

Vázquez Cubilla, Valeria. "Los dinosaurios saben nadar": Juego de lenguaje democrático y autoritario en la escuela. Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/vazquez.pdf>

11



BIBLIOTECA VIRTUAL DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

JUEGOS DE LENGUAJE DEMOCRÁTICO Y AUTORITARIO EN LA ESCUELA

V a l e r i a V á z q u e z C u b i l l a

**Primer concurso de becas CLACSO - ASDI
para investigadores jóvenes de Latinoamérica y el Caribe 1999**
Asunción Mayo del 2000

1. Expresión de un niño de preescolar de la escuela Kuarahy, Asunción, Paraguay.

Los dinosaurios
saben nadar

INDICE

<i>1. Introducción: Democracia en el aula y en la sociedad.....</i>	<i>3</i>
<i>2. Educación, democracia y comunicación.....</i>	<i>4</i>
<i>3. Reforma Educativa, Sociedad, Personalidad y Sistema Escolar.....</i>	<i>8</i>
3.1 Los grupos estudiados y material recolectado.....	8
3.2 Los grupos con relación a las variables.....	9
<i>4. Autoritarismo escolar y democracia escolar.....</i>	<i>12</i>
4.1 Categorías de análisis de los juegos del lenguaje.....	12
4.2 El Autoritarismo escolar.....	13
4.3 La Democracia escolar.....
4.4 Las competencias de sujeto que estimulan los juegos de lenguaje autoritarios y democráticos.....	37
<i>Conclusiones: Los dinosaurios saben nadar.....</i>
<i>Bibliografía.....</i>

1. Introducción: Democracia en el aula y en la sociedad¹

El desafío fundamental del Paraguay es la consolidación democrática y la educación es un agente socializador imprescindible para impulsarla.

El problema que enfrenta la sociedad es hasta qué punto la educación realmente favorece la formación de un sujeto libre, responsable y autónomo o al revés, prosigue la costumbre de alentar la formación de un sujeto dependiente de paternalismos, pasivo, no creativo, sin posibilidades de transformarse. Este problema es parte de la cuestión general de cómo podrán los paraguayos y paraguayas contribuir al cambio de la sociedad global, a la **democratización**, no entendida como la simple transición política de un régimen a otro, sino como aquella que apunta a la **conformación de una ciudadanía social** integrada a la **vida colectiva**, con acceso a un **estado de bienestar** y con posibilidades de **autodeterminación**. (Garretón, 1987).

Durante los años de la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989), el sistema educativo paraguayo favoreció la reproducción del sistema totalitario y obstaculizó el desarrollo de la conciencia y práctica democráticas. En 1990ⁱ, en el marco de la transición, el Ministerio de Educación y Culto dio inicio a la Reforma Educativa. Esta tuvo como tarea delinear políticas y estrategias para la reforma integral del Sistema y buscaba “ajustar la educación al proyecto y proceso democrático que involucra a todos los sectores del país así como a los imperativos de actualización científica y tecnológica” (Consejo Asesor de la Reforma, 1998: p. 1017).

La Reforma propuso objetivos estrechamente vinculados a generar condiciones para el ejercicio de una ciudadanía que afiance la democracia, como ser: “generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar”; “formar la conciencia ética de los educandos de modo que asuman sus derechos y responsabilidades cívicas, con dignidad y honestidad”; “desarrollar en los educandos la capacidad de captar e internalizar valores humanos fundamentales y actuar en consecuencia con ellos”; “estimular en los educandos el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo”(Consejo Asesor de la Reforma, 1998: p. 1017).

El *objetivo general* del trabajo es **investigar si las actitudes de los docentes, en su práctica educativa, son compatibles con las propuestas de la Reforma Educativa paraguaya, orientadas a una educación que fortalezca la democraciaⁱⁱ**.

Además, por la experiencia personal dentro de una línea pedagógica y por el interés en verificar el impacto de las intervenciones educativas que en ella se inspiran, se quiso investigar si la formación dada en **el aprendizaje experiencial corporal** influyó en la práctica de aula de los docentes en lo que se refiere a sus rasgos autoritarios o democráticos. Esta capacitación es otorgada a docentes de todo el país por una organización no gubernamental (Fundación En Alianza, creada en 1991)ⁱⁱⁱ y está enfocada

¹ Valeria Vázquez Cubilla. Lic. en Ciencias de la Comunicación. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción Paraguay. Instituto de investigación e Intervención educativa “Buscando la Vida” de la Fundación En Alianza: Investigadora y formadora; Integrante del núcleo de formadores/as. Formación en “Intervención educativa en la perspectiva de la Psicoterapia Corporal Integrada” Institut International de Formation et Development Psychoculturel. Laval Canadá / Asunción Paraguay.

hacia el *cambio de actitudes* por considerar que *la prioridad es la persona* y que los *conocimientos y habilidades* están *sometidos a las actitudes*^{iv}. Esta formación se vincula de modo importante con la posibilidad de incorporar actitudes democráticas a la práctica pedagógica. En la medida en que el educador/a pueda vivir más plenamente, que pueda comprender al alumno/a como un ser libre y autónomo, capaz de crear y pensar, podrá desarrollar una intervención educativa de calidad que facilite el desarrollo de modelos más genuinos de convivencia humana.

El principal logro de la investigación ha sido definir en términos teóricos y empíricos, el **“autoritarismo escolar”** y la **“democracia escolar”**. Esto fue realizado mediante el análisis de contenido de las interacciones comunicativas ocurridas en aulas reales, con docentes y estudiantes de carne y hueso.

Fueron identificadas las actitudes, ejercidas y expresadas por los docentes en actos de habla o juegos del lenguaje, que son compatibles e incompatibles con las propuestas de la Reforma Educativa, orientadas a una educación fortalecedora de la democracia. También fueron distinguidos y analizados, atendiendo a los objetivos específicos del proyecto, las diferencias y semejanzas entre docentes receptores de distintos esfuerzos de capacitación.

Pudo identificarse que, así como existe un autoritarismo social y otro político, existe uno de *personalidad* y otro *escolar*. Se observó que estos dos últimos mantienen su propia autonomía y se interrelacionan en una complejidad que abre interesantes interrogantes. Así, no basta ser una persona con personalidad democrática para que la práctica pedagógica de aula lo sea; tampoco basta ser autoritario para que la práctica pedagógica sea autoritaria. Hay otros factores que influyen, como por ejemplo la presencia o ausencia de un *sistema escolar* desde el cual se *prescriba* un rol docente autoritario, o de otro que *facilite* la construcción de un rol docente democrático y, con ello, de un estudiantado responsable, autónomo, creativo, que pueda llegar a ser ciudadano, ciudadana, no solo sujeto de derechos, sino también legislador, legisladora, protagonista en la construcción, transformación y humanización de la sociedad.

La educación es y seguirá siendo el lugar de creación y recreación de los valores de la sociedad y, en la medida en que en ella se generen cambios, eso contribuye a la superación de las estructuras autoritarias de injusticia, obstrucción y alienación que aún hoy perviven en el Paraguay.

En un recorrido por el movimiento dialéctico de esta investigación, se definen los conceptos centrales y luego se exponen algunos de los hallazgos sorprendentes e interesantes.

2. Educación, democracia y comunicación

Los interrogantes teóricos a ser respondidos para analizar las prácticas autoritarias y democráticas de los docentes, tal como se verificaron en las conductas verbales de aula son: ¿Cómo se entiende y aplica la democracia en el aula? ¿Cuáles son las conductas verbales que expresan una educación favorable a la democracia? ¿Cuáles son las conductas verbales que expresan un estilo autoritario de educación?

Para responderlos, se toma como referencia a teóricos del aprendizaje, la comunicación, la psicología de la personalidad y la democracia. No fue posible hallar en una

sola obra o en un solo autor lo necesario para elaborar un instrumento de análisis que permitiese aprehender la complejidad de una interacción comunicativa entre docentes y alumnos/as, desde el punto de vista de favorecer la socialización en valores y formas de relacionamiento democráticos, o en formas y valores autoritarios, por lo que se toma en cuenta a varios.

