



Universidad Nacional de La Pampa

Rector: CPN Sergio Aldo BAUDINO

Vice-Rector: Mg. Hugo Alfredo ALFONSO

Secretaria Académica: Prof. María Estela TORROBA

**Secretaria de
Investigación y Posgrado:** María Silvia DI LISCIA

**Presidente de la
EDUNLPam:** Ing. Agr. Jorge Eduardo CERVELLINI



Facultad de
Ciencias Humanas

Decano: Lic. Sergio Daniel MALUENDRES

Vice-Decana: Prof. Lilita Emilce CAMPAGNO

Secretaria Académica: Prof. Beatriz COSSIO

Secretario Administrativo: CPN Antonio FELICE

**Secretaria de
Ciencia y Técnica:** Dra. Marisa ELIZALDE

Directora del ICEII: María Graciela DI FRANCO

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Dirección postal: Miño y Dávila srl
Av. Rivadavia 1977 - 5º B
(C1033AAJ)
tel-fax: (54 11) 3534-6430
Buenos Aires, Argentina

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com

PRAXIS

educativa

Vol. XVI, Nº 2 | Julio - Diciembre 2012

ISSN 2313-934X (en línea)

ISSN 0328-9702 (impreso)

Santa Rosa, La Pampa, Argentina

vol. 16 (2)



Revista del I.C.E.I.I.
Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>



PRAXIS educativa es una publicación semestral del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa). La misma promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

Edición semestral del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII)

Coronel Gil 353 - 2º Piso
Santa Rosa, La Pampa, Argentina
Teléfono: 54-2954-451655
Fax: 54-2954-433037
iceii@fchst.unlpam.edu.ar

PRAXIS educativa ha sido evaluada Nivel 1 (Nivel Superior) por CAICYT CONICET, e incorporada en:

LATINDEX



ESBCO Fuente Académica



REDALYC



CLASE



Ilustraciones a cargo de artistas plásticos pampeanos: Carlos Oriani, Ricardo Arcuri, Rodolfo Rodríguez.

Ilustración de tapa: Ricardo Arcuri, "Tiempo de barriletes", técnica mixta.

Armado interior y diseño de tapa:

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Impreso en Gráfica LAF
Monteagudo 741 Pdo. de San Martín,
Prov. de Buenos Aires, Argentina

PRAXIS educativa no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.

Registro de Propiedad Intelectual N° 5003812.

Advertencia: Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, sin el permiso previos del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (Comité de Redacción, ICEII, Gil 353 2º piso (6300) Santa Rosa, La Pampa).

URL

<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>

ISSN 2313-934X

Directora: María Graciela DI FRANCO.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Co-Directora: Graciela Beatriz PASCUAL.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Secretaria: Silvia Elizabeth SIDERAC.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Comité Editorial: Nydia Margot CAICEDO.
Universidad de San Buenaventura, Cali,
Colombia.

Luis PORTA.
Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina.

Cristina NOSEI.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Martha ARDILES.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Comité de Redacción: Gabriela CAMINOS.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
Adriana LOZANO.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Secretaria de Redacción-
Traductora: Celia COLL.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Correctora de Estilo: Aurelia GARCÍA.
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

**Comité de Referato
Internacional:**

Michel LOBROT
Juana M^a SANCHO GIL
Fernando HERNÁNDEZ
Ovide MENIN
Lidia FERNÁNDEZ
Lucia GARAY
Celia CÓRSICO
Roberto FOLLARI
Teresita RIVAS
Olga LOBOS
Elisa LUCARELLI
Alfredo FURLAN
Eduardo REMEDI
Mario de MIGUEL DIAZ
Marta SOUTO
Fancy Inés CASTRO RUBILAR
José CONTRERAS DOMINGO
Ulises MESTRE GOMEZ
Jurjo TORRES SANTOMÉ

Comité de Referato Internacional

DR. MICHEL LOBROT

Profesor Emérito de la Universidad Paris VIII (Vincennes en Saint Dennis). Cátedra: Ciencia de la Educación. Es uno de los creadores de la Pedagogía Institucional. Maestro de Conferencias, posee el Doctorado de Estado. Francia. mlobrot@freesurf.fr

DR. MARIO DE MIGUEL DIAZ

Catedrático de Métodos de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Ex Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Director del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación en dicha universidad. Aniceto Sela, s/n 33005, Oviedo, España. Tel. (98) 510 32 19 – 20 mario@pinon.ccu.uniovi.es

DR. ROBERTO AGUSTIN FOLLARI

Dr. en Psicología. Profesor titular en Epistemología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de FLACSO – Argentina y FLACSO – Ecuador. Bolívar 3317, Bo. SUPE, V. Hipódromo (5547), Mendoza, Argentina. Tel. 540261 4270821. rfollari@uncu.edu.ar

PROF. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Posgrados en las Universidades de Londres y Chicago. Miembro de la Academia Nacional de la Educación. Profesora Extraordinaria en la Universidad de La Plata. Calle 44 N° 560, La Plata, Argentina. Tel.: 0221 – 437612. ccorsico@isis.unlp.edu.ar

PROF. LIC. TERESITA RIVAS

Lic. En Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación en Educación. Profesora Asociada efectiva de "Práctica de la Enseñanza" en la FCH. UNRC. Investigadora Categoría II. Buenos Aires 275, Río Cuarto (5800). Universidad Nacional de Río Cuarto. Agencia Postal 3. (5800) Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Tel/fax: 0358 – 4676285. trivas@hum.unrc.edu.ar

DRA. MARTA SOUTO

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Regular Cátedra Didáctica II. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Directora de la Maestría y de la carrera de Especialización en Formación de Formadores, F.F. y L., U.B.A. Bosch 915, Vicente López (1638), Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Tel. 4791-1629. martasouto@fibertel.com.ar

DR. ALFREDO FURLAN

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. afurlan@mpsnet.com.mx

DR. OVIDE MENIN

Dr. en Psicología. Universidad Nacional del Litoral. Psicólogo (UNL), Rector de la Universidad de Rosario. Profesor Regular e Investigador categoría I, de la Universidad de Rosario. Dr. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Rosario (2002). Italia 982 7° Piso (2000) Rosario, Argentina. ovide_menin@yahoo.com.ar

LIC. LIDIA FERNANDEZ

Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación: Profesora Titular del Área Ciencias de la Educación de la UBA. Investigadora categoría I. Directora del Programa Instituciones Educativas con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, Argentina. Puan 478, piso 4, box 428. IICE. Te. fax: 0054 – 11 – 4831 – 7761 lidiamf@escom.com.ar

ESP. LUCIA GARAY

Master of Arts, Socióloga. Universidad de Essex, Inglaterra. Especialización en Planeamiento de la Educación. UNESCO. Profesora Titular de Psicología de los grupos e Instituciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Cabo Contreras 506. Córdoba (5001) Argentina. Tel./fax (051) 472-1509. garaylucia@hotmail.com

LIC. OLGA HAYDEE LOBOS

Lic. en Psicopedagogía. Ex Profesora Titular Exclusiva de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UNSJ. Libertad 100. Rivadavia. (5400) San Juan, Argentina. Tel.: 0264 – 231903 olobos@uolsinectis.com.ar

DR. JOSE CONTRERAS DOMINGO:

Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Profesor de Didáctica en Formación de Profesores (1983-1992) Universidad de Málaga; (1992-continúa) Universidad de Barcelona, España. jcontreras@ub.edu

DRA. JUANA MARIA SANCHO GIL

Doctora en Ciencias de la Educación (Psicología). Master (M.A.) en Educación en áreas urbanas de la Universidad de Londres. Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. P. Valle Hebron, 171 08035 Barcelona, España. Tel.: +34934035052. Fax: +34934035014 imsancho@ub.edu.es

DR. FERNANDO HERNANDEZ Y HERNANDEZ

Dr. en Psicología. Profesor de la Unidad de Ciencias Sociales y de Educación del Departamento de Dibujo de la Universidad de Barcelona. Pau Gargallo 4. 08028, Barcelona, España. Tel.: (93) 333 34 66 ext. 3725 fhermand@trivium.gh.ub.es

DRA. ELISA LUCARELLI

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Cátedra "Didáctica del nivel superior". Facultad de Filosofía y Letras – UBA Directora de las Carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. UNNE. 1999-2003. 2004-2006. Investigadora Categoría I en el Programa de Incentivos. Blanco Encalada 5058, 5º piso, Dto. "30" (1431) – Buenos Aires, Argentina. Tel.: 4432-0606 (int. 119)/Fax 4523-2950; 4432-0606. elisalucarelli@arnet.com.ar

MGTER. FANCY INES CASTRO RUBILAR

Lic. en Educación. Magister en Educación con Mención en Gestión Educativa. Profesora Jornada completa del Dpto. de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Coliseo 325, Villa Los Héroes, Chillan. Chile fcastro@pehuen.chuillan.ubiobio.cl / fancas@yahoo.com

DR. ULISES MESTRE GOMEZ

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación en la Especialidad de Física. Profesor Auxiliar. Director de la Cátedra de Estudios Didácticos del Centro Universitario de Las Tunas. Cuba. Apartado Postal 72. Las Tunas, 75100, Cuba. umestre@yahoo.com / umestre@hotmail.com

DR. VICENTE EDUARDO REMEDI ALLIONI

Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Investigador CINVESTAV 3-C. Integra el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de México. Calzada Tenorios 236. Colonia Granjas Coapa (CP 14330) Distrito Federal, México. eremedi@cinvestav.mx

DR. JURJO TORRES SANTOME

Catedrático de la Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Coruña-España Facultad de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, s/n 15071 - A Coruña, España. Tel. 679290083 E-mail: jurjo@udc.es http://www.udc.es/dep/pdce/Jurjo/CV_Jurjo.htm http://www.jurjotorres.com/

■ ARTÍCULOS

Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes
 Imagination, cognitive tools and reluctant students
 por Kieran EGAN y Gillian C. JUDSON 9

¿Nacionalismo y autoritarismo? Algunas lecciones de la experiencia de Malvinas
 Nationalism and authoritarianism? Some lessons about the Malvinas/Falkland Islands
 por Rosana GUBER 19

Especificidad discursiva de la Pedagogía en Francia. Cartografía de un discurso
 Discourse specificity of Pedagogy in France. Cartography of a discourse
 por Armando ZAMBRANO LEAL 31

Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad
 To be a student at evening school: between job and possibility
 por Verónica CUEVAS y Magalí IBAÑEZ 43

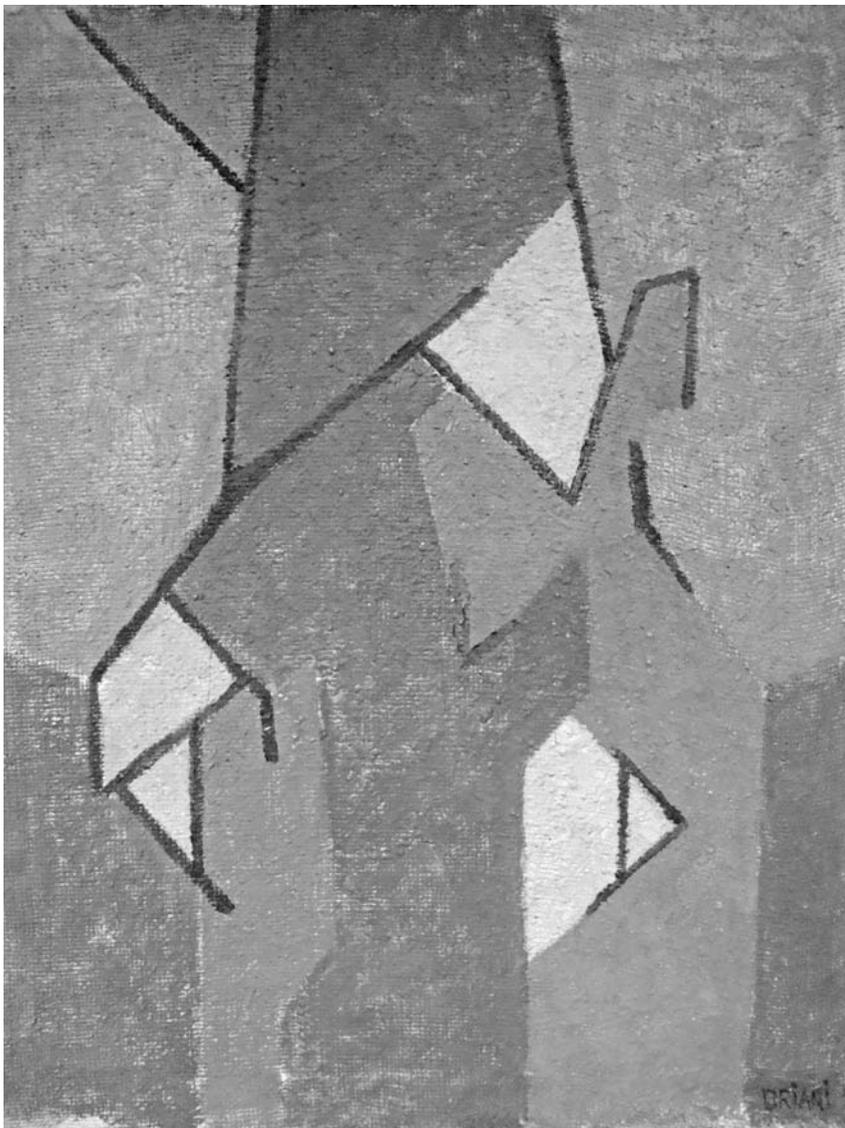
La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior
 The ethical dimension in the passion for teaching. A biographical-narrative perspective in Higher Education
 por Graciela FLORES y Luis PORTA 52

■ REENCUENTRO

Memorias de un normalista pampeano
 por Juan Ricardo Nervi 62

■ ACTIVIDADES Y EVENTOS 68

■ Normas para la presentación de artículos en Praxis Educativa 70



"Verano Pampa", óleo
Carlos Oriani

Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes

Kieran EGAN y Gillian C. JUDSON*



Detalle obra "La ruca del Tacnoao", Carlos Oriani

Resumen

El presente artículo analiza como los niños y adolescentes a los que denominamos "alumnos renuentes" son, a menudo, cualquier cosa menos renuentes a aprender ciertas cosas. Ellos muestran todos los signos de participación imaginativa—solo que su imaginación parece incapaz de conectarse con cualquier parte del currículum escolar. Podríamos preguntarnos ¿cómo podemos hacer que el currículum sea tan imaginativamente atractivo como el mundo que se supone debería exponerse a los estudiantes? Una nueva respuesta para algunos o muchos de esos estudiantes podría derivarse del trabajo de Lev Vygotsky (1962, 1997). Su noción de "herramientas cognitivas" nos ofrece una forma de explorar cómo podemos captar y comprometer la imaginación de esos estudiantes para que vean lo que es verdaderamente maravilloso y atrapante en el currículo cualquiera pudiera aprender y convertirla en una herramienta cognitiva. En este artículo veremos cómo las herramientas de estructuración de historias/relatos, los opuestos binarios, y la generación de imágenes a partir de las palabras pueden emplearse de maneras, en cierta medida, nuevas. Cada una de ellas fue en algún momento una invención cultural de importancia considerable, y cada una ahora se ha convertido, potencialmente para cada uno de nosotros, en herramientas cognitivas que pueden aumentar nuestra capacidad para pensar, comunicarnos y comprender.

Palabras claves: imaginación, contenido curricular, herramientas cognitivas.

Imagination, cognitive tools and reluctant students

Abstract

This paper analyzes how children and teenagers whom we call "reluctant students" are often, anything but reluctant to learn some things. They show all kinds of signs of imaginative participation—but their participation seems unable to connect with the school syllabus. We could wonder: How could we manage to have a curriculum so imaginative and attractive as the world that is exposed to the students? A new answer for some or a lot of those students could come from Lev Vygotsky's research (1962, 1997). His notion of "cognitive tools" gives us a way to explore how we could capture and involve those students' imagination to make them see that, what is really wonderful and engaging in the syllabus, could be learnt by anyone and could be turned into a cognitive tool. In this paper we shall see how the cognitive tools to make up stories, the binary opposites and the images generated through words, could be used in a new way. Each of them was at one point, a considerable important cultural invention, and each of them turns now, into a potential cognitive tool to increase our ability to think, communicate and understand.

Key words: imagination, curricular contents, cognitive tools.

Contenido curricular e imaginación

Los niños y adolescentes a los que denominamos "alumnos renuentes"¹ son, a menudo, cualquier cosa menos renuentes a aprender ciertas cosas. Se pueden involucrar en el uso de juegos electrónicos complejos, pueden acumular cantidades prodigiosas de información acerca de estrellas del pop o del mundo del deporte, pueden participar de grandes y complejas redes sociales, pueden manipular un teléfono celular con una habilidad cercana a lo ex-

* Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, B.C. Canada V5A 1S6
egan@sfu.ca
gcj@sfu.ca>

traordinario. Los niños que son alumnos reacios en la escuela, por lo general, también coleccionan objetos o tienen un hobby, y a veces vemos cómo invierten una energía intelectual prodigiosa en cualquier cosa que los ha atrapado –coleccionar figuritas de hockey, peluches rellenos de pelotitas, seguir reglas crípticas como parte de comunidades electrónicas para jugar en-línea, manejarse en la Internet con rapidez, etc. No se evidencia renuencia alguna en esto. Ellos muestran todos los signos de participación imaginativa –solo que su imaginación parece incapaz de conectarse con cualquier parte del currículum escolar.

Podríamos preguntar ¿a qué áreas del aprendizaje escolar se muestran más renuentes a involucrarse estos estudiantes? Les resulta casi físicamente doloroso hacer un esfuerzo por aprender el currículum material. El mundo que queremos que ellos aprendan en la escuela es, después de todo, maravilloso e infinitamente variado. ¿Por qué no pueden verlo de esa manera? Bien, parte de la razón, por supuesto, es que el contenido curricular a menudo no se representa como maravilloso e infinitamente variado. Entonces, ¿cómo podemos hacer que el currículum sea tan imaginativamente atractivo como el mundo que se supone debería exponerse a los estudiantes?

El progresismo intentó combinar la ciencia con el aprendizaje centrado en el niño para crear, en palabras de uno de sus primeros promotores, “posibilidades pedagógicas hasta ahora impensadas” (Hall, 1904, 2:222). Bien, un siglo después podríamos esperar, razonablemente, que esa ciencia hubiera producido algo un poco más generalmente efectivo que lo que ha producido. A pesar de más de un siglo de esfuerzos progresistas, la escuela sigue siendo aburrida para demasiados estudiantes.

Una nueva respuesta para algunos o muchos de esos estudiantes es lo que denominamos “alumnos renuentes” y podría derivarse del trabajo de Lev Vygotsky (1962, 1997). Su noción de “herramientas cognitivas” nos ofrece una forma de explorar cómo podemos captar y comprometer la imaginación de esos estudiantes para que vean lo que es verdaderamente maravilloso y atrapante en el currículum. En lugar de las ideas psicologistas acerca del desarrollo con las que estamos tan familiarizados en América del Norte, Vygotsky caracterizó el desarrollo en términos de individuos, tomando de sus entornos socio-culturales aquellas “herramientas cognitivas” usadas comúnmente para fines que los estudian-

tes compartían. Se puede atraer a la imaginación prestando cuidadosa atención a las herramientas cognitivas que los estudiantes ya poseen, y que podemos ver expuestas en aquellas áreas de sus vidas en las que no se muestran renuentes a aprender.

¿Qué son las “herramientas cognitivas”? Imaginen que estamos viviendo hace 60.000 años en las planicies de África. Un cazador lidera a su tribu en una nueva maniobra que ha diseñado para matar gacelas, y funciona muy efectivamente. Él está encantado, pero aparece delante de él, desde los matorrales, un león. Nota al león tenso, listo para abalanzarse, y sabe que su lanza será tan inútil para detenerlo como una brizna de pasto. En ese momento, otra gacela sale al claro, ve al hombre y al león y trata de girar demasiado bruscamente, patina, casi cae, y en estado de pánico, se levanta y corre. El león se detiene: la gacela se le hace más tierna y musculosa que el hombre; está herida y es vulnerable, y no tiene una dura vara en su mano. El hombre huele al león en el aire en tanto sus poderosas patas arremeten contra la gacela. Más tarde, junto al fuego, intentó contarles a sus amigos acerca de la intensidad de ese momento en el que el león optaba por apresarlo a él o a la gacela. Luchó por captar sus sentimientos más intensos e inventó un término que nosotros traducimos como “Si me hubiera movido, si no hubiera tenido mi lanza, me hubiera apresado a mí.” Sus amigos, perplejos, dijeron, “No lo hizo.” El líder repitió con fuerza “Podría haberlo hecho.”

Esto es, él inventó el subjuntivo. Bueno, alguien lo inventó. Alguien, en condiciones que no podemos suponer, creó una herramienta lingüística que también se convirtió en una herramienta de pensamiento. Así, y en el sentido de Vygotsky, se convirtió en una herramienta cultural. Estaba disponible así para que cualquiera pudiera aprender y convertirla en una herramienta cognitiva.

Nuestra historia cultural se construye a partir de esas invenciones que ahora están disponibles para que nosotros aprendamos y las convirtamos de herramientas culturales en herramientas cognitivas que amplían nuestra capacidad de pensamiento, comunicación y comprensión. Uno puede imaginarse que el líder de la tribu notó que sólo unos pocos de sus amigos comenzaron a usar su nueva forma de lenguaje para referirse a posibilidades, pero que como un anciano que era, seguramente pudo notar que todos los ni-

ños lo empezaron a hacer a temprana edad a medida que dominaban el uso de la lengua.

Vygotsky describió una cantidad de esas herramientas que incluían la lengua, los sistemas de numeración, las técnicas mnemónicas, los símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, etc. No explicó estos conjuntos de herramientas de manera que pudieran usarse en un contexto educativo común y corriente, aunque sí sugirió que si nuestra intención es comprometer a los estudiantes de manera imaginativa en el aprendizaje acerca del mundo, debemos primero utilizar las herramientas reales que tienen a su disposición para aprender. A menudo, parece ser que no tenemos conciencia de la existencia de esas herramientas cognitivas, y no está demasiado claro cuál es esa serie de herramientas. La tarea de explicar cuáles son ha sido parte del trabajo realizado por el Grupo de Investigación de Educación Imaginativa (GIEI) (www.ierg.net). Partiendo de lo expuesto por Vygotsky, han descrito un conjunto de herramientas cognitivas adecuadas para su uso en cualquier aula. Un/a niño/a que ha logrado dominar la lengua oral tendrá a su disposición un conjunto de herramientas de aprendizaje equipado con elementos tales como la estructura de un relato (una de las herramientas más poderosas para captar las emociones en el aprendizaje), la metáfora (herramienta crucial para el pensamiento flexible y creativo), las imágenes vívidas (generar imágenes a partir de palabras es algo central para captar la imaginación en el aprendizaje), los opuestos binarios (una herramienta poderosa de organización, común a casi todos los cuentos para niños en la primera infancia), la rima y el ritmo (herramientas muy potentes para ayudar a la memoria y para establecer significado emotivo e interés), los chistes y el humor (ciertos chistes pueden ayudar a hacer que la lengua sea “visible” y ayudan en gran medida a tomar conciencia y control de la lengua), y un sentido de misterio y enigma (la imaginación de los estudiantes se ve atraída por lo desconocido). La gran caja de herramientas de la alfabetización contiene otro conjunto de herramientas que incluye lo que Bruner (1998) llamó “la redefinición de la realidad (p.205) (con el desarrollo de la alfabetización, el interés de los es-



“La ruca del Taconao”, óleo,
Carlos Oriani

tudiantes por el contenido varía de modo sutil e importante), la conexión con los límites de la experiencia y los extremos de la realidad (ahora los estudiantes se ven fascinados con los aspectos exóticos y extremos de la realidad, tal como lo documenta el *Libro de Records Mundiales Guinness*), las asociaciones con lo heroico (esta herramienta les da confianza a los estudiantes y les permite adoptar, en cierto grado, las cualidades de los héroes con los que ellos se ven asociados), el ver al conocimiento en términos de cualidades humanas (esta herramienta enfatiza el hecho de que todo conocimiento es conocimiento humano y el producto de la esperanza, el temor y las pasiones de alguien, y de ese modo hace que el mundo se abra hacia una alfabetización más significativa), el coleccionar algo o desarrollar un hobby (la necesidad de entender de manera segura algún rasgo de la realidad puede estimular muchas actividades de alfabetización), y un sentido del asombro (el asombro capta la imaginación de los estudiantes tanto en el mundo real como ficticio que la alfabetización les abre). Estas son en su totalidad herramientas que pueden usarse para

captar la imaginación en el aprendizaje. También son herramientas que podemos ver en juego, de manera muy poderosa, en esas actividades que los “alumnos renuentes” aprenden con entusiasmo—como los juegos electrónicos, las colecciones de objetos, las actividades sociales, etc.

Veamos entonces sólo unas pocas de esas herramientas, para darnos cuenta cómo el prestar atención a las herramientas cognitivas de los alumnos renuentes nos podría conducir hacia una manera de captar su imaginación en el aprendizaje. Observaremos un sub-conjunto de las herramientas que vienen aparejadas con la lengua oral—es decir que cualquiera que puede hablar, aunque más no sea moderadamente bien, poseerá esas herramientas de aprendizaje. Nos focalizaremos para los ejemplos en niños de entre cinco y ocho años de edad. También analizaremos ejemplos de cómo esas herramientas pueden funcionar para organizar una clase o unidad de estudio.

Algunas herramientas cognitivas de la oralidad

Veremos cómo las herramientas de estructuración de historias/relatos, los opuestos binarios, y la generación de imágenes a partir de las palabras pueden emplearse de maneras, en cierta medida, nuevas. Cada una de ellas fue en algún momento una invención cultural de importancia considerable, y cada una ahora se ha convertido, potencialmente para cada uno de nosotros, en herramientas cognitivas que pueden aumentar nuestra capacidad para pensar, comunicarnos y comprender. Comencemos con la estructuración de la historia/relato –no simplemente en el sentido de historia ficticia, sino en el sentido de lo que el editor de un diario implica cuando le pide a un periodista elaborar la historia sobre la caída del puente. El editor no quiere que el periodista cree una ficción, más bien le está pidiendo que describa los hechos claramente y de un modo que resalte los significados emocionales de los mismos.

Entonces, ¿de qué manera la estructura de la historia/relato nos ayuda a pensar y comprender? ¿En qué sentido constituye una herramienta educativa que deberíamos emplear con mayor regularidad en el aula? Veamos, la historia/relato es el tipo de herramienta que permite comprender cómo sentirse acerca de los hechos. Las historias/relatos determinan la experiencia y el

conocimiento en formas que excepcionalmente pueden establecer su significado emocional. Entonces, más que simplemente transmitir información y describir hechos, las historias/relatos determinan el contenido de modo que, al escucharlos o leerlos experimentaremos algún sentimiento sobre lo que estamos escuchando (o leyendo). Podremos sentir pena, alegría, júbilo, arrepentimiento o cualquier otra respuesta emocional. Por ejemplo, permítanme contarles la historia de una viejita que con regularidad prepara galletitas para los niños del barrio. Esta pobre anciana, llamémosla Matilda, literalmente pasa horas en su pequeña cocina horneando, incluso con el calor infernal del verano cuando uno podría freír un huevo en el asfalto o, tal vez, en el piso mismo de su cocina. Hasta aquí uno podría experimentar un sentimiento positivo por esta amable anciana. Pero cuando más adelante les cuente que pone pequeñas cantidades de veneno en las galletitas, uno podría experimentar algo un poquito diferente hacia esta vieja arpía. La historia podría continuar de innumerables maneras al igual que la respuesta emocional del lector. Tal vez al tener a los niños enfermos en cama la anciana sintió que los estaba protegiendo de la asquerosidad del barrio o a lo mejor en realidad había enloquecido y pensó que el veneno para ratas era polvo para hornear. Tal vez simplemente quería unas pocas horas de paz y silencio. Los sentimientos hacia esta anciana irán cambiando de acuerdo a cómo se presenten los hechos subsiguientes. El lector sabrá que llegó al final de la historia cuando sepa qué experimentar acerca de lo que la anciana horneaba y acerca de los otros hechos –en este caso los sentimientos pueden delinear significativamente si los chicos del barrio realmente se merecían las sabrosas pero indigestas galletitas de Matilda.

Constantemente usamos la estructuración de historias/relatos para dar forma a los hechos, para contarles a nuestros amigos algo que sucedió en la oficina o una aventura durante las vacaciones. Esta capacidad de narrar es una habilidad mental central del ser humano, y una que todos poseemos en menor o mayor medida. Si comenzamos a usar esta herramienta de manera sistemática en la enseñanza, en lugar de comenzar a planificar una clase estableciendo los objetivos, deberíamos comenzar diciendo: ¿“Cuál es la historia sobre” este tema? Es decir, ¿de qué manera puede dejar en claro el contenido de los hechos y hacer florecer la importancia emocional de los mismos? Por

ejemplo, si tenemos que enseñar las propiedades del aire (un tema en el que nos detendremos más adelante), podemos contar una parte de la historia como una transición de lo aburrido y vacío a lo divertido y lleno. Los alumnos por lo general consideran que el aire es algo vacío cuando ingresan a una habitación. Los escritorios y las paredes y los libros son los elementos “llenos” a los que les prestan atención. Pero gradualmente se puede construir un sentido en el que el aire sea considerado como algo lleno de maravillas –muchos gases, proporciones extrañas, ondas de radio, partículas del sol, polvo, polen, y demás. La historia que se debe contar pone en movimiento la mente de los alumnos para ver lo completo y entretenido donde alguna vez habían visto lo vacío y aburrido.

¿Y qué se supone que hagan los opuestos binarios? ¿Qué clase de herramientas cognitivas son? Bruno Bettelheim destaca “la manera en que [los niños] pueden ordenar [su] mundo al dividir todo en opuestos” (1976, pag 74). Pareciera que primero tenemos que dividir las cosas en opuestos para poder tener una aproximación inicial al significado de los mismos; así fácilmente dividimos el mundo en bueno / malo, alto / bajo, cielo / tierra, frío / calor, coraje / cobardía, y así infinitamente. Luego podemos aprender a ver cómo estos simples opuestos son inadecuados para la complejidad que presenta el mundo, pero brindan nuestras primeras y más claras herramientas para lidiar con el mundo. Con frecuencia intentamos avanzar con los temas a enseñar antes de brindarles a los alumnos las herramientas a las que aferrarse, y así dejamos a los alumnos detrás, y ellos se sienten molestos por no tener la orientación hacia el contenido que se está enseñando. Tomemos el ejemplo anterior sobre las propiedades del aire. Uno podría enseñar un tema como éste describiendo varios de los contenidos del aire –las proporciones de los diferentes gases, la importancia para la vida, cómo puede compararse con el agua, y demás. Pero uno puede enseñar cosas como estas de un modo más atractivo, si en primer lugar se establecen las oposiciones binarias lleno / vacío. Esos son los ganchos que nos permiten enseñar todo el contenido usual al jugar con y gradualmente cambiar los binarios con los que se iniciaron. Las oposiciones binarias pueden brindar una primera orientación clara hacia el contenido, del mismo modo que lo hacen en los cuentos que los niños encuentran más atrapantes. Tomemos los cuentos de los hermanos Grimm

(¡o los noticieros de la tarde!) y encontraremos debajo de la superficie de la historia todas aquellas grandes oposiciones bueno/malo, coraje/cobardía, seguridad/temor, riqueza/pobreza, y así puede seguir la lista.

