- Contenidos limitados básicamente a información, sesgados hacia el aprendizaje de hechos.
- Persistencia de la secuencia: docente transmisor del conocimiento - aprendizaje repetitivo del alumno - evaluación determinada por la calificación.
- Limitados diagnósticos de ideas previas e intereses de los alumnos.
- Predominio de técnicas de trabajo individual.

En relación a cuestiones no abordadas centralmente en el seminario:

- Persistencia de la dualidad Geografía Física/Humana y Geografía General/Regional.
- Imprecisión en la planificación y desarrollo de la enseñanza de procedimientos (particularmente en las propuestas de investigación).
- Limitada presencia de trabajo con problemáticas.

Los supuestos de más difícil o lenta remoción corresponden más a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos, y a la

relación transmisión del conocimiento - evaluación, que al tipo de conocimiento disciplinar específico. Con distintos grados de aproximación, todos los trabajos incorporaron la temática, pero en limitadas propuestas la incorporación de contenidos se acompañó de cambios en la enseñanza.

El trabajo grupal de elaboración de propuestas, permitió el establecimiento de acuerdos en base a las diferentes experiencias y tuvo dinámicas, tiempos de producción y productos diferentes en cada uno, hecho que permitió vivenciar la diversidad de los procesos y la riqueza en la heterogeneidad de las producciones y confrontar con la práctica predominante que impone un modelo «a priori» de producto final sobre el cual se califica.

En relación a las propuestas implementadas, los docentes destacan en su autoevaluación:

como aspectos positivos:

- Receptividad en autoridades de colegios para la incorporación de la temática en los programas.
- Interés de los alumnos en el tratamiento de la temática y en el trabajo con técnicas participativas grupales.
- Facilidad en el aprendizaje de conceptos mediante la elaboración de mapas conceptuales, que permiten una sistematización de la enseñanza y su transferencia, como alternativa didáctica, al tratamiento de otros temas.
- Resignificación de conceptos por parte de los alumnos.
- Sistematización del trabajo grupal de los docentes para diseñar, implementar y comparar resultados de una misma actividad aplicada en cursos distintos.

Como dificultades:

- La novedad y complejidad del tema. Dificultades de los alumnos con el vocabulario.
- Limitaciones en los tiempos previstos para el desarrollo del tema.
- Dificultades de consensuar con otros colegas modificaciones en los programas, ante la persistencia en enfoques tradicionales y oposición al cambio.
- Dificultades con ciertos conceptos y en la identificación de los nexos, en

la elaboración de mapas conceptuales.

-Necesidad de elaborar cuadernillos específicos.

-Carga horaria reducida y fragmentada (dos o tres horas semanales).

En lo atinente a la presentación de modificaciones en programas, se desarrollaron trabajos de colaboración entre docentes y un proceso de concertación no sólo académico e institucional, sino también político, sobre todo ante la naturaleza de la temática.

Este análisis de las propuestas y su implementación, demuestra que las mismas no son totalmente alternativas ni totalmente tradicionales, y conduce a la reflexión de que los cambios en la enseñanza implican un proceso en el que «lo nuevo» y «lo tradicional» se articulan dialécticamente y adquieren nuevo significado en la práctica.

Consideraciones finales

Ante las actuales condiciones de reforma curricular y actualización docente, es posible extraer de esta experiencia las siguientes conclusiones:

-En líneas generales la actualización implicaría una «ruptura epistemológica» en relación a concepciones previas de los docentes. No se trata de la incorporación de nueva información.

-Para el análisis de nuevos contenidos los docentes requieren tiempos de reflexión que por lo general las reformas no prevén.

-La reforma curricular en general y la incorporación de nuevos contenidos en particular, generan la contraposición de diversas perspectivas, posicionamientos y acciones entre los distintos integrantes de la institución escolar. En este sentido, es necesario que se garantice la efectiva participación docente en la reforma y la gestión institucional, razón por la que se sugiere la participación de directivos en los encuentros de actualización.

-Los programas de capacitación tienen que posibilitar no sólo actualización sino también el apoyo a los docentes en la implementación de las experiencias didácticas.

-En razón de ser los ámbitos de trabajo y encuentro cotidiano de los docentes, es pertinente desarrollar en las escuelas instancias de investigación

de la enseñanza y articularlas con instituciones de investigación educativa.

-El establecimiento y consolidación de vínculos entre las escuelas y los ámbitos de producción de conocimiento científico, particularmente la Universidad, constituye una instancia significativa de la actualización.

Notas

1 Se adoptó la modalidad de seminario en razón de plantearse como una actividad de investigación en situación didáctica. Su duración fue de 40 horas cátedra distribuidas en cuatro jornadas consecutivas presenciales, un segmento no presencial y un taller final de evaluación. El seminario se extendió entre mayo y julio.

2 Los investigadores y especialistas en la temática participantes fueron la Doctora

Elsa Laurelli, el Doctor Santiago Olivier, la Licenciada Patricia Pintos, el Profesor Hector Dupuy y el Licenciado Néstor Murgier. Sus exposiciones y los debates se desarrollaron en la primer etapa de cada jornada presencial. En la segunda, el equipo de actualización realizó sus aportes teórico-metodológicos y coordinó la elaboración de las propuestas.