Un punto de partida es que la democracia se realiza y materializa en el vínculo humano, por ello, la democracia se hace “visible” sobre todo en el *aspecto pragmático* de la comunicación, que es fundamentalmente *vínculo*, más que en el *aspecto semántico* de la misma. Es decir, no se puede analizar la socialización en democracia estudiando *lo que dicen* los sujetos en cuestión, el contenido semántico o referente de la expresión; es menester examinar lo que *hacen al decir*, el *vínculo* que se establece, el sujeto, o los lugares de sujeto que en ella se conforman. Esta visión se respalda en los avances de la lingüística contemporánea. En Jakobson, Benveniste, Van Dijk y en distintos lingüistas contemporáneos, puede verse cómo el proceso de comunicación es no solamente el de transmisión de información, sino el de la **conformación del sujeto**, de prácticas, de modos, de valores y eso está asociado con un vínculo humano (Benveniste, 1997; Van Dijk, 1997).

Una reflexión más general de orden filosófico fue tomada de Wittgenstein quien desarrolla la idea de los “juegos del lenguaje”. Juego de lenguaje es en sentido estricto “todo proceso de uso de las palabras” y en sentido más amplio el “todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido”. Por el uso de esos juegos “aprenden los niños su lengua materna”(Wittgenstein, 1988: p. 25).

Puede decirse que por estos juegos se aprende también a ser democrático/a o autoritario/a, que son competencias del sujeto en la escuela y en la sociedad.

Se usa “juego de lenguaje” en el sentido de tipos de “actos de habla” que al mismo tiempo tienen un aspecto cognitivo, de contenido y otro emotivo, de relación (Wastzlawick, 1987: p. 52-56). Los actos de habla establecen un tipo de vínculo pragmático entre sujetos y poseen una cierta sintaxis o lógica discursiva (Van Dijk, 1997: p. 58 –76).

Los actos de habla conforman “guiones” o secuencias estándar de acontecimientos que describen una situación (Brown, s/f: p. 298), sólo que se tratan de guiones abiertos, como un juego, y en otros casos de guiones cerrados, como un ritual o ceremonial.

De Piaget (Aebli, 1973: pp. 69-85) se ha tomado conceptos para entender qué tipo de educación favorece la formación de un niño/a autónomo/a, protagonista de su aprendizaje, vinculando ello con la posibilidad de educar para la libertad y no para la opresión. Para Piaget el niño/a aprende activamente, en una interacción entre *sujeto* (el o ella misma) y el *objeto* de su experiencia. Un aspecto de la didáctica propuesta por el autor son las **operaciones**, gracias a lo cual el niño puede desarrollar la **reversibilidad** del pensamiento y con ello su capacidad de construir conocimientos, a diferencia de la didáctica de los **hábitos**, mediante la cual el niño/a se reduce a la repetición mecánica de fórmulas o palabras que para él no tienen sentido. Los hábitos se caracterizan por una rigidez o **irreversibilidad** y aseguran la obediencia pasiva, o la respuesta deseada, frente a un mecanismo exterior invariable. Se asocia, en el trabajo, el concepto de hábitos con la didáctica típica de la educación pasiva y autoritaria, que contribuye a crear sujetos dependientes, obedientes y alienados. En cambio, el concepto de “operaciones”, permite comprender acciones didácticas favorables a la autonomía, a la construcción de sujetos

creativos, libres y responsables.

Fue directamente utilizable el trabajo del catalán Jaume Sarramona (1993: pp. 29-51) sobre cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Para este autor, existen cinco principios sociales que encarnan los valores democráticos y que pueden ser aplicados en la Escuela: La participación, el pluralismo, la libertad, el respeto mutuo y la justicia. Sarramona establece perspectivas pedagógicas para cada principio y sugiere metodologías. Esto ha sido fundamental para elaborar inicialmente las variables de análisis, aunque al final fueran reducidas a aquellas constatadas, esto es, consistentes entre sí y reconocibles en el material estudiado.

La **participación** supone el desarrollo de la colaboración, del trabajo en grupo y un proceso en donde el estudiante sea agente activo de su formación y no un simple receptor pasivo. El **pluralismo** implica fundamentalmente una educación para la diversidad o para el reconocimiento y respeto a las diferencias. La **libertad** supone una educación crítica y ésta a su vez supone “una actitud en el educador y en el educando por la cual se adopta una posición activa ante el proceso de aprendizaje”. Sostiene Sarramona que *la crítica* es el “fundamento de la creatividad, de la innovación liberadora ...que lleva hacia la renovación colectiva”. El **respeto mutuo**, que implica una educación para la paz, abarca como estrategia pedagógica el diálogo, como vía de encuentro y comprensión al otro, el saber escuchar, el no interrumpir y el manifestar interés por las opiniones de los demás. La **justicia** supone un tipo de educación que conduzca a la aceptación libre de la norma, no a su acatamiento por temor al castigo. Esto conduciría a la moral autónoma y a la responsabilidad. Es claro que tampoco se trata de no establecer límites, se habla de una libertad con límites pero no de límites sin libertad.

Paulo Freire ha pensado sobre los procesos educativos como prácticas de desarrollo de la libertad, la autodeterminación y el pensamiento crítico (o como instrumento de alienación y frustración). Ello sirve para entender y analizar la realidad educativa paraguaya desde el contexto histórico latinoamericano de opresión y búsqueda de liberación.

El concepto de la práctica de la educación autoritaria se basó en la **concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión** a la cual el autor se refiere con estos términos: “En ella el educador aparece como sujeto real cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1984: p. 75). Las características que Freire otorga a esta educación bancaria son de gran utilidad para *comprender la lógica de las prácticas autoritarias*, por ejemplo, cuando afirma que en ese tipo de educación la palabra tiene “sonoridad” pero no “fuerza transformadora” o cuando sostiene que la educación bancaria anula el poder creador y la conciencia crítica, estimula la ingenuidad y no la criticidad, con un educador que “identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel” (Freire, 1984: p. 75-79).

La concepción de Freire sobre la educación liberadora aclara el antagonismo entre educación autoritaria y democratizante, sobre todo cuando define a la liberación como la “humanización en proceso, como praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1984: p. 88)

Se hará una distinción entre autoritarismo de personalidad y autoritarismo escolar.

Al primero se lo llama también “potencial autoritario”, según la concepción de Theodor Adorno, quien describe los componentes de la personalidad autoritaria y elaboró el instrumento que se aplicó a los docentes de la muestra, la denominada “Escala F”^v. El autoritarismo escolar y/o la democracia escolar son producto de la investigación, resultados del análisis de los juegos de lenguaje de las prácticas de aula.

Para los investigadores de la Escuela de Frankfurt, Max Horkheimer (1960) y Theodor Adorno (1996)^{vi} las ideas “retrógradas” de un individuo tanto en lo político, sea en lo económico o en lo social, constituyen reacciones a necesidades síquicas articuladas en una estructura de rasgos inconscientes, y son expresión de una estructura de personalidad con fijación autoritaria. Las nueve variables que configuran la personalidad autoritaria son el convencionalismo, la sumisión, la agresión autoritaria, la anti-intrasección, la superstición, el complejo de poder, el pesimismo cínico o destructivo, la tendencia proyectiva y la represión sexual. Serán brevemente descritas, ya que su agregado proporciona el total de potencial autoritario en un individuo.

1. El **convencionalismo** es el sometimiento en forma acrítica a los valores vigentes, sin discernir su valor o antivalor. Este sometimiento está relacionado con el potencial antidemocrático de un individuo.

2. La **sumisión** a poderes externos está relacionada con una falta de desarrollo de la autonomía interior. El autoritario busca la figura de un líder poderoso a quien someterse.

3. La **agresión** es el resentimiento o sentimiento adverso hacia los otros (individuos), de un individuo que ha crecido en un sistema con restricciones, sin poder satisfacer sus necesidades básicas.

4. La **anti-intrasección** es la actitud de intolerancia y resistencia contra toda manifestación de subjetividad y toda forma de emoción interior. El autoritario no se aventura a la vida interior y teme descubrir lo desconocido de sí mismo en ella.

5. La **superstición** se refiere a los prejuicios, a la creencia mágica en determinantes externos, a la estereotipia. Supone una tendencia a deshacerse de su responsabilidad y desplazarla hacia fuerzas extrañas a sí mismo.

6. Por el **complejo de poder** las personas autoritarias dan una exagerada importancia al poder y tienden a ver las relaciones en categorías rígidas de fuerte-débil, superior-subordinado.