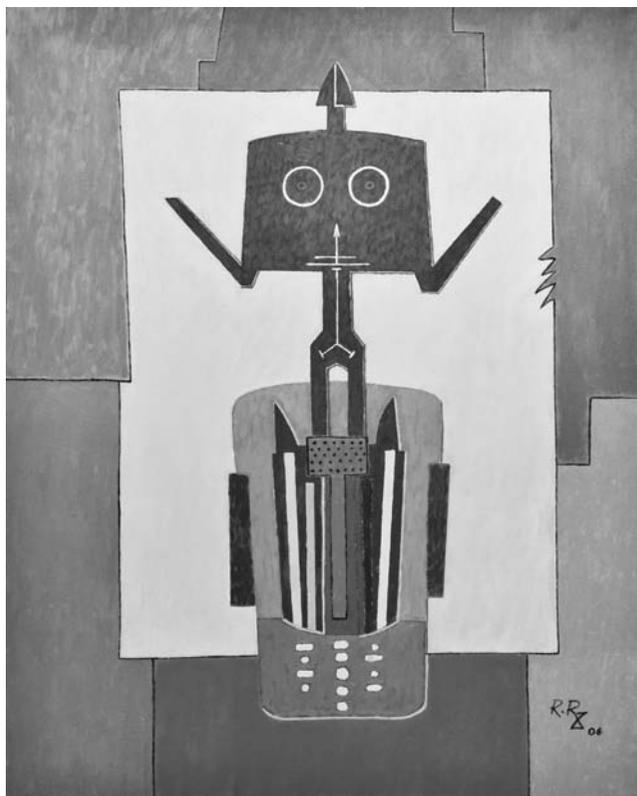
Mientras escribimos este artículo, ocasionalmente miramos por la ventana de una casa de té color ocre, que da hacia un jardín japonés, en cuya fuente podemos observar tres azucenas rojas acuáticas. Cruzando la fuente hay un jardín de musgos, en el que las piedras grises están sumergidas a intervalos irregulares. Un arroyo trae el agua a través de las piedras hacia una pequeña cascada dentro de la fuente. Los pecitos se mueven lentamente por debajo de la superficie del agua. Le guste o no, es probable que usted haya formado imágenes como respuesta a las cuatro oraciones anteriores (que, lamentablemente, son ficticias). Si usted piensa en los hechos más poderosamente memorables de su vida, los recordará en gran medida mediante imágenes que presentan una carga emocional. Sabemos de qué manera estas imágenes son inmensamente efectivas para atrapar nuestra imaginación, para comunicar hechos importantes, y para retener hechos, eventos e ideas en la memoria. Y sin embargo, en los planes de estudio de formación docente pasamos mucho tiempo con temas como contenido y conceptos, pero prácticamente nada en mostrarle a los docentes noveles cómo buscar imágenes cargadas emocionalmente en los temas del currículum. Todos los temas del currículum tienen imágenes insertas, tanto en matemática como en historia, en las ciencias como las artes. A menudo dichas imágenes involucrarán a las personas que cumplen un rol para descubrir o inventar el conocimiento a enseñar. Por ejemplo, las matemáticas podrían ser mucho más atractivas si, en lugar de sólo aprender las reglas del juego distanciado de su origen y significado humano, pudiéramos volver a poblar nuestro currículum de matemáticas con las vidas y los hechos de los inventores. Cuánto más interesante es aprender cómo Eratóstenes midió la circunferencia de la Tierra al emplear el teorema que postula que los ejemplos interiores alternos son congruentes, al medir la sombra de una vara en un patio de Alejandría hace dos mil años, que simplemente aprender el teorema para luego aplicarlo a un montón de cálculos. Y saber qué es lo que hacía Pitágoras al marcar puntos en la arena puede explicar de manera más vívida, significativa y memorable este teorema y de qué se trata. La tarea para el docente que espera atraer

a los alumnos renuentes (y a cualquier alumno) es ubicar esas imágenes y usarlas para darle vida en la mente de los alumnos.

Analícemos rápidamente tres ejemplos, para ver de qué manera podemos usar estas tres herramientas cognitivas con temas comunes del currículum para hacerlos más atractivos a la imaginación de los alumnos renuentes.

Imágenes de ballenas

Tomemos el tema común de las ballenas, de segundo o tercer grado, no enseñado por lo general, en una unidad de ciencias sobre mamíferos. En lugar de comenzar con los objetivos, comenzaremos por concentrarnos en qué imágenes pueden traer a la mente la inmensidad y el poder de estos magníficos animales –¿cuál es la historia acerca de las ballenas? y ¿en base a qué oposiciones binarias podemos construir nuestra historia? El docente no necesariamente debe ser explícito, es decir contarles a los alumnos que usarán un formato de historia y oposiciones binarias y demás. Más bien estos son los artilugios que el docente puede usar para animar el contenido.



“Satimbe (Dogon)”, óleo sobre tela
Rodolfo Rodríguez

Así el docente podría comenzar por contar a los alumnos que el corazón de la ballena azul es del tamaño de un auto pequeño. Este corazón poderoso bombea la cantidad de sangre equivalente a una laguna, a través de las arterias que son lo suficientemente grandes como para que los alumnos gateen por su interior. La lengua de una ballena azul es del tamaño de un elefante. Uno podría comenzar a relatar el modo en que las ballenas podrían estar moviéndose en ese momento en las profundidades del océano: el docente podría decir algo como “es de noche, hay tormenta en el medio del océano. Estas bestias poderosas están viajando a 15 millas por hora hacia una zona de alimentación en Australia. Se elevan a la superficie, escuchan los estruendosos vientos y el embate de las olas, ven los rayos de luz, luego se sumergen, con un grupo de delfines que se comunican por el constante cliqueo que conllevan las grandes distancias, y se van hacia abajo a aguas más calmas por unos veinte minutos, moviéndose constantemente hacia adelante, emergiendo en la oscura y estruendosa tormenta para respirar nuevamente”. Luego el docente puede reproducir el sonido del latido del corazón de la ballena azul, bombeando 10 veces por minuto, llenando la clase;

se le puede enseñar a los alumnos a encontrar su propio pulso y sentirlo mientras escuchan el lento vuelco del corazón de la ballena al contraer el inmenso músculo e impulsar la sangre hacia las arterias.

Nuestras oposiciones binarias para esta unidad sobre las ballenas podrían ser la majestuosidad y la vulnerabilidad, describiéndoles a los alumnos cómo a pesar de su majestuoso tamaño y poder, permanecen vulnerables, especialmente frente a las actividades desarrolladas por el ser humano. Los humanos, cazadores desde tiempos ancestrales, han desarrollado maneras para atacar y matar a las ballenas. A medida que la tecnología humana aumentó su poder, la gran bestia quedó indefensa frente a los cazadores de ballenas. Y nuestras actividades en la tierra están contaminando las aguas y arrojando basura a los mares, que matan a las ballenas, y ahora nuestra influencia sobre el calentamiento global está aumentando la degradación de su hábi-

tat. Es decir, el docente no necesita hacer explícitas las oposiciones binarias, más bien los opuestos se hacen evidentes mediante la organización del contenido. Aunque a menudo resulta útil llamar la atención de los alumnos hacia las oposiciones binarias, para ayudarlos a aclarar la estructura en la que encajará el contenido con facilidad.

No existe una respuesta “correcta” para elegir nuestras oposiciones binarias. Lo que buscaremos es el conjunto que mejor pudiera destacar los detalles de un modo teatral y claro. Podríamos elegir otras para las ballenas. Por ejemplo, podría haber elegido conocido versus misterioso.

En tal caso, en primer lugar me concentraría en las múltiples características de sus vidas que nos resultan familiares –su forma de respirar y alimentarse, su búsqueda de comida, sus migraciones, entre otras, son comunes a muchos mamíferos. No obstante, si intento construir mi clase a partir del contraste entre lo conocido y lo misterioso, también buscaré elementos que resulten misteriosos acerca de cada uno de estos aspectos

de sus vidas. Pero su respiración se sucede en enormes bocanadas de aire que las mantienen debajo del agua por veinte minutos cada vez que se sumergen; son los más grandes de todos los mamíferos y sin embargo comen diminutos krill –¿cómo es posible que estas microscópicas criaturas sustenten la enorme mole de la ballena? Podríamos hablar acerca de sus migraciones, y después sobre el misterio de la “acercamiento” a la playa, en cuyo caso, a veces, docenas de estos enormes animales encallan en las playas y mueren. Y así podríamos continuar –buscando encontrar una característica conocida y después algún misterio relacionado a la misma.

La “historia de las ballenas” –la historia que se atiene a los hechos– que nuestra clase va a relatar, vinculará constantemente el poder majestuoso y lo maravilloso de estas grandes bestias con su vulnerabilidad a tantas condiciones existentes, desde la caza, al cambio climático, a la degradación de su hábitat. Este es el principio que guiará al docente para seleccionar qué aspectos del tema elegir y lo ayudará a destacar esos hechos que mejor resalten la majestuosidad de las ballenas por un lado, y las vulnerabilidades relacionadas con esa majestuosidad por el otro. Todo el material fáctico que normalmente enseñaríamos se organizará y se “enmarcará” en el argumento, la narrativa, estructurada por estos opuestos. Y la imaginación de los alumnos se verá incesantemente atraída por esas imágenes vívidas y poderosas que les presentamos.

Historias del aire

La mayor parte de los programas de estudio en la mayoría de los países exige una unidad sobre las propiedades del aire para niños de entre siete y ocho años. ¿Cuál es la historia del aire? Bien, como lo sugerí más arriba, la historia principal es un tanto misteriosa: por lo general suponemos que el aire está vacío, y ponemos atención a esas cosas que vemos y podemos tocar, que llenan el ámbito de nuestros sentidos. La historia del aire es que está mucho más llena de maravillas variadas que casi cualquier cosa que podemos que podemos ver y tocar.

Podemos empezar la unidad con una radio, encendiéndola en un sector de aula,



“Las venas abiertas de...”, cerámica
Ricardo Arcuri

luego cambiando canales mientras caminamos, escuchando música y voces y todo tipo de sonidos. ¿Y a qué se parecería el aula si uno pudiera verla como una radio? (¡Gracias al cazador y a su invención del subjuntivo!) Algún niño puede saber acerca de las ondas de radio. ¿Cuántas existen en el aula? Luego podríamos obstruir la luz, dejando brillar un mínimo haz, para realzar el polvo en la habitación. ¿Y de qué está hecho el polvo? El sesenta por ciento en una clase promedio está hecho de piel humana descompuesta. ¡Qué asco! ¿A quién aspiré? Y se podría debatir acerca de las heces de las moscas, si realmente se quisiera involucrar el factor de la repugnancia. Y los pólenes, los virus, y los muones –partículas del sol– y así sucesivamente. Cada imagen se usa para crear una imagen cargada de emoción –aún cuando la emoción es pequeña y puede sólo dar asco. Sin embargo, esta emoción compromete más que la ausencia de emoción. Y en forma gradual se puede ir construyendo una sensación en la cual se considere que el aire está lleno de maravillas –muchos gases en proporciones extrañas, ondas de radio, partículas solares, polvo, polen, y mucho más. La historia que tenemos para contar induce las mentes de los alumnos a ver abundante contenido donde una vez habían visto vacío. Mediante el uso de una descripción vívida, relatando historias, y pidiendo a los niños que jueguen con su imaginación mientras piensan en las propiedades del aire –por ejemplo que imaginen varias entidades como personajes (¡la familia del veloz Muon!) o que construyan versiones extraordinariamente ampliadas del polen, el polvo, las ondas de radio, etcétera, y que las cuelguen del techo– con facilidad podremos atraer la atención de los alumnos renuentes para que aprendan mucho acerca del aire, en apariencia vacío pero misteriosamente lleno, a través del cual caminan todo el día.

La historia que relatamos es que el aire, que en un principio presumimos estaba vacío y aburrido, es por cierto el elemento más complejamente lleno y rico de casi todo lo que vemos. Es mucho más interesante que las sillas y mesas en una habitación normal. Los opuestos binarios que brindan estructura a esa unidad son el sentido de vacío y aburrimiento en contraste con un complejo lleno y exuberante. Otra vez es decisión del docente qué opción será más efectiva, hacer explícita esa estructura binaria o dejarla implícita.

Los opuestos en los homófonos

¿Cuál es la historia de los homófonos? (¡Esta es una pregunta que sin duda te haces a diario!) ¿Cómo logramos desde el campo de la imaginación que resulte atractivo aprender a escribir palabras que tienen distinto significado pero que se pronuncian de igual modo? (Knight/night; sew/sow/so; two/to/too; etc.)². Los alumnos a menudo tienen dificultad para decidir cómo se escriben esas palabras. El problema consiste en resolver de qué manera escribirlas porque el sonido no ofrece ninguna pista. Vamos a crear una historia de personalidades gráficamente diferentes, expuestas por su escritura.

Con este fin, pedimos a los alumnos que observen las diferentes formas de escribir las palabras –consideremos, por ejemplo, too/two/to– e intentemos descifrar sus personalidades a partir de la escritura. El docente podría comenzar esta lección mostrando de qué manera derivar características o personalidades partiendo del modo en que se escribe la palabra. Así, el docente podría describir “Too” (en español “demasiado”) obviamente como ruidoso, demasiado desordenado, demasiado prepotente, simplemente demasiado de todo –que atrae demasiado la atención y algo pesado– simplemente demasiado. Hasta tiene una letra extra “o” en su nombre –es demasiado (too) grande– aún cuando la letra extra no tiene sonido. “Two” (en español “dos”), por otra parte, es muy consumista; quiere dos teléfonos celulares, dos bicicletas, dos de todo. Hasta quiere ser melliza –miren, agregé una “w” a su nombre, aunque no tiene ningún sonido (en inglés “twin” significa “mellizo”). “To” (preposición que en español significa “hacia”) es una persona tan ocupada, siempre yendo de un lugar a otro, y con tanto apuro, que ha perdido una de las letras de su nombre –sólo tiene dos letras y los otros tienen tres.

Bien, después se puede instar a los alumnos a inventar una historia que involucre las diferentes personalidades expuestas por la forma de escribir sus nombres. Podemos construir la clase sobre la base de los opuestos de escondido en sonido / expuesto en escritura. Es decir, para cada uno de nuestros homófonos mostramos que mientras sean capaces de disfrazarse cuando se usan sólo en lenguaje oral, sus disfraces desaparecen una vez que los atrapamos y los escribimos. El lengua-

je oral permite a estas diferentes personalidades usar disfraces, pero la escritura pone al descubierto quiénes son en verdad. Las personalidades que desarrollamos para ellos, y las historias que ayudamos a los alumnos a construir, evocarán imágenes de los personajes relacionadas con su escritura. Nuestra historia podría involucrar a “Too” (demasiado) atrapado porque era demasiado grande para esconderse detrás del escritorio, a “Two” (dos) delatada por el hecho de estar agachada detrás de los dobles de todo, y a “To” que era tan impulsivo, tratando de correr hacia diferentes lugares, quedando atrapado mientras intentaba escapar de su escondite. Probablemente no sea la más dramática de las historias, y estoy segura que el docente común puede inventar algo mucho mejor.

Es posible asignar a los alumnos la tarea de crear personajes para otros homófonos –perso-

najes cuyas personalidades estén delineadas por la escritura de las palabras. Los alumnos podrían considerar algunos otros ejemplos, como el siguiente:

do/duel/dew - Esa Sra. Do (en español “hacer”) – nunca se detiene – el polvo no se deposita sobre ella. Siempre alienta a sus amigas a hacer lo que quieran y se la conoce por su optimismo. Parte del tiempo trabaja como motivadora. Luego está la Sra. Due (en español “deuda”) quien, lamentablemente, tiene graves problemas con el banco –la persiguen los cobradores para pedirle dinero: “¡llene la bolsa con lo que nos debe!” (‘u’) le dicen todos (“u” en inglés homófono de “you”, en español “usted”). La Sra. Due pensó en ir a una de las charlas de motivación dadas por la Sra. Do en Las Vegas, pero pensó que su adicción al juego podría arruinarla. Finalmente, la Sra. Dew es una persona madrugadora. Se levanta al amanecer y no se deja ver a la tarde/tardecita. Le gustan en especial los extremos del pasto (‘w’) – le gusta recostarse allí. Sin embargo no es tan emocionante, y se la ha llamado un poco de “goteo.”

toe/tow - Déjenme presentarles a Toe (en español “dedo del pie”). Toe raramente está solo. Comparte su lugar con cuatro hermanos y entre todos se apoyan mucho mutuamente. También pueden generar un olor muy desagradable si se encuentran en una situación pegajosa o si están recubiertos por una media. Toe de alguna manera se ve como su “e” – un dedo con una uña por encima. Y luego está Tow (en español “remolque”) – un muchacho realmente fuerte. Tira de la gente que no puede moverse por sí misma con sus miembros gigantes que parecen troncos. ¡Simplemente miren de qué manera la “w” de Tow puede enganchar a esa gente!

A partir de entonces los alumnos estarán listos para trabajar sobre algunas historias, y también para inventar historias para “do”/



“Protección II”, técnica mixta
Ricardo Arcuri

“due”/ y “dew”, y para “toe” y “tow”. Los docentes pueden llegar a sorprenderse por la facilidad con la que los alumnos se entusiasman por personalizar palabras de esta forma. El resultado es que los alumnos pueden recordar con facilidad cómo escribir las palabras correctamente, y a la vez divertirse. Este tipo de clase no atraparé a todos, por supuesto, pero probablemente mostraré que muchos de los que etiquetamos como “alumnos renuentes” no se resisten tanto a aprender cuando tienen la estructura de una historia, imágenes con algún tipo de contenido emocional, y opuestos binarios que los orienta sobre el significado.

Conclusión

Si consideramos el enfoque Vygotskiano habremos desarrollado una categoría un tanto nueva que nos convence de que primero es necesario ocuparse de la imaginación de los alumnos, y de manera relacionada –como lo muestran todos los ejemplos– de sus emociones, resaltando los rasgos imaginativos y emocionales del contenido, ya sea en las matemáticas o las ciencias, o en cualquier área del programa de estudios. Un informe más completo de la teoría que apoya este enfoque está disponible en Egan 1997. En Egan 2005 se pueden encontrar descripciones de muchas más herramientas, y conjuntos de herramientas, desde los primeros grados hasta la universidad, conjuntamente con muchos ejemplos de cada uno.

El principio subyacente de este enfoque es que todo conocimiento es conocimiento humano. Es decir que todo conocimiento es producto de esperanzas, temores y pasiones humanas. Si queremos que los alumnos se entusiasmen tenemos que mostrarles el conocimiento en el contexto de las esperanzas, los temores y las pasiones a partir de los que ha surgido, o en los que encuentra un significado real. Teniendo en cuenta las herramientas cognitivas que cada estudiante tiene a su disposición para aprender, y delineando el contenido del currículo como para que la imaginación lo pueda captar, puede ayudarnos a hacer más humano el conocimiento del currículo, y resultar más atractivo a la imaginación de los alumnos que pueden volverse menos renuentes a aprender.

Notas

- 1 Nota del traductor: el autor menciona alumnos *reluctant* y hemos optado por la traducción renuentes.
- 2 Nota del traductor: Los ejemplos que se presentan en el texto son propios del idioma inglés. Ejemplos en español podrían ser: casa/caza; coser/cocer; habría/abría; etc.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1988). “Discussion” en *Yale Journal of Criticism*, 2 (1).
- EGAN, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, University of Chicago Press.
- EGAN, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, Jossey-Bass,
- HALL, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (2 vols.). New York, D. Appleton.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language* (Eugenia Haufmann & Gertrude Vakar, Trans.). Cambridge, MA, MIT Press.
- VYGOTSKY, L. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Edited by Robert W. Rieber and Jeffrey Wollcock. New York, Plenum.

Fecha de recepción: 7 de julio de 2012
 Primera evaluación: 15 de julio de 2012
 Segunda evaluación: 22 de julio de 2012
 Fecha de aceptación: 22 de julio de 2012

¿Nacionalismo y autoritarismo?

Algunas lecciones de la experiencia de Malvinas

Rosana GUBER*



Detalle obra "Protección I",
Ricardo Arcuri

Resumen

La literatura académica argentina ha naturalizado la asociación entre el símbolo "nación" y actores políticos de formación ideológica autoritaria. Partiendo de los autores que proclamaron la defensa de la Patria en contra de amenazas ideológicas (comunismo, anarquismo) y de la inmigración aluvional de comienzos del siglo XX, esa literatura considera la interpelación nacional como un fácil recurso para manipular la voluntad popular en regímenes autoritarios. Este artículo examina críticamente este supuesto, analizando históricamente la causa de Malvinas y su emergencia en 1982 cuando la recuperación argentina del archipiélago sudatlántico, y demuestra que la apelación nacional fue el canal legítimo de la lucha política durante el tumultuoso siglo XX argentino.

Palabras clave: Nación, Malvinas, nacionalismo, autoritarismo, Argentina.

Nationalism and authoritarianism? Some lessons about the Malvinas/ Falkland Islands

Abstract

Argentinian academic literature has naturalized the relationship between the symbol "nation" and the political actors of the ideological authoritarian formation. Starting from the authors that proclaimed the country defense against the ideological threats (communism and anarchism) and the huge immigration at the beginning of 20th century, that literature considers the national request as an easy resource to manipulate the popular will in authoritarian systems. This article examines this supposition critically, analyzing the Malvinas/Falkland cause historically and its emergence in 1982 when the argentinian recovery of the south atlantic islands, and demonstrates that the national request was the legitimate channel of political struggle during the tumultuous Argentinian 20th century.

Key words: Nation, Malvinas/Falkland Islands, nationalism, authoritarianism, Argentina.

Si los conceptos llevan consigo la impronta cultural y política de los contextos donde fueron acuñados, necesitamos prestar atención a la teoría social general y a las teorías nativas de legos y de iniciados. Ello nos permitirá generar caracterizaciones contextualmente válidas que permitan conocer la realidad empírica y discutir los supuestos universales, a menudo eurocéntricos, de la teoría social (Peirano 1995).

El caso del nacionalismo en la Argentina es pertinente porque revela la enorme distancia entre el campo acotado por las investigaciones y la vastedad con que "lo nacional" ha permeado la vida de los argentinos en el siglo XX. En estas páginas presento algunas reflexiones suscitadas por una investigación empírica que surgió, precisamente, del intento de comprender por qué la apelación a la "nación" era tan recurrente en este país, y también de confirmar que los debates sobre la nacionalidad y el nacionalismo en la Argentina circulaban por carriles bastante distintos a los de otros países.

En Europa, África y buena parte de América Latina, las cuestiones nacionalitarias suelen asociarse con, e invocarse como parte de, la etnicidad, la aboriginalidad y la raza, todos éstos temas preferidos de la antropología. Pero en la Argentina la apelación a

* Investigadora del CONICET-IDES, directora del Centro de Antropología Social, IDES, y de la Maestría en Antropología Social IDES-IDAES/UNSAM.

la nación no emana de estas fuentes. Hasta fines del siglo XX la literatura sobre la cuestión nacional, en su mayoría elaborada por historiadores y politólogos, estuvo acotada al nacionalismo doctrinario y autoritario implantado en las primeras décadas del siglo XX y, eventualmente, se extendió a las ideologías de izquierda desde los 1960. En estas elaboraciones nacionalismo y autoritarismo parecían invocarse mutuamente, como si su conjugación fuera natural. Esta conexión no es necesaria ni universal, por lo que convendría explorar cómo opera dicha articulación tomando en cuenta las nociones y prácticas de los actores sociales concretos en contextos históricos determinados, a riesgo de imponer definiciones anacrónicas o sociocéntricas sobre la realidad y sus agentes.

Benedict Anderson contribuyó a renovar los debates sobre la nación, precisamente, al sacar a este fenómeno del mundo de las ideas políticas. Su libro *Imagined Communities* se publicó en 1983, junto a otras obras del mundo académico inglés (*Nations and Nationalism* de Ernest Gellner, y *The Invention of Tradition* de Eric Hobsbawm y Terence Ranger). El tema no se inauguraba aquí, pero en 1983 ese renovado interés corría paralelo con el resurgimiento del nacionalismo británico que avivó, y del cual resultó, el conflicto anglo-argentino de 1982 por las islas del Atlántico Sur.

Desde fines de los 1980 y sobre todo en los '90, los científicos sociales argentinos hemos tomado las enseñanzas de Anderson enfatizando el carácter "imaginado" de las naciones, y perdiendo un tanto de vista su anclaje en las relaciones sociales con que se modelan las formas de imaginar la comunidad nacional. Uno de los mayores aportes de Anderson fue haber relocalizado a la "nación" desde el orden político/ideológico a los órdenes religioso y del parentesco. Así, el mayor sacrificio de morir por la Patria puede explicarse por la lealtad a los ancestros, más que por un acuerdo doctrinario.

Mientras en Gran Bretaña se asistía a la emergencia de estas nuevas perspectivas bajo el auge de—y como réplica a—la administración conservadora de Margaret Thatcher, en el extremo sur del Atlántico la cuestión nacional se disparaba en otras direcciones, buscando explicar el advenimiento de la dictadura más cruel de la historia argentina y el paradójico y generalizado apoyo a su iniciativa bélica. Para dar cuenta del fervor nacionalista suscitado por la recuperación armada y

temporaria de los archipiélagos Georgias del Sur y Malvinas, algunos autores apelaron a una serie de caracterizaciones académicas de fuerte sesgo moral. Así, el nacionalismo malvinero venía a ser una expresión (más) del autoritarismo nacional y militarista del Proceso de Reorganización Nacional (PRN). Desatar una guerra internacional había sido una "no-solución clásica y suicida" en la que prevaleció la irracionalidad (Corradi 1985:137), trasuntando una "lógica demencial" (Borón 1988:140) típica de un régimen que había perdido contacto con la sociedad civil y política. Esta "triste mezcla de caricatura e impotencia" fue aceptada no sólo por los miembros de las Fuerzas Armadas y el estado sino también por sus consultores civiles, un gran sector de los medios de comunicación y muchos sectores de la población ganados por la retórica chauvinista (Ibid.:142), en lo que terminó siendo una suerte de "redención fascista" (Cavarozzi 1986). Ese consenso provenía de la militarización de la sociedad civil presa de una "patología política y cultural", esto es, de "cierto tipo de síndrome autoritario, en gran medida inconsciente" (Borón 1988:144).

Aunque plausibles, estas apreciaciones dicen más de los autores y sus posturas como académicos comprometidos con la apertura democrática, que del acontecimiento malvinero en sí, y de cómo lo significaron quienes directa e indirectamente tomaron parte de él. La falta de estudios sobre los usos de la "nación" en la cotidianeidad social y política de los argentinos determinó, en gran medida, las dificultades para comprender qué sucedió en la Argentina continental en 1982 desde la propia lógica de sus protagonistas, cómo fue posible Malvinas, cómo fue posible el PRN, y en qué marco se produjo la apertura democrática de 1983. Ciertamente, como veremos, la "nación" tuvo mucho que ver en este decurso, aunque quienes la invocaron no siempre compartieron sus sentidos.

Basada en sus investigaciones sobre la Rumania de Ceacescu y la Europa oriental post-soviética, la antropóloga Katherine Verdery (2000) sugiere concebir a la "nación" no como una entidad o una cosa sino como un símbolo operador de un sistema de clasificación social, y por lo tanto como garante de bases de autoridad y legitimidad, de apariencia natural y socialmente real. En el mundo moderno el símbolo "nación" es una construcción que confiere posiciones al sujeto en el Estado moderno y en el orden internacional. Como todo símbolo, el sentido de "nación" es in-

herentemente ambiguo y su uso despierta emociones en quienes lo detentan. Verdery considera al nacionalismo no tanto como una orientación ideológico-política determinada sino como el uso del símbolo nación “por el discurso y la actividad política” (Ibid.:240). De manera que si la nación es una cierta forma de concebir la relación entre el Estado y sus sujetos, es imprescindible delinear, como advertía Anderson, los estilos que adopta esa relación en cada caso específico, antes que preestablecer desde la academia su orientación ideológica y su contenido moral. Para ello necesitamos averiguar, entre otras cosas, cuándo emerge el uso del símbolo “nación”, quiénes lo emplean, qué se disputan en qué contextos institucionales, globales y sociales, y qué creen sus usuarios que están haciendo cuando lo invocan. En suma: cuando se recurre a símbolos nacionales y se habla el idioma del nacionalismo, ¿se está necesariamente adscribiendo a una doctrina política o se están haciendo otras cosas? ¿Cómo evoca el uso del símbolo “nación” en la arena política, al autoritarismo, y por qué los regímenes autoritarios pueden requerir su exacerbación? Intentaré responder estas preguntas desde la conformación de la causa de soberanía argentina sobre las islas Malvinas, y las reacciones que suscitó su temporaria recuperación entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982.

Las causas de Malvinas

Las Malvinas fueron parte de los territorios que ocupó la Corona Española en 1767 y que ratificaron las Provincias Unidas del Río de la Plata en 1811, como un puerto de paso hacia el Canal de Beagle y el Estrecho de Magallanes que daba entrada al Océano Pacífico. Sin embargo, su transformación en cuestión pendiente de soberanía empezó el primer día de 1833, después que la Corbeta con el sugestivo nombre de la musa griega de la Historia, “Clío”, cañoneara el poblado rioplatense dependiente de la Provincia de Buenos Aires y ocupara sus instalaciones. La isla Malvina oriental o Soledad, estaba habitada por peones rurales provenientes del Río de la Plata, a cargo de ganado ovino, bovino y caballar, y por varios europeos y porteños a cargo de la intendencia, el almacén y el fuerte. Desde aquel 1º de enero, e ininterrumpidamente Gran Bretaña reivindicó sus derechos a las islas, a las que ocupó con población del Commonwealth. Desde entonces la Argentina reivindicó sus derechos a las islas,

por medio de declaraciones y presentaciones en foros nacionales e internacionales.

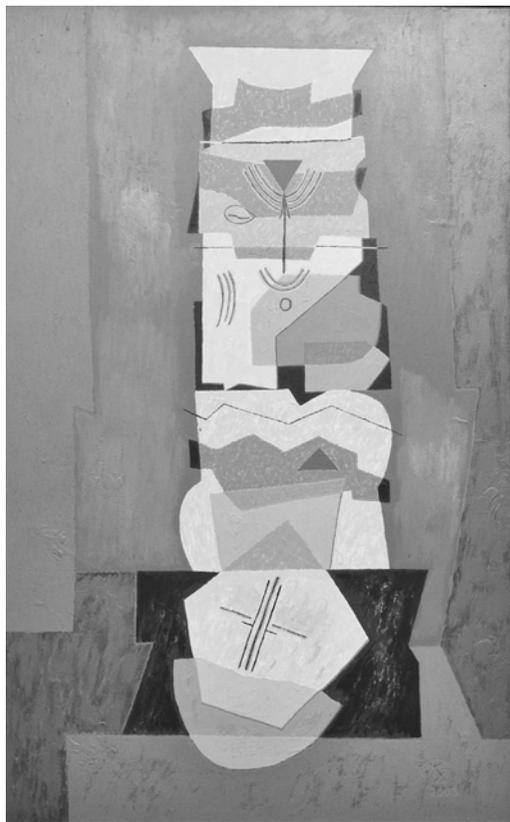
La construcción de la causa malvinera se alojó en el seno de la formación del estado republicano. Sin embargo, como veremos prácticamente desde lo que se consideran los inicios formales de la cuestión oficial de soberanía, su aspecto jurídico internacional estuvo siempre acompañado por razones de política interna. Conforme avanzó el siglo, Malvinas se convirtió en prenda de legitimación de inclusión política, en un clima de creciente polarización hasta desembocar en la operación comando que el gobierno militar argentino concretó del 1º al 2 de abril de 1982.

Llevó desde 1833 hasta 1910 para que la soberanía pendiente sobre las Islas Malvinas se convirtiera en doctrina jurídica internacional. La justificación de los derechos argentinos sobre el archipiélago llegó desde el corazón del Estado y de la alta cultura letrada. En el año del Centenario de la Revolución de Mayo, el entonces director de la Biblioteca Nacional publicó un largo ensayo con fundamentos geográficos e históricos sobre los derechos argentinos a las islas. Paul Groussac había llegado de Francia a Buenos Aires en 1866 con sólo 18 años, pero después de algunos años de merodear por el campo bonaerense, fue proyectado a la cultura oficial por el ministro de Instrucción Pública de Sarmiento, Nicolás Avellaneda. En su carrera ascendente fue catapultado de maestro a director de la Escuela Normal de Tucumán e Inspector Nacional de Educación. Para los 1880 bajo la presidencia de Julio A. Roca (1880-1886), fue ungido Inspector Nacional de Enseñanza Secundaria y, desde 1885 hasta su muerte en 1929, director de la Biblioteca Nacional (Canal Feijóo 1970).