3 De las 16 propuestas realizadas fueron implementadas 9.

Bibliografía

- Barreiro, Telma, (1988); «Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (G.R.E.C.): Una propuesta para el perfeccionamiento docente». *Revista Argentina de Educación*. Año VI. No 11 Buenos Aires.
- Benejam Argimbau, Pilar, (1989); «Los contenidos de ciencias sociales». *Cuadernos de Pedagogía No 168*. Barcelona. Fontalba.
- Brusilovsky, Silvia, (1992); *Criticar la educación o formar educadores críticos?*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephan, (1988); *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Chevallard, Yves, (1985) *La transposición didáctica*. Documento de la cátedra Didáctica II. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Coll, César y otros, (1992); *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana Aula XXI.
- Edwards, Verónica, (1991); *El concepto de calidad en educación*. Quito. Instituto Frónesis.
- Frigerio, Graciela y otros, (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Cece*. Buenos Aires. Serie Flaco Troquel.
- Gimeno Sacristán, José, (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires. Rep. Argentina.
- Grupo Investigación en la Escuela. (1992). «Una propuesta de desarrollo profesional». *Cuadernos de Pedagogía No 209*. Barcelona. Fontalba.
- Huberman, Susana, (1992). «Como aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Buenos Aires. Aique-Didáctica.
- Laurelli, Elsa y Lindemboin, Javier (compiladores) (1990). *Reestructuración económica global. Efectos y políticas territoriales*. Buenos Aires. Ediciones CEUR.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Escuela Nueva. Más una mejor educación para todos*. Fascículos 0 a 13. Buenos Aires 1993/1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de programación y evaluación educativa; *Programa de contenidos básicos comunes. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: 1994.

Novak, Joseph y Gowin, Bob, (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

Ontoria, Antonio; (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.

Parsza González, Margarita, y otros; (1986). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2*. México. Gernika. I

Pérez Gómez, Angel; (1993). «Autonomía profesional y control democrático». *Cuadernos de Pedagogía* N° 220. Barcelona. Fontalba.

Pineau, Pablo; (1992). «Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el pro-

blema». *Revista Argentina de Educación*. N° 17. Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana; (1993). «La práctica educativa: entrecruzamiento de múltiples paradigmas». *Revista Espacios* N° 4. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

Santos, Milton, (1993). «El medio técnico-científico: aceleración contemporánea y espacio mundializado». Cuarto Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida. Mimeo.

Souto de Asch, Marta; (1987). «El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa». *Revista Argentina de Educación*. Año V. N° 8. Buenos Aires.

Vera, Rodrigo, (1989) «Talleres para educadores. Material para el diálogo». Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Mimeo.

Anexo

Nómina de propuestas elaboradas:

- Ejes temáticos para Tercer año ENET No 5.
- Programa para Geografía de 4to año -República Argentina- y planificación primer unidad.
- Programa para Geografía 2do año escuelas técnicas transferidas.
- Programa para 5to año «La globalización, transformaciones económicas mundiales y sus impactos económicos, sociales y territoriales en nuestro país».
- Reforma programática para 3er año bachillerato mercantil: «Incorporación de la temática de globalización».
- Reforma curricular 3er año y plan de clase «El proceso de globalización a escala regional: Africa Negra».
- Planificación de clase «Internacionalización de las marcas» para 5to año.

- Planificación de unidad «Globalización de la economía».
- Programa para 5to año «Crecimiento económico y cambio social».
- Tema de Unidad y trabajo práctico: «Avances y retrocesos en la reestructuración económica local» para 4to año.
- Planificación anual: «Transformaciones económicas, políticas, sociales y territoriales a escala internacional». 3er año.
- Planificación de clase «Reconsideración del concepto de frontera ante el MERCOSUR».
- Planificación de clase «Dos Américas». 2do año.
- Modelo de clase 2do año. Tema: «El Mercado Común del Sur».
- Trabajo práctico «Desempleo. Un problema a resolver».
- Cuadernillo aclaratorio «Reestructuración económica global».

Actualidad bibliográfica

"Abstracts" sobre libros de temas educacionales

AGUDO de CORSICO,
(Celia)-MANACORDA de
ROSETTI, (Mabel).

*Interacción lingüística; entre
maestros y alumnos.*

Buenos Aires, A-Z editora, 1994.

Por Sara Ali Jafella

Desde un marco conceptual orientador -que las autoras toman de la propuesta sociolingüística de Basil Bernstein-, la interacción lingüística es motivo de investigaciones de campo y de análisis críticos, realizados desde una detenida observación del uso de la lengua en las diferentes instancias de la relación pedagógica, a nivel áulico. En la «Advertencia Preliminar» se ordenan las principales acciones llevadas a cabo en el proceso de la investigación, que respondió a un programa patrocinado por Unesco (1970) y renovado por las autoras en esta edición. El objetivo central propone establecer los rasgos que caracterizan la interacción lingüística

en los primeros grados del nivel primario, explicitar aspectos relativos a la conducta ejercida por la maestra y establecer las incidencias de tales acciones sobre el rendimiento escolar de los alumnos. Algunos de los ítems ordenadores del trabajo fueron: el nivel económico de los alumnos; el nivel intelectual; el rendimiento escolar; el desempeño en el uso de la lengua; su *status* dentro del grupo de pares. Un amplio espacio de reflexión se concedió a los aspectos metodológicos. Con respecto a los resultados, se indican conclusiones de interés alcanzadas en la fase descriptiva, tanto con relación a los caracteres de los grupos estudiados, como con respecto a los ensayos de implementación curricular. Las metas obtenidas sirvieron para apoyar un alto número de supuestos de la investigación. Tales resultados fueron incorporados a partir de la década del '80 a los textos escolares. En la actualidad las autoras propician la continuidad de la línea investigativa iniciada.