7. El **pesimismo destructivo** es el descreimiento hacia todo lo humano. Es el convencimiento de que la maldad del ser humano hará que las personas se aprovechen de los otros siempre que puedan.

8. La **proyección** o tendencia proyectiva es aquello por lo cual las personas autoritarias ponen en los otros (individuos) sus impulsos reprimidos y acusan en ellos lo que no admiten de sí mismos.

9. La **represión sexual** del autoritario lo lleva a rechazar manifestaciones sexuales en los otros (individuos) que son la expresión de su propio deseo inconsciente y que amenazan desbordar sus controles.

La **autoestima** es la valoración autoperceptiva que el sujeto posee acerca de su personalidad, basada en la agregación de distintos aspectos como ser el elemento

académico, físico, familiar, moral, social y laboral. Estos pueden ser medidos con otro instrumento que fue aplicado a los docentes de la muestra y que se denomina Tennessee Self-Concept Scale (TSCS:2)^{vii}.

Un individuo con alta autoestima tiende a sentirse a gusto consigo mismo, tiene auto-confianza y presenta una visión clara y bien articulada de sí mismo. Al contrario, un individuo con baja autoestima duda sobre su valor, puede sentirse ansioso, deprimido e infeliz. Tiende a creer que es competente donde no lo es y que no es competente en las áreas en que sí lo es.

El *autoconcepto* y el *potencial autoritario* de los/as docentes permite contextualizar las prácticas de aula, brinda acceso a su mundo interno o cosmovisión y sirve como validación externa de las conductas (democráticas o autoritarias) analizadas dentro del aula.

3. Sociedad, Reforma educativa, Sistema Escolar y Personalidad

Se presentará primero la muestra que fue estudiada y luego cómo se ubicaron sus grupos en relación a las variables de la investigación, exponiendo aquellas que tienen mayor interés. Sólo después (en el cuarto apartado) se expondrán los detalles de la conducta verbal dentro del aula, cuyo análisis constituye el esfuerzo central del trabajo.

3.1 Los grupos estudiados y material recolectado

3.1.1 Muestra de casos

Fueron estudiados cinco grupos de docentes; todos han recibido formación en los

Muestra de casos estudiados

Grupos	Formación			LOCALIDAD	N° DOCENTES = 88
	FEA	MEC	ESP		
1	SI	SI	NO	URBANO	9
2	SI	SI	NO	RURAL	27
3	NO	SI	NO	URBANO	17
4	NO	SI	NO	RURAL	10
5	NO	SI	SI	URBANO	5

principios de la Reforma Educativa con el *Ministerio de Educación y Culto (MEC)*. Los dos primeros, además de esta formación oficial, han recibido un esfuerzo específico de capacitación con la organización no gubernamental *Fundación En Alianza (FEA)*. Los grupos tercero, cuarto y quinto no han recibido este apoyo específico. El quinto grupo, al que se le denominó *Especial (ESP)*, se diferencia de todos porque sus integrantes pertenecen a un *sistema escolar especial*, con una cultura institucional orientada al cambio educativo. Se trata de un colegio cooperativo, de orientación constructivista, con un sistema de formación autónomo que ofrece un acompañamiento diario a sus docentes.^{viii}

Fue necesario además controlar la variable ruralidad porque en Paraguay ello suele tener un efecto importante, considerando las diferencias económicas y culturales existentes en los centros urbanos y rurales. Por ello, los grupos están estratificados según su pertenencia al ámbito rural y urbano: FEA URBANO (9 casos), FEA RURAL (27 casos), MEC URBANO (17 casos), MEC RURAL (10 casos) y ESP URBANO (5 casos). El

número total alcanza a 68 casos^{ix}.

3.1.2 Material recolectado

El material de análisis de los juegos de lenguaje fue la conducta verbal de 10 a 15 minutos de aula para cada uno de los 68 docentes (desgrabado y tipeado alcanzó a un total de 400 hojas).

En forma adicional al registro verbal, se aplicó a la muestra estudiada **otros dos instrumentos** vinculados al estudio de la personalidad: El test de *autoritarismo* de Theodor Adorno (Escala F), que mide el potencial autoritario y/o democrático del individuo y el test de *autoestima* de Tennessee, que permite al individuo retratar su personalidad según su autopercepción.

3.2 Los grupos con relación a las variables

Al asociar los grupos estudiados con las variables de la investigación, se identifica en qué medida el *autoritarismo* y la *democracia escolar*, que tienen lugar en las *prácticas de aula*^x, se relacionan con cuestiones tales como: la *Reforma educativa* o los distintos esfuerzos de capacitación de los docentes; la *Sociedad* o los estratos rural y urbano; la *Personalidad* o potencial autoritario/democrático y autoestima; el *Sistema escolar* o la pertenencia a una cultura institucional determinada. Las asociaciones fueron medidas cuantitativamente (en forma de regresiones múltiples y correlaciones simples).

3.2.1 Sociedad, Reforma educativa, Sistema Escolar, Autoestima y Potencial autoritario

Las personas que tienen *mayor autoestima* tienen *menor potencial autoritario* y viceversa ($r = -0.26$)^{xi}. Esto fue así para los grupos rurales y urbanos capacitados con la *Fundación En Alianza* y para los mismos estratos de los grupos capacitados sólo por el *Ministerio de Educación y Culto*. No se cumplió en el caso del grupo perteneciente al *Sistema escolar especial*, que presentaba al mismo tiempo bajo autoritarismo de personalidad (33 en una escala de 1 al 100) y baja autoestima (36, en una escala idéntica). La explicación que pudo hallarse es la situación en que se encontraban estas docentes: algunas de ellas se hallaban en el primer año de formación en el método constructivista, y por tanto en plena ruptura con los métodos o esquemas de enseñanza tradicional. Esta circunstancia podría explicar el bajo nivel de autoestima en este grupo. Al estar en proceso de cambio aparece una ruptura, propia del aprendizaje, que puede ser experimentada como una inseguridad y ansiedad ante lo nuevo.

3.2.2 Sociedad, Reforma educativa, Sistema Escolar, Personalidad, Autoritarismo y/o Democracia escolar

Si bien la *Personalidad* (potencial autoritario/democrático y autoestima) influye en el *Autoritarismo* y/o *Democracia* de la *práctica de aula*, también es cierto que ambos fenómenos mantienen su propia autonomía. Ya en los momentos iniciales de análisis del lenguaje de las prácticas de aula, la realidad aparecía de manera compleja. Llamaba la atención, por ejemplo, cómo ciertas personalidades autoritarias manifestaban tendencias

democráticas en el ejercicio de su rol docente o viceversa, personalidades democráticas, al entrar a “jugar” el rol docente, actuaban autoritariamente. También era notorio que el grado del potencial autoritario ayudaba a una práctica de aula autoritaria y viceversa.

La intuición acerca de la complejidad del fenómeno y de la autonomía entre personalidad y autoritarismo y/o democracia escolar fue comprobada luego con los siguientes datos empíricos, obtenidos en el procesamiento estadístico de los resultados.

Sociedad, Reforma educativa, Sistema Escolar, Personalidad, Autoritarismo y/o Democracia escolar

GRUPOS	POTENCIAL AUTORITARIO	AUTOESTIMA	AUTORITARISMO ESCOLAR	DEMOCRACIA ESCOLAR
1 FEA URBANO	43.3	69.3	0.59	0.41
2 FEA RURAL	55.2	45.5	0.66	0.34
3 MEC URBANO	43.5	55.1	0.76	0.24
4 MEC RURAL	61.5	43.1	0.73	0.27
5 ESP URBANO	33.1	36	0	1

1. Los grupos apoyados por la Fundación En Alianza (FEA rural y urbano) presentan el promedio de *autoestima más elevado* (urbano 69.3 y rural 45.5). En cuanto a *potencial autoritario*, ocupan el segundo lugar (urbano 43.3 y rural 55.2). En comparación con los grupos que reciben sólo el apoyo del Ministerio de Educación y Culto (MEC rural y urbano), los apoyados por la Fundación En Alianza (FEA rural y urbano) presentan menor potencial autoritario (aunque en el ámbito urbano estén bastante próximos).