En 1910, ya con la ciudad de Buenos Aires como capital federal, portuaria y cultural de la República, Groussac publicó *Les Iles Malouines*, introducción a los documentos de los *Anales de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires* (v.VI: 401-579).

“Lo que (...) nos atañe a nosotros exclusivamente, es exponer una vez más y, si se puede, con más rigor que hasta hoy, los derechos positivos e imprescriptibles de la República Argentina a la propiedad del archipiélago” (Groussac 1982:15).

El ensayo cobraba, según su autor, el carácter de un tributo al lugar soberano de la Nación Argentina en el sistema mundial. Ese tributo se rendía al pie del símbolo “nación” demostrando



“Imagen Totemica Ule (Burkina Fasso)”, acrílico sobre tela, Rodolfo Rodríguez

que era la Argentina, más que España, el objeto de despojo de los británicos. Sin embargo, la defensa de los derechos argentinos se justificaba, además, en una encendida prédica antirrosista, convirtiendo a *Les Iles Malouines* en una pieza de instrucción política.

“Se ha dicho, y todo el mundo lo repite, que los pueblos tienen los gobiernos que merecen. ¡...! Sería más verídico decir que el pueblo que se ha rebelado bajo los buenos gobiernos, se prepara por eso mismo a inclinar la nuca bajo los malos. Los bonaerenses no merecían, por cierto, a Rosas -ni siquiera al Rosas ése, todavía embozalado, del tiempo que nos ocupa-; pero era necesario que fuesen castigados por haber desconocido a Rivadavia quien ¡...! significaba la civilización que intenta detener a la barbarie. El castigo ¡...! fue contemplar la patria abatida hasta tornarse un objeto de desprecio y acaso una presa ofrecida al extranjero. He aquí la razón de los desembarcos autoritarios, como en tiempo de los Drake y de los Cavendish; de las explicaciones apenas coloreadas de un pretexto; con un largo silencio,

apenas interrumpido por dos o tres semi-explicaciones más desdeñosas que el silencio mismo, por toda respuesta a las justas reclamaciones de los expoliados!” (Ibid.: 47).

Groussac consagraba o “inventaba” la causa de Malvinas como prerrogativa de la República liberal, convirtiendo a la historia en un campo de batalla política tanto externa como interna. Al asimilar el tiempo rosista de la pérdida del archipiélago con la barbarie, Groussac desconocía las protestas de 1833, 1838, 1841 y 1849 que, entre otras, el Restaurador de las Leyes había emitido a través de su canciller Manuel Moreno. La pérdida de Malvinas era el castigo recíproco a una Nación ingrata y renuente al legado patriótico y liberal de la República, en pos de la mera fuerza de la tiranía. Por eso la cuestión internacional debía traducirse inmediatamente en una lección local: citando a Shakespeare, Groussac advertía que es admirable tener la fuerza de un gigante, pero es atroz usarla como un gigante. No sólo se refería al imperio que por la misma época había anexado Belice y Gibraltar; se refería también a Rosas como el usurpador del Estado argentino. Así, desde el mismo Estado, Groussac se proclamaba heredero de los proscritos por el rosismo, y enarbolaba la causa de soberanía pendiente de Malvinas como parte de una disputa política de la elite de Buenos Aires, contra su exclusión política.

La difusión nacional de *Les Iles Malouines*, escrita en francés en una colección única y sin duplicación, requería de su traducción y de su edición. La iniciativa tuvo lugar veinte años más tarde, y se sumó a otras propuestas antioficialistas de distinto signo. Todas entrañaban alguna señal de protesta a la política oficial en materia laboral y exterior. Sus defensores se adscribieron siempre a una orientación política nacionalista.

Corría marzo de 1934 cuando los hermanos Rodolfo y Julio Irazusta publicaron *La Argentina y el imperialismo británico*. Con dos ediciones consecutivas, esta primera propuesta orgánica de “contra-historia” argentina conocida más tarde como “revisiónismo histórico” (Quattrocchi-Woisson 1992:109), interpretaba la crisis política y económica del modelo agroexportador de la República Oligárquica que había eclosionado en el vergonzoso “tratado Roca-Runciman” (1933) entre la Argentina y el Reino Unido, hasta entonces casi exclusivo comprador de la producción nacional. En respuesta a la crisis comercial ocasionada por Inglaterra y su política exterior abo-

cada al exclusivo *buy British*, el presidente General Agustín P. Justo envió a Londres una comitiva encabezada por su vicepresidente, Julio A. Roca (hijo), para firmar un tratado con el encargado del *British Board of Trade*, Walter Runciman, que asegurara la cuota de venta de carnes argentinas al Reino Unido. Gran Bretaña se comprometía a mantener la cuota de importación de carne argentina aunque preservaba el derecho de su eventual disminución y obtenía a cambio la participación en el 85% de los frigoríficos extranjeros en la Argentina—ingleses y norteamericanos—, la liberación de derechos al carbón y otros productos, y la disminución de derechos aduaneros de sus importaciones. La Argentina destinaría la totalidad de las divisas procedentes de las ventas a Inglaterra a “comprar británico”, y daría trato impositivo preferencial a las empresas de ese origen, dueñas de los servicios públicos (Ciria 1972:125). Roca creyó un gesto de gentileza declarar públicamente que, desde el punto de vista económico y en virtud de una interdependencia recíproca, la Argentina formaba parte del Imperio Británico al cual agradecía, también, su temprano apoyo para la independencia (Quattrocchi-Woisson 1992:111). La oposición parlamentaria y extra-parlamentaria leyó la medida como una “entrega” al capital inglés. El senador demócrata-progresista Lisandro de la Torre denunció el monopolio británico de la industria frigorífica como un negocio embozado que sólo favorecía a los agentes gubernamentales y a los frigoríficos, intermediarios en el negocio de la carne, y condenaba a los pequeños y medianos productores. El virtual “Sexto Dominio” tenía menos prerrogativas como nación independiente que Australia o Canadá, dos semi-colonias (Ciria 1972:126).

Para los Irazusta el tratado del ‘33 resultaba de un proceso iniciado en el siglo XIX por el cual desde 1826 la clase dominante instauró a la fracción rivadaviana del partido metropolitano en el poder (Irazusta e Irazusta 1934:100). Los Irazusta no cuestionaban el carácter de la “oligarquía” como la bautizaron los autores, pues según ellos toda nación requiere una clase dirigente. Tampoco criticaban la concentración de la propiedad, pues junto a otros nacionalistas de la época se oponían a la reforma agraria de los maximalistas bolcheviques y los socialistas, y a la “democracia de masas” que desde el gobierno de Yrigoyen desvirtuaba “la integración ordenada y jerárquica de la República. Pero esa dirigencia, ávida por el progreso material e imitadora de los modelos

secularizados de Francia y Gran Bretaña, encadenaba a la Nación. El capital británico tejía los *Eslabones de una cadena, 1806-1933*, subtítulo del libro, con su socia oligárquica local. El gobierno rosista había mostrado el camino a seguir, encarnando la “fracción de la independencia” opuesta a “la fracción del progreso” (Ibid.:101).

La pérdida de Malvinas era un ejemplo de las limitaciones de los gobiernos débiles, las divisiones internas y los representantes genuflexos. La usurpación exterior estaba propiciada por sus socios locales.

“La primera gobernación de Rosas, con las facultades extraordinarias, explica el compás de espera en la maniobra británica, como las circunstancias en que aquél abandonó el poder en 1832, explican el sincronismo entre la transmisión del mando en Buenos Aires y la toma del Puerto Soledad (sic) por el comandante Onslow. ¡...! El 8 de diciembre se elegía a Balcarce como sucesor de Rosas, después de alternativas que mostraron la división del partido federal dominante en dos fracciones ¡...! circunstancia que el sucesor de Mr. Woobine (sic) Parish no podía ignorar. Y el 1 de enero de 1833, Inglaterra se apoderaba de las Malvinas” (Ibid.: 41).

El Imperialismo Británico se valía de las “formas regulares” que algunos ya reivindicaban como “democracia” para atropellar la soberanía nacional.

La Argentina y el Imperialismo Británico fue retirada de circulación debido a las presiones diplomáticas inglesas y a los preanuncios de la Segunda Guerra Mundial. Este verdadero clásico de la literatura nacionalista, volvió a ver la luz en 1982.

En setiembre de 1934 un senador presentó en el Congreso el proyecto de ley 11.904 que encargaba a la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares traducir al castellano y publicar oficialmente *Les Iles Malouines*, y elaborar una versión resumida del “contenido sustancial de la obra” para editar y distribuir a todos los establecimientos escolares y por canje a instituciones extranjeras. Las ediciones serían financiadas con \$ 30,000 de rentas generales. La ley fue sancionada el 26 de setiembre con la firma del presidente del Senado y vicepresidente de la Nación, Roca (h). El promotor de la iniciativa y legislador por el Socialismo Alfredo Lorenzo Palacios tendía con Malvinas un puente entre el Estado y la sociedad que, según él, Justo trataba de escindir. Ese puente,

cuya cabecera estaba en las aún democráticas instituciones del Estado –el Parlamento, el sistema escolar y la red de bibliotecas populares– debía alcanzar las reivindicaciones sociales de los trabajadores y de los humildes.

Palacios participaba del ideario de un partido de inspiración iluminista y liberal por el cual había accedido en 1904 a una diputación por el barrio obrero-portuario inmigrante de La Boca. El Partido Socialista aspiraba a promover la civilización y el progreso en las masas incultas mediante la educación y una profusa legislación social. Palacios se había volcado a esta tarea como abogado desde 1900, atendiendo en forma gratuita a obreros y humildes, y desde 1904 promoviendo reformas a la legislación social y represiva, la derogación de la ley de residencia, el descanso dominical, el sábado inglés, la indemnización por despido, la jornada laboral de ocho horas, la abolición de la pena de muerte, la compensación por accidentes de trabajo, la inembargabilidad de los bienes, la reglamentación del trabajo de la mujer y del niño, y la penalización a los importadores de europeas para ejercer la prostitución. Según la ciencia positiva, Palacios y los socialistas entendían que las mejoras se conseguirían con leyes y con una activa práctica pedagógica sobre gobernantes y gobernados. Por eso Palacios pronunciaba extensos alegatos que justificaban cada uno de sus múltiples proyectos parlamentarios.

El trabajo político de los fundadores del Socialismo se encuadraba en los marcos legales y en la labor parlamentaria, apuntando a fortalecer la sociedad civil como contralor del Estado, esto es, a la civilización y el perfeccionamiento de la democracia civilizada” (Vazeilles 1967:44). Pero Palacios representaba el ala nacionalista del partido, a diferencia de Juan B. Justo, su fundador, quien bregaba por el internacionalismo europeo. Por eso, en 1914 Palacios sugirió llevar la bandera argentina a las manifestaciones públicas del partido. Difería de los Irazusta en la formulación de su nacionalismo.

“...respeto a las instituciones de la Patria y el cumplimiento de la Constitución. Así entendemos nosotros el patriotismo. Nuestro nacionalismo no es instintivo ni excluyente; es razonado y universal

lista y reconoce como fundamentos inalterables la justicia, la libertad y la soberanía civil de los hombres. Este concepto de nuestro patriotismo es específicamente argentino, único que proclamaron y sostuvieron los fundadores de nuestra nacionalidad y que hemos forjado al través de nuestra historia” (García Costa 1986:252).

La demanda democrática y nacionalista de Palacios se anclaba en los derechos sociales. En 1915 recordaba que

“He luchado durante quince años por elevar el nivel moral y material de los que sufren, y, en nombre de mi partido, obtuve leyes que dignifican el trabajo y gravan el privilegio; que velan por la mujer obrera, para quien yo he deseado ardientemente la igualdad ante la fuerza y la belleza, con respecto a las mujeres de las otras clases; leyes que suprimen la tortura de los niños en las fábricas y que amparan a los pequeñuelos sin madre, huérfanos de todo afecto, que todavía no han caído, y cuyo único delito es el de no haber conocido nunca la dulzura de una caricia materna” (Ibid.:38-9).



“Protección I”, dibujo, sanguina
Ricardo Arcuri



“Espera dramática”, cerámica
Ricardo Arcuri

En 1934 el paralelo entre la situación social de los humildes y la condición nacional de las islas era casi directo. Al reivindicar islas sin utilidad aparente para la Argentina, denostaba a un legislador británico que en 1848 las había llamado “Islas Miserables”

“donde no se da trigo, donde no crecen árboles; islas batidas por todos los vientos, que desde 1841 nos han costado nada menos que 45.000 libras esterlinas, sin retorno de ninguna clase, sin beneficio alguno” (Ibid.:37-8).

Para Palacios las Malvinas eran argentinas aunque no dieran utilidades y aún cuando la Argentina hubiera sido en 1833 demasiado joven para defenderlas. Los trabajadores argentinos merecían leyes sociales que los protegieran de los explotadores; las naciones nuevas requerían un orden internacional que las protegiera de gigantes abusadores, ya que “entre naciones civilizadas” la jerarquía entre metrópolis y colonias debía desaparecer. Palacios aspiraba a

“que el pueblo argentino sepa que nuestro país es el soberano de las Malvinas, tierra irredenta, sometida al extranjero por la ley brutal del más fuerte. A eso tiende mi proyecto que entrego al Honorable Senado...” (Ibid.: 138).

Con el auspicio y el respaldo político del Estado Argentino, *Les Iles Malouines* llegaron a todos los rincones del país y los argentinos leyeron *Las Islas Malvinas*.

Malvinas volvió a ser noticia treinta años después en un contexto ya modificado por la década peronista cuando los trabajadores fueron objeto de una nutrida legislación inspirada por el ahora antiperonista Palacios. Desde el Estado se fortalecía a la sociedad civil y se promovían organizaciones que, aunque devotas del gobierno, tomarían vuelo propio. En 1955 la llamada “Revolución Libertadora”, otro golpe militar, depuso a Perón del gobierno y proscribió bajo fuego toda expresión afín al peronismo, buscando instaurar una democracia liberal que lo excluyera. El intento comprendió dos administraciones civiles, la de Arturo Frondizi y la de Arturo Illia, y varios “planteos” militares, los que finalmente pusieron en evidencia el fracaso de instaurar un sistema político sin Perón y el peronismo. Ese fracaso comenzó con el período que los proscriptos llamaron “la Resistencia” que reinstauró—des-

pués del anarquismo de principios de siglo—la acción directa como vía de expresión política. Fue como respuesta a la debilidad de las democracias parciales y a los avances de la acción directa, crecientemente protagonizada por personas autoadscriptas como “jóvenes”, que un nuevo golpe de estado depuso al radical Illia el 28 de junio de 1966, impuso al General (R) J.C.Onganía al frente del gobierno, y su “Revolución Argentina”.

Tres meses después 18 jóvenes de entre 18 y 35 años habían desviado un DC-4 de la línea aérea estatal, en vuelo regular a la Patagonia, hacia Port Stanley, la capital malvinense (Así, 8 de octubre, 1966). Los 17 hombres y la mujer que integraban el “Operativo Cóndor”, simpatizantes del nacionalismo de derecha algunos, y del peronismo todos, obligaron al comandante de la nave a aterrizar en la pista de carreras hípcas de Stanley, a la que los comandos bautizaron “Aeropuerto Antonio Rivero”; distribuyeron panfletos explicando la operación, plantaron siete banderas argentinas, renombraron a Port Stanley “Puerto

Rivero”, y fueron rodeados por curiosos e infantes de marina.

El comandante de la operación, Dardo Cabo, y la única mujer del grupo, Cristina Verrier, se dirigieron a la casa del gobernador para invitarlo a plegarse al pabellón argentino, pero fueron expulsados de inmediato. Desde el avión comunicaron por radio al continente que se encontraban “en jurisdicción nacional” y que “ellos (los británicos) son los usurpadores” (*Así*, 8 de octubre, 1966). Aseguraron que no abandonarían sus puestos hasta que el gobierno inglés reconociera la soberanía argentina. Mientras tanto, en la Argentina continental se difundía una declaración cuya donde se autocalificaban de “cristianos, argentinos y jóvenes”, “pertenecientes a militancias políticas distintas”, al “pueblo argentino”, a “una generación que asume sin titubeos la responsabilidad de mantener bien alto el pabellón azul y blanco de los argentinos”, y que prefiere los “hechos a las palabras”.

“La responsabilidad de nuestra soberanía nacional siempre fue soportada por nuestras FF.AA. Hoy consideramos le corresponde a los civiles en su condición de ex-soldados de la nación demostrar que lo aprendido en su paso por la vida militar ha calado hondo en sus espíritus pues creemos en una Patria justa, noble y soberana” (Ibíd.).

En nombre, especialmente, de “la juventud argentina” se despedían diciendo: “O concretamos nuestro futuro o moriremos con el pasado” (*Así*, 8 de octubre, 1966). La carta estaba fechada en Puerto Rivero, y su canal de difusión fue la prensa tabloide del periodista Héctor García, editor del diario *Crónica*, llevado por los comandos para integrar el pasaje de un “vuelo histórico”.

El presidente militar debió contestar de inmediato, asumiendo el compromiso de la “Revolución Argentina” con la soberanía sobre las islas, cuya protección era “responsabilidad del gobierno”, pero advertía que los hechos de fuerza eran responsabilidad de las FF.AA. Como el acto del grupo-comando “lesiona el prestigio del país y su tradición”, se sometería a sus responsables a la Justicia. “La recuperación de las islas Malvinas no puede ser excusa para facciosos” sino “causa profunda de la vocación de Patria de cada argentino” (*Así*, 8 de octubre, 1966). “El gobierno británico recibió todas las seguridades de que el comando no recibirá una ‘triumfal recepción’, sino que serán considerados como delincuentes” (*Crónica*, 28 de setiembre, 1966).

Después de algunas mediaciones, y entregados como prisioneros del gobernador británico, el grupo decidió presentar su rendición al párroco Roel y al comandante (argentino) de la aeronave, quedando encerrados en un local de la parroquia hasta su partida al continente. El buque argentino “Bahía Buen Suceso” trasladó a comandos, pasajeros y tripulantes del avión ya abandonado en la turba, al extremo austral argentino, Tierra del Fuego. Los jóvenes transcurrieron entre nueve y quince meses de prisión en las jefaturas policiales de Ushuaia y Río Grande, por privación de la libertad, delitos que comprometen la paz y la dignidad de la Nación y piratería, entre otros cargos (García 1993:248). El secuestro de aviones no estaba penado por la Argentina.

En suma, para 1966 las Malvinas eran un asentado símbolo nacional, pero en modo alguno representaban una postura ideológica definida ni estaban encerradas en las instituciones escolares. Estaban sí entramadas en la lucha política.

Una dictadura nacional y popular

Dieciséis años después, la noticia de la “recuperación” reunía al Estado y a la sociedad civil y política en una situación por demás paradójica. La tercera Junta, asumida el 22 de diciembre de 1981, e integrada por el comandante del Ejército Leopoldo F. Galtieri, el Almirante Jorge Isaac Anaya de la Armada, y el Brigadier General de la Fuerza Aérea Basilio Lami Dozo, iniciaba el sexto año del PRN con un clima adverso marcado por la recesión económica, la inflación, la formación de los principales partidos políticos (Justicialista, Radical, Intransigente, Demócrata Cristiano y Movimiento de Integración y Desarrollo) en la Multipartidaria para obtener una salida democrática, las denuncias incesantes sobre violaciones a los derechos humanos, un número abultado pero indeterminado de desaparecidos por las fuerzas armadas y de seguridad, y otro más de niños nacidos en cautiverio. El 30 de marzo del '82 las máximas organizaciones de trabajadores convocaron exitosamente a la primera movilización callejera, bajo el lema explícito “Pan y Trabajo”. El llamado fue duramente reprimido y culminó con un muerto y más de cien detenidos.

En este clima se escuchó, el 2 de abril, la noticia de “la recuperación” de las islas irredentas por 149 años. La proximidad temporal entre el 30 de marzo y el 2 de abril llevaron a especular acerca de la recuperación como un desesperada

búsqueda de la legitimidad perdida, aunque la ocupación del archipiélago se viniera planeando en los salones navales desde mediados de diciembre del '81 (Cardoso et.al.1983; Freedman y Gamba 1991), aunque los tiempos de la operación se hubieran acordado desde los incidentes del 19 de marzo en Grytviken (Georgias del Sur) cuando empleados de un chatarrero argentino, sin pasaporte, fueron obligados por militares británicos a suspender el desarme de una vieja estación ballenera y a abandonar el lugar. Para fines de marzo del 82 la toma argentina de Malvinas era una acción probable y seguramente conocida y esperada por los británicos.

Pese a la ganancia política que redituaria el desembarco al gobierno, la sociedad civil y política apoyó resueltamente la medida, suficiente para revertir el antagonismo dominante y creciente en la Argentina. Este cambio fue, sin embargo, el producto de una conjunción de actores que, en variada escala y desde distintos registros, se sumaron al entusiasmo al que significaron por canales y modos diversos, en medio de un consenso general que proclamaba la justicia de una causa pendiente hecha realidad.

El ingreso a la arena pública de la sociedad civil argentina y extranjera residente en el país fue masivo, arrasador y entusiasta. La fuerza de la reivindicación se expresaba en distintas formas e intensidades. Donaciones de dinero, metales preciosos, productos elaborados y envasados, trabajo no remunerado y sangre (Guber 2001/2012). Unos escribían cartas al exterior para justificar la medida argentina; otros marchaban por las calles céntricas de cada localidad al son de bocinas y el blandir de banderitas argentinas; los escolares escribían cartas a los soldados y los extranjeros se proclamaban pro-malvineros. Las adhesiones primero, las donaciones después, se consignaban en los diarios, adonde también se publicaban solicitadas.

En esta "comunidad nacional" nadie reivindicaba al PRN, ni a su política represiva o económica, sino a la causa y a las tropas. La Nación no era un escalón en abstracto, sino un peldaño muy concreto que se afirmaba en la filiación, pues reunía a todas las ofrendas materiales y simbólicas en torno a la ofrenda mayor de los argentinos: los soldados conscriptos, en su mayoría nacidos en 1962 y 1963, que iban al campo de batalla.

"Teniendo en cuenta que los soldados que están en el territorio patrio recuperado son todos hijos de trabajadores argentinos la CGT resolvió

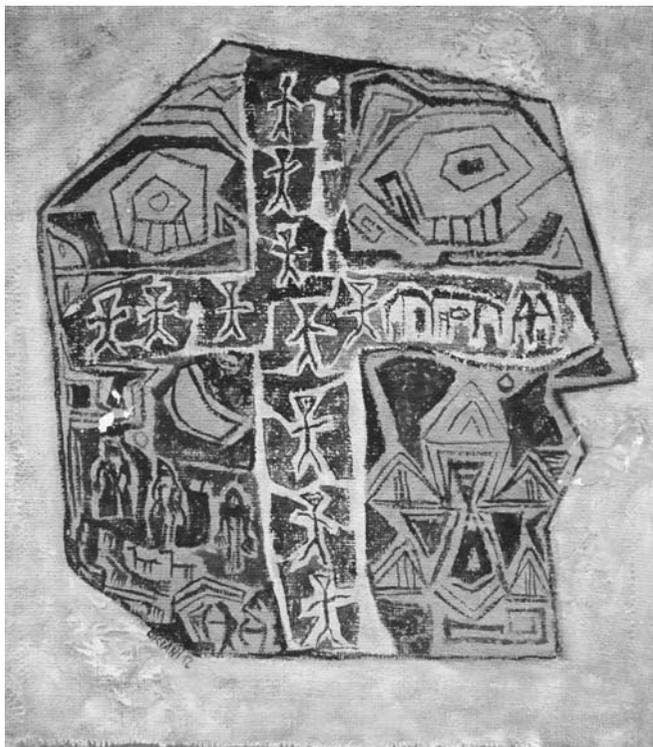
designar a sus secretarios general y adjunto para que hagan llegar su saludo y solidaridad a los soldados argentinos que recuperaron la soberanía en las Malvinas" (Clarín 7/4/82).

En suma, las percepciones de políticos, gremialistas, población en general, organizaciones, lugares de trabajo, universitarios, y hasta organizaciones humanitarias, eran por demás realistas y en nada evocaban la obediencia ciega de la sinrazón nacionalista. La Nación estaba respaldada por oposiciones encarnizadas que habían llevado a la violencia política de la cual el PRN se había autoerigido en árbitro y contralor. Sin embargo, ratificando la fusión entre filiación y Nación, las Madres de Plaza de Mayo clamaban en sus rondas de los jueves que "Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también" mientras la organización de "Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas" señalaba en una solicitada, que participaba "del grave conflicto que sufre nuestro pueblo" y que "no podemos dejar de pensar en nuestros detenidos y desaparecidos, que seguramente hubieran apretado filas junto a los soldados y que no pueden hacerlo por su injusta desaparición" Abril de 1982 (*Clarín* 8/5/82).

En suma: durante los 74 días de presencia argentina en las Islas Malvinas los argentinos y extranjeros residentes en nuestro territorio actuaron la exaltación de una comunidad de signo inverso a décadas de persecución y exclusión política y social. La gran paradoja es que dicha unidad fue implementada por una dictadura militar ya impopular, gracias a un caro símbolo nacional cultivado en casi cien años de historia.

Entre el nacionalismo y el autoritarismo

Los segmentos cubiertos en las dos secciones de este artículo –construcción histórica de la causa de Malvinas entre 1910 y 1966, y caracterización del respaldo social y político a la recuperación armada de las islas en 1982– presentan dos formas en que los argentinos hemos empleado el símbolo "nación". El primero refiere a la nación como una forma de hacer política y como una vía para crear un contexto de interpretación de las prácticas y discursos en tanto que políticos. El segundo alude a la nación como representación y como resultado del parentesco, con particular énfasis en las relaciones de consanguinidad vertical o "filiación". La aplicación política apa-



“Ñancuñil”, óleo
Carlos Oriani

rece a todo lo largo de la historia de la causa de Malvinas, mientras que la referencia a la filiación emerge en el PRN. Veamos en qué consisten ambos referentes y cómo se reunieron en los días de Malvinas, con el fin de aproximarnos a los modos en que se han articulado en la Argentina nación, nacionalismo y autoritarismo.

En las ocho décadas que precedieron al conflicto bélico, Malvinas pasó de ser una cuestión de soberanía pendiente del Estado argentino, a una causa nacional de los “ciudadanos” y del “pueblo”. Quienes participaron de este proceso se posicionaron siempre vis-à-vis el Estado, sea porque eran sus agentes (Groussac, Palacios) sea porque actuaban como opositores dentro y fuera del sistema (Irazusta, Palacios, Córdones). A lo largo de este proceso la invocación a Malvinas como causa nacional, esto es, como símbolo de la Nación Argentina, estuvo (en general explícitamente) asociada a cuestiones de política interna y a las formas de exclusión social (los humildes, según Palacios) y de exclusión en el sistema político argentino (rosismo vs. liberales; peronistas vs. antiperonistas). Es cierto que las reglas del sistema político fueron cambiando con el correr del siglo pero el sistema político se fue tor-

nando cada vez más marcadamente excluyente, vertical e inconstitucional. Una mirada a la caracterización de la Revolución Argentina puede mostrar crudamente la lógica que llevó a que la “nación” se convirtiera en un arma de lucha política en un régimen donde la política debió operar fuera del sistema.

El golpe militar de 1966 inauguró una nueva modalidad política no sólo por su carácter represivo sino también por combinar la modernización y el autoritarismo. El golpe de la Revolución Argentina buscaba disciplinar la escena política y social, reforzar medidas proscriptivas sobre organizaciones políticas y sociales, y abrir o liberalizar la economía diseñada por tecnócratas de la burocracia pública y privada. El poder del Estado se postulaba, así, como supra-político y como ejercido en representación de la nación.

Desde el trabajo de Guillermo O’Donnell (1972), los científicos políticos han llamado a ese régimen “burocrático-autoritario” para diferenciarlo del autoritarismo “tradicional” y del “populista”. El Estado burocrático-autoritario o autoritarismo con modernización sirvió de garante y organizador de la dominación a través de una estructura de clases subordinada a las fracciones más altas de la burguesía transnacional y oligopólica. Encabezada por instituciones coercitivas –las Fuerzas Armadas– y por sectores de la burguesía que aspiraban a “normalizar” la economía, este Estado buscó restaurar el “orden social” superando las tensiones resultantes del colapso del gobierno de Perón, manifiestas en un sector popular políticamente activado integrado por las clases medias y trabajadoras, y por una burguesía nacional concebida desde el poder como “ineficiente”. El nuevo autoritarismo se proponía unificar un sistema político dividido en una esfera formal y abierta de actores legales, y una esfera informal donde se articulaban actores legales y segmentos excluidos y proscriptos. En consecuencia, los dirigentes políticos y gremiales no se comprometieron con la democracia sino que trataron de sacar ventaja de un “juego imposible” en que las fuerzas sociales y políticas llegarían a un empate. A través de las Fuerzas Armadas y de medidas económi-

cas y políticas coercitivas estas nuevas dictaduras llegaron para “poner las cosas en orden” y así refundar la nación.

En este marco interpretativo, O’Donnell sugería que el Estado burocrático-autoritario excluía al sector popular suprimiendo las instituciones democráticas y privando a la ciudadanía de sus identidades de “ciudadanos” y de “pueblo”. La única representación colectiva que el régimen reconocía era la “nación”, a la que definía como

“las identidades colectivas que definen un ‘nosotros’ que consiste, por un lado, en una red de solidaridades superimpuestas en la diversidad y los antagonismos de la sociedad civil y, por otro lado, en el reconocimiento de una colectividad distinta de los ‘otros’ que constituyen otras naciones” (1979:288).

Al momento de escribir estas líneas, O’Donnell creía que las identidades nacionales, junto con su vasto simbolismo –la bandera y el himno– permanecían en un nivel demasiado abstracto bajo la política neoliberal (Ibid.:292).

La elaboración de O’Donnell, pese a su distancia temporal, da algunas pistas para entender los usos del símbolo “nación” en la Argentina. Su perspectiva interesa porque ofrece una interpretación de la “nación” connotada por la experiencia política argentina que, sin señas étnicas o raciales, se mantuvo fiel al modelo de contrato ciudadano francés. Pero además porque en su teoría la nación ocupa un lugar en la articulación política de los regímenes burocrático-autoritarios. El autor sugiere que la presencia creciente de la “nación” en el discurso y la práctica política está relacionada con el desarrollo del autoritarismo porque la “nación” se torna la única interpelación legítima en regímenes altamente represivos y excluyentes, y en la única imagen de continuidad en un sistema político fracturado y discontinuo. Así, este uso del símbolo “nación” tiene dos consecuencias ideológicas. Una es que en la Argentina la nación no corresponde a la experiencia de unidad política sino, más bien, a un sistema político excluyente dividido en una esfera formal y otra informal e ilegal, y fracturado por las rupturas institucionales. La nación es la única conexión posible entre un estado solipsista y un pueblo cuyos medios de expresión han sido destruidos o silenciados. Otra consecuencia es que la categoría de nación la suelen invocar las fuerzas políticas en representación de toda la nación. Así, la unidad evocada por este término resulta

de, y produce la confrontación entre actores excluidos y excluyentes que hablan en nombre de La Argentina y de Los Argentinos. En esta lógica práctica, la nación es un símbolo matriz que unifica un campo de luchas entre grupos que se conciben a sí mismos como nacionales, esto es, como no políticos, no partidistas y no sectoriales.