CAGGIANO, María
Amanda- SEMPÉ, María
Carlota. *América. Prehistoria y
geopolítica.*

Buenos Aires, TEA Tipográfica
Editoria Argentina, 1994.

Aunque esta obra corresponde a la antropología cultural se la incluyó en esta bibliografía por la relación que guarda con algunas problemáticas educacionales ("endoculturación"). Sus autoras son profesoras-investigadoras de la UNLP.

Por Sara Ali Jafella

El vínculo inseparable entre «hombre-cultura» es el punto de partida del análisis crítico y de la confrontación entre investigación antropológica y procesos sociopolíticos que promovieron la configuración de las diferentes culturas americanas. Desde ese lugar queda instalada la presente investigación en el estatuto epistemológico de las ciencias sociales. La interdisciplinariedad es una de sus características. El surgimiento de las sociedades políticas en América (referida especialmente a América del Sur) es estudiado desde la urdimbre de diversas disciplinas: sociología, antropología, arqueología, prehistoria e historia. El enfoque epistemológico da lugar a tres perspectivas: a) conformación de entidades socio-culturales en diversas regiones americanas; b) referencias a las transformaciones geológicas del ecosistema

natural del continente donde se produjeron tales enclaves de cultura; c) procesos de irrupción de una historia que, en el ábaco temporal de Occidente, marcó la llegada de los europeos en el siglo XV, con el descubrimiento de América. En la Introducción, una frase de las autoras refleja esa irrupción como una marca que, de alguna manera, sesga la historia: «De hombres en esencia creadores, han pasado a ser espectadores de una realidad que los supera» (pág. 6). La obra - con ilustraciones que enriquecen la impecable edición - concilia su valor científico con la formulación didáctica de sus propuestas.

CONTRERAS DOMINGO,
José. *La autonomía del
profesorado.*
Madrid, Ediciones Morata, 1997.

Por Sara Ali Jafella

El actual contexto histórico de fines del milenio, signado por las aristas contradictorias de la globalización, privilegia en el campo disciplinar de la pedagogía un tema tan recurrente hoy en Argentina como en España: la formación de profesores. En la Primera Parte, (Caps. I, II y III) se investiga acerca del debate sobre la proletarianización del profesorado, la retórica del profesionalismo y sus ambigüedades y los valores del oficio educativo en el plano de la obligación moral y del compromiso con la comunidad. La Segunda Parte, (Caps. IV, V y VI) pre-

senta los caracteres de diversos modelos docentes: el profesional técnico, el profesional reflexivo y los procesos y contradicciones que se suscitaron hasta el alcance del modelo de profesor como intelectual crítico (Giroux). En correspondencia con este último contexto, el autor dedica un espacio al "fundamento habermasiano de la reflexión crítica" y a la doble problemática "autonomía - emancipación". La Tercera Parte ("La autonomía y su contexto") analiza problemáticas que se tornan comunes al lenguaje de la formación de profesores: profesionalización (Cap. VI), claves de la autonomía profesional del profesorado (Cap. VII), políticas educativas y autonomía profesional del profesorado (Cap. VIII). Es probable que en el espectro mundial de fragmentaciones y rupturas, el retorno a una educación institucional democrática -y a un profesor como intelectual hacedor de la cotidiana *praxis* educativa y gestador de reflexiones acerca de esa práctica- se reconstruya como fuente de nuevos presagios de sostén científico, tecnológico y ético social.

CULLEN (Carlos A.) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Por Sara Ali Jafella

Las temáticas centrales del libro corresponden a enfoques de la filo-

sofía de la educación y de otros espacios pedagógicos. El título presenta una suerte de metáfora en alusión a las obras de filosofía crítica de Kant, aunque el autor no hace referencia directa al sentido de la racionalidad ilustrada de este filósofo. Sin embargo, en el epílogo del libro -y con respecto a la relación entre educación y sociedad- sostiene: "Se trata de proponer una metáfora, las nuevas fronteras, en torno al territorio educativo.(...) La metáfora, como enseña Paul Ricoeur, (...) es un intento de producir una 'innovación semántica' a partir de un 'choque' entre un sentido primero y un sentido segundo, abierto desde ahí" (pág.253). Inicia la obra una "Introducción al campo problemático de la filosofía de la educación", en la que presenta a esta última con el sesgo de una obturación a su tradicional concepto y una apelación a "la desnudez del nombre" -en una nueva metáfora tomada de la conocida novela medievalista de Umberto Eco-. Con respecto al "sujeto", Cullen se refiere a su deconstrucción como sujeto "defondado", en una suerte de desgarramiento semántico. La irrupción de un sujeto de vestiduras postmodernas propicia una cierta fragmentación entre las reflexiones preliminares y los contenidos nucleares y posteriores de la obra. En la Primera Parte aborda problemas referidos a "pensar los fundamentos del currículo", a contenidos educativos y al debate epistemológico y la formación de competencias. La Segunda Parte se

refiere a las relaciones entre educación y valores en el contexto sociopolítico ("crisis del Estado") y de la educación institucional ("la escuela como vigencia de lo público"). La propuesta explícita de la obra está referida a la *crítica del conocimiento* desde un enfoque pedagógico, a la práctica docente y a las razones que conducen a conceder a esa práctica una significación racional.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As., Paidós, 1995.