El *autoritarismo escolar* del grupo FEA es mayor en las zonas rurales (0.66) que en la capital (0.59) y más bajo con relación al de los dos grupos del MEC (rural 0.73 y urbano 0.76).

La *democracia escolar* del grupo FEA es mayor en el ámbito urbano (0.41) que en el rural (0.34) y es más elevado en comparación con la de los grupos del MEC (urbano 0.24 y rural 0.27).

Con respecto al grupo ESP, el FEA presenta *menor democracia escolar* y *mayor autoritarismo escolar*.

El autoritarismo escolar del grupo FEA (urbano 0.59, rural 0.66) es superior a su democracia escolar (urbano 0.41, rural 0.34).

2. El grupo MEC URBANO es el que presenta el *mayor índice de autoritarismo escolar* (0.76) y el *menor índice de democracia escolar* (0.24). Sin embargo, de cinco lugares, ocupa el tercero en *potencial autoritario* (43.5) y el segundo en *autoestima elevada* (55).

3. El grupo MEC RURAL es el de *mayor potencial autoritario* (61.5), y de cinco lugares, ocupa el segundo en *baja autoestima* (43.1). Sin embargo, no es el grupo que presenta mayor índice de *autoritarismo escolar* (0.73) ni el más bajo de *democracia escolar* (0.27).

4. Resulta una excepción en todo el grupo especial (ESP): presenta el promedio *más bajo de autoestima* (36). Sin embargo, es la escuela con índice nulo en *autoritarismo escolar* (0) y el más elevado de *democracia escolar* (1.00), muy por encima de los otros. Este grupo recibe una formación específica que tiene lugar en un *sistema escolar especial*, dentro de una cultura institucional orientada al cambio educativo.

A partir de esta visión, se aplicaron análisis de regresión múltiple en tres modelos distintos. Todos los resultados tuvieron un nivel de certeza superior al 99%.

1. El autoritarismo de personalidad influye pero no determina el autoritarismo escolar

En el primer modelo, las variables fueron el autoritarismo de personalidad y el autoritarismo escolar. Con este se verificó que ***el autoritarismo de personalidad influye sólo en un 13% (coeficiente de determinación) en el autoritarismo escolar***. Es decir, si un docente es autoritario en su práctica de aula, esto estaría influenciado por el potencial autoritario de su persona pero no totalmente determinado por este factor.

2. La formación con la Fundación En Alianza disminuye el autoritarismo escolar

Al aplicar el análisis de regresión múltiple a un segundo modelo, que incluía dos variables independientes, el autoritarismo de personalidad y la capacitación de la Fundación En Alianza, y como variable dependiente al autoritarismo escolar, se halló que el ***9% del autoritarismo escolar*** (coeficiente de determinación) ***es disminuido por la acción de la Fundación En Alianza***.

3. La pertenencia a un sistema escolar especial disminuye sensiblemente el autoritarismo escolar

En un tercer modelo con tres variables independientes, autoritarismo de personalidad, capacitación de la Fundación En Alianza y pertenencia al sistema escolar especial (ESP), y como variable dependiente el autoritarismo escolar, el coeficiente cambiaba: La ***pertenencia al sistema escolar especial influye en la disminución del autoritarismo escolar en un 32%***, mientras que la acción de la Fundación En Alianza disminuye levemente, quedando en un 7%.

Socialización en el rol docente

Llama particularmente la atención que los docentes rurales del MEC, quienes presentan las personalidades más autoritarias de la muestra, hayan desarrollado en menor grado el autoritarismo escolar en comparación a sus pares de la capital. Esto lleva a suponer que entre los determinantes del autoritarismo o la democracia escolar, uno importante podría ser ***la socialización en el rol docente***. Tal vez, a los docentes rurales del Ministerio de Educación y Culto, la socialización en el rol autoritario no les llega con la misma intensidad que a sus colegas del ámbito urbano.

La formación proporcionada por la Fundación En Alianza *aumenta la autoestima, reduce el potencial autoritario y el autoritarismo escolar*. Una intuición que se agrega es que, al trabajar con el aspecto actitudinal del docente, la Fundación En Alianza acompaña el proceso de ruptura con los métodos tradicionales, labor indispensable en una sociedad en donde el esquema educativo favorecía la reproducción del totalitarismo. Naturalmente, esta intuición (o el caso contrario) sólo podría ser verificada con un diseño de estudio a largo plazo.

No basta con ser autoritario para educar autoritariamente. Ello se aprende: Es necesario incorporar el rol, ejercerlo. Tampoco basta ser democrático ni tener autoestima; es necesario aprender a educar democráticamente. Aunque es arriesgable decir que, sin una formación que involucre a la persona en su totalidad (desarrollo de la interioridad, autoestima, actitudes) tampoco será sustentable en el tiempo una socialización en el rol democrático. Esta reflexión queda como un interrogante abierto a estudios futuros.

4. Autoritarismo escolar y democracia escolar

Se ha visto en qué medida el autoritarismo y la democracia de la práctica de aula se relacionan con las grandes variables que interesan al estudio. Los grupos de “jugadores/as” fueron presentados y caracterizados. Ahora se verá cómo se articulan en la escuela, en el vínculo, en el lenguaje de los jugadores/as, los juegos autoritarios y democráticos.

El apartado presenta cuatro títulos: *Categorías de análisis de los juegos de lenguaje; El autoritarismo escolar; La democracia escolar y Las competencias de sujeto que estimulan los juegos de lenguaje autoritarios y democráticos*.

El primer título describe las categorías de análisis que permitieron analizar y procesar los juegos de lenguaje autoritarios y democráticos. Los títulos que abarcan *el autoritarismo escolar y la democracia escolar* presentan cómo se articularon en el lenguaje las ‘jugadas’ de los juegos autoritarios y democráticos. Se desarrolla cómo se manifiesta la interacción verbal de una práctica de aula autoritaria y/o democrática en la muestra obtenida por la investigación. Para cada caso, se exponen las ocurrencias (porcentuales) de las variables (autoritarias y/o democráticas) y los contenidos (literales) de los juegos del lenguaje. En el último título se define, en términos conceptuales y empíricos, el educando que se conforma en la socialización autoritaria y/o democrática.

4.1 Categorías de análisis de los juegos del lenguaje

El material de análisis de los juegos de lenguaje fueron las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos/as de carne y hueso.

Se denominaron **actos** a las grandes unidades de análisis de texto. Un acto recibe su unidad, coherencia o isotopía, de la finalidad que persigue en la acción que emprende. (En promedio, hubo 2,2 actos por aula)^{xii}. En cada acto pueden identificarse "herramientas" o "juegos de lenguaje" diferentes; pero son además clasificados según quién toma la iniciativa de la comunicación, esto es, quién actúa como destinador y cuál es la tarea escolar desempeñada.

En concreto, cada uno de los actos de comunicación es visto y clasificable simultáneamente según estas grandes dimensiones:

1. La iniciativa de la comunicación (dada por quien propone o inicia una acción comunicativa, entre docentes y alumnos),
2. El sujeto educando de la intervención (estudiantes entendidos como destinatarios/as o destinadores/as de un acto comunicativo),
3. La herramienta comunicativa utilizada por el Estudiante (modalidades de intervenciones comunicativas de los alumnos/as; actos de habla en el sentido de jugadas de un juego que entretene lenguaje y acciones),
4. La herramienta comunicativa utilizada por el Docente (la diferencia de la anterior su destinador/a: son las modalidades comunicativas de los/as docentes),
5. La tarea desempeñada (actividad de aprendizaje que se realiza en el acto comunicativo).

Cada una de estas dimensiones agrupó variables con las que fueron clasificados y analizados los procesos comunicativos entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de si favorecían u obstaculizaban la socialización en valores democráticos^{xiii}.