En 1982 el régimen exacerbó esta lógica y a través de un hecho por demás contundente (el asalto armado de las islas), se apropió del símbolo Malvinas que, por su carácter ambiguo, daba lugar a la pretensión de unidad. Esa apropiación fue ciertamente indebida pero esto sólo se supo después. El desembarco en Port Stanley debía recuperar la nación, lo único en nombre de lo cual el PRN podía actuar legítimamente. Más allá o más acá de “la nación” acaecía la división y el conflicto. Por eso, cuando llegó el momento de rebautizar la capital malvinera Port Stanley, ¡transcurrieron 20 días! ¡Recién el 21 de abril la Secretaría de Cultura de la Nación propuso la salomónica solución de Puerto Argentino!

Los políticos del Cono Sur no definieron sus naciones en términos étnicos sino según el modelo democrático-revolucionario o de nacionalidad por contrato ciudadano sembrado en Francia y los Estados Unidos. Sin embargo, en la Argentina este modelo funcionó de otra manera. La modernización argentina con su elevada fuerza de trabajo industrial, sistema escolar y ausencia relativa de guerras étnicas, no derivó en un uso de nación democrático-revolucionario sino nacionalista no étnico. Este fue el resultado de un proceso político hilvanado por exclusiones sistemáticas y alternativas. En los tumultuosos años desde el primer golpe de estado en 1930 hasta 1982 cuando la guerra, la “nación” fue la única representación colectiva aceptada por todos los sectores y todos los regímenes. La invocación política nacionalista fue, en este sentido y en la Argentina, una extensión de la política autoritaria, no porque el símbolo “nación” fuera usado por los gobiernos autoritarios para manipular a la ciudadanía, sino porque la nación fue un canal a través del cual todos los sectores, legales y proscritos, en contextos democráticos, semi-democráticos y autoritarios, se vieron habilitados para tomar parte de la política argentina, justificando sus acciones en representación de toda la nación.

Esta lógica fue extremada por el PRN, que absorbió la violencia política lanzándose a un terrorismo estatal masivo, pero con una novedad con respecto al ‘66. Desde 1976 el Estado optó

por encarnar la paternidad de la nación, rol que los “verdaderos padres” habrían supuestamente desatendido, contribuyendo a sumir al país en la subversión y en el caos. Así, el PRN proponía entre la “guerra anti-subversiva” y la recuperación de las Islas Malvinas una secuencia según la cual la gesta sudatlántica encumbraba a una juventud pura y patriótica por encima de otra polucionada y apátrida, ya vencida y presuntamente extinguida. De ahí la persistente apelación por parte de las organizaciones y sectores opuestos al gobierno, blandiendo su paternidad sobre los soldados.

Así, cuando la tercera Junta debió rendirse al pabellón inglés el 14 de junio, no sólo perdió la contienda en la esfera militar. También perdió su proclamada paternidad sobre “los argentinos”. No habría regreso triunfal, ni reconocimiento a los combatientes, ni verdadero agradecimiento por las acciones que sus soldados y sus cuadros profesionales hubieran desarrollado exitosamente en la contienda. Sólo una veloz retirada de las islas, del gobierno y del vano intento de representar con la suma del poder público, a toda la Nación.

Bibliografía

- ANDERSON, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. London, Verso.
- BORÓN, A. (1988). “The Malvinas War: Implications of an Authoritarian State” en SILVA MICHELENA, J. (ed) *Latin America. Peace, Democratization & Economic Crisis*. London, Zed Books.
- CANAL FEIJÓO, B. (1970). “Paul Groussac” en Orgambide, P. y R. YAHNI (eds.) *Enciclopedia de la Literatura Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CARDOSO, R.; R. KIRCHBAUM y E. VAN DER KOOY (1983). *La Trama Secreta*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CAVAROZZI, M. (1986). “Political Cycles in Argentina since 1955” en G. O’DONNELL, P. SCHMITTER and L. WHITEHEAD (eds.) *Transitions from Authoritarian Rule. Latin America*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- CIRIA, A. (1972). “Crisis económica y restauración política. (1930-1943)” en D. CANTON, J. L. MORENO y A. CIRIA (comps.), *Argentina. La Democracia Constitucional y su Crisis*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- CORRADI, J.E. (1985). *Argentina: The Fitful Republic. Economy, Society and Politics in Argentina*. Boulder, Westview Press.

- FREEDMAN, L. & V. GAMBA (1991). *Signals of War. The Falklands Conflict of 1982*. London, Faber & Faber.
- GARCÍA, H. (1993). *Más de cien veces me quisieron matar*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- GARCÍA COSTA, V. O. (1986). *Alfredo L. Palacios. Un socialismo argentino y para la Argentina* (2 vols.). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- GROUSSAC, P. (1982). *Las Islas Malvinas*. Buenos Aires, Lugar Editorial
- GUBER, R. (2001/2012). *Por qué Malvinas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- IRAZUSTA, J. y R. IRAZUSTA (1934). *La Argentina y el Imperialismo Británico*. Buenos Aires, Ediciones Argentinas Córdor.
- O’DONNELL, G. (1972). “Modernización y golpes militares (Teoría, comparación y el caso argentino)” en *Desarrollo Económico*. Vol. 47, n. 12, Buenos Aires: 519-566.
- O’DONNELL, G. (1979). “Tensions in the Bureaucratic-Authoritarian State and the Question of Democracy” en D. COLLIER (ed.), *The New Authoritarianism in Latin America*. Princeton, Princeton University Press, pp. 285-318.
- O’DONNELL, G. (1982a). “Estado y Alianzas en la Argentina, 1956-1976” en *Desarrollo Económico*. Buenos Aires, 1977, vol. 64, n. 16, pp. 523-554.
- O’DONNELL, G. (1982b). *El Estado burocrático-autoritario*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- PEIRANO, M. (1995). *A favor da etnografía*. Río de Janeiro, Relumê-Dumara.
- QUATTROCCHI-WOISSON, D. (1992). *Un nationalisme de deracines. L’Argentine pays malade de sa mémoire*. París, Editions du CNRS.
- VAZEILLES, J. (1967). *Los socialistas*. Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez.
- VERDERY, K. (2000). “Para onde vao a “nação” e o “nacionalismo”?”. G BALAKRISHNAN (org.) *Um mapa da Questao Nacional*. Río de Janeiro, Contraponto.

Fecha de recepción: 19 de julio de 2012
 Primera evaluación: 25 de julio de 2012
 Segunda evaluación: 27 de julio de 2012
 Fecha de aceptación: 27 de julio de 2012

Especificidad discursiva de la Pedagogía en Francia. Cartografía de un discurso

Armando ZAMBRANO LEAL*



Detalle obra "Entrecruzamiento",
Ricardo Arcuri

Resumen

Producto de una investigación sobre la vida y obra del pedagogo francés Philippe Meirieu, el presente artículo se propone esbozar algunos aspectos discursivos de la pedagogía en Francia y su relación con las ciencias de la educación. La pedagogía no es la ciencia de la educación tal como aparece en otras regiones conceptuales o tradiciones pedagógicas (Alemana o inglesa). Las ciencias de la educación en Francia aparecen institucionalizadas en 1967 y a partir de esta fecha la pedagogía habita en su seno más como un concepto que como un espacio disciplinar. Con el fin de comprender la complejidad discursiva de la pedagogía, hemos consultado las revistas, libros, periódicos y algunas tesis doctorales en ciencias de la educación. Entre las revistas más importantes de nuestro campo de referencia podemos citar la *Revista Francesa de Pedagogía (Revue Française de Pédagogie)*¹, *Revista de Ciencias de la Educación, nueva era (Revue de Sciences de l'Éducation Pour la Nouvelle Era)*, los *Cuadernos Pedagógicos (Cahiers de Pédagogie)*, la *Revista Saberes (Revue Savoirs)*. Las revistas aparecieron en el escenario universitario francés algunos años después del nacimiento de las ciencias de la educación. Puesto que la pedagogía aparece como un concepto dado, hoy pareciera que esta cuestión no es del resorte ni el interés de los teóricos, de los prácticos o de los expertos; ella tiene cada vez menos lugar en los debates sobre las ciencias de la educación².

Palabras claves: pedagogía, ciencias de la educación, concepto, movimientos pedagógicos.

Discourse specificity of Pedagogy in France. Cartography of a discourse

Abstract

This article is the result of a research about the life and work of the French educator Philippe Meirieu and it tries to show some discourse aspects of pedagogy in France and its relationship with the sciences of education. Pedagogy is not the science of education as it appears in other conceptual regions or pedagogical traditions (German or English). Science of education in France appears institutionalized in 1967 and since that date pedagogy inhabits in its bosom as a concept rather than as a disciplinary space. With the aim of understanding the complex discourse of pedagogy we have consulted magazines, books, papers and some doctoral theses in science of education. Among the most important magazines in our field of reference we can mention The French Magazine of Pedagogy (*Revue Française de Pédagogie*), *Magazine of Science of Education for the New Era (Revue de Sciences de l'Éducation Pour la Nouvelle Era)*, the *Pedagogy Notebooks (Cahiers de Pédagogie)*, the *Magazine Knowledge's (Revue Savoirs)*. These magazines appeared on the French university stage some years after the birth of the science of education. As Pedagogy appears as a given concept, it seems that this question is neither the spring nor the interest of the theorists or practicals or experts; it has each day less place in the science of education debates.

Key words: pedagogy, sciences of education, concept, pedagogical movements.

Registros de la Pedagogía

En un primer registro, hemos podido constatar durante nuestra investigación que la Pedagogía en el escenario francés es un concepto muy complejo y polisémico. Para los especialistas del "acto y del hecho educativo", ella es portadora de un discurso de legitimización y esto gracias a la práctica. También está vinculada

* Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de París 8/ Francia). Profesor Universitario. Asesor de la Universidad Icesi Cali, Colombia. Profesor e investigador del Laboratorio Expérice, Universidad Paris 8 Francia. Profesor visitante de la Universidad Karlsruhe Alemania. Miembro de la Red de filosofía de la Educación, Rhodas, Grecia.

con el pensamiento pedagógico de una época. Inscrita en un contexto de secularización y de laicización de la sociedad, el pensamiento pedagógico moderno aparece fundamentalmente como liberador. Se pueden distinguir a este nivel dos herencias, la del racionalismo universalista y la del naturalismo evolucionista del siglo XIX. El primero centra su proyecto educativo sobre la autonomía de la razón y el progreso intelectual, el segundo sobre la autonomía de la acción y el perfeccionamiento moral³. Es cierto que la Pedagogía moderna se sitúa en estos dos principios del pensamiento ilustrado. Dichos conceptos han estado presentes en los discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX y no se han apartado del espíritu de los pedagogos más representativos. En un segundo registro encontramos cómo la Pedagogía, a través de la autonomía y la libertad, ha estado fuertemente unida al acto educativo. La acción educativa presupone una actividad humana susceptible de ser estudiada. Ella fija a la Pedagogía en un espacio de lo real (aula de clase, poder, discurso, escuela, sujeto). Que ella sea una práctica o una teoría de la acción requiere de un campo disciplinar para asirla. En el caso específico francés, dicha disciplina son las Ciencias de la Educación. La presencia de un campo externo a la disciplina, como por ejemplo los movimientos pedagógicos y las doctrinas pedagógicas⁴ y una práctica, complejizan aún más su naturaleza conceptual.

Las Ciencias de la Educación como disciplina

En el contexto francés, las Ciencias de la Educación tienen la particularidad de ser una disciplina universitaria con un objeto aún en discusión. “Una disciplina supone problemas cognitivos y socio-institucionales, lugares, instancias, redes, profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica⁵. Una disciplina crea instrumentos de comunicación, forja prácticas de conocimiento y contribuye a la formación, -a través de la reflexión y la transmisión de conocimientos-, de profesionales que intervendrán en un campo profesional o disciplinario. La disciplina renueva su discurso a través de las prácticas de investigación y de la comunicación de sus descubrimientos. “La profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación de conceptos y modelos teóricos

así como los métodos de recogida y análisis de los datos, participando en el desarrollo y en el conocimiento social y científico de la disciplina”⁶. Hay disciplinas que no provienen de un campo epistemológico preciso y otras son el resultado de saberes académicos y saberes cognitivos. El conjunto de las Ciencias de la Educación podría, a este título, ser clasificada bajo la denominación “disciplina pluridisciplinaria” debido a la presencia, en un mismo territorio, de disciplinas tales como la filosofía, la Sociología, la economía, la Psicología etc. “Disciplina multidisciplinaria, las Ciencias de la Educación participan así, íntimamente, en el movimiento general de las ciencias sociales cuyo lugar está constantemente redefinido, negado algunas veces, incluso, por algunos de sus propios autores”⁷.

En 1975, Bernard Charlot señalaba oportunamente la ambigüedad, inexactitud y el mestizaje epistemológico de esta disciplina⁸. En su seno se reagrupan expertos, educadores, formadores de adultos, psicólogos, sociólogos, filósofos o historiadores interesados en estudiar el acto y hecho educativo. En ella confluyen “las finalidades, las prácticas y los saberes sobre la educación”⁹. En un intento por rehacer la historia de la disciplina, Gaston Mialaret, uno de sus fundadores¹⁰ señalaba cómo en sus inicios un grupo reducido de profesores se interesaban en la enseñanza de la Pedagogía. Afirmaba él que “no éramos sino un pequeño número de personas en haber defendido públicamente una tesis de doctorado en Psicología o de Pedagogía”¹¹. A partir de la organización de un curso en Ciencias de la Educación (Caen, París, Bourdeaux) la disciplina toma forma hacia finales de los años 1960. La Pedagogía había sido “marginalizada” y recibía el nombre de “ciencia de la educación”¹². En diferentes libros sobre la disciplina se observa el lugar especial que tiene la Pedagogía.

Las Ciencias de la Educación en Francia tienen la cualidad de ser una disciplina universitaria¹³ cuyo objeto es el estudio del hecho y del acto educativo. Antes y después de su constitución como disciplina universitaria, en 1967, observamos un conjunto de definiciones sobre la Pedagogía. Ellas son una forma de narrar el acto de educar, explicar el sistema educativo, reflexionar los problemas escolares, la enseñanza, la relación alumno.-profesor etc. Al lado opuesto de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía aparece como un concepto polisémico. Cada teórico o práctico construye su propia definición, cada

modelo produce una. Que se trate de la Escuela Nueva o de la Pedagogía Institucional, de la Pedagogía por Objetivos o de la Pedagogía Diferenciada, ella promueve una idea sobre la educación. Para los fines de nuestra investigación seguimos algunas pistas las cuales nos permitieron, de un lado, comprender su especificidad, y de otro lado, discernir aún más su lugar en las Ciencias de la Educación.

La Pedagogía en las ciencias de la educación

La Pedagogía deviene un tema de estudio supremamente importante para la investigación educativa. En cuanto a su estudio y el lugar que ocupa en las Ciencias de la Educación se reconocen dos registros: como objeto filológico y como objeto científico. En el primer registro se encuentran los aportes del profesor Jacky Beillerot quien en 1983 escribiera un artículo sobre la raíz de la palabra Pedagogía. En cuanto a su cientificidad observamos que ella se nutre de los aportes de la Psicología¹⁴. Con esto decimos que el interés sobre la Pedagogía no habita el espíritu epistemológico de los especialistas en Ciencias de la Educación pero tampoco delimita el núcleo epistémico de la disciplina. Como ya lo hemos señalado, dicho objeto está en el hecho y el acto educativo. Un segundo registro muestra que las Ciencias de la Educación reúnen un número importante de investigadores adscritos a campos disciplinares distintos. Así, se encuentran aquellos interesados por el estudio de los hechos sociales de la educación, la economía de la educación, la historia de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza, el fracaso escolar o las políticas educativas. En este registro, los estudios sobre la Pedagogía se limitan a su historia o como discurso escolar. Decir qué es la Pedagogía para las Ciencias de la Educación implicaría recorrer los sentidos que ella guarda para el espíritu de los pedagogos y, en algunos casos, para los especialistas de las Ciencias de la Educación. En general, ella es algunas veces la ciencia de la educación, otras un arte y en muchos casos un discurso sobre la acción de educar.

Jean Houssaye retoma el debate en los siguientes términos: “tal evolución, en marcha desde hace un siglo, está lejos de terminar. Ella separa, a través de las ciencias y la voluntad de llegar a ser una Pedagogía experimental en referencia a los modelos médicos y taylorista, la teo-

ría de la práctica como constituyente del saber en Pedagogía y la superioridad del teórico-especialista sobre el práctico. Pero las Ciencias de la Educación fracasan al constituir o al modificar su práctica. De ahí la necesidad de definir de otra manera la relación teoría-práctica en Pedagogía, y es a partir del reconocimiento de las especificidad del camino como podemos comprender a la Pedagogía”¹⁵. En esta línea, Phillippe Meirieu formula una cuestión aún de actualidad: ¿la Pedagogía puede existir por fuera de las Ciencias de la Educación? y estas últimas ¿pueden, más allá de su cientificidad, despreciar el saber pedagógico? La respuesta de este pedagogo será:

“Pedagogía y Ciencias de la Educación no se excluyen ni tampoco se incluyen. Cada uno de estos dos enfoques tiene su lugar y es legítimo que las Ciencias de la Educación promuevan en su seno el estudio y la historia de la Pedagogía por dos razones estrechamente complementarias: de un lado, porque se trata hoy de mantener una memoria amenazada (...) de otro lado, porque es importante entregarle, a los enfoques científicos sobre el hecho educativo, a la vez una materia y un objeto. Al matar la Pedagogía, las Ciencias de la Educación corren el riesgo de eliminarse y, entonces, desarropar su propio objeto de trabajo. Al querer, de manera científica, decretar a priori las prácticas pedagógicas, las Ciencias de la Educación corren el riesgo de disolverse haciendo de la Pedagogía sin saberlo, confundiendo los géneros y finalmente produciendo conocimientos que no tendrían ni el espesor humano del discurso pedagógico ni el rigor necesario del discurso científico”¹⁶.

Pedagogía, Psicología y Sociología

El fuerte desarrollo que tuvo en Francia la Psicología del desarrollo de la inteligencia en el siglo XIX permitió que los aprendizajes fueran objeto de estudios científicos muy importantes para el conjunto del sistema escolar. En esta disciplina dieron a luz los test de medición de la inteligencia los cuales fueron aplicados en las escuelas cantonales. El saber de esta disciplina fue importante para conocer los procesos de aprendizaje de los niños. Todo el saber científico de la Psicología se puso al servicio de la educación al punto que hasta bien entrado el siglo veinte se le consideró como la ciencia de la educación.



“Tres tiempos”, óleo
Carlos Oriani

Hacia finales de 1960, Jean Chateau, uno de los fundadores de las Ciencias de la Educación en Francia interrogaba el vínculo entre Pedagogía y Psicología en los siguientes términos: “Psicología ante todo, Pedagogía luego, tal es en consecuencia la regla lógica y sin duda no podemos aquí seguir la lógica, ya que para el educador como para el médico la acción es importante y mucho más cuando el médico para curar una enfermedad no puede esperar los conocimientos biológicos o los medicamentos aún desconocidos, tampoco el educador puede esperar a la Psicología; es necesario que la tradición pedagógica y el genio individual suplan las insuficiencias de la Psicología”¹⁷. En esta narración observamos un aspecto importante de la Pedagogía: ella existe en la acción y es una práctica de invención sobre la transmisión del saber. Ella tiene la capacidad de inventar los recursos necesarios para que el profesor pueda transmitir un saber sin esperar que los avances en materia del desarrollo de la inteligencia le prescriban un método. En este orden,

ella es un discurso libre y liberador al superar la dependencia de la ciencia. Pero, ¿podríamos afirmar, siguiendo la lógica de ser un arte de la invención capaz de superar la receta psicológica o biológica, que ella sea una ciencia? Nos parece que no. Si así fuera, entonces no se hubiera tenido necesidad de fundar una disciplina universitaria más amplia y multireferencial como son las Ciencias de la Educación. Del mismo modo, si esto fuera posible, ¿dónde residiría su objeto epistemológico? ¿Cuál sería su carácter de ciencia? Probablemente, al seguir de cerca los momentos de su consolidación histórica nos veamos obligados a reconsiderar el orden positivista de la ciencia y reconocer que en tanto que saber ella escapa a la formalidad de la tradición científica. Mejor aún, gracias a ella podríamos afirmar que en tanto discurso de poder, la ciencia formal impide reconocer otras formas de disciplinarización del saber.

La obra escrita del padre de la Sociología francesa, Emile Durkheim, jugaría un papel importante para el futuro de las Ciencias de la Educación. Respecto de la Pedagogía, su pensamiento sería un contrapeso contra el poder de la Psicología. El estudio de los hechos sociales le permitiría postular que la educación es un hecho social muy difícil de ser estudiado por una sola ciencia. Así, definiría a la educación como el proceso de socialización y de inserción que viven las generaciones en los patrones de la cultura. Por su parte, la Pedagogía era para él una teoría práctica. Desde su cátedra de Pedagogía en la Universidad de la Sorbonne, gestaría su más valioso discurso sociológico sobre la educación y contribuiría a forjar el espacio institucional conocido como psicopedagogía. Esta disciplina sería el resultado del vínculo entre la Psicología y la Sociología la cual duraría hasta mediados del siglo veinte. El hecho educativo sería estudiado desde la perspectiva de la inteligencia pero también desde los problemas de la anomía social, la conducta, etc. Esto explica por qué en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la actualidad son muy importantes los estudios sociológicos de la relación con el saber, el fracaso escolar, la se-

lección escolar etc. pero también los problemas ligados con el placer de aprender, las dificultades de concentración, la hiperactividad, etc. Sociología y Psicología de la educación se encuentran en los discursos como en las prácticas y más aún cuando los desarrollos del psicoanálisis se alojaron como discurso progresista en las Ciencias de la Educación. Con estas dos disciplinas, la Pedagogía encontraría nuevos elementos conceptuales para avanzar en su discursividad.

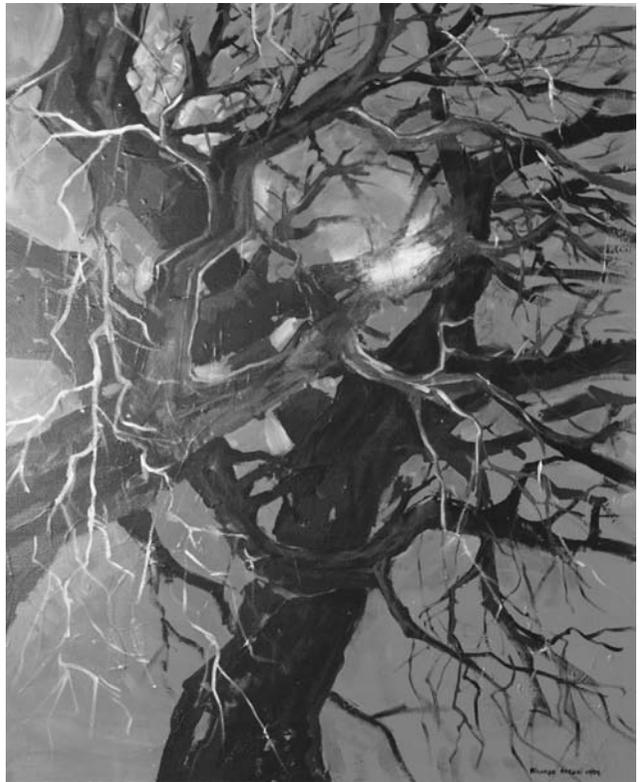
Dimensiones y saber de la Pedagogía

En relación con el saber, la Pedagogía articula tres dimensiones: Una dimensión práctica visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza. Una dimensión filosófica, terreno donde el pedagogo reflexiona los valores y las finalidades de la educación y una dimensión política a través de la cual él defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía, afectan las otras dos dimensiones. Estas dimensiones son dialécticas y delimitan la identidad de la Pedagogía. Así, se puede decir que el pedagogo es un práctico de los aprendizajes, un sujeto que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y un actor político que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros. Su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y su instrumento los saberes.

A parte de estas dimensiones, la Pedagogía despliega una espiritualidad del ser¹⁸. Ella significa para nosotros un encuentro con el ser a través de la experiencia de lo vivido y una experiencia del ser a través de la práctica del no. Desde el momento en que enseñamos, estamos confrontados a lo imprevisto en la realidad del otro. Comprenderlo exige de nosotros una toma de distancia. Sólo en la distancia se puede reflexionar la realidad de lo dado. La reflexión es una práctica y deviene un saber. El *momento reflexivo* es la espiritualidad del pedagogo. Sin la preocupación de sí, educar sería adiestramiento de las almas o pura

domesticación. Por ejemplo, en Remi Hess encontramos una práctica reflexionada y una actitud de sí mismo. Esta *preocupación de sí* desarrolla una “técnica” a través de la escritura del diario. “El diario es ante todo un diálogo con sí mismo fijando las experiencias vividas”¹⁹. Para este pedagogo, el diario es un dispositivo en la formación y nutre la reflexión de sí; conserva los momentos y lo vivido día tras día. Reflexionar las experiencias vividas, incluido nuestro proceso intelectual, es preocuparse de uno (sí) mismo. Cultivarse así mismo, reflexionando los momentos vividos, es nutrirse de la experiencia. La sabiduría del pedagogo no es la perfección del dispositivo sino la reflexión de sí. En este sentido, Remi Hess nos muestra la espiritualidad aquí introducida que tanto desconoce el positivismo pedagógico. En definitiva, el gesto del *yo-no-sé-qué*, el devenir y la ocasión²⁰, fijan la espiritualidad de la Pedagogía. En síntesis, la Pedagogía no es sólo técnica, también es reflexión de sí y sobre el otro.

La Pedagogía ocupa un lugar en las Ciencias de la Educación muy singular. Políticamente ella permite comprender el ideario educativo de una sociedad; filosóficamente muestra las finalidades de la educación y desde el punto de vista práctico



“Entrecruzamiento”, acrílico
Ricardo Arcuri

narra los modos, técnicas y dispositivos de transmisión del saber. A la vez, permite comprender el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación. Lo que hemos aprendido a lo largo de los años de formación en la disciplina es que muchos pedagogos adoptaron una posición crítica respecto de las Ciencias de la Educación. A través de sus reflexiones, los profesores de Ciencias de la Educación que se reclaman de la Pedagogía interrogan su estatuto epistemológico. La Pedagogía habita en las Ciencias de la Educación y gracias a los pedagogos, emerge un saber importante sobre el acto educativo. Si no fuera por los pedagogos, las Ciencias de la Educación serían un territorio de técnicas escolares y un espacio de adiestramiento científico.

Del mismo modo, la Pedagogía tiene una fuerte presencia en el escenario escolar y universitario francés y esto lo confirma el lugar que ocupa en las Ciencias de la Educación. Ella no pretende ser una ciencia; es más un espacio discursivo sobre el acto de educar. Esto último permite que sea un saber y genere formas de relación con el saber. De acuerdo con Charlot “la relación con el saber es indisolublemente social y singular. Es el conjunto (organizado) de las relaciones que un sujeto humano (por lo tanto singular y social) mantiene con todo lo que tiene que ver con el aprender y el saber”²¹. Para los pedagogos, el saber y la relación con el saber son generadores de investigación y producen un saber sobre la Pedagogía. Dada la importancia de la investigación sería positivo comprender la naturaleza del saber pedagógico producido por los profesores de Ciencias de la Educación. A pesar de las opiniones de especialista como Gilles Ferry quien luchara en favor de las Ciencias de la Educación en detrimento de la Pedagogía²² la fuerte presencia de los movimientos pedagógicos en las Ciencias de la Educación, ha permitido que ella prosperara como discurso y como saber²³. Esta misma situación la encontraríamos al preguntarnos si lo político puede existir sin ideología. ¿Las ciencias políticas pueden existir por fuera de los movimientos políticos, alejada de la reflexión sobre la cosa política? ¿Las ciencias de la salud podrían existir por fuera de la enfermedad o de la patología? ¿No sería más correcto reconocer la existencia de un saber pedagógico como nutriente de las Ciencias de la Educación? La esencia de la Pedagogía es el otro y sus formas de acceder al saber.

La Pedagogía: algunas definiciones

En 1910 Celerier definió a la Pedagogía como “la teoría general del arte de la educación, un sistema solidario que vincula, a través de principios universales, las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal”²⁴. Para Emile Durkheim la Pedagogía era “una teoría práctica de la educación”. Afirmaba él que “con frecuencia se han confundido las palabras de educación y de Pedagogía, que demandan por lo tanto ser cuidadosamente diferenciadas”²⁵. Mientras que la educación es una acción ejercida sobre los niños por los padres y los profesores con miras a su inserción en la cultura y en la sociedad, “la Pedagogía” es otra cosa: “esta consiste no en acciones sino en teoría. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no formas de practicarla. Algunas veces en su uso se distinguen de las prácticas al punto de oponerse”²⁶. Sobre la naturaleza del concepto escribiría: “tenemos que buscar cuáles son las características de la reflexión pedagógica y sus productos. Habría que ver aquí las doctrinas propiamente científicas y ¿debe uno decir de la Pedagogía que ella es una ciencia, la ciencia de la educación? o ¿sería más conveniente darle otro nombre? y ¿cuál?”²⁷

Para el padre de la Sociología francesa, la opción no era fácil. Si la Pedagogía es una ciencia, “es necesario que ella actúe sobre hechos adquiridos, realizados, dados a la observación y es necesario que estos hechos presenten entre sí una suficiente homogeneidad para poder ser clasificados en una misma categoría”²⁸. Pero si ella es un arte hay que saber cuál es su naturaleza. Para él, “un arte es un sistema de formas de hacer que son ajustadas a unos fines especiales y que son el producto ya sea de una experiencia tradicional comunicada por la educación, ya sea producto de la experiencia personal del individuo”²⁹. Proponía, igualmente, examinar la Pedagogía como una teoría práctica. “La Pedagogía es una teoría práctica (...) ella no estudia científicamente el sistema de educación pero si lo reflexiona con miras a ofrecerle a la actividad de la educación ideas que la puedan dirigir”³⁰. La definición dada por Emile Durkheim sería decisiva para los futuros pedagogos.

Mialaret en 1975 mostraba el desorden reinante entre enseñanza, educación, Pedagogía³¹. Para él, el pedagogos, en la antigüedad era el esclavo

vo que conducía a los niños hasta el liceo para que el magister le transmitiera sus enseñanzas. Según él, la palabra Pedagogía apareció mucho más tarde. El diccionario Robert registra que ella parece remontar a 1485; señala que lo encontramos en la institución cristiana de Calvino en 1536; la academia lo admitió en 1762; la palabra se extiende en el siglo XIX³². Para este fundador de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía se encuentra objetivada: Pedagogía de la información, Pedagogía de la transición, Pedagogía del máximo, Pedagogía institucional, Pedagogía por objetivos, Pedagogía de la dependencia, Pedagógica de la liberación. El concepto está unido ya sea a una finalidad, a una disciplina o a unas capacidades. Cumple una función precisa: la realidad de la enseñanza. “la complejidad de la Pedagogía tal como se presenta actualmente no permite un plano rigurosamente lineal como podría serlo un tratado científico”³³.

Guy Avanzini, señalaba cómo “hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX se asistió a la desvalorización de la Pedagogía en beneficio de las Ciencias de la Educación”³⁴. La Pedagogía responde, según él, a dos procesos: el normativo y el prescriptivo. “El primero prescribe la conducta a partir de principios y propone doctrinas. El segundo, construye teorías”³⁵. También el proceso normativo proviene de tres orígenes principales: la filosofía, la teología y la política; la descriptiva de las ciencias, teorías y prácticas o de la observación. Estos dos procedimientos son siempre de actualidad en los debates contemporáneos³⁶. Agrega él, “fortuna de una palabra, laguna de una idea (...) se trata de un concepto pertinente e inclusive indispensable a condición, sin embargo, de ser utilizado de manera estricta y correcta, no al azar de los caprichos o de la incultura sino en función de su origen y de su historia. En esta condición él guarda toda su validez y utilidad”³⁷.