Por Sara Ali Jafella

La autora presenta las diversas tradiciones que sobre formación docente tuvieron lugar en América Latina. Ellas son: normalizadora-disciplinaria, académica y eficientista. A ellas opone las "tendencias no consolidadas en tradiciones", entre las cuales ubica a la escuela activa de Dewey y Kilpatrick. Considera a la formación docente como una permanente construcción epistémica y social, que interrelaciona demandas socioculturales y necesidades subyacentes, válidas con respecto a la población escolar y al propio sistema educativo. En otros capítulos se refiere a las oposiciones que se construyen y deconstruyen en el espacio docente, entre las que se destacan: poder y control frente a autonomía; problemáticas institu-

cionales de formación docente y contextos políticos. En un último capítulo estudia los diversos campos de tensiones que se generan en virtud de la conflictividad de la temática analizada; tales campos se refieren a teoría-práctica; objetivo y subjetivo; pensamiento y acción; individuo y grupo; docentes y estudiantes como "adultos y trabajadores". La obra presenta una perspectiva de construcción de nuevas problemáticas sobre el tema. Con respecto a sus propuestas actuales sobre modelos de formación docente no retoma su apertura hacia paradigmas alternativos, expuesta en un anterior artículo «Modelos de formación docente en el contexto de latinoamericano» (1991) (*Revista argentina de educación*, Bs.As., No.15): la "pedagogía crítico-social de los contenidos" de corte histórico-culturalista y el modelo "hermenéutico-participativo", representado por pedagogos latinoamericanos y fundamentados en la sociedad democrática.

MC LAREN, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs As., Rep. Argentina, Aiqué Grupo Editor, 1994.

Por Sara Ali Jafella

La «teoría crítica», pensamiento cuestionador de la actual sociedad finisecular, extiende su problemática al campo pedagógico. El autor

(colaborador en pedagogía de Henry Giroux, E.E.U.U.), expone una investigación -con caracteres de ensayo-, acerca de las interrelaciones entre la educación y la heterogeneidad de actuales problemáticas culturales (feminismo, etnografía, lenguajes populares, regionalismos, subjetividad y otras expresiones de rupturas y disociaciones); ellas son reflejo de nuevos discursos en pugna contra la uniformización de la cultura occidental. Las nuevas culturas fragmentarias aun no han podido configurar significación propia, amenazadas por formas de colonización provenientes del poder político y económico en las sociedades del capitalismo tardío. Desde una postura que rechaza la herencia cultural de la historia europea -en cuanto ella legitima unívocamente «las Grandes Obras del Mundo Occidental»-, McLaren hace ingresar propuestas filosóficas provenientes de la postmodernidad, aunque señala los riesgos y las carencias en los discursos de algunos de sus representantes. Entre estas últimas menciona la falta de reconocimiento de la diversidad de paradigmas, de las perspectivas feministas, del lector como entidad histórica y de un discurso crítico de la vida pública. Los dos últimos capítulos de la obra están dedicados a temáticas sobre "política de la sexualidad" y sobre los medios masivos de comunicación.

MAZZARELLO, Néstor.
Didáctica general; del marco teórico al práctico.
La Plata, Servicop, 1992.

Por Sara Ali Jafella

La obra está integrada por tres módulos. En la «Introducción», el autor expresa las motivaciones que lo condujeron a la elaboración de estas propuestas y los objetivos perseguidos. Su propósito general es adecuar los caracteres de la disciplina didáctica al marco teórico de la teoría de sistemas. Por otra parte, se incluyen artículos de otros especialistas. Los módulos son: I.»Fundamentos de una teoría sistémica de la Didáctica y el fortalecimiento de la profesión del didacta». II.»La acción didáctica y sus subsistemas básicos: comunicación, enseñanza, aprendizaje». III.»Estrategias de alcance y de verificación de los efectos». El módulo I toma como referentes principales a la didáctica como profesión, dando lugar a aspectos específicos sobre enfoques didácticos en el área de la educación física; trata, además, aspectos relativos a la teoría de sistemas. En el módulo II se refiere a comunicación y lenguaje, aprendizaje, motivación, categorías sistémicas, el rol del profesor y aspectos de la práctica. El módulo III analiza el planeamiento, la evaluación y lo que denomina «formas sistémicas de organización curricular».

PAVIGLIANITTI, Norma-
NOSIGLIA, María Catalina-
MARQUINA, Mónica.

Recomposición

*neoconservadora. Lugar
afectado: la universidad.*

Bs.As., Inst.de Investig. en Cs.de
la Educación, Miño y Dávila
editores, 1996. Colecc. Crítica y
debate.