Tabla de los juegos autoritarios y democráticos en sus categorías validadas

DIMENSIONES	VARIABLES AUTORITARISMO ESCOLAR	VARIABLES DEMOCRACIA ESCOLAR
1. INICIATIVA	Descendentes*.	Descendentes*, ascendentes, horizontales.
2. SUJETO EDUCANDO	Colectivo uniforme.	Estudiante individual, Pequeños grupos, Colectivo diferenciado.
3. HERRAMIENTAS ESTUDIANTES	Coreo, Completar, Responder a preguntas cerradas, Asentir.	Expresar ideas, Disentir, Barullo, Expresar necesidades, Decidir, Crear, Sugerir, Preguntar sobre el contexto educativo, Dudar, Disgustarse, Representar, Pedir ayuda, Criticar.
4. HERRAMIENTAS DOCENTES	Preformular, Indicaciones únicas, Confirmaciones colectivas, Preguntas cerradas, Pedido de repetición, Afianzar la autoridad, Ignorar intervenciones individuales y colectivas, Dar órdenes, Desvalorizar, Amenazar, Humillar, Intimidar.	Estimular, Pedir, Preguntas problemáticas, Aceptar, Reconocer la autonomía, Referirse al contexto educativo.
5. TAREAS	Evaluación colectiva, Lectura, Repetición.	Reflexión, Elaboración, Lúdicas, Consenso, Facilitar la acción.

(*La iniciativa de comunicación *descendente* es la única variable “neutra” incluida).

En los próximos títulos serán descritas las variables expuestas, en sus ocurrencias y contenidos, explicando cómo se articulan en los juegos de lenguaje autoritarios o democráticos.

4.2 El Autoritarismo escolar

4.2.1 Las ocurrencias

En una práctica autoritaria, la *iniciativa de la comunicación* es generalmente *descendente*, es decir que parte del docente hacia el alumno/a, por lo que la participación

del estudiante es casi siempre provocada por el docente. Algo así como decir que lo no obligatorio está prohibido. Las comunicaciones descendentes no han sido identificadas como exclusivas de las aulas autoritarias, ya que se observaron también en las aulas democráticas. Lo propio y exclusivo de las *iniciativas de comunicación* de las prácticas autoritarias es la ausencia de comunicaciones ascendentes (de alumno/a a docente) y horizontales (de alumno a alumno).

El estudiante *sujeto de una práctica educativa autoritaria* es un *colectivo indiferenciado*, esto es *uniforme*. Se trata de estimular y exigir la acción de los estudiantes como una masa indiferenciada que realiza la misma actividad, que responde al unísono o individualizadamente pero en forma idéntica a las intervenciones de los demás. No se acepta, reconoce o estimula, en el grupo de estudiantes, una diferenciación entre individuos.

Las herramientas o modalidades de intervención comunicativas (tipo actos de habla en sentido de jugadas de un juego que entreteje lenguaje y acciones) ejercidas por los **estudiantes** de manera más frecuente son *el coreo (36%), el completar (27%), responder a preguntas cerradas (24%) y asentir (13%)*.

Las **herramientas o modalidades de intervención comunicativas** ejercidas por los **docentes**, cuya práctica es autoritaria, son las *preformulaciones (16%); las indicaciones únicas (13%), las confirmaciones colectivas (13%); las preguntas cerradas (12%); los pedidos de repetición(11%); el afianzar la autoridad (8%); el ignorar o no escuchar las intervenciones individuales (6%); los imperativos fuertes como las órdenes (6%); las correcciones desvalorizantes (4%); el ignorar las intervenciones colectivas (3%); las amenazas (3%); las humillaciones (2%) e intimidaciones(2%)*.

Las **tareas** o actividades de aprendizaje identificadas como propias del autoritarismo escolar son la *evaluación colectiva (45%), la lectura (36%) y la repetición (19%)*.

4.2.2 Contenidos

Aquí se explicarán e ilustrarán las formas del lenguaje expresadas en **herramientas comunicativas** y **tareas** que encarnan y materializan performativamente los procesos de disciplina pasiva, no consciente, de personas dispuestas a obedecer y repetir, propios del autoritarismo escolar.

4.2.2.1 Herramientas de estudiantes

Coreo

La modalidad comunicativa más típica del estudiante de un aula autoritaria es el *coreo*. Se trata de la formulación colectiva y al unísono de un mismo contenido. Supone la construcción de un colectivo artificial, de un nosotros obligatorio. El coreo es la ilusión de un educando que aprende al mismo ritmo. El docente cree, o actúa como si creyera, que la repetición o la lectura o la participación de todos y todas, al mismo tiempo, es la garantía de que el aprendizaje está en marcha.

(Aula 18/ MEC URBANO/5° grado*)	
PR18*: Tres lados, muy bien. <i>Podemos</i>	86
<i>contar todos juntos para ver cuantos</i>	87

lados tiene esta figura geométrica?	88
Vamos contar	89
AA*: uno, dos, tres	91
PR18: Tres lados, muy bien. Cual es la segunda figura?	93
	94
AA: Cuadrado!!	96
PR18: Un cuadrado. Vamos a ver cuántos lados tiene este cuadrado. Vamos a contar todos juntos.	98
	100
AA: uno, dos, tres, cuatro	102
PR18: Cuatro lados, muy bien. Adentro del triángulo, y acá también el cuadrado, se llama región interior; y esta línea es la frontera. Muy bien, cual es la siguiente figura?	104
	105
	106
	107
	108
AA: un redondo	110

(*Caso número 18, perteneciente al grupo MEC URBANO, 5° año de educación primaria)

(*PR18: Profesor/a del aula 18)

(*AA: Emisor colectivo; todos los alumnos/as)

(Aula 03/ MEC URBANO/1° grado)

PRO3 (habla fuertísimo)* Y AA: Eel	237
Ciircoo. Alicia, Cirilo y yo fuimos al circo. Había una pequeña cebrá con una cinta celeste en el cuello. Era muy bonita, saltaba y corría en la pista del circo. (lectura fuerte y estirando las vocales)	238
	239
	240
	241
	242
	243

(*Lo que se pone entre paréntesis son observaciones de la investigadora transcriptor)

El ejemplo del aula 03 es un caso típico de la modalidad del coreo (de docente y alumnos/as) para una tarea que tiene como objetivo la *lectura oral*, uniforme y al unísono (la lectura excluye la reflexión o el análisis sobre el texto en cuestión, como se explicará más adelante al explicar las tareas de las prácticas autoritarias).

En el caso siguiente, (aula 05), el coreo es la forma de responder a una evaluación colectiva, la tarea más típica de las prácticas autoritarias.

(Aula 05/MEC URBANO/ 4° grado)

PRO5: Vamos a comenzar. En qué consiste la solidificación	3
	4
AA: (en coro responden. Leen)	6
La solidificación consiste(no se entiende)	7
	8
PRO5: Muy bien. Un ejemplo de solidificación?	10
	11
AA: el hielo!	13
PRO5: Otro	15
AA: Helado	17
PRO5: Helado, muy bien. Qué son los planetas?	19
	20
AA: Los planetas son cuerpos opacos que giran alrededor del sol.	22
	23

Completar

El *completar* es el fenómeno por el cual los estudiantes terminan o completan una respuesta iniciada por el docente. Es frecuente la modalidad en que el docente realiza *pre-*

formulaciones y el estudiantado agrega o completa tal emisión con las sílabas o palabras finales. Este fenómeno ocurre concomitantemente con el sujeto colectivo uniforme y el coreo como forma de respuesta colectiva, indiferenciada y al unísono.

(Aula 02/MEC URBANO/6° grado)	
PR02: Pi es 3,14 por radio por radio	44
por al.....	45
AA: tura	47

(Aula 17/MEC URBANO/5° grado)	
PR17: se escribe con.....	210
AA: jota	212
PR17:Aquí entonces terminamos el uso de	214
laa.....	215
AA: jota!!!	217

(Aula 22/ FEA RURAL/ 5° grado)	
PR22: Y el otro lado mide 26 metros, al	566
cual nosotros no le vamos a	567
hacer...	568
AA: caso!	570
PR22: caso. Solamente a estas medidas	572

(Aula 25/ FEA RURAL/ 1° grado)	
PR25:Qué dijimos que era esto? Una o..	217
AA: o-ra-ción!	219

(Aula 26/FEA RURAL/ 6° grado)	
PR26:..conjugación.Quién nos dice entonces	16
que es conjugar (pausa) Es presentar	17
un verbo expresando sus modos, tiempos	18
y números. En castellano existen tres	19
clases de (pausa) conjugaciones.	20
Verbo de primera.....	21
PR26 y AA: conjugación	23
PR26:de segunda conjugación y de....	25
PR26 y AA: tercera conjugación.	27
PR26:Vamos a ver los verbos de tercera	29
conjugación. Los verbos de primera	30
conjugación: todos los verbos...	31
PR26 y AA: terminados en ar son de	33
primera conjugación	34

(Aula 16/MEC URBANO/ 4° grado)	
PR16: Día es diferente otra vez. En	137
esta expresión que sacamos	138
encontramos una palabra que lleva	139
acento en la ultima sílaba, que clase	140
de palabra es?	141
OBS*:silencio	143
PR16: La palabras aaaaa...	145
AA: AGUDAS	147

(*OBS: Observación de la investigadora transcriptor)	

En el ejemplo del aula 16, es notorio cómo el conjunto de alumnos (“AA”) responde al unísono, completando la frase iniciada por la docente. También llama la atención cómo

la docente interviene ante un silencio colectivo. No espera, por ejemplo, a que los alumnos reflexionen sobre su pregunta, sino que inmediatamente pre-elabora o preformula la respuesta esperada. Con esta actitud, demuestra una desconfianza hacia la capacidad de los alumnos de analizar y pensar. También es un claro ejemplo de cómo desarrollar hábitos en los alumnos.