Jean Houssaye afirma que la Pedagogía es “la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona sobre la misma persona y el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de la acción educativa”³⁸. Esta definición muestra el vínculo entre teoría y práctica, aspecto que ya había sido introducido por Durkheim y retomado por otros teóricos, pedagogos o educadores. Para Philippe Meirieu, la Pedagogía es una inteligencia del acto educativo, especialmente porque la educación es “una relación asimétrica, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto”³⁹. Para él, la Pedagoga

está, de un lado, fuertemente unida al proceso de libertad que la educación debe provocar; de otro lado, permite reflexionar el acto de educar. “Ella debe aplicarse a sí misma sus propios preceptos e interrogarse en permanencia sobre lo que le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto que sujeto educador”⁴⁰. Todo el pensamiento de este pedagogo va a confrontarse en la práctica y en la teoría educativa. El acto de educar lleva en sí la dimensión de la Pedagogía. Él se pregunta si no es necesario hacer “una Pedagogía de la Pedagogía”. Una vez más, encontramos las huellas de la teoría y de la práctica tan apreciada en Emile Durkheim.

Por su parte, Jacky Beillerot en 1983 escribirá un artículo consagrado a la noción de Pedagogía⁴¹. El centro de interés de este artículo es doble: de una parte, el análisis de la morfología de la palabra **pedago** a partir del Tesoro de la Lengua Francesa (TLF) y de otro lado, el sentido de la acción y del contexto de “acción pedagógica”. En el primer registro, él se aferra a conocer el vocablo entre los siglos XIX y XX y para esto analiza el texto mencionado y algunas expresiones de la literatura. Respecto al sentido de la acción pedagógica él muestra cómo la Pedagogía ha sido utilizada por los intelectuales o los expertos. “la expresión “acción pedagógica” se encuentra tanto en los autores como Bourdieu o Lesne así como en los expertos”⁴². Aquí, la cuestión fundamental es la acción y menos el uso. Toda acción implica la participación de un sujeto en relación a un objeto y a una finalidad. La acción es energética, es la fuerza de la actividad. La acción es hacer una actividad o emprenderla. Toda acción presupone resultados y alcanza un objetivo. Como cuando uno habla, la acción de escribir implica un resultado estético del texto; un mensaje claro o la exposición de una o varias ideas. Beillerot define la acción pedagógica así: “hay acción pedagógica cuando un individuo, un grupo o una sociedad tiene el proyecto de una acción consciente y voluntaria con miras a la transmisión aplicada del saber, conductas, actitudes, valores que cualquiera sea su naturaleza, se aplican a una o a varias personas con el fin de modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los sujetos en un sentido con frecuencia deseado o previsto al avance. La modificación constituye, entonces, la comprensión de la cosa aprendida”⁴³. Aquí, la Pedagogía parece unida a acciones planificadas y plantea como posible que se puedan alcanzar tales acciones.



“Caminos opuestos”, cerámica
Ricardo Arcuri

En resumen, la Pedagogía para Beillerot es una acción prevista y axiológica, Ella está fuertemente unida a la educación de una persona. “La Pedagogía cuyo objeto es el saber de una sociedad y su objetivo el proceso de influencia por medio del proceso enseñar-aprender, podría entenderse como una relación alumno profesor (poder), un discurso sobre lo real que se dice o no del saber o del conocimiento, saber que no es solamente el del profesor o el del libro; un conjunto de prácticas que explican (actualización de regularidades) para hacer comprender (percibir las significaciones), interpretar (organizarla en conceptos) y verificar⁴⁴. La acción pedagógica parece tener una relación con la práctica tal como Durkheim la describió.

Algunos años más tarde, Beillerot abordaría la relación entre Ciencias de la Educación y Pedagogía. Según él, “existe en los discursos al menos tres traducciones: las Ciencias de la Educación designan una disciplina universitaria constitui-

da y reglamentada; ellas pueden también significar las relaciones de todas las ciencias con los fenómenos educativos, expresan ciertos procesos de conocimiento, el de la ciencia en tanto que aporta a desarrollar una actitud de racionalidad⁴⁵. Con respecto a la Pedagogía, consideraba que ella es “definida como “arte y técnica” para hacer y para enseñar; pero cuando se vuelve tratado, manuales, ensayos o artículos se convierte en discurso sobre las prácticas actuales o las que se serían convenientes hacer surgir. En fin, la Pedagogía es socialmente utilizada para nombrar todas las prácticas de inculcación y de convicción como lo muestra con frecuencia la vida política contemporánea⁴⁶. En definitiva, la Pedagogía parece ser un terreno de pensamiento para reflexionar la cosa educativa en su dimensión práctica, pero sobre todo -es el caso de Beillerot- ella permitiría comprender el proceso enseñanza- aprendizaje. Una vez más, identificamos una relación estrecha entre Ciencias de la Educación y Pedagogía.

Filloux, a través de la relación entre clínica y Pedagogía sostenía que la Pedagogía es una práctica de iniciación. “Poder reconocer el deseo del pedagogo es deseo de placer de engendrar y que una lectura psicoanalítica de los mitos y de los fantasmas permite restaurar como constitutivo de la posición del pedagogo en el campo escolar. Es decir, que la escena significativa de la relación pedagógica es aquella de un deseo por engendrar: deseo de una procreación y deseo de un nacimiento. Pero se trata, claro está, de un segundo nacimiento como nacimiento del espíritu y de una segunda procreación en tanto creación cultural⁴⁷. Aquí, el punto de vista de Durkheim será nuevamente retomado. La inserción en la cultura de acogida traduce la relación de deseo y de formación para la vida adulta. La práctica pedagógica es menos política y más clínica (deseo) y ella está unida con el saber. Para otros, la dimensión política es más importante. Nosotros encontramos esta perspectiva en los trabajos de la Pedagogía popular de inspiración Teología de la Liberación en la cual se encuentran las tesis de Paulo Freire⁴⁸ y más cerca de nuestro tiempo las Pedagogías Críticas⁴⁹.

En este gran movimiento, la Pedagogía es ante todo una práctica política; ella tiene por objetivo la “liberación” de los oprimidos, el aprendizaje de su historia y la toma de conciencia en favor de una liberación política. La educación debe liberar al hombre y la Pedagogía debe crear las condiciones para alcanzar dicha libertad. Los problemas unidos con la pobreza, la exclusión, la opresión, la negación de diferencias culturales, el respeto del medio ambiente y la lucha en favor de una igualdad pasan ante todo por el aprendizaje de una libertad igual y saberes iguales para todos. El aporte teórico de América Latina en materia de educación se encontraría, probablemente, en el movimiento de la educación popular y, hoy, en la Pedagogía crítica.

Pedagogía y práctica escolar

Desde el punto de vista de la práctica escolar, la Pedagogía se ve confrontada al problema de los saberes objeto de enseñanza. Dado que la escuela es también un espacio de disciplinas al mismo tiempo que un lugar eficaz para la socialización de las personas, ella debe crear instrumentos para que esta acción y esta práctica tengan lugar. En consecuencia, las disciplinas escolares aparecen como el terreno propicio para la acción en la práctica; ellas son portadoras de saber y exigen la construcción de instrumentos para su transmisión. Desde esta perspectiva, la Didáctica es diferente de la Pedagogía aunque ciertas iniciativas particulares han intentado inscribirla en el campo didáctico. Mialaret en un artículo publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación Nueva Era*, proponía una clasificación diferente a la que él había forjado en 1976. En esta nueva clasificación, la Didáctica incluye la Pedagogía y permite pensar las condiciones de transmisión, es decir la Pedagogía. En oposición a la Didáctica, la especificidad de la Pedagogía se vuelve aún más difícil de identificar. Ya sea porque ciertos especialistas ven en los aprendizajes su única fuente, ya sea porque consideran hoy que la Didáctica engloba la práctica y la acción. Astolfi y Develay consideraban en los años 1989 la existencia de dos ópticas entre Didáctica y Pedagogía. “En un caso, Didáctica y Pedagogía son netamente individualizadas y no se toma en cuenta la segunda en el marco de las investigaciones didácticas. La investigación en Didáctica corre el riesgo, entonces, de remitir casi exclusivamente a una reflexión epistemológica única capaz de fundar

una lógica de los saberes a enseñar. La Didáctica se limitaría al aula de clase. En el otro caso, se considera que la Didáctica y la Pedagogía pueden, en teoría, diferenciarse pero en la práctica ellas deben integrarse en una reflexión más general a propósito de los aprendizajes en ciencias experimentales”⁵⁰.

La cuestión de la especificidad de la Didáctica y de la Pedagogía remite al problema de las fronteras de la acción, la práctica y los saberes escolares. Estas fronteras se quiebran en la acción pero se diferencian en la práctica. Mientras la Pedagogía busca comprender la acción educativa a través de la multiplicidad de métodos con el fin de entender e identificar una práctica, la Didáctica se limita a los saberes escolares. Los problemas de la transmisión de saberes no son tomados de la misma forma por el pedagogo ni por el didacta, los problemas sociales de la escolarización de las personas o el problema del fracaso escolar tampoco.

En definitiva, la relación “Pedagogía y Didáctica” muestra una tensión fecunda y deja en claro la posición asumida por los investigadores en las Ciencias de la Educación. Ella es también una relación conflictiva. Algunas veces la Didáctica aparece ante los ojos de los especialistas como el conjunto de técnicas para enseñar un contenido disciplinar; otras integra la Pedagogía y en ciertos momentos, según el discurso, es una disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de las condiciones de transmisión de los saberes escolares⁵¹. Sobre esta dualidad, Meirieu afirmaba en 1987;

“A través de los numerosos debates que oponen a la Pedagogía centrada sobre el niño y la Didáctica centrada sobre los saberes, se refracta un viejo problema filosófico. Psiciones que son estériles porque el aprendizaje es precisamente la búsqueda, la prospección permanente en estos dos campos y el esfuerzo por ponerlas en contacto. Sería necesario, finalmente, que saliéramos de este método que consiste en pensar siempre sobre el modo de la variación en sentido inverso al decir que entre más me intereso por el alumno menos me intereso por el saber ó entre más me intereso por el saber menos me intereso por el alumno”⁵².

Dejando de lado este conflicto, la Pedagogía es un concepto donde las finalidades de la educación preocupan a los pedagogos más que a los especialistas de la Didáctica o de las Ciencias de la Educación. Ella es también un concepto clave para el pensamiento educativo de una sociedad.

A lo largo de la historia educativa occidental, ella oscila entre ciencia y práctica, parece ser un conjunto de técnicas con miras a la educación de los sujetos, una voz para nombrar las condiciones de la educación y un campo de comprensión de la relación maestro-alumno. Las diferentes definiciones así como la pluralidad de enfoques muestran su singular complejidad. Las posiciones teóricas de toda especie muestran al menos un punto de acuerdo: ella es un concepto clave para reflexionar la teoría y la práctica educativa y está lejos de ser una ciencia completamente definida. Esta idea es más fuerte aún en la relación entre Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica.

Conclusión

La relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación muestra que la posición adoptada por cada teórico, experto o práctico favorece ya sea el lugar que se le asigne a la práctica ya sea el lugar que ocupa la teoría en la reflexión del hecho educativo. Además, esta posición sigue vigente en los discursos y revela una fuerte tendencia a ver en ella una especie de circularidad. La energía de la cual ella es portadora se debe al hecho de que la Pedagogía permite el vínculo entre los procesos enseñanza-aprendizaje; circularidad expresada por la reflexión y las teorías que de ella se desprenden. La relación Ciencias de la Educación y Pedagogía genera los siguientes vínculos; primeramente, las Ciencias de la Educación son el terreno de la existencia de la Pedagogía; segundo, la Pedagogía no son la ciencia de la educación: su objetivo es la reflexión del acto de educar y los valores que se transmiten; la Pedagogía es una práctica reflexiva cuando ella toca los valores y las finalidades de la educación y, en tercer lugar, la Pedagogía es también la acción escolar sin la cual el acto de educar sería una especie de adiestramiento de los espíritus. Esta práctica y esta acción son políticas al mismo tiempo que sociales, filosóficas y prescriptivas. Pero esta relación es aún problemática cuando ella toca las fronteras de la Didáctica.

Digamos que la relación Pedagogía y Ciencias de la Educación no es del todo pacífica. Antes de ser un aspecto negativo, los debates y confrontaciones revitalizan el poder discursivo de la Pedagogía y define las fronteras de las Ciencias de la Educación. En segundo lugar, la Pedagogía no goza de ningún estatuto científico. En tercer lu-

gar, ella es más una práctica y un objeto de saber reflexionado en el conjunto de las Ciencias de la Educación. En cuarto lugar, la cuestión sobre su "epistemología" es más un asunto de los pedagogos y menos de los especialistas de las Ciencias de la Educación. Su saber está limitado a la "técnica" mucho más cuando la práctica y la reflexión han sido controladas. Vinculada con la enseñanza, la práctica, la reflexión, la potencia de su saber termina siendo arrinconado.

Notas

- 1 Entre los artículos, reseñas e informes de actividades científicas cuyo tema central era «la Pedagogía» hemos identificado entre 1967 y 1995 más o menos 22 textos en los siguientes números de la Revista Francesa de Pedagogía (*Revue Française de Pédagogie*): 1 (1967); 3 (1968); 5 (1968); 6 (1969); 7 (1969); 42 (1978); 44 (1978); 46 (1979); 52 (1980); 58 (1982); 61 (1982); 64 (1983); 65 (1983); 67 (1984); 68 (1984); 70 (1985); 81 (1987); 88 (1989); 103 (1993); 107 (94); 111 (1995).
- 2 En este ejercicio de investigación sobre la relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, el texto de Sarrazy ubica la relación Didáctica-Pedagogía y Ciencias de la Educación. SARRAZY Bernard, « *Didactique, Pédagogie et Enseignement. Pour une clarification du débat dans la communauté de sciences de l'éducation* » in MARCEL Jean-François (éd), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 131-154.
- 3 BULLE Nathalie (2005), *La pensée pédagogique moderne: entre science et politique*, in, Kamboucher D., Jaquet-Francillon F, (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, Puf, p. 117.
- 4 Voir le Mouvement de l'Ecole Nouvelle, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie non directive, la pédagogie différenciée.
- 5 HOSFTTETER Rita et SCHNEUWLY Bernard (2002), *Emergence et développement des sciences de l'éducation*, dans, *Science(s) et l'éducation : 19^e et 20^e Siècles*, Berne, Peter Lang, p. 6.
- 6 Ibid. p. 7.
- 7 Ibid. pp. 9-10.
- 8 CHARLOT Bernard (1995), *Les sciences de l'éducation : essai épistémologique*, in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf, p.26.
- 9 Ibid. p. 27
- 10 MIALARET Gaston, *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation*, in 25 ans de Sciences de l'Éducation : Bordeaux 1967-1992, Colloque, Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, sous la direction d'A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux, 1994, pp. 17-26.
- 11 Ibid. p. 21.
- 12 Cf. GAUTHERIN Jacqueline (1995), *La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914*; in *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, Esf, pp. 45-54.

- 13 A través de nuestras reflexiones sobre las Ciencias de la Educación en Francia hemos constatado que esta disciplina universitaria no tiene la misma historia en los españoles, ingleses, alemanes o suizos y menos aún en América Latina. ZAMBRANO LEAL Armando, *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*, Bogotá, Magisterio, 2006, 2 edición. HESS Rémi (1997), *Des sciences de l'éducation*, Paris, Anthropos, mais aussi des académiciens tel que : Guy Avanzini.
- 14 LUSSI Valérie, MULLER Christian et KICIMAN Valérie (2002), *Pédagogie et psychologie : les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)*, in *Science(s) et l'éducation : 19^e et 20^e Siècles*, Bern, Peter Lang, pp.383-419.
- 15 HOUSSAYE Jean (1984), « *Lesclave pédagogue et ses dialogues* », Education et Recherche, Delval, Genève, I, 31-48, p. 31.
- 16 MEIRIEU, Philippe. (1999) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, pp. 241-242
- 17 CHATEAU Jean., « *Pour une éducation scientifique* », *Revue Française de Pédagogie*, n°1, Oct. Nov. Déc., 1967, p. 10.
- 18 Tal como ha sido ilustrado por WEIGAND Gabriele y HESS Remi, al reflexionar sobre la Pedagogía en Herbart, la espiritualidad se puede traducir por una distancia sobre la práctica y una manera de construir su propia teoría pedagógica. « El tacto pedagógico » como la relación entre teoría y práctica, entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica, la capacidad de empatía y del juicio necesario en el profesor (...) el práctico no debe dejar jamás de interrogar su propia práctica». WEIGAND Gabriele, HESS Remi, (2007), *La relation pédagogique*, Nouvelle édition refondue, Paris, Anthropos, p. 47.
- 19 HESS Remi, ILLIADE Kareen (2006) *Les moments pédagogiques Janusz Korczak*, Op.cit. p.85.
- 20 JANKÉLÉVITCH Vladimir (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Paris, Points, Editions Du Seuil. 30. « Manera de ser cuyo nombre es el Devenir. *El modo de las maneras de hacer del Acto se llama Intención, pero la manera se llama « Devenir »* ».
- 21 CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, p. 3.
- 22 FERRY Gilles, « *De la pédagogie aux sciences de l'éducation* », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 141-150
- 23 Esta situación encierra un punto de verdad. Las Ciencias de la Educación abraza también a los representantes de los movimientos pedagógicos, por ejemplo, la Pedagogía institucional, la Pedagogía diferenciada, los representantes de las Pedagogías críticas. Un artículo en esta línea muestra claramente nuestra percepción. Cf. HESS Remi, « *A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation: analyse institutionnelle et sciences de l'éducation* », *revue Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2, 1998, pp. 123-130.
- 24 CELLERIER L. (1890), *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Alcan, p. 7.
- 25 DURKHEIM Emile (1993), *Éducation et pédagogie*, Paris, Puf/Quadrige, 4eme édition, p.69.
- 26 Ibid. p. 69.
- 27 Ibid. p.70.
- 28 Ibid. pp. 70-71.
- 29 Ibid. 79.
- 30 Ibid. p. 79.
- 31 MIALARET Gaston (1975) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf/Que sais-je ?, p. 3.
- 32 Ibid. pp. 3-4.
- 33 MIALARET Gaston (1999), *Pédagogie générale*, Paris, Puf, p. 31.
- 34 AVANZINI Guy (1992), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, p. 16.
- 35 Ibid. pp. 13-14.
- 36 Por ejemplo: los debates entre el filósofo Alain Finkielkraut y Philippe Meirieu al final de la década de 1990 ; entre filósofos y pedagogos ; entre partidarios de las Didácticas y los pedagogos. Estos debates, con frecuencia, tuvieron una voz pública a través de libros y artículos. ¿Qué es ser pedagogo?, ¿Qué significa ser Didáctica? son cuestiones que encontramos en la escena académica.
- 37 AVANZINI Guy, « *Les déboires de la notion de pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p. 23.
- 38 HOUSSAYE Jean (1994), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf, p.13.
- 39 MEIRIEU Philippe, « *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p. 25.
- 40 Ibid. p. 36.
- 41 BEILLEROT Jacky, « *Contribution à l'analyse de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, 1983, pp. 7-12.
- 42 Ibid. p.10.
- 43 Ibid. p. 10.
- 44 Ibid. p. 10.
- 45 BEILLEROT Jacky, « *Les sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange mélange* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p.76.
- 46 Ibid. pp. 76-77.
- 47 FILLoux J., « *Clinique et pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, 1983, p.18.
- 48 FREIRE Paulo (1981) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores. Conciencia crítica y liberación (1971), Bogotá, Ediciones "Camilo".
- 49 Estas Pedagogías se inspiran del pensamiento de la educación popular y de los trabajos de Paulo Freire. Entre los teóricos más representativos encontramos a: Henry GIROUX, Donaldo MACEDO, Paul WILLIS, Manuel CASTELLS, Ramon FLECHA.
- 50 ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989), *La didactique des sciences*, Paris, Puf, p. 8.
- 51 Es el caso de los teóricos de la Didáctica. El conjunto de la literatura es enorme. **Citamos algunos libros:** DEVELAY Michel (2004) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Esf ; DEVELAY Michel (dir), (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, Esf ; ASTOLFI Jean-Pierre (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, Esf ; JONNAERT P. (1988), *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- 52 MEIRIEU Philippe (1987), *Pédagogie et didactique*, in *Didactique? Pédagogie générale?*, Nancy, MAFPEN.

Bibliografía

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, Esf.
- ASTOLFI, J.-P. et M. DEVELAY (1989). *La didactique des sciences*. Paris, PUF.
- AVANZINI, G. (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse, Privat.
- AVANZINI, G. (1997). "Les déboires de la notion de pédagogie" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre.
- BEILLEROT, J. (1983). "Contribution à l'analyse de la pédagogie" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre.
- BEILLEROT, J. (1997). "Les sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange mélange", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre.
- BULLE, N. (2005). "La pensée pédagogique moderne: entre science et politique" in KAMBOUCHER, D., JACQUET-FRANCILLON, F. (Eds.), *La crise de la culture scolaire*. Paris, PUF.
- CELLERIER, L. (1890). *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris, Alcan.
- CHARLOT, B. (1995). "Les sciences de l'éducation: essai épistémologique" in *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris, Esf.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris, Anthropos.
- CHATEAU, J. (1967). "Pour une éducation scientifique" in *Revue Française de Pédagogie*, n°1, Oct. Nov. Déc.
- DEVELAY, M. (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, Esf.
- DEVELAY, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris, Esf.
- DURKHEIM, E. (1993). *Éducation et pédagogie*. Paris, PUF/Quadrige, 4eme édition.
- FERRY, G. (1998). "De la pédagogie aux sciences de l'éducation" in *Revue des Sciences de L'éducation*, 31, 1-2.
- FILLOUX, J. (1983). "Clinique et pédagogie" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre.
- FREIRE, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación*. Bogotá, Ediciones "Camilo".
- FREIRE, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI editores.
- GAUTHERIN, J. (1995). "La science de l'éducation, discipline singulière: 1883-1914" in *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris, Esf.
- HESS, R. (1997). *Des sciences de l'éducation*. Paris, Anthropos.
- HESS, R. (1998). "A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation: analyse institutionnelle et sciences de l'éducation", *Revue Les Sciences de l'éducation*, 31, 1-2.
- HESS, R. et K. ILLIADÉ (2006). *Les moments pédagogiques Janusz Korczak*. Paris, Anthropos.
- HOSFTTETER, R. et B. SCHNEUWLY (2002). *Emergence et développement des sciences de l'éducation*, dans *Science(s) et l'éducation: 19^e et 20^e Siècles*. Berne, Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (1984). "L'esclave pédagogue et ses dialogues" in *Education et Recherche*, Delval, Genève, I, 31-48.
- HOUSSAYE, J. (1994). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, Esf.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. Paris, Points, Editions Du Seuil.
- JONNAERT, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles, De Boeck.
- LUSSI, V., C. MULLER et V. KICIMAN (2002). *Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)*, in *Science(s) et l'éducation: 19^e et 20^e Siècles*, Bern, Peter Lang.
- MEIRIEU, P. (1987). "Pédagogie et didactique" in *Didactique? Pédagogie générale?*. Nancy, MAFPEN.
- MEIRIEU, P. (1997). "Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre.
- MEIRIEU, P. (1999). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, Esf.
- MIALARET, G. (1975). *Les sciences de l'éducation*. Paris, Puf/Que sais-je?
- MIALARET, G. (1999). *Pédagogie générale*. Paris, PUF.
- MIALARET, G. (1994). *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation*, in 25 ans de Sciences de l'Éducation: Bordeaux 1967-1992, Colloque, Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, sous la direction d'A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux
- SARRAZY, B. (2002). "Didactique, Pédagogie et Enseignement. Pour une clarification du débat dans la communauté de sciences de l'éducation" in MARCEL, J.-F. (éd.) *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. L'Harmattan, Paris.
- WEIGAND, G. et R. HESS (2007). *La relation pédagogique*, Nouvelle édition refondue. Paris, Anthropos.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá, Magisterio, 2 edición.

Fecha de recepción: 8 de junio de 2012
 Primera evaluación: 15 de junio de 2012
 Segunda evaluación: 17 de junio de 2012
 Fecha de aceptación: 17 de junio de 2012

Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad

Verónica CUEVAS* y Magalí IBAÑEZ**



Detalle obra "Naturaleza muerta con pipa", Carlos Oriani

Resumen

El presente trabajo comprende algunos resultados preliminares de la investigación en curso: "Las subjetividades juveniles en las escuelas medias nocturnas".

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permita rescatar singularidades, sentidos, significados y representaciones puestos en juego en los procesos estudiados hasta el momento.

Considerando que los establecimientos educativos comprendidos en la investigación poseen características particulares, población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con biografías de fracaso escolar, éstas parecen incidir en las representaciones que los alumnos construyen acerca de sí mismos, de sus trayectorias escolares y de sus percepciones respecto del ser "buen alumno".

El objetivo es establecer algunas consideraciones respecto de las representaciones que los jóvenes que asisten a las escuelas medias nocturnas tienen acerca de: ¿Qué es ser buen alumno? ¿Qué percepciones tienen respecto de su oficio de alumno? ¿Qué representaciones poseen de las características de su trayectoria escolar y del trabajo escolar?

Palabras clave: escuela media nocturna, representaciones, oficio de alumno, sentido del trabajo escolar, posibilidad.

To be a student at evening school: between job and possibility

Abstract

This work is about some preliminary results about an ongoing investigation: "Juvenile subjectivities at night schools".

From a qualitative perspective, we pose an approach that allows to detect singularities, senses, meanings and representations, which are brought into play in the processes that have been studied so far.

Considering that the educational establishments taken into account in this investigation have specific characteristics, scholar population from diverse socio-cultural contexts and with academic failure, these ones seem to affect the representations students have of themselves, of their school years and of their perception about "being a good student".

The objective is to establish some considerations about the representations students of night schools have about: What is to be a good student? What perceptions do they have about being a pupil?

Key words: night school, representations, the job of being a student, senses of school work, possibility.

Presentación de la problemática

Este trabajo presenta algunos resultados preliminares de la investigación en curso "Las subjetividades juveniles en las escuelas medias nocturnas"¹, llevada a cabo en la ciudad de Viedma, Río Negro.

Los establecimientos educativos donde se desarrolla la investigación poseen una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso. Estas peculiaridades parecen incidir en las representaciones que los alumnos poseen acerca de sí mismos, de su trayectoria escolar, de ser "buen alumno" y de lo que el docente espera de ellos.

* Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. ASD-A/C. Psicología Social. Licenciatura Enfermería. UNCo-CURZA AYP. Pedagogía y Pedagogía Especial y Operativa. Licenciatura en Psicopedagogía. UNCo.- CURZA. Posee publicaciones en revistas con referato; exposiciones en jornadas y congresos nacionales. Capacitadora de personal directivo nivel primario. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Mutualismo N° 1185. (8500) Viedma. Río Negro TE.: (02920) 15519924. veroniquitas5@yahoo.com

** Estudiante de 5º año de la Licenciatura y Profesorado Psicopedagogía (UNCo.) Integrante alumna del Proyecto de Investigación: "Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna", 2009/2012. Integrante alumna en el Proyecto Institucional: "Búsqueda y elección vocacional/educacional/ocupacional". UNComa-CURZA.

Del Coihue 1288. (8500) Viedma. Río Negro. TE.: (02920) 15482391. maga_1_9@hotmail.com

Frente a ello, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones que los jóvenes que estudian en la escuela media nocturna tienen acerca del oficio de alumno?

Dadas las características del objeto de estudio se optó por una perspectiva metodológica cualitativa, desde ella se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, sentidos, significados y representaciones puestos en juego en los procesos estudiados. Ahondar en lo subjetivo de los actores sociales - sus prácticas y representaciones - implica adentrarse y comprender la perspectiva de los jóvenes.

En la investigación en curso se implementaron técnicas cualitativas de recolección de datos, entre ellas encuestas, entrevistas abiertas y en profundidad, los datos obtenidos se analizaron, en este caso, para dar cuenta de las representaciones de éstos jóvenes acerca del oficio de alumno.

Se encuestó a 99 jóvenes, de entre 18 y 26 años de edad, que concurren a primer y segundo año de la totalidad de establecimientos medios nocturnos, de la ciudad de Viedma², posteriormente se seleccionó a algunos de éstos jóvenes, alumnos de dos escuelas medias nocturnas³, con la finalidad de efectuar entrevistas en profundidad⁴. Los criterios de selección refieren a las características del alumnado en particular: población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con trayectorias escolares en establecimientos medios diurnos.

El presente trabajo se propone establecer sintéticamente algunas consideraciones respecto de las representaciones que tienen los jóvenes que habitan las escuelas medias nocturnas respecto/ acerca del oficio de alumnos, a partir del análisis e interpretación de las entrevistas realizadas.

Este escrito así como la investigación de la que se desprende, aportan al estudio de los jóvenes, de su constitución en la experiencia escolar y de su lugar en tanto alumnos de la escuela media nocturna.

Resulta un aporte relevante para dichas escuelas, en tanto posibilita una mirada diferente a los actores socio-educativos que hacen diariamente a esas instituciones, se los invita a reflexionar en torno a los decires de estos alumnos, pretendiendo habilitar la construcción de nuevas alternativas y posicionamientos respecto de la problemática del fracaso escolar, las reiteradas repitencias, los abandonos transitorios, entre otros - situaciones recurrentes en las trayectorias de éstos jóve-

nes -, a partir del conocimiento y comprensión de sus características.

Dispositivo escolar: ¿fábrica de alumnos?

Comprender un determinado tipo de subjetividades que habitan las escuelas medias nocturnas debe llevarnos a mirar los dispositivos en los que esta construcción tiene lugar. El concepto de dispositivo es retomado aquí en la línea foucaultiana. Según Castro (2004:98) un dispositivo, a diferencia de una episteme, integra (y es un conjunto de) prácticas discursivas y no discursivas.

“El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes” (Castro, 2004: 272).

Para Foucault, el dispositivo es la red de relaciones que se establecen entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. A su vez, establece la naturaleza del nexo que puede existir entre los mismos.

En este trabajo utilizaremos los aportes de este autor para analizar el dispositivo escolar. Entendemos que el moldea, produce y es producido por la institución escolar y que adopta de un modo particular prácticas discursivas y no discursivas produciendo determinados efectos de saber-poder.

En función de lo anterior, rescatamos viñetas en las que se refleja una aproximación a cómo aquella red de elementos que hacen al dispositivo escolar influyen en las nociones de los jóvenes que asisten a escuelas nocturnas respecto de la función de ser y estar “Alumno”: estar en un aula, tener un profesor, cumplir, escuchar, tener que aprehender, hablar pero no de cualquier cosa. Se plantea el aprendizaje del alumno inseparable del rol del profesor, y como diremos más adelante del de los pares.

Cuando se les preguntó respecto de qué es ser alumno para ellos, entre otras respuestas, se transcriben las siguientes a modo de ejemplo:

“(...) es alguien que aprende de alguien que hace su trabajo” (E.2)

“(...) creo que ser alumno es estar metido en un curso, o sea, cuando vos estás en un curso creo

que ya sos alumno, ya sos alumno de un profesor” (E 9.)

“(…) ir a la escuela, cumplir con las cosas que te piden” (E.7)

“(…) un buen alumno tiene que venir a cumplir el rol de estudiante nada más...” (E.13)

En sus discursos es posible develar significados diversos, implícitos y explícitos, que parecen conjugar lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social. Para algunos jóvenes un alumno es: “cumplir con lo que te piden”, para otros: “estar metido en un curso”, pero este ‘estar metido’ implica necesariamente “ser alumno de un profesor”; se evidencia que la figura del profesor es condición que define al alumno como tal. Para algunos alumnos ir a la escuela es “cumplir con todo lo que te piden”, un oficio cerrado, clausurado, reiterativo y casi sin posibilidades de transformación.

Pensar lo escolar en términos de dispositivo brinda elementos que permiten armar y desarmar una red, que aparece y desaparece, relaciones de poder y saber. Un alumno manifiesta:

“(…) alumno es escuchar a una persona que te explica lo que tenés que aprender. O sea, una persona está hablando con los demás, no se están hablando de cualquier cosa, y uno escucha, sea alumno o no... emisor receptor no, o sea (..) es alguien que aprende de alguien que hace su trabajo” (E.12).