Por Sara Ali Jafella

La obra responde estrictamente al nombre de la colección, en el nivel y "lugar afectado": la universidad pública. La impronta "crítica y debate" ha construido el horizonte de las investigaciones sobre política educativa de Norma Paviglianitti -a quien rendimos homenaje a su memoria en esta instancia-. La presentación del escenario de la problemática universitaria de mediados de los años sesenta muestra los fuertes estigmas de avasallamiento que sufriera la autonomía de la universidad nacional, a través de frecuentes intervenciones por parte de los gobiernos de facto que asolaron las instituciones democráticas. Se trata del comienzo de un cambio en la institución que, a partir de ese escenario político, "varió significativamente en las tres últimas décadas". El reingreso a la democracia no ha podido restaurar todos los principios fundacionales de la universidad pública en razón de la hegemonía política y económica alcanzada por el actual

neoconservadurismo. La obra se divide en tres partes: I. El contexto, en el que se presentan las consecuencias de la crisis del Estado de Bienestar y la apertura de una recomposición neoconservadora en la política mundial. Expone, además, las tendencias y modelos de desarrollo universitario en los contextos argentino y latinoamericano. II. El proceso de configuración de la actual reconversión universitaria, con estudios de las coautoras Nosiglia y Marquina sobre la política universitaria del Gobierno Nacional (1989-1993) y con posterioridad a la Ley Federal de Educación. III. La Ley de Educación Superior en debate, donde las autoras analizan los anteproyectos y el proyecto de Ley y su tratamiento parlamentario, así como los nuevos temas "incorporados en la agenda de la política universitaria de los '90". IV. La incidencia de las propuestas del Banco Mundial en la reconversión universitaria, que reflexiona sobre los alcances institucionales y económicos de este organismo en los países en vías de desarrollo y la conflictiva problemática del financiamiento de la educación superior.

Dussel, Inés; Finocchio,
Silvia y Gojman, Silvia.
*Haciendo memoria en el país del
Nunca Más.*
Buenos Aires, EUDEBA, 1997.

por Gonzalo de Amézola

Dentro de los cambios establecidos por la *transformación educativa*, uno de los más provocativos es el referido a la incorporación de la historia argentina reciente a la curricula. Si bien estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Usualmente, noviembre tocaba el gong del último round del ciclo lectivo sin que la historia reciente hubiera cruzado guantes con los alumnos. El pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo.

El propósito declarado de enfatizar el estudio de los tiempos actuales es que una mayor dosis de historia reciente permitirá a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. Esto

ha abierto una polémica acerca del valor educativo de la historia más alejada en el tiempo pero que ha dejado una fuerte impronta en nuestro presente (pensemos, por caso, si puede comprenderse cómo es hoy América Latina sin conocer la historia del período colonial), que excede el propósito de esta reseña. Sin embargo, es necesario señalar que, tratando de superar una discusión sin matices, la incorporación (no excluyente) del estudio de nuestro pasado inmediato no sólo es conveniente sino también necesaria.

Los aires de cambio que traía la reforma fueron rápidamente percibidos por las editoriales. A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993, la industria editorial vislumbró el cambio en los contenidos que se concretó definitivamente con la aprobación de los CBC para la Educación General Básica. A partir de ese momento, los manuales apuntaron con mayor énfasis a la historia reciente y se incorporaron nuevos autores - en su mayoría jóvenes - provenientes del campo académico. Otros dos fenómenos acompañaron a los anteriores. Si antes los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada (sólo basta recordar a Astolfi o a Ibáñez), ahora su vida útil en el mercado es de un promedio de tres años y los autores individuales son usualmente reemplazados por equipos. Por otra parte, además de los textos escolares, también han aparecido selecciones documentales que brindan múltiples posibilidades

para trabajar en el aula y algunas obras que, como la que comentamos, exceden las fronteras de los manuales.

El libro de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman se destaca por la originalidad de su concepción y por lo ambicioso de sus objetivos. Por una parte, por la idea de la que parten las autoras: la búsqueda de caminos que permitan utilizar en la escuela el *Nunca más*. Como dice Beatriz Sarlo en *Página/30* de agosto del 97, "La Argentina de la transición democrática tuvo su gran libro: los documentos sobre la represión que la CONADEP publicó con el título de *Nunca más*. Este es sin duda el libro de la memoria. Pero precisamente por eso es un libro extremadamente difícil y muy duro."

Este, sin embargo, no es el único problema. Las relaciones entre distintos aspectos del pasado y del presente tienen un interés básico para la Historia y son parte esencial de la importancia de nuestra asignatura en el currículum. El concepto de «conciencia histórica», desarrollado básicamente por los pedagogos alemanes, se refiere a cómo la configuración que cada persona tiene del pasado influye decisivamente en sus actitudes y acciones actuales.