Responder a preguntas cerradas

En un aula autoritaria, el estudiante *responde* a preguntas cerradas formuladas por el docente. Generalmente, en este tipo de respuestas no existe creación ni espontaneidad. Se trata de una contestación casi mecánica y memorística. Ejemplos comunes son las preguntas formuladas a continuación de la lectura de un texto, donde la intención del interrogante no es generar una reflexión o incluso una comprensión del texto; lo que el docente busca es verificar la retención del contenido por parte de los estudiantes. Otras preguntas cerradas son semiestructuradas, del tipo o/o.

(Aula 07/MEC URBANO/ 5° grado)	
PR07: Entonces, cómo es este medio de comunicación?	212
	213
A1*: a través	215
PR07: Puede ser directo o indirecto?	217
AA: indirecto	219

(*A1: Alumno/a individual)

(Aula 41/FEA RURAL/ Prescolar)	
PR41: Al lobo. Ahí está por la pared.	87
Ahí está el lobo. Esa clase de bicho grande y feo que encontró Caperucita	88
Roja por el camino. Y que le dijo a Caperucita?	89
	90
	91
A2: Vamos a jugar carrera	93
PR41: Vamos a jugar carrera a ver quien llega primero a la casa de la abuelita le dijo, verdad? Así le dijo.	95
	96
	97

Asentir

Otra herramienta o modalidad comunicativa del estudiante de una práctica autoritaria es el *asentir*. Se manifiesta como la respuesta afirmativa a una propuesta o imperativo del docente. Pareciera que expresase una obediencia incondicional.

(Aula 13/MEC URBANO/ 1° grado)	
PR13: Muy bien. Ahora ustedes van a leer estos números con sus símbolos; con sus símbolos me van a leer, estamos?	86
	87
	88
AA: Si	90

(Aula 39/FEA RURAL/ 7° grado)	
PR39: Todos quieren hacer adición?	152

AA: (sin mucho entusiasmo responden)	154
siii	155

4.2.2.2 Herramientas de docentes

Preformular , ignorar, confirmar al colectivo

El juego del lenguaje más representativo del autoritarismo escolar es el siguiente: el docente formula *una pregunta* cualquiera, un estudiante *responde*, en el mejor de los casos, con un *análisis* o el discurrir de su intelecto. Esta respuesta individual *es ignorada* por el docente que vuelve a dirigirse a la colectividad e *insiste* con la misma pregunta, al tiempo que *preformula* la respuesta que desea escuchar. Ante este pedido, el conjunto de los estudiantes *completa* la preformulación con un *coreo* al unísono. Esta contestación colectiva y uniforme es la que finalmente reconoce y confirma el docente. Puede observarse en algunos ejemplos:

(Aula 55/FEA URBANO/ 2º grado)	
PR55: ¿Con que órgano?	200
A: <i>oído!</i>	202
PR55: <i>Con el....</i>	204
AA: <i>Oído!</i>	206
PR55: <i>Claaaro, porque yo con los oídos</i>	208
<i>escucho. Ustedes suelen escuchar</i>	209

(Aula 56/ FEA RURAL/ 1º grado)	
PR56: Cuántas personas bajaron por el camino?	68
camino?	69
AA: 25	71
PR56: Después qué dice?	73
AA: <i>per-so-nas en el om-ni-bus</i>	75
PR56: Para saber cuantas personas siguen en el ómnibus qué vamos a hacer ahora?	77
ahora?	78
A: <i>restar</i>	79
A: <i>restar</i>	81
PR56: <i>vamos a...</i>	83
AA: <i>restar</i>	85
PR56: <i>restar, muy bien</i>	87

En el caso del aula 56, se observa cómo el alumno individual A (línea 81) realiza un análisis lógico-matemático ante la pregunta (propone una sustracción para el problema planteado y ello es correcto). El feedback que recibe es el desconocimiento de la docente que sólo se complace en la respuesta uniforme y al unísono del resto de la clase.

A veces el/la docente ignora también las respuestas colectivas; sea un desconocimiento individual o colectivo, la constante del docente es solicitar la repetición de la respuesta, de modo a que los contenidos queden grabados en la mente colectiva.

(Aula 30/ FEA RURAL/ 3º grado)	
PR30: Viene a ser el el tiempo pre...pre	197
AA: <i>pretérito</i>	199
A: <i>presente</i>	201
PR30: <i>pre... pre</i>	203
AA: <i>pretérito!!</i>	205
PR30: <i>Futuro es yo trabajaré que va a</i>	207

llegar, va a llegar, todavía no llegó	208
y que ya paso viene a ser pre...	209
AA: téríto!	211
PR30: Y estamos nosotros en pre...	213
AA: téríto!	215
PR30: Presente!!! En presente estamos,	217
¡¿cómo que en pretéríto?!! Presente!.	218

En el caso del aula 30, un alumno (A, línea 201) *completa* acertadamente la *preformulación*, pero la docente lo ignora, insistiendo en el juego de la adivinanza, con la esperanza o intención de que el colectivo uniforme (y al unísono) complete a su preformulación con la respuesta expresada por el alumno A. El desenlace se produce con la respuesta de la docente ya impacientada (así lo refleja el tono) ante la incapacidad del conjunto de sus alumnos/as.

Es acertado preguntarse qué implicancias tiene esto en la formación del individuo, cuál es la imagen que el docente les devuelve como un espejo; qué identidades pueden ser conformadas con esta modalidad de intervención, con ese vínculo que desconfía de la capacidad de los alumnos, que ignora la individualidad y sólo reafirma lo que es colectivo y uniforme (opuesto a un colectivo diferenciado que reivindica la pluralidad). Probablemente, sea la mejor manera de alentar la conformación de personas temerosas a la equivocación, al rechazo o a la creación, a salirse del molde de la homogeneidad colectiva en donde se sienten amparados, en ese anonimato de saber ficticio.

Preguntas cerradas

Las *preguntas cerradas* son una modalidad comunicativa propia del rol docente autoritario. Lo que les caracteriza es que no dan lugar a la creación, al análisis o reflexión o a la libre asociación. Son preguntas evaluatorias o identificatorias sobre un contenido desarrollado, o bien, son interrogantes que incluyen las alternativas de respuesta. Las preguntas cerradas forman “guiones comunicativos” con las “respuestas” de los estudiantes, así como fue observado anteriormente en el ejemplo correspondiente a la *respuesta* como herramienta comunicativa de los estudiantes.

Indicaciones únicas

Los docentes con prácticas autoritarias comunican las instrucciones sobre cómo realizar una tarea con *indicaciones únicas*, es decir, las instrucciones presentan una sola posibilidad de acción.

(Aula 04/MEC URBANO/ 1° grado)	
PR04:Vamos a repasar otra vez la clase	3
que ya estuvimos dando varias veces	4
que es de interés y de capital. Para	5
eso quiero escuchar la lectura de	6
Irene. El primer problema Irene,	7

(Aula 06/ MEC URBANO/ 2° grado)	
PR06: Bien, para empezar la clase de	4
comunicación vamos a recordar esa	5
canción en guaraní que es Panambí	6

morotí. Empezamos a las dos. Uno, 7
dos! 8

Humillaciones

El docente que ejerce un rol autoritario, demuestra una actitud desvalorizante y destructiva para la estima y el funcionamiento de los estudiantes. Las desvalorizaciones dibujan el perfil de un docente poco amistoso, impaciente, afirmador de su autoridad, distanciado y poco comprensivo. Las más típicas de las prácticas autoritarias son las correcciones humillantes y las intimidaciones.