Es posible pensar al dispositivo escolar no solo en términos de aquel que delimita o determina, sino también como aquel que habilita y posibilita a nuevos modos de ser y estar en la escuela. Recordemos que el dispositivo, al fin y al cabo es un artificio, experimentado como “lo dispuesto desde siempre”, pero en el que, no obstante, se va modificando en el mismo entramado. Es decir, el mismo es provocador de transformaciones respecto de aquello que acontece en la escuela.

Reglas del juego del oficio de alumno.

En este punto intentaremos desentrañar cuáles son, desde el discurso de los alumnos que asisten a las escuelas medias nocturnas, las condiciones que se deben cumplir para poder jugar el “oficio de alumno”.

Para ello tomaremos los conceptos “oficio de alumno”, y “sentido del trabajo escolar” descriptos por Perrenoud (2006). Estos nos permitirán hacer un análisis de los aspectos de la construc-

ción del oficio de alumno en éstos establecimientos. En síntesis, nos permitirá abordar las “prácticas” y “discursos” pedagógicos que construyen determinados “sujetos” desde la perspectiva de los mismos alumnos.

Para Perrenoud, ser alumno es un oficio, dado que implica trabajar, cumplir tareas y horarios, seguir rutinas. Ser alumno tiene una finalidad específica y es una ocupación reconocida.

En el caso de los jóvenes que se encuentran en las escuelas medias nocturnas, ser alumno, parece ser otra posibilidad y la constitución de una nueva identidad que implica, necesariamente, un reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad, que abre un abanico de posibilidades, donde la idea de un futuro distinto es lo que los motrizaba al cambio.

Así, se inicia un proceso que les permite romper con una historia de fracasos en relación con lo escolar. Algunos, en el transcurso de las entrevistas dicen:

“(…) venía del trabajo a la escuela y me fue bien, no me llevé ninguna materia, pasé a segundo año sin problemas así que estuvo buena” (E.1).

“(…) me empezó a ir bien así que seguí sin repetir.” (E. 3).

Los alumnos que hoy habitan las escuelas medias nocturnas se perciben como capaces de cambiar el lugar en el que se encuentran ubicados; ya no desde la imposibilidad, la insuficiencia “no me daba la cabeza”; ‘soy vago’; sino desde un lugar de lo posible ‘me empezó a ir bien’. Estos alumnos ya tienen experiencias previas en las cuales no cumplieron con el pretendido oficio de alumno y los llevó en ‘caída libre’ hacia el fracaso escolar y, en general, en el alejamiento de la escuela media común.

Sin embargo, algo interesante surge a partir de sus discursos, pareciera ser que aquellas trayectorias escolares marcadas por sucesivos fracasos, emergen en esta vuelta no solo como dificultades a superar, sino también como posibilitadoras de reflexionar y de actuar sobre sus propias realidades.

En ellos, la vuelta a la escuela implica, al menos desde los discursos, una elección; o dicho de otro modo, los implica en tanto sujetos que deciden y eligen para sí, manifestándolo de la siguiente manera:



“Naturaleza muerta con pipa”, óleo
Carlos Oriani

“Hoy en día vengo porque me hace falta tener la secundaria, me doy cuenta tarde, como todos se dan cuenta tarde. Pero lo mío siempre es doble trabajo porque yo vengo a la secundaria pero de tarde trabajo” (E 3)

“(...) me di cuenta que si no hacía esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso...” (E 6).

Por otro lado, parece que la presencia de un tercero que controle actividades y tiempo (presente, en sus discursos, en la escuela media diurna), pierde peso en tanto se asume el mismo oficio de alumno, pasando a ser ellos mismos los que en esta vuelta a la escuela, y en relación con sus pares y aquel espacio escolar, se definen límites y horizontes:

“(...) El empeño que le pone uno. En realidad es si vos tenés ganas de seguir estudiando y que te vaya bien en todo tenés que poner mucho de vos. No solamente de decir, bueno voy a la escuela, mañana no voy, hoy estudio, mañana no estudio, no, tenés que ponerte siempre. Decí que bueno, hay compañeros que te ayudan, acá es diferente” (E.8)

Si bien las condiciones de ejercicio del oficio de ser alumno están conformadas históricamente por las particulares de la educación masiva, se ejercen en el seno de organizaciones que tienen un sistema de trabajo pedagógico: instituciones escolares. En los discursos refieren que no es necesaria la sanción continua, ya que el sólo he-

cho de estar en una institución que fue fundada para adultos, supone que deben comportarse como tales. Responsabilizarse, cumplir, no perder tiempo, no molestar, acordar con los profesores. Los jóvenes dicen:

“(...) a la noche no hace falta que te digan lo que tenés que hacer y lo que no, yo vengo a estudiar, trato de no faltar, de hacer todo lo que me piden para no llevarme las materias.” (E.15)

“(...) Claro, porque yo creo que vienen más adultos y ya como que se corta, que vos venís a estudiar y que charlas con los compañeros, y acá hay gente adulta y te tenés que comportar como tal, no podés

estar molestando al compañero o charlar con el de atrás, eso te hace madurar también, te hace madurar y te hace enfocar en lo que están explicando”. (E.8)

Pensamos que no existe un único oficio de alumno; las características que asuma concretamente dependen de la cultura escolar de cada institución, los sentidos del saber que se intentan, las formas de comunicación y control. En éstas escuelas en particular, los alumnos le otorgan diferentes sentidos al saber puesto en juego, y a las diferentes formas de apropiación de este saber. Aluden a las siguientes cuestiones:

“(...) en el nocturno te miden algunas cosas yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían...” (E 1)

“(...) Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar, (...) a la gente que trabaja solo se le pide el certificado de trabajo y se le justifican algunas faltas para que no se queden libres, porque eso es también lo que nosotros necesitamos, que nos apoyen y que nos ayuden. “ (E 3)

En los recortes discursivos se evidencia una flexibilización del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales (inasistencias, entradas y salidas, etc.). La concepción de alumno que portan docentes y directivos, se plasma en una particular modalidad de relación con los mismos que favorecen su tránsito por la institución y la posibilidad de construcción del oficio.

En este punto, es conveniente aclarar dos cuestiones: la primera es que el oficio es recíproco, no es solamente aquello que se “impone” a los estudiantes. Se trata de un oficio “en ejercicio”, construido en aquel intercambio. En el caso de las escuelas nocturnas es el espacio escolar pensado para adultos el que marca la diferencia y actúa como una brújula que señala las conductas esperadas para estos jóvenes en este tipo de institución.

El oficio de alumno contiene en parte lo que los jóvenes deben aprender para encarnar su rol en la organización, y ejercer así convenientemente su oficio. Cada organización define los requisitos que debe cumplimentar un alumno. En la definición del oficio de alumno, el vínculo entre la cultura de cada organización, la enseñanza y el ejercicio del oficio (lo que los estudiantes hacen) es estrecho, y a la vez complejo. No está exento de contradicciones, de continuidades y de rupturas. De ningún modo se trata de algo coherente de por sí.

Representaciones acerca de un buen alumno vs malos alumnos

Para poder circunscribirnos al alumno como representación, es necesario hacer mención a qué nos referimos cuando hablamos de representaciones. Distintos autores, desde diversas perspectivas teóricas se ocuparon de ahondar en dicho concepto. Así, Moscovici (1998) refiere tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad, la cual es siempre apropiada por el individuo, quien actúa sobre ella en función de los significados que tiene para él.

Dicho autor plantea que se trata de informaciones que el sujeto tiene del objeto a ser representado, que incluyen un proceso de construcción, de creación, siendo reestructuradas y remodeladas en su relación con el contexto: valores, normas, reglas y prácticas propias del sujeto o grupo. Dichas informaciones provienen de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto y con otros sujetos y grupos en función del objeto. Así, el contenido de la representación hace referencia al producto de la misma, estructurado por una significación que ordena lo percibido en un sistema coherente y forma parte del contenido de las representaciones.

Las representaciones sociales se caracterizan por producir comportamientos y relaciones; y

aluden a la acción que modifica al sujeto y al medio (Mastache, 1992).

En función del dispositivo puesto en marcha en la escuela media nocturna, y de la trayectoria que el joven vaya haciendo en su andar, se va construyendo una representación acerca de lo que se entiende por “buen” y “mal” alumno. Parece que ser buen alumno conlleva varias cuestiones: desde ajustarse a lo que entendemos como trabajo meramente escolar (cumplir con los deberes, llegar a horario, no faltar a clases, etc.), hasta lograr cierta estabilidad vincular, tanto con el docente como con los pares (ayudar, tener buen humor, llevarse bien, respetar, ubicarse, cumplir las normas). En este entramado de condiciones se va forjando la noción de “buen alumno”, que no pasa solo por tener buenas notas. En las entrevistas, algunos jóvenes expresan:

“(...) cumplir con las tareas, cumplir con el horario de las clases, las normas... tratar de respetar. (...) creo que se abarca todo ser buen alumno (...) que se yo, si vos sos buen alumno acá en el aula, creo que en tu casa también tendrías que dar el ejemplo de poder estudiar y esas cosas (...) estar bien con el tema de las pruebas y eso, las evaluaciones.” (E 20)

“(...) venir a la escuela a estudiar, no hacer otra cosa más que estudiar, terminando los trabajos prácticos en fecha, cumplir con los roles de la escuela, (...) No es solo sacarse un diez sino ser buen compañero, que sepa respetar, que sepa ubicarse... más que nada que cumpla con su deber, que es ser un alumno”. (E 23)

Podríamos considerar entonces que “buen alumno” no solo comprende lo meramente escolar, por ejemplo tener un buen promedio académico, sino asimismo otros aspectos, tales como la posibilidad de establecer y sostener vínculos entre pares, o mostrar predisposición para aprender, más allá de todas las vicisitudes que ello requiera en el plano singular, *“(...) que sea compañero, que sepa respetar (...)”*. En la misma línea, los jóvenes alumnos recortan y construyen sus nociones acerca de quien no es “buen alumno”: molesta, no respeta, no escucha, hace otra cosa, se las sabe todas, contradice, interrumpe la clase, no aprovecha el estudio.

“(...) una persona que está constantemente molestando, que no respeta, que no respeta las opiniones por ahí del otro compañero” (E 20).

“(…) alguien que no escucha, que en vez de venir a estudiar hace otra cosa, se pone a escuchar música o a hablar con otro y no deja estudiar”(E 21).

“(…)”que te contradice, que se cree que se las sabe todas, pero capaz que muchas veces hizo primer año y por eso se las sabe todas...o siempre interrumpe en clase” (E 22).

“(…)”que no venga a aprovechar el estudio, que no venga a aprovechar la oportunidad que tiene de estudiar pasaría a ser mal alumno” (E 23).

Por un lado, parece que la cuestión de la socialización entre quienes habitan la escuela nocturna, es un elemento valorado por varios alumnos. A su vez, surge algo interesante en el último recorte discursivo. El alumno refiere al estudiar como una “oportunidad”, como algo para “aprovechar”, haciéndonos suponer de la escuela un espacio posibilitador. ¿De proyectos futuros? ¿De constitución de nuevas subjetividades?, será cuestión de seguir indagando, pero podemos arriesgarnos a suponer al espacio escolar como lugar de lo “posible” para estos jóvenes.

Hablar de las representaciones que poseen los alumnos que asisten a escuelas nocturnas acerca de ser “buen alumno” y “mal alumno” implica, en primera instancia, detenernos en la comprensión de la construcción de la identidad de alumno en la escuela secundaria nocturna.

Consideramos que la subjetividad es construida por determinados dispositivos que marcan formas de actuar, de pensar, normas, valores, es decir, determinadas formas de representarse y posicionarse frente al trabajo escolar.

¿Qué sentido(s) cobra el trabajo escolar?

Ningún oficio o trabajo puede ejercerse sin algún sentido. De este modo, enlazado al oficio de alumno se encuentra el sentido del trabajo escolar. El sentido del trabajo escolar no está ya dado. Es más bien una especie de “sin sentido” en sí mismo, al menos en el tiempo presente, porque su utilidad no es inmediata: el sentido de la escuela es a futuro. Entonces la organización escolar, pero también los alumnos, deben construir un sentido. Por el lado de la organización, el sentido del trabajo escolar se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones a partir de la interacción, la definición de las tareas, el respeto al contrato didáctico y la negociación de los actores presentes.

Si bien en la construcción del sentido del trabajo escolar intervienen instituciones, docentes y estudiantes, estos actores no tienen la misma implicancia en la construcción del sentido. Hay un sentido del trabajo construido por la institución, por cada docente sobre su clase (tareas, contenidos), y por el alumno, sobre su propio oficio.

En este trabajo se intentará analizar qué sentido(s) cobra el trabajo escolar para estos alumnos, cómo pudieron salir del sin sentido para comenzar a construir un nuevo sentido (s).

“(…) yo soy una persona razonable, y, es algo obvio que si vos querés ser algo en la vida tenés que estudiar. No te vas a ganar el quini 6... nadie va a venir y te va a dar 1 millón de pesos No te queda otra, tenés que estudiar o buscar la manera perfecta de hacer plata sin que sea ilegal, sin nada raro...” (E 19).

El sentido atribuido por estos jóvenes está vinculado con una idea de progreso, ubicada como la posibilidad conseguir mejores condiciones materiales y simbólicas en su vida, “...sé que no puedo hacer nada sin la escuela...”, por otro lado sienten que la escuela sería la vía para lograrlo “No te vas a ganar el quini 6...” porque son conscientes que esto no se da ‘mágicamente’ y que la escuela es “la manera perfecta de hacer plata sin que sea ilegal, sin nada raro...”

En este tipo de escuelas “el alumno está obligado a emprender un trabajo, a buscar un compromiso entre sus preferencias y las restricciones impuestas. El sentido de los saberes, de las situaciones, de los aprendizajes escolares tiene múltiples fuentes que se conjugan o se compensan diversamente de una persona (...), de los proyectos a los que sirve, de las obligaciones que respeta. (Perrenoud, 2006: 208).

De acuerdo con esto, es posible encontrar una importante versatilidad en las construcciones de sentido(s) del trabajo escolar para los alumnos, que deriva de la permanente búsqueda de intereses, deseos y aspiraciones personales. Justamente porque es una construcción subjetiva vinculada a la historia de vida del sujeto, intervienen factores como la familia y sus visiones, su pertenencia a una comunidad y a una cultura (Perrenoud, op cit: 208), y también, podríamos agregar, a una cultura escolar, de las interpelaciones que la institución pueda llegar a ofrecer.

Para muchos de estos alumnos, el sentido-entre las múltiples causas que determinaron este pasaje -, escuchamos:

“Hoy en día vengo porque me hace falta tener la secundaria, me doy cuenta tarde, como todos se dan cuenta tarde. Pero lo mío siempre es doble trabajo porque yo vengo a la secundaria, pero de tarde trabajo” (E. 3)

“(...) para pasar de año, y el día de mañana tener un título...” (E.1)

“(...) me di cuenta que si no hacía esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso...” (E. 6)

Los decires de estos jóvenes muestran que la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental y es por ello que eligieron continuar estudiando y trabajando. Vieron la escuela nocturna como un espacio posibilitador, que los protege, los resguarda, les facilita el acceso a la cultura, que restringe pero a su vez habilita nuevos horizontes.

Se observa una marcada valoración de la posesión del título, ligada por una parte, al esfuerzo personal *“lo mío siempre es doble trabajo”*, que implica sostener la escolaridad y terminarla y por otra parte, vinculada con la posibilidad de crecimiento.

Para el alumno, esto es una tarea reflexiva: *“un alumno sabe, al menos confusamente, por qué hace o no hace en su trabajo lo que se espera de él”* (Ibíd.). Asimismo el sentido de un saber, de una tarea, de un ejercicio, de un problema que se ha de resolver, se ancla dentro de la cultura *“de oficio”*. Los estudiantes están rodeados de otros estudiantes, tienen detrás las generaciones de alumnos precedentes. Comparten un conjunto de estereotipos sobre el trabajo escolar, sobre los *“profes aburridos”* o por el contrario, los profesores *“estrictos”* y los *“trucos para zafar”*. Los alumnos entrevistados refieren:

“Los primeros días peleábamos mucho con el profesor de biología, un hombre grande, muy estricto...” (E.2)

“Con la de historia tenemos (...) problema, ella quiere que pensemos igual que ella, y nosotros aprendimos a decir lo que ella quiere, así aprobamos y zafamos sin discusiones...” (E.7)

De estos relatos se desprende que esta cultura de oficio, adquiere sus peculiaridades en cada institución concreta y por lo tanto, es variable. Algunos alumnos, en la construcción del oficio, destacan el rol de los profesores, como aquellos que

hacen posible que, algo con relación a lo escolar se habilite, resignificando su lugar de alumno.

“Los profesores (...) te ayudan bastante para que vos aprendas.” (E. 21)

“(...) como que tratan con gente mayor creo que te entienden más. Necesitan pasar de año y los ayudan mucho más, acá no te hacen las cosas muy difíciles tampoco, te dan tiempo, todo.” (E. 7)

Los aspectos trabajados hasta el momento, permiten preguntarnos sobre la potencialidad de las escuelas medias nocturnas de construirse en nuevos espacios pedagógicos que provean escenarios, prácticas y discursos que permitan construir nuevos sentidos del trabajo escolar y nuevos oficios de alumno, diferentes de aquellos significados, sedimentados (construidos históricamente) sobre la escuela secundaria común.

Los alumnos expresan:

“(...) en el nocturno te miden algunas cosas, si vos faltas es por responsabilidades o, por ejemplo yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían...” (E. 1)

“(...) Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar”. (E.9)

Si bien el dispositivo escolar ordena elementos al interior del espacio escolar, se lo suele percibir como un sistema restringido, que deja escaso margen de elección libre a los alumnos, que impone tareas, horarios y otras rutinas no siempre elegidas; no obstante, en las escuelas medias nocturnas parece ocurrir algo diferente, es decir, se pone en escena una particular forma de distribución del tiempo, las relaciones que se establecen con los docentes, con los directivos, entre pares, la distribución de los contenidos, entre otros, difiere en algunos aspectos de las escuelas medias diurnas. Pero ¿qué marcas dejan en estos jóvenes el trascurso por las escuelas medias nocturnas?, ¿qué les brinda este tipo de escuelas a los jóvenes?, ¿qué habilita un posicionamiento distinto?

Otros jóvenes en sus discursos manifiestan:

“... venía del trabajo a la escuela y me fue bien, no me llevé ninguna materia, pasé a segundo año sin problemas así que estuvo buena” (E. 1).

“... me empezó a ir bien así que seguí, y pasé a segundo año sin llevarme ninguna materia” (E. 21).



“El beso”, cerámica
Ricardo Arcuri

Baquero (2000) plantea que la educabilidad se define en la relación educativa misma y no en la naturaleza del alumno. Estas escuelas medias nocturnas, al encontrarse con nuevos habitantes enfrentan el desafío de generar un formato escolar flexible, en el que se habilite otra forma de “estar en la escuela”. La intención de muchos docentes pareciera ser favorecer su permanencia en la institución, aún cuando deban repensar la gramática escolar para reconfigurar nuevas formas de estar en la escuela: *“me llevo la materia y el profesor me da otra oportunidad la semana que viene”*.

Los jóvenes atribuyen, desde sus relatos, una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes. Confianza construida a partir de la disposición de éstos para escucharlos y comprenderlos cuando ellos lo necesitan. Cornu (2002) plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futuro del otro. La confianza debe ser constitutiva de una relación asimétrica como el vínculo pedagógico. Caracteriza la manera en que se vinculan alumnos y docentes. Funciona de una manera circular. Tanto la confianza como la desconfianza son poderosas ya que cada una mo-

viliza y pone en juego una idea sobre el otro. Es por eso que la idea que el docente se hace sobre un alumno, es decisiva para su progreso.

Si a su vez entendemos que la educabilidad se define en relación misma y no en la naturaleza del alumno, en esta relación del alumno con el contexto, la tarea del profesor implica hacer *“Todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana”* (Meirieu, 2007:70).

Algunas reflexiones

En la historia escolar de éstos alumnos podemos hablar de dos momentos: uno signado por una historia de sin sentidos o sentidos trastocados, en donde la trayectoria escolar de fracasos era la protagonista principal, y no era posible vislumbrar el sin sentido de la escuela, del trabajo escolar; y otro, en donde el dispositivo escolar nocturno se posiciona no sólo en términos de aquel que delimita o determina, sino también como aquel que habilita a nuevos modos de ser y estar en la escuela.

La experiencia de estar en las escuelas nocturnas se anuda a un sentido profundo de confianza y re-encuentros. Confianza en ellos mismos y re-encuentros con profesores que habilitan a descubrir nuevos sentidos al trabajo escolar, a partir de los cuales se abren un sin número de posibilidades de un futuro distinto.

Se inaugura para muchos de ellos el encuentro con algo nuevo: el “ser alumno”, habilitado a una nueva identidad que implica el reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad, que abre un abanico de posibilidades, en la que la idea de un futuro distinto es lo que los motoriza al cambio.

Así, se inicia un proceso en el que el espacio escolar nocturno se ofrece como un espacio habitable para éstos jóvenes, permitiéndoles romper con una historia de fracasos con relación a lo escolar y, en su misma marcha, generar nuevos sentidos.

Parece ser que el oficio de ser -y estar- alumno en la nocturna es sostenido por un formato escolar flexible, profesores que permiten establecer lazos de confianza, aspectos que permiten resignificar entramados subjetivos para forjar nuevos trayectos posibles y, se alojan en un espacio diferente, o más bien en un “entre”, entre el oficio y la posibilidad...

Notas

- 1 Proyecto en ejecución 2009-2012- Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Directora Mgter María Inés Barilá, Co-Directora Mgter Teresa Iuri.
- 2 En el año 2011, en la ciudad de Viedma funcionaron 13 escuelas del Sector Estatal, 7 de las cuales desarrollan sus actividades en el horario nocturno - este dato resulta significativo ya que existen más escuelas a la noche -. De los 7 establecimientos, 3 se ubican en la zona céntrica de la ciudad y 4 en importantes barrios de la periferia donde reside la población con mayor deterioro socio-económico-cultural; 4 poseen planes de estudio de 3 años de duración; 2 de 4 años y 1 de 5 años.
- 3 La investigación principal se centró en los jóvenes que asisten a dos instituciones educativas nocturnas de nivel medio. Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron, entre otros, la ubicación geográfica (centro y periferia de la ciudad), la procedencia de los alumnos (en la escuela céntrica asisten alumnos de todos los barrios de la localidad y en la periférica, la mayoría pertenecen al radio escolar); la matrícula escolar en cada caso; la heterogeneidad del alumnado en cuanto a la condición socio-económica-cultural, laboral y familiar.
- 4 Se realizaron entrevistas en profundidad a 26 jóvenes, de distintos sexo, con edades comprendidas entre 17 y 25 años, que cursan distintos años de la escolaridad en alguna de las dos escuelas seleccionadas para efectuar la investigación.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J (2004). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- BAQUERO, R, PEREZ, A. y TOSCANO, A. (2008). *Construyendo posibilidad: Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens
- BAQUERO, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en AVENDAÑO y BOGGINO (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- BARILÁ, M. I.; IURI, T. et al. Proyecto de Investigación 04/V060: "Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna". UNCo-CURZA, 2009-2012.
- BARILÁ, M. I. e IURI, T. (2011). "Trabajo Infante/Juvenil y Aprendizaje Escolar: Relaciones Complicadas", en *Revista Praxis Educativa* Año XV, N° 15. Publicación del ICEI, Universidad Nacional de La Pampa. Miño y Dávila editores, pp. 39-49.
- CARUSSO, M. y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Prometeo/UNQui
- CORCUFF, P. (2005). "Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del hábitus" en LAHIRE, B. (dir.)

El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Buenos Aires, Siglo XXI.

- CORNU, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza" en FRIGERIO, G., *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana
- CUEVAS, V. y FABBRI, S. (2011). "Inmigrantes escolares: jóvenes y escuelas medias nocturnas" en *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, Año XIII, N° 7. CURZA - UNCo. Viedma, pp. 9 a 16.
- CUEVAS, V. y CASTILLO, A. (2009). "Escuela media y construcción de la juventud" en *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. Año X. N° CURZA - UNCo. Viedma, pp. 17-24.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUSSEL, I.; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- FOUCAULT, M. (1983). "El juego de Michel Foucault" en TERÁN, O. (comp.) *M. Foucault. El discurso del poder*. México, Folios Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- LAHIRE, B. (2005). "De la teoría del hábitus a una sociología psicológica". En LAHIRE, B. (dir) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LAHIRE, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.
- MASTACHE, A. (1992). "Representaciones y práctica pedagógica" en *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación (I.I.C.E) UBA*, Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MEIRIEU, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MOSCOVICI (1998). *Psicología Social*. Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKY, M. y CARRIEGO, C. (2006). "La escuela frente al límite y los límites de la escuela" en *Ensayos y Experiencias*. N° 62. Buenos Aires, Noveduc.
- PERRENOUD, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Ed. Popular.
- SEMÁN, P. (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descendidas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2012
 Primera evaluación: 15 de junio de 2012
 Segunda evaluación: 27 de junio de 2012
 Fecha de aceptación: 27 de junio de 2012

La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior

Graciela FLORES* y Luis PORTA**



Detalle obra "Postales de hoy",
Ricardo Arcuri

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el proyecto "Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional" (2012-2013) del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de la perspectiva biográfico-narrativa se recuperan narraciones de docentes considerados memorables, para identificar los valores morales inherentes a la dimensión ética constitutiva de su pasión por enseñar. En este caso, recurrimos a la filosofía para revisar sus contribuciones a la investigación biográfico-narrativa en educación y para explicitar perspectivas en torno a la otredad, ya que nos interesa el significado y el sentido que los profesores memorables otorgan a la otredad en sus prácticas de enseñanza, por tratarse de un concepto ético por excelencia.

Palabras claves: didáctica, educación superior, profesores memorables, pasión por enseñar, ética.

The ethical dimension in the passion for teaching. A biographical-narrative perspective in Higher Education

Abstract

This article fits within the framework of the Research Project called "Teachers' Education Program V: Memorable teachers' biographies. Great Teachers, Intellectual Passions and Professional Development" (2012-2013) carried out by the Educational and Cultural Studies Research Group (GIEEC) at the School of Humanities, in Mar del Plata State University.

Within it, and from a biographical-narrative perspective, narrations from teachers who are considered memorable are recovered, in order to identify moral values inherent to the ethical dimension essential to their passion for teaching. In this case, we resort to philosophy, on the one hand, to revise its contributions to the biographical-narrative research area in education and on the other, to make views related to the concept of otherness explicit. In this regard, we are interested in the meaning and sense that memorable teachers place in the idea of otherness in their teaching practices, since this is an ethical concept par excellence.

Key words: didactics, higher education, memorable teachers, passion for teaching, ethics.

Introducción

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, viene indagando a través de sucesivos proyectos desde el año 2003, en las autobiografías de los profesores memorables para analizar las historias de vida asociadas al desarrollo profesional. Estos proyectos han aportado conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la Formación del Profesorado y de la Didáctica del Nivel Superior.

Para identificar los profesores memorables se realizaron encuestas a grupos de alumnos avanzados de distintos profesorado. A partir de los resultados de las encuestas, los docentes más reconocidos por sus estudiantes como ejemplos de la buena enseñanza, fueron entrevistados en profundidad. Se adoptó la perspectiva

* Profesora en Filosofía (UNMDP). Becaria de Iniciación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Proyecto: "Formación del Profesorado V: Biografías de Profesores Memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales y desarrollo profesional" (2012/13) en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada Universidad. gracielaflares9-1@hotmail.com

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular regular de la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Docente Investigador categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación. luporta@mdp.edu.ar

biográfico-narrativa. Las entrevistas exploraron las experiencias significativas vividas por los profesores en su formación escolar y universitaria, así como aspectos vinculados con su práctica docente, porque si se intenta informar o mejorar las prácticas de enseñanza, se necesita “dar la voz a los profesores para que, desde su propia perspectiva, puedan dar cuenta de cómo entienden sus realidades” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001: 66).

El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación en curso del GIEEC, denominado “*Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional*”. Los primeros aportes del grupo a este proyecto, se centraron en la categoría “Pasión por la enseñanza” instalando el tratamiento de la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente, a partir de los relatos de profesores memorables que develan que la pasión es una realidad evidente en la enseñanza (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012). El tratamiento de la dimensión ética de esa pasión puede resultar una contribución para entender la buena docencia. Se necesita comprender las formas de pensar, los valores y los conceptos “que están detrás” de la buena enseñanza e individualizar las “actitudes y tendencias, que sirven de base al buen hacer de los profesores” (Bain, 2007: 85). En este sentido, la narrativa como enfoque de investigación es una forma de reconstruir la experiencia, puesto que supone la construcción de sentido, pasando del plano de la acción al plano sintagmático del lenguaje (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001: 20).

En este artículo nos proponemos identificar en los relatos de los profesores memorables, valores morales vinculados con su pasión por enseñar. Particularmente, recuperamos su concepción de *otredad*, puesto que el sentido que asignan a la relación con el otro, el estudiante, aparece como factor constitutivo de su pasión por enseñar.

Para los profesores memorables, el estudiante, entendido como el “otro” no resulta indiferente ni ocupa meramente el lugar de aprendiz. Para ellos los vínculos interpersonales con los estudiantes no son cuestiones pragmáticas, ni se establecen en función de utilidad, en sus clases construyen lo que Day denomina “una cultura de respeto mutuo” (Day, 2006: 57) que se configura a partir de valores como el reconocimiento, la confianza y el interés hacia sus alumnos como personas.

La manera en que los profesores consideran al otro involucra un plano ético, porque “la fuerza del otro es moral” (Levinas, 2002: 254). Entendemos que los valores que intervienen en la manera en que los profesores se vinculan con los estudiantes, no son generalizables en el sentido de universales trascendentales, sino que son un componente de las prácticas de enseñanza que actúan como guía de la intervención pedagógica.

No hemos impuesto cuadros conceptuales previos o externos, ni intentamos arribar a generalizaciones acerca de la enseñanza, porque se estarían distorsionando las historias de los profesores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por otra parte, evitamos asumir una perspectiva tecnocrática de la docencia, al considerar a las personas y sus cualidades humanas, como protagonistas fundamentales en el éxito pedagógico (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).

Perspectiva filosófica de la investigación biográfico-narrativa

En la investigación biográfico-narrativa, los textos surgidos de las entrevistas son enfocados desde una doble vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico¹. Este marco permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que el diálogo que establece con el texto, no excluye el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados.

La filosofía hermenéutica y la filosofía del lenguaje se interesan en la comprensión del sentido y el significado que los humanos mediante el lenguaje atribuyen a su mundo. El giro hermenéutico filosófico en la investigación educativa, otorga el papel central a la autointerpretación de los relatos que los entrevistados realizan en primera persona, supera la racionalidad instrumental de la enseñanza y asigna importancia a la palabra del profesor, que siempre incluye aspectos morales y emotivos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 59). El enfoque narrativo toma a esos relatos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 19).

Puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003: 547), el enfoque biográfico-narrativo “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al



“Yatenga-Kanaga (Burkina Fasso-Mali)”, acrílico sobre tela, Rodolfo Rodríguez

presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011: 267).

El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia. Se prioriza un yo dialógico, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 22).

La investigación biográfica en educación se origina en la “rehabilitación de la hermenéutica”, a partir de los trabajos de Dilthey, quien ya a principios del siglo XX, consideraba que las vivencias personales son claves de la comprensión hermenéutica de las acciones humanas (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:76).