Sin embargo, que esta relación alcance sus manifestaciones más complejas está dificultada - los docentes lo sabemos - por una brecha invisible. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: «La destrucción del

pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven.» (P. 13) Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, «el pasado es indestructible... porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida...» "Para el autor del presente libro", dice, "el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño". (P. 14)

Esta doble cuestión del «presente permanente» de los jóvenes y el «pasado indestructible» de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras. Este abismo in-

visible entre profesores y estudiantes es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia argentina reciente. El 25 de mayo de 1973, el 24 de marzo del '76, el 2 de abril del 82 son fechas muy presentes para los unos y de escasa o ninguna significación para la mayoría de los otros. Perón, Lanusse y Videla son figuras que se pierden en la noche de los tiempos.

Dussell, Finchio y Gojman son conscientes de estas dificultades. No se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro. Un peligro latente es la vanalización del pasado a la que puede contribuir la retórica *bien pensante*. Como advierten las autoras, una consecuencia no querida de un tratamiento superficial del tema es que se transforme en una simple "película de terror". Por el contrario, es necesario que la palabra justa reemplace a los adjetivos. Como decía Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de Italia para explicar a los alumnos que quisieran escucharlo cómo resultó posible el Holocausto, del que había sido una de sus víctimas: "Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio. Sin com-

prender es imposible. Conocer es necesario."

En el prólogo de su obra las autoras explican el porqué de las cuatro secciones en las que se divide, a las que piensan como "puertas de entrada" al informe de la CONADEP: "Los capítulos comprenden una revisión de la historia de nuestro país en nuestro siglo, y especialmente del período dictatorial 1976-1983 (cap. 1); una discusión sobre los jóvenes, en tanto objeto principal de la represión y de la juventud actual (cap. 2); una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en nuestro país (cap. 3); y una relación entre la memoria y el olvido que apunta a revisar las formas en que se ha recuperado el pasado reciente desde 1983 (cap. 4)." (P. X) Estas "puertas de entrada" se cuidan muy bien de ser retóricas. A lo largo del libro, fotografías, artículos periodísticos, letras de rock (las que daban testimonio del Proceso - como las de Charly García - y las que nos hablan de sus secuelas - como las de *Actitud María Marta*), historietas, etc., procuran con éxito reconstruir la vida cotidiana de los *años de plomo*. La vía fundamental de conocimiento propuesta está en la resolución por los alumnos de numerosas actividades, cuya realización promueve la reflexión sobre los distintos problemas planteados. Simultáneamente, fragmentos de obras de destacados autores que se han ocupado de la época brindan visiones contrapuestas de los distintos sucesos. Los docentes cuentan también con una

serie de herramientas para profundizar los temas, como una completa pero no abrumadora bibliografía por cada capítulo, una nómina de obras literarias que se ocupan del período y un listado de los principales testimonios en defensa de los derechos humanos realizados durante la dictadura.

¿Para qué la historia reciente?, se preguntan las autoras de *Haciendo memoria...* Para construir otra relación con el pasado reciente, para hacer memoria *en y desde* la escuela, concluyen.

Este propósito es el principal objetivo de la enseñanza del pasado cercano. Y no es una finalidad poco ambiciosa. En un artículo publicado en *La Nación* en febrero de 1995, Umberto Eco al interrogarse por las nociones imprecisas de muchos jóvenes y personas de mediana edad acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia dice: «La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos

faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica...»

Tal vez como en ningún otro caso, los problemas de «qué Historia enseñar» y de «para qué enseñar Historia», están inexorablemente ligados. Y en esta problemática, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* es un aporte invaluable. Como dice Carlos Altamirano en *Punto de vista* de abril del 96: “¿Qué ha sucedido? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?... Hanna Arendt escribió que la mayor parte de la vida adulta de una generación de alemanes, la suya, había vivido bajo el peso de esas preguntas. Son preguntas elementales - como lo fueron bajo la última dictadura argentina las preguntas de las madres de los ‘desaparecidos’. En lo relativo a nuestro pasado reciente, si no queremos cerrar los ojos ante la fractura por la que un día se precipitó el terror estatal, no creo que podamos formular preguntas más rigurosas que esas. Tal vez no haya que esperar preguntas últimas, definitivas (en Alemania el debate sigue abierto). Pero la voluntad de mantener la interrogación y de mantenerla como exigencia de una vida pública democrática, no será indiferente al carácter de la sociedad en que los argentinos vayamos a vivir.”

MONTERDE Jose Enrique.
1986. *Cine, Historia y Enseñanza*.

Barcelona, Laia.

Prof.. María C. Garriga

La cultura audiovisual al exigir el desarrollo de nuevas competencias en los alumnos supone un desafío para la escuela. Cómo hacer de los medios audiovisuales una herramienta para el trabajo reflexivo y no un mecanismo de entretenimiento o de «pedagogía light», como dice G. Obiols? Dar respuesta a este interrogante no es tarea fácil, y se complica aún más si la disciplina en cuestión es la Historia. En una sociedad que prioriza el presente como «bisagra» al tiempo futuro, olvidando al presente como «bisagra» hacia el pasado para construir una cultura que tenga que ver con la memoria y con la Historia (Beatriz Sarlo. *Propuesta Educativa*, diciembre 1994), cómo recuperar el valor explicativo del pasado?

Es a estas preguntas que intenta responder Jose E. Monterde en *Cine, Historia y Enseñanza*. La propuesta apunta a que los docentes cuenten con una referencia a partir de la cual poder establecer su propia reflexión sobre las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales y, especialmente, sobre el sentido del empleo del Cine en la didáctica de la Historia.