(Aula 06/ MEC URBANO/ 2° grado)

PR06: Volvé a leer Erica! 187
E: To dos en sa yan con mu cho or den 189
PR06: leeme otra vez acá 191
E: ooor den 193
PR06: Otra vez! 195
E: ooor den 197
PR06: Otra vez! 199
E: orden 201
PR06: Empezá!! 203
E: Todo e.. 205
PR06: no, no, no! Otra vez! 207

(Aula 14/MEC URBANO/ 5° grado)

PR14: Vamos a hacer este ejercicio donde 3
dice: encierro en circulo los 4
substantivos que encuentro y 5
clasifico. ¿Qué hay que hacer? Aquí 6
Roque nos va a explicar. 7
OBS: (silencio) 9
PR14: ¿Qué hacemos con este ejercicio? 11
OBS: (silencio largo) 13
A: Buscar los substantivos 15
PR14: ENCIERRO EN CIRCULO. ¿Así dice? 17
AA: Siii 19

Puede observarse cómo, en el ejemplo último (aula 14), el niño discurre correctamente la tarea, pero ante su respuesta “desigual” a la fórmula verbal expresada por la autoridad, es humillado. Cómo podrá este niño desarrollar su creatividad y su pensamiento reflexivo sin temor a salirse del “molde” repetitivo y mecánico que le impone la “voz superior”.

Intimidaciones

Las intimidaciones aparecen como una amenaza, como poner a los alumnos entre la

espada y la pared. Sería el equivalente a decir: “O responden o los mato”.

(Aula 08/MEC URBANO/ 5° grado)

PR08: ¿Qué viene a ser los testículos?	79
Hablamos ya de eso...¿Díganme ustedes cómo conocen los testículos?	80
OBS: (Silencio)	81
PR08: ¿Qué son los testículos?	83
OBS: (silencio)	85
PR08: ¿Un hueso?	87
OBS: (silencio)	89
PR08: ¿Un músculo?	91
OBS: silencio)	93
PR08: ¿Dónde quedan los testículos?	95
OBS: (silencio)	97
PR08: Normalmente ¿cómo conocemos los testículos?!!	99
OBS: (silencio)	101
PR08: ¡Tontos! A ver, cómo dicen ustedes	102
AA1: (en voz muy bajita responden)	104
huevos.	106
PR08: ¿A ver?	108
AA: huevos	109
	111
	113

(Aula 15/MEC URBANO/6° grado)

PR15: Diego, suspendé un poco, le dije a CA-RI-NA. Doce...	416
C: (silencio)	417
PR15: ¡Dale! ¿Nueve mas seis!?	419
OBS: (silencio largo)	421
PR15: ¿Nueve mas seis?	423
OBS: silencio largo....tal vez al final	425
	427

(Aula 32/FEA RURAL/2° grado)

metiendo aire, verdad? Se infla. Y ellos hicieron o no hicieron eso?	302
AA: ¡¡Hicieron!!!	303
PR32: Hicieron! Bien! ¿Qué les dijo la maestra? Que no....se	305
OBS: (silencio)	307
PR32: MIREN EN SUS LI-BROS!!!! Que les dice la maestra!! Que no se cai	308
AA: gan	310
	312
	313
	315

Ordenes, amenazas y afianzar la autoridad

Otra modalidad comunicativa común a los docentes de práctica autoritaria son los imperativos fuertes como *ser las órdenes, las órdenes con amenazas y el afianzar la autoridad*. Este último fenómeno es bastante común y particular. El docente afianza su autoridad en expresiones como: ¿Entendieron? ¿Verdad? En realidad se trata de falsas afirmaciones cuyo contenido afirmativo, como lo manifiesta Ranciere es: “ No tienen nada que entender, no necesitan entender”....e incluso, eventualmente: “No necesitan entender, lo único que tienen que hacer es obedecer” (Ranciere, 1996: p.63).

Afianzar la autoridad

(Aula 09/MEC URBANO/6° grado)

Niña. Todos juntos vamos a leer y	6
-----------------------------------	---

después en forma individual vamos a ir 7
leyendo. Entendieron? 8

 (Aula 18/MEC URBANO/2° grado)
 PR18: Triángulo, muy bien. Son las 374
 figuras geométricas. Ahora vamos a 375
 sacar nuestros cuadernitos de 376
 matemáticas, vamos a poner la fecha, 377
 la máxima y en silencio vamos a ir 378
 tra-ba-jando. Escucharon? 379
 AA: siiii. 381

Ordenes

 (Aula 46/FEA URBANO/2° grado)
 PR46: Se subrayan los TI-TU-LOS!!! Hay 156
 ñiñitos que no subrayan sus 157
 trabajitos. 158
 Los ñiñitos que ya terminaron me van 160
 trayendo ya sus cuadernitos!!! Bueno 161
 ahora a sentarse!! Todo el mundo ya a 162
 sentarse. Quietitos ya!! A sentarse 163
 ya, a sentarse!!! 164

 (Aula 09/MEC URBANO/6° grado)
 la Blanca niña con... 148
 A7: La Blanca Niña Bajo un árbol 150
 florido lloraba la blanca niña Sus 151
 ojos eran fuentes Sus lagrimas caían 152
 ¿Por que lloras blanca niña? 153
 PR09: Mas fuerte! 155
 A7: ¿Que mal tu corazón ha maltratado? 157
 Lloro porque hace tiempo mi amor me ha 158
 Abandonado. Se fue para otras tierras 159
 Y aquí sola me ha dejado Blanca niña, 160
 no llores más. Que los luceros del 161

Orden con amenaza

 (Aula 08/MEC URBANO/5° grado)
 AA: La bacteria causal es el gono... 215
 PR08: Es el? Es el? 217

 (Aula 32/FEA RURAL/2° grado)
 PR32: ¿Eeh? A ver! Levántenme las manos! 136
 No bajen y no alcen! A ver! Alzá vos 137
 tu mano! Alzá de una vez mi hijo! Uno, 138
 dos, tres, cuatro, cinco, seis, 139
 siete, ocho, nueve! Vamos a ver un 140
 poco la mano. Bajen la mano, a ver 141
 quien dice que esta a la derecha; 142
 bajen las manos, no alcen mas lo que 143
 ya alzaron. Quién elige lo que esta a 144

4.2.2.3 Tareas de las prácticas autoritarias

Las tareas típicas de la práctica autoritaria son la *lectura, la repetición y la evaluación colectiva*. Con respecto a la primera, el lector/a de esta investigación podría

aducir con justicia que la lectura como tal debiera ser parte de cualquier currículo. Sin embargo, acá no se focaliza la tarea en sí, como propia de las aulas autoritarias, sino la modalidad en que ésta es ejercida en ellas, donde el objetivo único es la lectura oral de un texto diseñado para ello y que no incluye el análisis o la reflexión sobre el texto en cuestión, sino más bien la mecanización, casi equivalente a la memorización como técnica de aprendizaje. Generalmente, se trata de lecturas colectivas al unísono, o lecturas individualizadas, en voz alta, de un mismo texto que se repite una y otra vez, de alumno/a en alumno/a. Cuando fue expuesto el *coreo* como herramienta de los alumnos, se vió un ejemplo de la lectura como tarea.

Dentro de una misma clase, compuesta por actos comunicativos consecutivos, la *repetición* es la tarea de reiteración de un contenido visto en un acto comunicativo previo. Es también una técnica de evaluación. Los docentes insisten varias veces en un mismo tema hasta que los estudiantes respondan inequívoca e idénticamente al texto o al contenido original. La evaluación colectiva es la tarea que tiene como objetivo verificar, en el sujeto colectivo, la adquisición y/o retención de un determinado contenido.

Repetición y evaluación

El caso que sigue (aula 03), es un ejemplo que reúne a las tareas de repetición y evaluación colectiva.