El principal representante de la hermenéutica contemporánea, Hans George Gadamer, defiende la verdad del recordar porque cumple una función filosófica, al ocuparse de la historicidad del comprender (Maliandi, 1991). Este “comprender”, como aprehensión de la verdad, no puede entenderse sin ligar la interpretación al intérprete. En tal sentido, existe una fusión entre los horizontes individuales e históricos, que son determinados

por la tradición hablada o escrita, por lo cual la hermenéutica “desemboca en una filosofía del lenguaje” (Maliandi, 2004: 90). Para Gadamer, “el problema hermenéutico es el problema del correcto acuerdo sobre un asunto” (Gadamer, 2003: 463). La posibilidad de dicho “acuerdo” radica en la lingüisticidad humana. En la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Los relatos están siempre situados en relación con otros, no radicados en un ego solipsista, se estructuran con el lenguaje propio de un grupo, buscando un sentido compartido, lo individual se presenta mediatizado por lo colectivo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 40). Los relatos integran cierta comunidad del lenguaje,

el sujeto emplea reglas aceptadas socialmente en su grupo de interlocutores. Según Jürgen Habermas, los participantes en la interacción lingüística nutren sus interpretaciones en un “saber de fondo”, que es un saber implícito, holísticamente estructurado, que no está a disposición del hablante porque no es posible “hacerlo conciente ni cuestionarlo a voluntad” (Habermas, 1999: 430)². Se trata del mundo de la vida, que opera como un horizonte contextualizador a partir del cual los hablantes se entienden entre sí sobre algo. “El mundo es el suelo común, no hollado por nadie y reconocido por todos, que une a todos los que hablan entre sí” (Gadamer, 2003: 535). Es decir, existe una comunidad de comunicación, orientada a un consenso, que está anticipada contrafacticamente en todo discurso que pretenda tener sentido (Maliandi, 1991)³.

Al pensar la vinculación entre filosofía e investigación biográfico-narrativa, nos parece pertinente referirnos a algunos aspectos del paradigma de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, puesto que coincidimos con Day en que: “La enseñanza es una profesión regida por valores, preocupada por el cambio, orientado directamente al perfeccionamiento de los alumnos y, en último término, al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto” (Day, 2006: 34).

Creemos que la investigación biográfico-narrativa en educación, puede asumirse como modelo investigativo centrado en acciones comunicativas, orientado al entendimiento, con miras a un mejoramiento social. Para Habermas, el entendimiento es un principio de integración social, el *telos* del lenguaje es la comunicación en cuanto búsqueda del entendimiento. El entendimiento se logra mediante acciones comunicativas, que se diferencian de las acciones estratégicas, porque éstas se orientan al éxito y requieren una postura objetivante ante la situación y ante los otros. Las acciones comunicativas, en cambio, exigen una postura participante. Los actores coordinan los planes de acción mediante actos de entendimiento, no a través de un cálculo egocéntrico de resultados. El entendimiento se logra de forma intersubjetiva, los actores se orientan hacia el reconocimiento, en pos de la construcción de un acuerdo, que por tener una base racional, no puede ser impuesto ni instrumentalmente ni estratégicamente por ninguna de las partes (Habermas, 1999).⁴

Con respecto a la relación entre el método hermenéutico y la investigación educativa en torno a la buena enseñanza, creemos que la hermenéutica cobra especial importancia al relacionar la reflexión filosófica sobre el *ethos* y la experiencia moral concreta. El método hermenéutico coloca la experiencia histórica por encima de toda deducción abstracta, así como de toda pretensión trascendental, excluye la existencia de principios morales suprahistóricos (Maliandi, 2004: 90). Los valores morales están contenidos en un *ethos* particular, y si bien el *ethos* del hombre se realiza con contenidos cambiantes y el hombre “es dependiente de las representaciones de su tiempo y de su mundo” (Gadamer, 2003: 296) esto no legitima ni el escepticismo moral, ni el relativismo moral que impediría cualquier intento de construcción de conocimiento a partir de los relatos de personas singulares.

Consideraciones filosóficas en torno a la otredad

En los relatos de los profesores entrevistados se destaca su interés en los estudiantes. Esto nos moviliza a revisar el concepto de alteridad en sentido filosófico, entendido como *otredad*. El *otro* no es simplemente un *alter ego* en las perspectivas de filósofos como Paul Ricoeur o Emmanuel Lévinas. Si bien hay muchas diferencias entre es-

tos filósofos, ambos estiman que la otredad es un concepto primordialmente *ético*. Para Ricoeur existe en la persona un modo de considerar al otro y a sí misma, que consiste en comportarse de manera que otro pueda *contar* con ella: “Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro” (Ricoeur 1996: 168)⁵. En este sentido, los profesores memorables manifiestan estar pendientes de las necesidades de los estudiantes, tienen un sentido de responsabilidad hacia ellos. Se trata de profesores que están presentes, de modo que sus alumnos pueden *contar* con ellos.

En cuanto a la perspectiva de Emmanuel Lévinas, cabe recordar que propuso un humanismo en el cual el hombre se responsabiliza y responde totalmente por el otro, puesto que considera que hay yo, porque hay responsabilidad, pues el yo es el resultado de haber sido cuidado por alguien (Lévinas, 2000). De modo que la otredad es mucho más que un mero intento de acercamiento al otro como objeto gnoseológico, tampoco consiste en subsumir al alter ego en la propia constitución identitaria, ni es un esfuerzo solitario del yo para asir el carácter constitutivo del otro. Se trata de una relación de carácter ético, porque el otro es alguien que convoca, su presencia demanda al yo una respuesta responsable y preocupada. Entonces, la alteridad no es relación de conocimiento, en la cual el yo puede desvincularse en una especie de *epojé* fenomenológica para captar las particularidades del otro, sino relación *ética*, porque: “Accedo a la alteridad del Otro a partir de la sociedad que yo mantengo con él y no al dejar esta relación para reflexionar sobre sus términos” (Lévinas, 2002: 150). Se trata de una ética que parte de la relación entre personas, no del ser ontológico.

En la relación intersubjetiva, la comunicación también adquiere un matiz ético, porque “la esencia del discurso es ética” (Levinas, 2002: 245). La relación ética que sostiene el discurso es un cuestionamiento del yo, pero este cuestionamiento proviene del otro (Levinas, 2002: 223).

Luego de estas consideraciones, nos parece fundamental reconocer que en los relatos de los profesores que sienten pasión por enseñar, se evidencia un *ethos* que debe ser tematizado, a partir de sus manifestaciones concretas⁶.

La otredad en la pasión por enseñar

Nuestro abordaje de los relatos de los profesores entrevistados se sustenta principalmente en

los estudios de Ken Bain (2007) acerca de la excelencia en la enseñanza y en las contribuciones de Christopher Day (2006) con respecto a la pasión en la enseñanza, sobre todo, en su concepción de la pasión como fuerza moral.

Si bien la tradición racionalista occidental ha descuidado los aspectos emotivos y afectivos de la enseñanza, en la actualidad se asume que la buena enseñanza no sólo se refiere a la experticia en cuanto al conocimiento del objeto de estudio o a la eficiencia, puesto que: “La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia” (Day, 2006:31). La racionalidad tecnocrática no permite comprender las cualidades internas de la enseñanza (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:117) entre otros motivos, porque excluye las cuestiones afectivas. Como afirma Hargreaves, los buenos profesores son seres emocionales y pasionales que se conectan con sus alumnos, la enseñanza es una práctica emocional que implica comprensión emotiva: “(...) las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos” (Hargreaves en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 64). Puesto que las pasiones son significaciones culturales, que están inscriptas en relaciones sociales, tener en cuenta los afectos, las

emociones y las pasiones, permite ubicarse en el centro de la relación pedagógica (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).

Según Bain, la clave para comprender la buena enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes, en el respeto hacia ellos, en su compromiso con la enseñanza, así como en el acuerdo mutuo entre profesores y estudiantes (Bain, 2007: 92).

Si bien algunas características de los profesores memorables se relacionan con su nivel de experticia, nos interesan especialmente las que se relacionan con la concepción de la docencia como encuentro, como *filia* (Bain, 2007). En esta concepción el diálogo adquiere dimensión central, por el interés en torno a la creación de vínculos, puesto que se produce una vinculación afectiva entre el profesor memorable y el estudiante.

Para el docente apasionado, la “conectividad” con los alumnos es una prioridad para alentar la motivación y el entusiasmo (Day, 2006: 42). Esta conectividad forma parte de la enseñanza, porque: “La palabra es enseñanza” (Levinas, 2002: 129). La enseñanza no transmite un contenido abstracto, no consiste en asumir una función, la palabra insta la comunidad, en una tematiza-



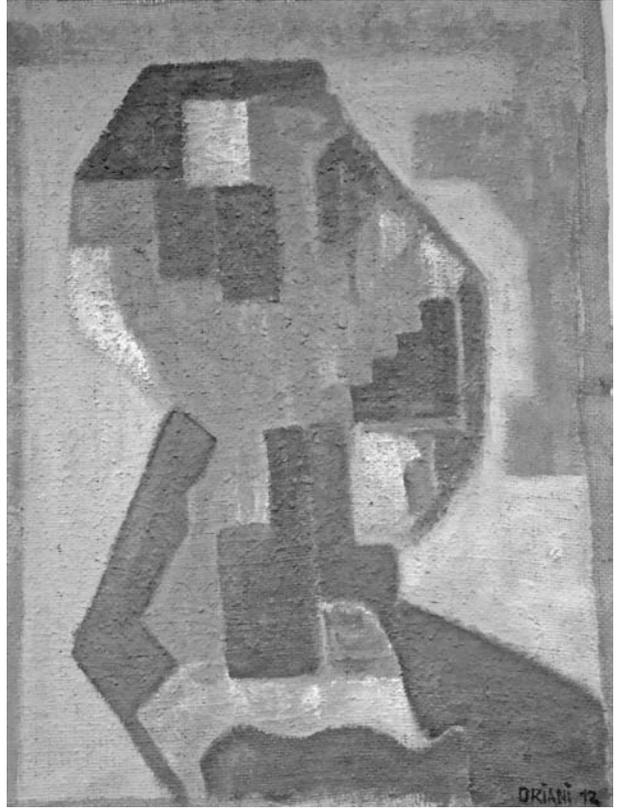
“Restos de Epecuén”, óleo
Carlos Oriani

ción que es obra del lenguaje, como una acción ejercida por el maestro sobre un otro, es una llamada dirigida a su atención, porque: “La atención es atención a algo, porque es atención a alguien” (Lévinas, 2002: 131).

Para los profesores que se preocupan por el estudiante como persona, el estudiante es tan importante como lo es como aprendiz, respetan a la persona y crean vínculos que fortalecen el aprendizaje. Las dimensiones éticas son claves en el buen docente, Day lo denomina “amor pedagógico” que consiste en el instinto de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes (Day, 2006: 32). “Un elemento fundamental de la pasión es el afecto” (Day, 2006: 43), pero la complejidad de ese afecto demanda una elevada capacidad de empatía, que significa ser capaz de percibir la realidad del otro, pero también asumirla y sentirla, de modo que se siente que se debe actuar en consecuencia, en palabras de Noddings: “me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro” (Noddings en Day, 2006: 43).

Los buenos profesores emplean un “lenguaje cálido” que contribuye a que los estudiantes se impliquen emocionalmente en la materia, su forma de comunicarse muestra que están pendientes de la reacción de los estudiantes, provocando un clima de vinculación, se esfuerzan por crear una “sensación de conversación” (Bain, 2007: 138). En este sentido, coincidimos con Gadamer, en que el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación y sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento (Gadamer, 2003: 535). En cuanto a la consideración del otro en esta relación comunicativa, para Gadamer: “Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar” (Gadamer, 2003: 463) lo que significaría una actitud empática y respetuosa hacia el interlocutor.

Todas las condiciones de los profesores que sienten pasión por enseñar mencionadas anteriormente, podrían vincularse al concepto “pasión por el otro”, en sentido levinasiano (Lévinas, 2001, 2002) puesto que sentir pasión por enseñar, es sentir pasión por enseñar a alguien.



“Invierno Pampa”, óleo
Carlos Oriani

El otro en la voz de los profesores memorables

Los profesores entrevistados manifiestan un fuerte compromiso con el estudiante como persona, como dice Day, su pasión está asociada con su compromiso (Day, 2006: 28). Muestran *interés* por el alumno como persona, *interés* en el contexto situacional del alumno, *interés* en la construcción de vínculos, *interés* en la enseñanza como *filia*, *interés* en la vinculación interpersonal, *interés* en la opinión del alumno y respeto hacia sus ideas, *interés* en comprender cómo aprende, *interés* en fomentar su participación, *interés* en establecer un diálogo constructivo, *interés* en comprender quién es el alumno, *interés* en mejorarse a sí mismos para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Esta multiplicidad de *intereses* evidencia una concepción de otredad que opera como fundamento ético de su pasión por enseñar.

A continuación presentamos estos intereses en la voz misma de los protagonistas. D1 expresa que luego de acordar la realización de la entrevista, ha estado:

(...) pensando en lo que hago frente a la clase y en cómo me conecto con los alumnos, que es lo fundamental, yo creo que algunas cosas las tengo claras, armar ordenadamente las cosas que me pregunten, yo creo que hay tres o cuatro cosas que me parecen fundamentales y la primera es el entusiasmo (...). D1

También relata cómo le habla a un alumno durante una clase, luego de haber notado su desganado en una actividad solicitada:

(...) Sí, sí. Empezá otra vez, ponete el cuerpo, ponete el alma, ponete sangre. ¿Desayunaste, no desayunaste? No, más o menos. Bueno, empezá, empezá otra vez. Entonces van como adquiriendo seguridad (...). D1

Evidentemente, D1 se preocupa por crear condiciones para que el alumno reinicie con más ánimo la actividad, le hace una pregunta personal para establecer contacto afectivo, insiste en que se entusiasme y se interesa en que eleve su autoestima.

En D4 se destaca el interés en el estudiante a partir de la importancia que atribuye a la vinculación interpersonal:

Para mí la docencia no pasa solamente por, eh... transmitir los conocimientos teóricos, hay una fuerte impronta de ellos pero fundamentalmente yo creo que nace a partir de la vinculación interpersonal entre el docente y el alumno. D4

También D5 se interesa en la interacción con los alumnos y en su participación:

(...) Para mí es fundamental que haya un ida y vuelta permanente, es decir yo siempre rezongo con los alumnos, en las primeras clases porque parece que tuviera unas estatuas. Eh... a mí me gusta que la clase sea participativa, que pregunten, que se comenten, que hagan, así tenga que volver hacia atrás no me importa, pero sí que sea participativa. D5

Bain dice que en sus estudios encontró “profesores que se tomaban muchas molestias para explorar el aprendizaje de sus alumnos” (Bain, 2007: 89). Sostiene que los buenos profesores piensan metacognitivamente, piensan cómo estimular la construcción de conocimiento, la enseñanza no se trata para ellos de “transmitir conocimientos” (Bain, 2007: 38). Se interesan en buscar mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, a partir de su “gran preocupación por el desarrollo de sus estudiantes y la comprensión de

cómo se lleva a cabo” y “saben reconocer cuándo los cambios en el curso convencional son tanto necesarios como posibles” (Bain, 2007: 80). Estimamos que el hecho de pensar metacognitivamente significa comprenderse a sí mismo. Como dice Day, comprender el yo forma parte del crecimiento personal y profesional y es difícil tener claros los fines y los valores de la enseñanza sin esa comprensión, porque es requisito de la pasión orientada a un fin (Day, 2006:131). En este sentido, el hecho de preocuparse por mejorarse a sí mismo como docente, con el interés centrado en la comprensión del alumno, está presente en D3, también están presentes las características destacadas por Bain anteriormente, y al mismo tiempo, encontramos que D3 caracteriza su trayectoria docente como búsqueda constante, cuya experticia no consiste en asumirse a sí mismo como poseedor de un saber acabado. En este sentido coincidimos con Gadamer, con respecto a que la persona experimentada no sólo ha llegado a ser lo que es a través de experiencias, sino que siempre está abierta a nuevas experiencias, porque: “la verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias” (Gadamer, 2003: 431).

En palabras de D3:

Siempre... Bueno, es quizás una característica de personalidad, siempre busqué el perfeccionamiento personal. Siempre en la búsqueda de encontrar algo más que me permitiera trabajar mejor, mejorar, y siempre pensando en el alumno, para que comprendiera y aprendiera cada vez más. Siempre tuve esa idea. Y la sigo teniendo. Porque siempre estoy con esta cuestión de buscar de qué manera es posible lograr que el alumno comprenda cada vez más o aprenda cada vez más. D3

D3 también expresa claramente el sentido moral que atribuye a la relación con el estudiante en los siguientes fragmentos:

Uno nunca sabe cómo el alumno aprende (...) Y lo importante es poder pensar con otro. (...) Aprender a pensar con otro”.

“Tengo presente esto: que la enseñanza no es un imponer formas al otro, sino incentivar distintos aspectos para que en el otro logre aflorar aquella disposición que tiene y la convierta en habilidad. Y en eso estoy, ¿eh? Eso hago con los alumnos, eso está. D3

Yo pongo mucha pasión en eso que hago. Pero después siempre trato de lograr que ellos puedan expresar su forma de pensar, su forma de ver. (...) Lo que tiene que aflorar es cómo lo ven ellos; desde qué dimensión hacen el análisis; por qué esto les puede [parecer] importante; por qué no; dónde le encuentran sentido a esto, ¿no? Sentido le encuentran. Eso trato de buscar. Y creo que eso es lo que me produce el acercamiento al alumno; me parece que es eso. D3

Los buenos profesores se interesan en escuchar la voz del estudiante, en establecer un diálogo constructivo (Bain, 2007: 40). Esto significa concebir al otro éticamente, puesto que se le está comunicando que sus dichos serán tenidos en cuenta, que sus ideas son valoradas. La importancia de esa escucha atenta que implica interés en el alumno está presente en D3:

Yo establezco una relación bastante profesional con los alumnos. (...) Trato de escuchar al alumno. Trato de escuchar lo que me plantea y trato de establecer un diálogo, pero un diálogo constructivo con el alumno. Trato siempre de establecerlo. Eh... y me parece que una de las cosas que debe llegarle más al alumno es esto, ¿no? Esta... esta... este interés mío para que él pueda comprender este autor o esta tesis. Yo trato de hacerlo comprender (...). D3

Los profesores apasionados se interesan por comprender el contexto sociocultural de sus estudiantes, como dice Day: "(...) están al corriente de los acontecimientos, tanto de la clase como del mundo exterior a la escuela, y llevan esas perspectivas a su trabajo con los alumnos" (Day, 2006: 57). En el mismo sentido, Bain dice que los buenos profesores de su investigación, tenían una "comprensión bastante profunda de las fuerzas externas que inciden en el aprendizaje de sus alumnos", buscaban "panorámicas colectivas que les ayudasen a pensar en los tipos de estudiantes que poblaban sus aulas" (Bain, 2007: 89). Al respecto, D3 se refiere a la necesidad de conocer la complejidad de las problemáticas actuales para vincularse con los estudiantes:

Para poder entender a estos alumnos es de fundamental importancia entender la época actual. Entonces yo entiendo al alumno, entiendo a los padres del alumno, que tienen otra edad, y entiendo qué pasa en la época actual. Eso es importante saberlo cuando yo voy a dar clases. Un [docente] de la universidad tiene que saber eso

para dar clases. Si no, ¿qué hace con ese conjunto de alumnos que tiene? D3

Esta comprensión del mundo del otro, transforma su mundo en mundo común. El logro de esta comprensión nos parece fundamental para la relación pedagógica, puesto que, como dice Habermas: "La acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción" (Habermas, 1999: 358)⁷.

También en la voz de los profesores memorables se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, puesto que, como dice Finkel, crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

(...) La gente que tiene mi edad salvo que haya sido muy necia tiene que haber aprendido que no podés ser intolerante, que no hay nada peor que cerrarte a una sola corriente, que hay cosas que van mejor con uno y eso le enseñás a tus alumnos pero diciendo: ojo, esto es lo que opina mi cátedra, yo insisto mucho en eso, que sepan que hay otras miradas, la van a encontrar ellos a la otra mirada. D1

Hay algo que siempre les digo a los de primer año, (...) chicos, todo es opinable, todo se puede ver desde otro punto de vista, lo que hay que aprender es a respetar, respetar miradas diferentes (...). D1

En las palabras de D2 podemos notar la conjunción de varios de los "intereses" mencionados, como la construcción de vínculos, la creación de un clima afectivo, la atención a la subjetividad del estudiante, a lo que se le agrega un componente moral indispensable en cualquier relación intersubjetiva auténtica: la confianza. La confianza en el estudiante tiene importancia también porque es "un valor profundamente democrático" (Finkel, 2008:195). Cuando Bain se refiere a la manera en que los profesores apasionados tratan a los estudiantes, destaca la confianza que depositan en ellos: "Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes" (Bain, 2007: 29).

No puedo entender lo educativo si no pasa por una construcción de vínculos, de afecto, ¿no? Esa cosa de la filia, del compartir con el otro, que creo que son las mejores condiciones en las que

se aprende. Y los climas, esos climas afectivos, esos climas como de confianza, de confianza en lo que el otro académicamente sostiene. Pero de confianza en el tipo de sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje. D2

Estimamos que las voces de los profesores memorables anteriormente citados reflejan contundentemente el sentido ético de su pasión por enseñar.

A modo de conclusión

En el presente artículo hemos asumido que la investigación biográfico-narrativa en educación se inscribe en la investigación cualitativa, entendida como un modo de tener una comprensión profunda de los significados de las situaciones tal como las presentan las personas. La aproximación interpretativa dirigida a la comprensión de las prácticas de enseñanza, reconoce que lo simbólico y los significados tienen gran importancia en la dimensión social, entonces no se busca una mera perspectiva cuantitativa de las características de las situaciones o del comportamiento de los entrevistados.

Los relatos de los profesores memorables presentados, evidencian aspectos mencionados por Day en sus estudios de los docentes apasionados, con respecto a que se muestran comprometidos, se preocupan por sus alumnos, por cómo enseñan, quieren aprender más, saben el papel que desempeña la emoción en la enseñanza y el aprendizaje y son concientes de los contextos sociales más generales en los que enseñan (Day, 2006: 16). Hemos relacionado estas condiciones con la eticidad inherente a las mismas, como un *topos* articulador del sentido de su pasión.

Los resultados de nuestro intento de develar los valores morales implícitos en la enseñanza apasionada, muestran que la otredad puede ser considerada una categoría ética propia de la pasión por enseñar.

filosóficas acerca del lenguaje, con respecto a si éste es instrumento para la comunicación, o si no puede considerarse instrumento porque el ser del hombre es lenguaje, sin embargo, ocuparnos del tema excedería los límites de este trabajo.

- 2 En este sentido Habermas sigue a Wittgenstein y también a Schütz, que se refiere al sistema de creencias que opera como trasfondo prerreflexivo del mundo de la vida y a Searle, que se refiere a un saber operante en la vida cotidiana que es el trasfondo con que el sujeto necesita estar familiarizado para actuar comunicativamente (Habermas, 1999: 430).
- 3 Como afirma Maliandi, de facto, la existencia de dicha comunidad puede negarse, pero se cometería una contradicción pragmática o performativa, o sea, una contradicción entre el acto de habla y la proposición. Lo mismo sucedería con quien negara la posibilidad de alcanzar un consenso, porque al negar esa posibilidad hay una anticipación contrafáctica del consenso posible (Maliandi, 1991).
- 4 Habermas se vale de algunas herramientas de la filosofía lingüística, que toma como centro no el análisis de facultades de un yo, sino la dimensión pragmática del lenguaje. La teoría de la acción comunicativa se centra en el entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de las acciones.

Los conceptos propios de la acción comunicativa permitirían obtener una perspectiva de la contradicción entre la comunicación cotidiana donde el lenguaje es el medio de entendimiento, vinculados a las estructuras intersubjetivas del mundo de la vida y los subsistemas de acción racional con arreglo a fines, donde la acción es coordinada por medios de control “deslingüistizados” como el dinero y el poder.

- 5 Para Ricoeur, para pensar la identidad y la alteridad, no basta con la exposición desarrollada por Husserl, porque no logra salir del solipsismo, ni basta el recorrido heideggeriano para exponer una concepción de otredad que se base en el respeto y el reconocimiento. No basta la autoexplicitación del ego filosofante husserliano ni su inclusión del *alter ego*, porque la mostración se mantiene en un *topos interno*, en instancias que se registran en el interior del yo. Es a partir de ese yo que el otro cobra sentido, es un *otro* subsumido. Tampoco basta la mostración heideggeriana del *Dasein*, porque se mantiene en la región de la exterioridad, el otro no se destaca en su construcción teórica. Ricoeur supera y resignifica ambas miradas, plantea una dialéctica entre el yo “constituyente” de Husserl y el yo “interpretante” de Heidegger. Sin embargo, fenomenología y hermenéutica funcionan como condiciones de posibilidad de la perspectiva del otro planteada por Ricoeur.
- 6 Con respecto al neologismo “tematización” significa convertir algo en tema, en asunto, esto se puede hacer mediante explicitaciones, problematizaciones, investigaciones, teorizaciones, ordenaciones, y meditaciones (Maliandi, 2004). Toda reflexión filosófica está ligada a alguna meditación, en el tema que nos ocupa, el disparador de la meditación (entendida como exigencia del esfuerzo intelectual para la comprensión e interpretación) es la lectura de los textos en los que se plasman las historias de vida de los profesores. Mediante la reflexión ética, se intenta aclarar lo mejor posible el sentido y el uso de términos propios del lenguaje moral.

Notas

- 1 Nos parece pertinente incluir perspectivas filosóficas, porque en la investigación biográfico-narrativa el rol del lenguaje es fundamental en la comprensión e interpretación de los relatos. Son muy interesantes las discusiones

- 7 Para Habermas, la comunicación se basa en un sistema compartido de mundos, al entenderse sobre algo en uno de los mundos. La diferenciación habermasiana supone un mundo externo, que incluye el mundo objetivo y el mundo social, y un mundo interno o subjetivo, cada uno con sus correspondientes pretensiones de validez: la verdad, la rectitud y la veracidad.

LÉVINAS, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*. México, Siglo XXI.

LÉVINAS, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Madrid, Editora Nacional.

MALIANDI, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires, Almagesto.

MALIANDI, R. (2004). *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

PORTA, L. (2011). "Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior" en PISANO, M. ROBLEDO, A. y PALADINI, M. (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

PORTA, L., ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. M. (2012). "Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables" en *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (en prensa).

RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.

Bibliografía

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona, Universidad de Valencia.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.

FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

GADAMER, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca, Sígueme.

HABERMAS J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid, Taurus.

LÉVINAS, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, Machado Libros.

Fecha de recepción: 27 de junio de 2012

Primera evaluación: 8 de julio de 2012

Segunda evaluación: 18 de julio de 2012

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2012



“Postales de hoy”, acrílico
Ricardo Arcuri

Memorias de un normalista pampeano

Juan Ricardo NERVI*

* (1921-2004)

Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Maestro Normal Nacional. Docente en la Universidad Pedagógica de México, y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Escritor, periodista, Investigador. Profesor Emérito de la UNLPam. Secretario Académico de la UNLPam. Titular de la Cátedra Pedagogía Universitaria. Director de la Maestría en Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas.



“Bajo Giuliani”, óleo
Ricardo Arcuri

La primera práctica

Nota XVII- La Arena 8/4/1980

Removí cielo y tierra para conseguir una liebre. La necesitaba viva. Pero llegó el día y tuve que conformarme con hacer, yo mismo, en un primoroso cuadro “al pastel” a este espécimen cunícula. Era un buen trabajo; una ilustración “a la medida” de las preceptivas didácticas de Amanda Imperatore. A gran tamaño, visible desde todos los ángulos del salón de clase, con sus patas traseras, largas, bien remarcadas, y cortas las de adelante. A decir verdad, el modelo había sido un conejo de pelaje parecido al de la liebre, pero ¿quién podría decir qué diferencia existía entre uno y otra? La consigna didáctica era: primero, los modelo “vivos”; después, los sustitutos (taxidérmicos, en láminas, proyectados en el epidiáscopo, etc.). En Curso de Aplicaciones parecía un zoológico. Toto se apareció con un loro de verdad. Parlanchín, con ciertas reminiscencias escatológicas en sus parloteos. Todos inferimos

de dónde provenía. Aquello de “**Contales uno del loro...**” no le gustó nada a Toto.

— Che, a ver si la maestra no me lo recibe. Déjense de macanas... Es mi primera práctica.

En verdad, para mi también lo era. La gallina que había llevado el gordito Fioravanti en una bolsa, cacareaba como si hubiese puesto un huevo.

— Después la comemos... ¿qué les parece, muchachos?

Aceptado. Al “Petiso” Vidalita no se le ocurrió nada mejor que pedirle a Toto que incluyera al loro en el menú. Pero la mayoría le habíamos echado el ojo a dos martinetas copetonas que había aportado la “negrita” Sarmiento.

— ¿Vos sabés...?, dijo César llevándose los cinco dedos juntos a la boca, ¡son un manjar!

Por un momento la parte gastronómica había desalojado de nuestra preocupación aquella práctica primeriza (de “ensayo”, como nos decía la profesora).

Los de Cuarto tenían algunos grados a su cargo: prácticas intensivas. A “Telo” le tocó tercero, y antes de comenzar a muestra, algunos fuimos a ver para “matar el tiempo”. En ese momento “Telo” decía a sus alumnos:

— ¡Atiendan...atiendan.. Les voy a contar una leyenda sobre la flor de irupé, que es de...!

— Perdone, señor, pero le ruego me permite retirarme...!

El que hablaba era un gordito con gafas, el cabello caído sobre la frente, un lápiz en la mano como subrayando lo que decía. La sorpresa de “Telo” (y también la nuestra) se tradujo en una pregunta que todos teníamos a flor de labios:

— ¿Y se puede saber por qué, el señor (bien enfatizado) ha decidido retirarse...?

— Sencillamente, señor, porque yo no creo en leyendas.

La respuesta fue categórica y desafiante. El “petit” intelectual miraba tranquilamente a los ojos de su ocasional maestro.

— ¿Se puede saber por qué el señor no cree en leyendas? (Nuevo énfasis de “Telo”).

— Entre otras cosas, señor (también el “petit” enfatizó) porque son fantasías... y yo vivo en la realidad.

Para “Telo” aquello fue el colmo. ¿Qué edad tendría el pequeño? ¿Ocho? ¿Nueve años? Nos miró. Lo miró. Nos miramos y lo miramos. El muchachito permanecía impasible, esperando el permiso para retirarse. Imaginábamos la confusión de “Telo” frente a nosotros, inquisitivos observadores. Entonces, con rígida solemnidad, firme sobre sus talones unidos, señaló categóricamente la puerta y, como el referí que expulsa de la cancha a un jugador, profirió:

— ¡Retírese... insolente! Dónde se ha visto tamaña falta de respeto. ¡A mí con eso de no creer en leyendas...!

— ¡Gracias, señor...!—, dijo el alumno y parsimoniosamente mirándolo al sesgo, salió.

— A mí con esas...—, dijo el alumno y parsimoniosamente mirándolo al sesgo salió.

— A mí con esas...—, seguía murmurando “Telo” cuando sonó la campana. Lo dejamos su-



“Escuelita del Oeste”, óleo
Ricardo Arcuri

mido en un mar de cavilaciones. ¿Y si nos tocaba a nosotros un “nene” así? También yo llevaba una leyenda sobre “Mara, la liebrequita de la Patagonia”, para motivar a mis alumnos. Entre los parloteos del loro y el cacareo de la gallina, entré a clase, era algo así como Espartaco entrando al circus, lámina en ristre...

El maestro miró la lámina, escuchó mi balbuciente leyenda, y cuando empezó el diálogo con los alumnos, se retiró. ¡Qué alivio! A los quince minutos se me había “acabado el rollo” ¿De qué hablar? Los chicos esperaban, expectantes y yo ¡nada! De pronto uno de los alumnos levantó la mano: “¡Al fin! Una pregunta, me dije...”. Pero no: era para ir al baño, Pepe, uno de mis observantes, quiso sacarme del aprieto y preguntó, canchero, a los niños:

— ¡Vamos a ver... vamos a ver... ¿Saben ustedes qué es “correr la liebre” ¿No? El señor, dijo mirándome, les va a explicar...