El principal destinatario es el historiador en su doble faceta, docente e investigadora, pues en ambas pue-

de verse afectado por el hecho de que los films sean una vía idónea tanto para el conocimiento de la historia reciente como para la producción de un discurso sobre el pasado, «no en la vía tradicional del texto escrito sino por la sugerencia fascinadora de las imágenes en movimiento».

Se trata de «poder integrar buena parte de lo ya dicho en el ámbito de las relaciones entre Cine e Historia de una forma fluida y en todo caso buscar la mayor originalidad en la estructura de presentación de las diferentes partes del tema, con la perspectiva también de que esa misma estructura se constituya en orientación sobre las formas de aproximarse al análisis del Cine desde la Historia.» (pg.6)

El libro se compone de un corpus teórico y una serie de apéndices de orientación práctica, que pretenden sentar las bases para una referencia común desde la que cada cual pueda seguir su propia vía investigadora, y no una colección de recetas para el buen uso del cine en la enseñanza de la Historia.

En primer término se define al Cine como un medio de comunicación de masas, un hecho de lenguaje, un sistema industrial y un lugar de concentración interdisciplinaria.

En ese contexto el autor afirma: «... ante todo consideramos al film como lugar del discurso y en este sentido no tiene por qué quedar en posición de desmerecimiento en relación con una Historia que también es ante todo discurso, que a veces

también es arte literario y en ocasiones aspira (sólo aspira) a ser ciencia.» Afirmación que lo coloca en la perspectiva historiográfica que ubica a la narración como el objeto de estudio de la Historia.

En el debate producido entre los historiadores de los campos en cuestión, el estructural, que privilegia la explicación, y el narrativo, que reivindica la Historia como narración en una vuelta a lo particular, Peter Burke propone ir más allá de las dos posiciones opuestas hasta alcanzar una síntesis. En esa búsqueda aproxima la Historia al Cine: «Las escenas retrospectivas, los montajes paralelos y la alternancia de escena y relato son técnicas cinematográficas (o, en realidad, literarias) que pueden emplearse de manera superficial más para deslumbrar que para iluminar, pero también podrían ayudar a los historiadores en su difícil tarea de revelar las relaciones entre acontecimientos y estructuras y presentar puntos de vista múltiples.» (BURKE P. (comp.). 1993. Formas de Hacer Historia. Madrid, Alianza. Pag. 305).

Si bien la afirmación sobre el carácter discursivo y no científico de la Historia es sumamente discutible, se abren numerosas vías para la reflexión de los docentes sobre el uso del Cine en la didáctica de la Historia.

El film, convertido en testimonio para quien sepa interrogarlo, adquiere el carácter de revelador de una visión del mundo. Para analizar como funciona el reflejo socio-histó-

rico se proponen como ejes los definidos por Sorlin en *Sociología del Cine*: 1) las relaciones manifiestas, inscriptas en el universo ficticio del film; 2) las relaciones implícitas con el fuera de campo (espacio virtual) sugeridas explícitamente o dejadas a la apreciación del público y 3) las relaciones organizadas por el film entre el público y la pantalla.

El cine histórico es «aquél donde la Historia se hace problema, donde ella es el tema mismo del film y no el fondo de una intriga transponible a cualquier otro concepto». (Frederick Vitoux, pg.69).

La ideología, el imaginario colectivo, los autores, las censuras, los públicos y la crítica son los elementos considerados claves para el análisis del film como discurso histórico. Desentrañar ese discurso implica el planteo de una serie de interrogantes: «qué hechos se seleccionan? Cómo se desarrollan en el film? Qué conexiones entre ellos se muestran?», a partir de los cuales aparece la interpretación. Además de su discurso explícito presenta otro implícito, subordinado a la contemporaneidad de la producción, como testimonio de la sociedad que lo produce y consume, reforzándose así el carácter actual de cualquier reflexión histórica y trazando, al mismo tiempo, una vía de comprensión de la función y uso ideológico-propagandístico de la representación histórica en un momento dado, como reafirmación de esas funciones o como denuncia y, paralelamente a la capacidad actualizadora

del pasado, permite la crítica del presente.

Los signos filmico-históricos (situación temporal y geográfica, comprensión de la trama, vinculación con el discurso histórico extracine, etc.) deberán ser claramente identificables por parte del espectador, sujeto predilecto de todo análisis filmico.

Al abordar el Cine y el trabajo histórico dos cuestiones son importantes: la confrontación entre el Cine y la memoria y entre ambos y la Historia, y el papel del cine en el conocimiento de la Historia.

La primera cuestión discurre por cuatro vías: 1) como simple registro testimonial; 2) como confrontación más o menos productiva; 3) como lugar de creación de memoria y 4) como reflexión fílmica sobre sus mecanismos de funcionamiento. Teniendo siempre en cuenta que la memoria no es homogénea sino que presenta diversos estratos, la personal, la familiar, la histórica, que en buena parte coincidirá con la colectiva, y la mítica. Y a partir del auge que en los últimos años ha tomado la historia oral el cine ocupa un lugar preferente como registro de esa memoria oral.

La segunda cuestión dependerá no sólo de aquello que dice el film por sí mismo, sino de las preguntas pertinentes del historiador.