Después de fumar su cigarrillo, el maestro volvía. Miró la lámina y compasivamente, me susurró: “¡Describe la liebre!” Fue mi tabla de salvación. Mi explicación pareció convincente y aquel “¡Muy bien!” con que me premió el maestro (traducido en un 10) me tranquilizó. Lo miré furibundo a Pepe: “¡A vos te mato” le musité al pasar. El maestro me oyó y sonrió. Después supe que era ¡nada menos! Julio Nery Rubio.

Más sobre las prácticas docentes

Nota XVIII- La Arena 15/4/1980

Es de esperar que, con los años, hayan cambiado. Nuestras prácticas docentes –después de consabido período de “observación y crítica” que nadie, a su vez, nos observaba y criticaba-, tenían algo de circense. Parecían una competencia de ilustraciones. Las muchachas eran sumamente hábiles para hacerlas. Algunos de nuestros compañeros contaban con su ayuda y aportaban maquetas, fieles reproducciones del Cabildo, pequeños terrarios, canarios canoros, aves domésticas y vivas y embalsamadas, uno que otro mamífero. Para mantener “la disciplina” era usual que se distribuyeran galletitas (máxime si la obra versaba sobre temas gastronómicos afines), caramelos, chocolates. ¡Esos días de práctica! Eran de tensión, de angustia para muchos.

— Vos ponete firme... si no, los “pibes” te entran a calar y después ¡guantátelas!

El consejo era para Facio. Este solía quejarse de su escaso dominio de la clase. Los de tercero y cuarto nos ayudaban:

— Mirá, lo primero que tenés que hacer es sacarte de encima a los que preguntan mucho. Vos buscás cualquier pretexto, y ¡zas! Los echás del aula...

Otros eran menos drásticos. “Las sabían todas”, como “Melón”:

— Yo no me caliento... Los dejo. Al principio dan con todo. Recién cuando se callan, empiezo. Si no se aquietan ¿y qué? Doy mi clase como si no pasara nada...

Sin darse cuenta “Melón” era un émulo del viejo Tolstoi en su escuela de Yasnaia Poliana... o de Neill de “Summerhill” en nuestros días. Todo un precursor de las didácticas no-directivas.

La cuestión era que aquellas “prácticas” estaban tan alejadas de la realidad que más tarde debíamos afrontar, que parecían concebidas por Lewis Carroll para su Alicia en el país de las ma-

ravillas. Todo en ellas era sorpresa, taumaturgia, todo en ciertas cátedras televisivas estadounidenses actuales, había que tener algo de prestidigitador para mantener el “ranking”. Los alumnos del curso de aplicaciones (¡Como olvidarme de aquel “Kelito”, flaco y desgarrado, que sacaba de la manga las preguntas más insólitas...!) nos tenían “remanyados”, como decía César. La disciplina, ¡la disciplina! La dis-ci-pli-na... se nos decía. ¡Cuide la disciplina! Si la clase nos resultaba un fracaso, allí estaba el fantasma de la disciplina. Pero ¿cómo mantenerla así, como la concebían los maestros y profesores de práctica y didáctica? Los muchachitos con quienes debíamos “experimentar” nos miraban como a bichos raros. “¿Y este... a quién le ganó?, pensarían.

Los practicantes teníamos conciencia de que, en el fondo, las “clases de ensayo” tenían algo de espectáculo y actuábamos mecánicamente, con algo de “mimos” (por ejemplo, César, que deleitaba a los alumnos caminando a lo Marcel Marceau). Todo consistía en un despliegue de material didáctico: “¿Ven esto? ¿Ven estotro? ¿Ven aquello? ¡Pongan atención!” Ver y no observar. Ver y no experimentar. Ver, siempre ver.

Confieso que los “planes de clase” me abrumbaban.

No me resignaba a escribir una cosa y hacer otra. Era un requisito más: una carpeta que de cuando en cuando era “visada” previa aprobación de la maestra de grado donde practicábamos. Eso sí: no olvidar “los propósitos” perseguidos. Eran siempre los mismos: “Enseñar a...”. ¿Enseñar a qué? Ignorábamos lo elemental del aprendizaje porque en la Psicología que se “nos dictaba” nada había que hablase del desarrollo psicoevolutivo del niño, y todo se reducía a “enseñar”, no a que el alumno aprendiese. A la distancia, en el tiempo, se comprende que fuera de ese modo y no de otro como se “nos enseñaba a dar clase”. Podría argüirse que tampoco en nuestros días las cosas andan muy bien en materia de “práctica docente” y que, en la inflación semántica producida por tecnicismos importados, tampoco estamos seguros de que –Piaget mediante- se orienta debidamente a los futuros profesores. Pero de lo que estoy seguro es de que egresábamos de la Normal horros, vacíos de los conocimientos necesarios para planificar la más insignificante lección. Y que nos costó mucho aprender a ser maestros en la cabal acepción de lo que implica ser docente.

Mucho se ha avanzado, es indudable. Pero hoy como ayer, aquí está uno de los “talones de

Aquiles” de la formación profesional del maestro. Ahora se que no se puede aprender a la manera primitiva: por ósmosis. Y si me es permitido dar a las generaciones de la docencia actual un consejo, éste sería: “Aprendan a ser”, esto es. “Aprendan a aprender”. Sean siendo. Sean haciendo (perdón por los verboides) Sean creando. Los maestros no nacen: se forman, como diría Erasmo. Y en esa formación, la fase práctica no puede ser un simple anexo de la fase teórica. Debe convertirse en praxis y efectivizarse en la acción. De otro modo, volveremos a aquellas “prácticas de la enseñanza” juglarescas, pintorescas, de nuestra vieja y querida Escuela Normal.

El lírico

La Arena, 26 de febrero de 1980- Nota XI

Aquellos nombres y apellidos eran legendarios. Nos abrumaban. Traían consigo la fragancia de los aromos en flor, la melancolía de las acacias, la evocación de las calles de tierra con su tránsito de volantas, tilburies, alguno que otro sulky, y los jinetes vespertinos, de enjaezados caballos, que exactamente “a la hora de la salida”, pasaban gallardamente por la puerta de la Normal.

¿Quién habrá sido aquel Emilio Riva, autor de Ananké, una novela fechada en La Plata en 1920? ¿Quién, decimos, porqué también él, en alas de su lirismo, nos situó en “aquellos años” en que la Escuela formaba los mejores maestros del país?.

Ardíamos en deseos de conocerlos, de hablar con ellos, de preguntarles cosas. Por ejemplo, ¿cuál era el nivel técnico de “aquella” escuela? ¿En quién se diferenciaban “aquellos” profesores de “éstos”? ¿Por qué vivíamos en la competitividad, en una lucha a dentelladas “por la nota y el Cuadro de Honor”? ¿Lo de antes había sido como lo de ahora?

Los años me darían oportunidad de conversar “a fondo” con varios de ellos. Y a fe que eran lo que se decía de ellos: señores maestros. Fue en una perdida colonia germano-brasileña del Alto Paraná, en Misiones, donde nos encontramos.

— ¡Señor... señor... el Inspector ha llegado...— me dijo cierta mañana, un tanto azorado, don José Ratzinger, el portero.

Su azoramiento provenía del hecho significativo de que por espacio de varios años nadie visitaba a la escolita 270, que habíamos construido con nuestras propias manos. Yo había in-

sistido tanto en que se nos proveyese de bancos, pizarrones, un armario, lo elemental, en fin para que funcionase como “una escuela”. Solamente me había llegado una enorme prensa copiadora, que seguramente molestaba en la Inspección. Al fin, cansado de tanto pedido infructuoso, con los padres y alumnos dotamos de “la infraestructura” material, con sus precarios recursos, a nuestra paupérrima escuela. Si, había llegado el Inspector. El libro de visitas registraba un solo nombre: el del Inspector Abelleyra, y la fecha correspondía a la fundación del establecimiento. No he de negar que me hallaba nervioso. La escuela a mi cargo, unitaria, con más de 100 alumnos, dejaba mucho que desear. ¿Qué podía saber yo, maestro bisoño, de escuelas unitarias?

— Usted es de La Pampa... ¿no es así? Me dijo, sonriente cuando me vio.

— Efectivamente, de allá soy...

— ¿Y cómo vino a parar aquí?

— Buen... yo quería ser maestro, y... bueno, usted sabe...

— Sí, lo sé... lo sé... colega.

— ¿Y cómo lo supo?

— Sencillamente... porque yo también lo soy... Y usted sabe: los pampeanos nos reconocemos fácilmente.

Cuando se identificó no pude contener mi asombro, mi alegría. Yo sabía de él. De sus actividades periodísticas en Santa Rosa, de su talento docente, de aquel segundo premio que había obtenido en un concurso de cuentos de “La Prensa”, de su labor en la Patagonia... Era, ni más ni menos, uno de aquellos nombres y apellidos legendarios que parecían grabados a fuego de una invisible placa de la vieja Escuela Normal de Santa Rosa. También él se asombró de que yo supiera de que su cuento “El Güeñi” hubiera sido leído por mí y que hubiera sido el segundo, después de “La extraña fuga de Iván Góver” de Luis María Albamonte (después Américo Barrios); se asombró de que supiese de su hermana toayense, maestra de renombre, como él, y de aquel periódico “La Linterna”, donde colaboraba poéticamente un tal Oliver Kelly. Pero su asombro llegó al colmo cuando –con pelos y señales- le recordé episodios de su vida de normalista, actitudes bravías en el ámbito periodístico lugareño, y más aún, al grupo que conformaban en aquella generación de egresados... Sonreía y lagrimeaba. Allí, en el Alto Paraná, en una barranca que hacía las veces

de escuela, ¡hablar de todo aquello...! Era un prodigio. Pero mientras afuera chillaban los tucanos, y los loros en bandada le abrían tajos al cielo con su algarabía, nosotros, dos normalistas de distintas generaciones, mateábamos recordando el pago distante. Se quedó aquella noche en mi casucha. Armamos un colchón de chala en menos de lo que canta un gallo. Y hablamos y hablamos mientras él pitaba sus “charutos” parecidos a los “armados” de Toto...

Al día siguiente ya nos tuteábamos. Partía. Era como si se fuese una esquirla de aquella granada de cultura que la vieja Escuela Normal de La Pampa había esparcido hacia los cuatro rumbos de la patria grande. Un maestro de estirpe sarmientina. Heroico y digno. Capaz de decir aquello que hoy, a treinta y tantos años, no se me olvida: “Para venir a meterse en estos parajes hay que tenercoraje... y hay que ser o un loco o un lírico...” Pensé en Juan Ramón Jiménez y en su burrito de Moguer (pero eso será otra remembranza), y me dije sí. Porque con líricos así podríamos, algún día, ganar aquella batalla “de pan y abecedario” que estábamos lirando. Y por que él, Jorge Mattiauda, era uno de ellos.

Nada menos que todo un maestro

La Arena, 25/4/1980

Así es la memoria. A veces hasta una leve reminiscencia para que la llamada “ley del alud dominante” nos invada por todas partes. Así son las evocaciones, teñidas de asociaciones aristotélicas, cuando desde algún recóndito lugar de alguna circunvolución cerebral, salta el recuerdo.

En la década de los 30s, solía viajar a menudo a Trenel. En lo que había sido el Banco Español de esa localidad, con mis padres y hermanos solíamos turnarnos en la atención del Club Social y también de una sucursal que, con Wini-freda y Monte Nuevas, constituía nuestra cadena de cines.

Soñaba con ser maestro. Ya había terminado mi sexto grado –ya lo había repetido, de puro patriota nomás- y mis quince años se probaban de lectura que cubrían un ancho espectro humanístico: poesía, ensayo, cuento, novela, de distintas latitudes, me había conmovido la maestría de los obreros, de Edmundo De Amicis, y no podía alejar de mi pensamiento (acaso de mi sentimiento) a la otra maestría, esto es la de La maestra nor-



“Paisaje del Oeste”, técnica mixta
Ricardo Arcuri

mal, aquella riojanita seducida de la novela de Manuel Gálvez. Máximo Gorki me había cautivado con su “oficio” de maestro (nada sabía aún de Makarenko), y el guardapolvo blanco de un docente era para mí el uniforme con que casi todos los niños y adolescentes sueñan alguna vez. Además, mis maestros de la “vieja guardia” en Castex y en Pico, me habían adoctrinado en el ideario sarmientito, y pensaba que, a mi edad, el casi niño Domingo Faustino ya tenía su escuelita de barro y paja brava en San Francisco del Monte, allá en San Luis. Leía y releía Recuerdos de Provincia...

Sí. Era en Trenel. Y yo soñaba con ser maestro. Lindando con el ex Banco Español (nuestro cine, el Club Social y las habitaciones) había un alto muro. Detrás, la escuela –no sabría decir si era la 54 o la 225- ya que en esos años estaba también la llamada escuela “de Falomir”, por ser su director aquel gran maestro. Esta, la de “al lado”, era la escuela “de Laguzzi”. Lo conocí en el Club Social donde, con el viejito Suárez –ex dueño de la Confitería “Munich”, de Castex- atendíamos la cantina.

Allí, se juntaba, después del almuerzo o por las noches, con sus amigos trenelenses: Pepe Gonzalez, Vega, Costa, creo que Ceballos Lloveras, supongo que también Reynoso, Hombre, creo que también Tello, Eladio, y otros más. Alto, rubio, de mirada limpia, directa y clara detrás de sus gafas, irradiaba simpatía, comunicatividad. Su voz era sedosa y convincente cuando, con humildad decía aquel “¡Gracias, muchachito,...!” al servirle su “Te del Hogar”. Recuerdo que una tarde llegó más temprano que de costumbre y nos encontró leyendo:

— ¿Te gusta leer? ¿Qué lees?, dicho esto ya había atisbado el título, y sonriente, agregó:

— ¿La entiendes bien...verdad?

— ¡Por supuesto que sí!, contesté.

— Se trataba de La Madre de Gorki. El libro me tenía atrapado y con los ojos empañados por la emoción.

— Sí. Es un hermoso libro, dijo con ternura, y preguntó, poniendo una mano sobre mi hombro:

— ¿Lees mucho?

— Mucho —, contesté.

— ¿Y qué te gustaría ser...?

— Maestro, señor...—, contesté sin vacilación.

— Lo serás, seguro que lo serás...

Llegaban los “habitués”, y me dejó con una sonrisa y un gesto afirmativo, como si estuviese seguro de cuál habría de ser mi porvenir. Solamente una década después volvería a verlo. Fue en una conferencia en “La Peña” de Pico, presentado por el maestro y abogado Davi, quien resumió la portentosa vida de aquel excepcional maestro, a la sazón Inspector General de Escuelas de Territorios y Vocal del Consejo Nacional de Educación. Le entregué mi libro de poemas primerizos. Y simplemente le dije:

— Ya soy maestro... Y quiero ejercer la docencia.

Seguramente aquel “Ya soy maestro” no le dijo nada. Ni siquiera recordaría mi nombre.

Alguien se lo habrá dicho, porque en poco tiempo más llegó mi nombramiento con unas líneas del maestro Davi, otro egresado de la Escuela Normal de Santa Rosa muchos años atrás.

Se cumplían mis deseos. Aquella angustia, aquellos afanes que poblaban de desvelo las largas noches pueblerinas, se iban a satisfacer por fin. Creo que pensé en lo feliz que hubiera sido Victorio de haber tenido una oportunidad como la mía. No conocía en qué lugar debía presentarme. No sospechaba que iba a ser a dos mil kilómetros de mi pueblo, cerca de las Cataratas del Iguazú. Pero, ante mi perplejidad, allí se me había designado. Abandoné todo en aras de mi vocación. Acaso, perdí un futuro comercial brillante. Pero partí. En Buenos Aires quise hablar con él. Y con la ayuda de Acosta Lucero y de Davi, lo conseguí horas antes de mi partida. Fue cuando le recordé su “premonición” trenelense. Sonrió y me dijo:

— Los mandé a ustedes, los pampeanos, porque sé que no me defraudarán como hombres y como maestros donde quiera que vayan. Los de la Escuela Normal de Santa Rosa no suelen fallar... ¡no falle usted!.

Al día siguiente partíamos con un grupo de docentes egresados de “nuestra” Normal. A casi treinta y cinco años de aquella despedida –nunca más lo volví a ver- evoco tan distantes momentos porque a la Escuela 54 de Trenel (la escuela “de Laguzzi”) se le ha puesto su nombre. Nunca más justiciero un homenaje: don Carlos H. Laguzzi honró a La Pampa”, en ella, honró a todos los maestros pampeanos.

2012

- 8º CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PARTICIPACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL
“Investigación de la docencia y de la formación de profesionales de la educación”
DÍAS: 09, 10 y 11 de noviembre del 2012.
SEDE: Hotel Dreams Puerto Vallarta, Jalisco, México
<http://www.uan.edu.mx/d/avisos/2012/congreso-inv-educat.pdf>
- III CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
Mensaje Social “Inmigrante. No Ladrón” Intitulado: Perspectivas frente a quién ser o qué hacer dentro del paradigma Ciudad de Panamá - Panamá. Abril 2014
http://www.psychoinvestigation.com/877970_III-Congreso-Internal-2014-.html
- E-LEARNING Y EDUCACIÓN EN IBERO-AMÉRICA
14 al 16 de noviembre, 2012 - Congreso Internacional EDUTEC 2012: Canarias en tres continentes digitales: educación, TIC y NET-Coaching. Canarias, España.
<http://edutec2012.ulpgc.es/>
- JORNADAS ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DE SIMÓN RODRIGUEZ EN EL CONTEXTO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO”

Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas

29 y 30 de Noviembre 2012

Panel de apertura: “Simón Rodríguez, sombra errante de la Revolución Americana”, a cargo del periodista Modesto Guerrero, de la embajada venezolana, el escritor Edgar Morisoli, la Profesora Estela Fernandez Nadal, de la Universidad de Cuyo y el Dr. Domingo Ighina de la Universidad de Cordoba.

2013

- CIEYE MADRID 2013: CONTEXTOS MÚLTIPLES DE SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE
III Congreso Internacional de Etnografía y educación
Madrid, del 3 al 5 de julio de 2012-10-13
<http://cieye.wordpress.com/presentacion/comites/>
- 3º Encuentro de Ciencias, Tecnologías y Humanidades en la ciudad de Santiago, Universidad de Santiago de Chile, los días 7, 8, 9 y 10 de enero de 2013.
- Congreso Internacional Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Hacia una Internacional del Conocimiento
<http://internacionaldelconocimiento.org/>

- XV Congreso Mundial de Educación Comparada – Buenos Aires 2013
Nuevos Tiempos, Nuevas Voces. Perspectivas Comparadas para la Educación
La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE),
<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/nde2.pdf>
- Pedagogía 2013: encuentro por la unidad de los educadores.
Ministerio de Educación de la República de Cuba.
Palacio de Convenciones de La Habana, del 4 al 8 de febrero de 2013.
<http://www.pedagogiacuba.com>
- II Congreso virtual Educa CARIBBEAN
Febrero 2013. Trinidad y Tobago. Organización de los Estados Americanos (OEA) - Virtual Educa Caribbean
<http://www.oas.org/en/scholarships/virtualeducacaribbean.asp>
- FORO DE EDUCACION SUPERIOR VIRTUAL EDUCA-
7 Y 8 DE MARZO 2013
Santo Domingo [República Dominicana]
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Vicepresidencia Caribe - UNICARIBE - Virtual Educa
<http://www.unicaribe.edu.do/>
- XIV ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL COLOMBIA 2013
2º EXPOSICION INTERNACIONAL “EDUCACION, INNOVACIÓN Y TIC”
Plaza Mayor, Medellín
Ministerio de Educación Nacional de Colombia - Secretaría General de la OEA - Virtual Educa
<http://virtualeduca.org/encuentros/colombia/>
- VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACION MATEMATIOCA
Sociedad de Educación Matemática Uruguaya (SEMUR), miembro de la Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (FISEM)
Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática. La Resolución de Problemas en Matemática.
Aspectos Socioculturales de la Educación Matemática. Formación del Profesorado en Matemática. Utilización de Herramientas y Recursos adecuados en Educación Matemática. Matemática y su Integración con otras Áreas. Aspectos Teóricos, Conceptuales y Epistemológicos de la Investigación en Educación Matemática. Historia Social de la Educación Matemática en Iberoamérica.
16 al 20 de septiembre 2013. Montevideo, Uruguay. www.cibem.org
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA
UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS, BRASIL
Primer Congreso Internacional “La interculturalidad en la formación social: una perspectiva de la educación superior
SEDE: MÉXICO (FES ARAGÓN-UNAM, UABJO, ENBIO)
11 al 15 de febrero de 2013
conginter-11@hotmail.com
- XII CONGRESO PUERTORRIQUEÑO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL 7 AL 9 DE MARZO DE 2013 “Competencias del siglo XXI: tendencias, debates y controversias en la educación Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras,
cie.educacion@uprrp.edu.
<http://cie.uprrp.edu/congreso/convocatoria.html>ES
- CONGRESO MUNDIAL DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
16 AL 20 DE OCTUBRE 2013
Foro Mundial de Universitarios / World Federation for University Education. www.universityforumfoundation.org
www.foro-mundial.org
<http://educacion.foro-mundial.org/CONGRESO>

Normas para la presentación de artículos en Praxis Educativa

PRAXIS EDUCATIVA es una publicación anual del ICEII –FCH-UNLPam. Promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a investigadores, educadores y estudiantes. La remisión y recepción de artículos y/o informes de investigación se rige por las siguientes normas:

1. Se recibirán como contribuciones artículos originales, artículos de revisión, trabajos de investigación, estudios de casos, reseñas y entrevistas. La recepción de trabajos se realiza todo el año. No se devolverán los originales recibidos.
2. Las contribuciones deberán ser trabajos **originales e inéditos** y no podrán ser presentados simultáneamente en ninguna otra publicación u órgano editorial, circunstancia que deberá acreditarse enviando una carta al Director de la revista, donde conste expresamente que el trabajo no ha sido enviado a otro medio de difusión.
3. Los contenidos de los artículos serán de **única responsabilidad de los autores** y su publicación no significa acuerdo de la revista con los mismos.
4. Los autores **autorizan** la inclusión de sus artículos en la publicación periódica Praxis Educativa, ceden y transfieren a la EdUNLPam todos sus derechos protegidos por las leyes de propiedad intelectual que rigen en Argentina.
5. Una vez recibidos, los artículos son revisados por la Dirección y el Comité editorial. Para la aceptación, condicionamiento o rechazo de los artículos se realiza un **proceso de evaluación** (excepto los que son invitados a publicar) que incluye:
 - a. **primera revisión:** determina si el manuscrito corresponde a la línea editorial, si se apega a las normas de presentación y cumple con los criterios generales de publicación;
 - b. **segunda revisión:** los trabajos son sometidos al referato externo de dos evaluadores anónimos. Los evaluadores son externos a la Entidad Editora y al Consejo de Redacción y forman el Comité de Referato Internacional. Su evaluación será vinculante para la toma de decisiones. Los evaluadores tendrán en cuenta la calidad científica, la contribución al área de investigación específica, la coherencia entre planteo inicial, datos empíricos, procesos de interpretación y de argumentación, y conclusiones, así como la adecuación de la bibliografía, del estilo y de los aspectos formales establecidos en estas Normas de publicación para Praxis Educativa.
 - c. Los evaluadores elevarán un **dictamen** con uno de los siguientes fallos, según el caso: -Se recomienda la publicación; -Se recomienda la publicación solo si se realizan ajustes; - No se recomienda la publicación
 - d. En caso de **discrepancia** la Directora podrá solicitar la revisión por un tercer evaluador.
6. Los trabajos no podrán exceder las **15 páginas A4** a doble espacio, letra Times New Roman 12 en el texto, márgenes de 3 cm. y sangría de primera línea de 1,5 cm. en los párrafos.
7. Los artículos no podrán incluir **subrayados ni números** en subtítulos.
8. Las **citas textuales** breves se pondrán entre comillas. Aquellas que excedan dos líneas, irán en párrafo aparte, sin comillas, con sangría izquierda de 1,5 cm., interlineado sencillo y letra Times New Roman tamaño 10.
9. Las **referencias bibliográficas** se harán dentro del texto. Ejemplo: Los intentos de reforma han reflejado afiliación a varias tradiciones diferentes de reforma (Liston y Zeichner, 1993:30).
10. Las **Notas** deberán ir al final del artículo y antes de la Bibliografía, con interlineado sencillo y letra Times New Roman tamaño 10.
11. La **Bibliografía** se hará en orden alfabético y letra Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo y sangría francesa de 1 cm. Ejemplos:
 - a. Libros
GIORDAN, A. y G. DE VECCHI (1998). *Los orígenes del saber*. Sevilla, Diada Editores.
 - b. Capítulos de libros
DI FRANCO, M. G. (2002). "La historia de la formación docente a través de los Planes de estudio del profesorado" en PRUZZO, V. *La transformación de la formación docente*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
 - c. Artículos en Revistas
PRUZZO, V. (2001). "La formación docente: una mirada sobre el siglo XXI" en Revista Praxis Educativa. Año V, Nº 5, Santa Rosa: 40-58.
 - d. Referencias electrónicas
<http://www.apastyle.org/elecref.html>, consultado en 17/02/10.
12. Las **fuentes** podrán citarse mediante abreviaturas, con una aclaración en la primera oportunidad en que se haga uso de ellas o con una remisión a una lista colocada antes de la bibliografía citada, bajo el título. Ejemplo:
Biblioteca Nacional, Sala Medina, Manuscritos, tomo 102, fojas 5, podrá abreviarse: BN, MN, 102, fs 5.
13. El **formato** de las citas, referencias, etc. debe realizarse de acuerdo a la última versión del Manual de Publicación de la **American Psychological Association (APA)**, disponible en <http://www.apastyle.org/styletips.html>.
14. El **Comité Editorial** se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente y también resolverá sobre lo no previsto en estas normas.
15. En hoja aparte deberán consignarse:
 - a. El **título del trabajo**.
 - b. Los **datos personales del autor:** pertenencia institucional, áreas de trabajo, otros datos de interés, dirección postal, dirección electrónica, y teléfono, en un **máximo de 100 palabras**, independientemente de la cantidad de autores.
 - c. **Dos abstracts del trabajo**, uno en castellano y el otro en inglés, de no más de **150 palabras** cada uno, con interlineado sencillo y letra T N Roman tamaño 10.
 - d. Cinco **(5) palabras claves/key words** en los dos idiomas.
16. Los trabajos se presentarán en **dos copias papel A4 y una copia electrónica en CD**, en cualquier procesador que corra bajo Windows 95 o más.
17. Los trabajos **se remitirán** por correo postal a la directora: María Graciela Di Franco, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Coronel Gil N° 353, 2º piso. (CP 6300). Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Correo electrónico: iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Praxis Educativa

Guidelines for contributors

PRAXIS EDUCATIVA is an annual publication of ICEII – FCH-UNLPam. which promotes the dissemination of interdisciplinary research in order to contextualize educational issues and is addressed to researchers, educators and students. The referral and receipt of articles and / or research reports is governed by the following rules:

- Contributions will be received throughout the year and they should be original articles, review articles, research papers, case studies, reviews and interviews. Manuscripts will not be returned.
- Contributions must be **original and unpublished** and should not be presented simultaneously in any other publication, a circumstance which must be accredited by sending a letter to the Director of the journal, stating explicitly that the article has not been sent to other media.
- Authors **take full responsibility for their articles** and publication does not entail agreement as to their content.
- Contributors **authorise** the inclusion of their articles in the journal *Praxis Educativa*, and assign and transfer to the EdUNLPam all their rights protected by the intellectual property laws in force in Argentina.
- Once received, articles are reviewed by the Director and an Editorial Board. For the acceptance, conditioning or rejection of articles and, excepting those authors who have been invited to contribute, there is an **evaluation process** that includes:
 - first review:** it determines whether the manuscript is suitable for publishing, if it adheres to the standards of presentation rules and meets the general criteria for publication;
 - second review:** the articles are subject to external opinion carried out by two anonymous reviewers. These evaluators are external to the Publisher and the Editorial Board, and form the International Reviewing Committee. Their assessment is crucial upon decision-making. The evaluators will consider scientific quality, contribution to the specific research area, coherence between initial statement, empirical data, processes of interpretation and argumentation, and conclusions and the adequacy of style and formal aspects set forth in these Guidelines for *Praxis Educativa*.
 - The evaluators will raise an **opinion** and decide on one of the following: - It is recommended for publication; -Publication is recommended only if you make some amendments; -Not recommended for publication.
 - In case of **discrepancy**, the Director may request a review by a third evaluator.
- Entries should not exceed **15 pages** A4 double spaced, Times New Roman 12 in the text, with margins of 3 cm. and paragraph first line indent 1.5 cm.
- Articles should not include **underlying** or **numbers** in subtitles.
- Quotation marks will be used for **brief quotes**. Those that exceed two lines will be placed in a separate paragraph without quotation marks, indented 1.5 cm left., single spacing and Times New Roman size 10.
- Bibliographic references** will be made within the text. Example: Attempts at reform have reflected membership in several different traditions of reform (Zeichner and Liston, 1993: 30).
- Notes** shall be the end of the article and before the bibliography, with single spacing and Times New Roman size 10.
- Bibliography** should be presented in alphabetical order, Times New Roman size 10, with single spacing and 1cm. indentation. Examples:
 - Books
Giordan, A. and G. De Vecchi (1998). *The Origins of knowledge*. Sevilla, Diada Publishers.
 - Book chapters
DI FRANCO, M. G. (2002). "The history of teacher education through the Teacher Curriculum" in Pruzzo, V. *The transformation of teacher education*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
 - Articles in Magazines
PRUZZO, V. (2001). "Teacher training: A look at the XXI century" in *Educational Praxis*. Year V, No. 5, Santa Rosa: 40-58.
 - Electronic References
<http://www.apastyle.org/elecref.html>, accessed 17 / 12 / 10.
- The **sources** may be cited by abbreviations, with a clarification when first use is made of them or a referral to a list placed before the bibliography cited, under the title. Example:
National Library, Sala Medina, Manuscripts, volume 102, folio 5, may be shortened: NL, MN, 102, fs 5.
- The **format** of quotations, references, etc. should conform to the latest version of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA), available at <http://www.apastyle.org/styletips.html>.
- The **Editorial Board** has the right to make the appropriate changes, in compliance with the standards described above and decide on matters not covered by these rules.
- On a separate sheet contributors must forward:
 - The **title of the article**.
 - The author's personal data:** institution, work areas, other useful information, address, email address, and telephone number. Use a maximum of 100 words, regardless of the number of authors.
 - Two abstracts of work**, one in Spanish and one in English, not more than 150 words each, with single spacing and Times New Roman size 10.
 - Five (5) **palabras clave / key words** in both languages
- The articles are to be presented on **A4 paper (2 copies) and an electronic copy on CD**, or any processor running under Windows 95 or higher.
- The work **will be sent by mail** to the Director: María Graciela Di Franco, Institute of Education Sciences for Interdisciplinary Research, Faculty of Humanities, Universidad Nacional de La Pampa. Coronel Gil N° 353, 2nd floor. (CP 6300). Santa Rosa, La Pampa, Argentina. E-mail: iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Suscripción y Canje

PRAXIS

educativa

Publicación del Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria

CANJE

Solicitante:
Institución:
País:.....
Dirección postal:
Correo electrónico:
Publicaciones de canje:.....

SUSCRIPCIÓN

Praxis Educativa N° 1, 2 y 3 - \$ 3.-
Praxis Educativa N° 4, 5 y 6 - \$ 4.-
Praxis Educativa N° 7, 8 y 9 - \$ 7.-
Praxis Educativa N° 10, 11 y 12 - \$ 10.-
Praxis Educativa N° 13 y 14 - \$ 20.-

La compra de dos Revistas *Praxis Educativa* de la N° 1 a la N° 8 tiene el 10% de descuento.

Solicitante:
Dirección postal:
Tel.:.....
Correo electrónico:

Solicitudes a:
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PARA LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA.
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
Coronel Gil 353, 2° Piso (CP 6300).
Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
iceii@fchst.unlpam.edu.ar