El capítulo 5 ofrece una tipología subdividida en dos apartados» 1) cine no ficcional (o documental) y 2) cine ficcional (o argumental). Estableciéndose, también, las rela-

ciones entre cine histórico y géneros cinematográficos con la intención de contribuir al debate sobre su adscripción genérica. Tipología que queda solo en clasificación.

El capítulo 6, referido a la aplicación didáctica, enfatiza sobre la necesaria complementación de la enseñanza de la Historia como investigación con la producción de algún discurso histórico por parte del alumno, actividad que no puede ignorar las posibilidades de los medios audiovisuales como lugar de enunciación del discurso histórico. Todo lo cual requiere del profesorado la posesión de una serie de conocimientos sobre las características propias de cada medio en función de su aplicación en el aula, las virtudes en relación con la enseñanza de la Historia y las formas de trabajo con esos materiales y, especialmente, la confrontación con la práctica tradicional y la necesidad de la interdisciplinariedad. No se trata tanto de usar materiales didácticos, sino de «usar didácticamente los materiales», buscando la conexión con otras áreas.

El alumnado teleespectador y video adicto hace necesario «ampliar la clase a esa «aula sin muros»» que constituyen la televisión y los otros canales de difusión audiovisual, para capacitarlos en el análisis de una diversidad de discursos ajenos. «Parece obvio que los canales audiovisuales están siendo -y aún van a serlo más en un futuro inmediato- el lugar privilegiado para la recepción de esos discursos; por tan-

to parece una obligación inexcusable del docente formar a sus alumnos en la vía de la comprensión de lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo hacen los films y otros productos audiovisuales que mantienen una textura todavía muy próxima a la fílmica.» (pg. 197)

Frente a todas estas ventajas aparece un problema: qué materiales utilizar? Problema para el cual se establecen dos criterios de selección: 1) la eficacia didáctica y 2) la pertinencia en relación al tipo y nivel del alumnado.

A lo largo del libro se sugieren líneas de análisis para una serie de films históricos, y en el apéndice se describe una experiencia efectuada en Cataluña en el año 1975, denominada «Drac Magic», que involucraba no sólo a los alumnos de EGB y COU, sino también al profesorado, especificando las distintas actividades realizadas, las que implicaron la proyección de los films en forma abierta en sesiones cinematográficas, un coloquio posterior a la proyección, un apéndice documental preparado por un equipo de profesores, cursillos de formación del pro-

fesorado y el análisis concreto de cada film, adjuntándose como ejemplo algunas de las fichas utilizadas. También se incluye bibliografía en castellano y otros idiomas sobre el binomino Cine/Historia y una antología filmográfica.

Frente al auge indiscutible de la cultura audiovisual y aún habiendo transcurrido diez años desde su publicación, *Cine, Historia y enseñanza* posibilita alternativas para pensar el problema central, expuesto por Beatriz Sarlo, en *Política cultural e institución escolar*, «resolver cómo las instituciones -y los actores correspondientes- que tienen que ver con las ideas, que tienen que ver con paradigmas discursivos y argumentativos, que tienen que ver con retóricas complejas, negocian unas nuevas relaciones formales con los medios». (Propuesta Educativa. Diciembre de 1994).

Desde esa perspectiva la utilización del cine en la enseñanza de la Historia aproximará a los alumnos al pasado de una manera diferente, abriendo espacios de reflexión sobre la Historia construida.

Indice

On componential analysis as a valid pedagogic tool for vocabulary instruction in foreign language teaching	7
MELINA PORTO	
Una aproximación a la estructura conceptual a través de la definición de palabras	37
MARÍA GRACIELA BOLZÁN	
La formación de actitudes en la práctica educativa	49
SUSANA C. SALTALAMACCHIA DE RUFFO / VIVIANA P. MORONI DE SÁNCHEZ CAPUTO / ALICIA TEDESCO	
Dibujo arquitectónico	57
La representación analítico-descriptiva de un tema vivido o documentado por los alumnos: Mosaico	
ARQ. FABIANA ANDREA CARBONARI	
La Geometría en el Arte	65
Una experiencia del ciclo preuniversitario del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la U.N.L.P.	
CARLOS VICENTE FEDERICO / NÉSTOR ALBERTO DÍAZ	
La ética, el psicoanálisis y la pedagogía	75
DR. ROLANDO HUGO KAROTHY	
La ansiedad ante la situación de examen	87
MARTA MORASCHI	
CON LA COLABORACIÓN DE LAS PROFS. ANALLA M. PALACIOS Y MARTA S. GONZÁLEZ.	
Volver a educar	99
El perfil del profesor en Letras	
GUSTAVO BOMBINI / CRISTINA BLAKE / ELISA BOLAND	
Experiencia de actualización docente en nuevos contenidos de geografía	109
La globalización: Efectos económicos y territoriales	
HÉCTOR LUIS ADRIANI / MARGARITA PAPALARDO / CECILIA ZAPPETTINI / MARÍA DEL C. COSENTINO	
Actualidad bibliográfica	121
"Abstracts" sobre libros de temas educacionales	

**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 junio de 1999.**



Secretaría de Extensión Universitaria
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

ISSN 1514-013x