(Aula 03/MEC URBANO/ 1°grado)		
PR03:Excelente. <i>Vamos a volver con las</i>		325
<i>preguntas*. ¿Quiénes son los que se</i>		326
<i>fueron al circo?</i>		327
AA: Alicia, Cirilo y yo		329
PR03:Alicia, Cirilo y yo. Muuy bien.		331
¿Cómo era la cebra?		332
AA: pequeña		334
PR03:Era pequeña y		336
AA: Bonita		338
PR03:Era bonita también la cebra! Muy		340
bien. Que hacía la cebra?		341

(*Esta docente había formulado en un acto previo las mismas preguntas).

4.3 La Democracia escolar

4.3.1 Las ocurrencias

Además de las *iniciativas de comunicación* descendentes, se ha observado, como propio y exclusivo de las aulas democráticas, las *iniciativas de la comunicación* que parten de los alumnos y alumnas (73%) hacia el/la docente. Todos son interlocutores válidos y la interacción ocurre también *horizontalmente* (27%), esto es, entre estudiantes, lo cual es impensable en una clase autoritaria, donde se escucha una sola voz y voces uniformes que responden al unísono al gran imperativo de orden y disciplina.

El estudiante de una práctica democrática interviene como un *sujeto colectivo diferenciado* (84%), distinto del colectivo uniforme porque en él se destacan individualidades dentro de la colectividad (ej. interacciones en donde los alumnos/as pueden formular respuestas distintas a una misma pregunta, asociaciones, ideas, etc). Es el

ejercicio de la heterogeneidad dentro del gran grupo que es la clase. También se observa que el estudiante de un aula democrática interviene como un sujeto *individual* (13%), interactuando personalizadamente con el docente. También el sujeto es *grupal* (3%), cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos con sus colegas, modalidad que estimula y apoya la heterogeneidad.

A diferencia del docente con práctica autoritaria, el de actitud democrática se centra en las individualidades, entabla vínculos, dialoga, y como tela de fondo aparece un colectivo diferenciado, casi desordenado, a veces caótico. Sin embargo, es un caos con sentido, con un hilo conductor.

Las *herramientas* o *modalidades de intervención comunicativas* ejercidas por los *estudiantes* dentro de un aula democrática son más variadas que las ejercidas por los de aulas autoritarias. Este hecho, aunque parezca banal, marca una diferencia fundamental entre la posibilidad de ser un sujeto paciente y la de ser agente. Entre ellas tenemos: *la expresión de ideas* (13%); *el disentir* (13%); *el barullo* (13%); *la expresión de necesidades* (10%) y *decisiones* (10%); *la creación* (9%); *el dar sugerencias* (8%); *la formulación de preguntas sobre el contexto educativo* (7%); *la expresión de dudas* (5%) y *disgustos* (4%); *la representación*(4%); *pedidos de ayuda*(2%) y *las críticas* (1%).

Las *herramientas comunicativas* más típicas de los *docentes* con práctica democrática son menos numerosas que la de los autoritarios: *el estimular* (25%), *el pedido* (22%) como único imperativo; *formulaciones de preguntas del tipo problemáticas* (15%), *las valorizaciones a la estima y funcionamiento de los alumnos* como *el aceptar* (15%) y *el reconocimiento a la autonomía de los alumnos y alumnas* (13%), finalmente, es típico de las intervenciones de las docentes democráticas las referencias al *contexto educativo*(9%).

Las *tareas* de aprendizaje, en un aula democrática, también son más variadas que las de las autoritarias. Las más típicas son: *La reflexión* (54%), *la elaboración* (16%), *lo lúdico* (15%), *el censo* (9%) y *la facilitación de la acción* (6%).

4.3.2 Los contenidos

A continuación se explicará e ilustrará las formas del lenguaje expresadas en ***herramientas comunicativas*** y ***tareas*** que encarnan y materializan performativamente los procesos educativos de la democracia escolar.

4.3.2.1 Herramientas de estudiantes

La expresión

Lo más típico del educando integrante de una práctica democrática es la posibilidad de *expresión*. Qué es lo que fundamentalmente expresan: *Ideas*, esto es, sus pensamientos acerca de un tema, contenido educativo o situación, o bien creencias subjetivas. Otras expresiones típicas son las de sus *necesidades*, *sugerencias*, *dudas*; esta última indica la posibilidad que tiene el estudiante de equivocarse, de ignorar algo, de reconocerse limitado. La manifestación de una *decisión* tomada por el alumno es el indicador por excelencia de la libertad y autonomía que existe en el aula. La expresión del *disgusto* abarca la comunicación abierta de lo que aparece como una experiencia no placentera, desagradable, indica la posibilidad de expresar la cólera. El *disentir* es la expresión de oponerse a una

propuesta, verdad o imperativo del docente. Los *pedidos de ayuda* son expresiones similares a las declaraciones de necesidades.

La expresión como fenómeno en interacciones comunicativas:

Las necesidades

(Aula 69/ESP/5°grado)	
A2: Profe, yo quiero estar con Diego,	505
con Giselle y con Guillermo!!!	506

Los pedidos

(Aula 37/FEA RURAL/ Prescolar)	
PR37: Cuál es la pregunta que me quieren hacer?	223
	224
A1 y A2: Del perrito	226
PR37: Quieren saber cuál es el trabajo que van a realizar? Muy bien.	228
	229

Las ideas

(Aula 08/MEC URBANO/ 5°grado)	
A3: a mi me parece más peligroso	394
PR08: Qué te parece más peligroso?	396
A3: El sida	398

(Aula 11/MEC URBANO/ 1°grado)	
PR11: Paraguay. Qué me podés decir vos Elisabeth de Paraguay? Qué te gusta de nuestro país?	8
	9
OBS:silencio	10
PR11: Qué te gusta?	12
E: La familia	14
PR11: La familia! Qué más les gusta de Paraguay?	16
	18
A: cultivar	19
PR11: O sea, ahora ese problema nos toca por la cuestión del incendio. A ver, Jorge qué te gusta a vos de Paraguay?	21
	23
J: Cultivar también	24
PR11: Cultivar también. Oscar?	25
O: la cosecha	26
PR11: La cosecha. A ver Rubén?	28
R: Cultivar también	30
	32

Las sugerencias

(Aula 67/ESP/ 4°grado)	
Diego: Podemos tener en cuenta la norma de convivencia de respetar a nuestro compañero cuando está haciendo un trabajo y no molestarlo si uno ya terminó al que está haciendo su trabajo.	21
	22
	23
	24
	25
	26
PR67: Muy bien. A ver un poco Bruno, qué es lo que podemos hacer también?	28
	29
Bruno: Respetar al compañero y ayudándole mostrando como se baila.	31
	32

PR67: Exactamente. Cooperando, ayudando.	34
A ver un poco Ale.	35
Ale: También podemos cooperar... (dice algo en baja voz y la PR67: Le anima diciendo)	37
	38
	39
PR67: No importa	41
Ale: Ah! Ya sé cómo!	43
OBS: (en este momento se oyen voces de los niños de fondo que están conversando)	45
	46
	47
PR67: Dale!	49
Ale: Cuando un compañero... Ya dijeron eso cuando un compañero?	51
	52
PR67: Está bien, eso podemos recalcar, porque es algo muy importante lo que	54
	55
Ale nos dijo que cuando uno habla lo que yo estoy haciendo ahora- el otro me tiene que escuchar. A ver, alguna niña, ¿qué podemos hacer con aquel compañero que no le esta saliendo su paso? ¿A ver?	56
	57
	58
	59
	60
	61
Niña: Hay que ayudarle al compañero, hay que respetar a la profesora y atender a la profesora cuando habla	63
	64
	65

Las decisiones

(Aula 28/MEC RURAL/ 3° grado)	
PR28: Ejumina ko´ape Eugenio, mba´ epa ehaita: ^{xiv} (¿Puedes venir acá Eugenio, qué vas escribir?)	139
	140
	141
A5: (Eugenio) Churero	143

(Aula 68/ESP/ Prescolar)	
PR68: Vos en qué rincón estás trabajando	32
	33
A: en aquél rincón voy a trabajar:	35

(Aula 69/ESP/ 5° grado)	
quieren elegir su grupo? Ustedes	387
quieren elegir su grupo de trabajo para este trabajo o quieren que yo elija?	388
	389
	390
A2 y A3: Vos elegís	392
PR69: Elegir yo? Sí?	394
A2: Elegí vos	396
PR69: Bueno entonces, yo voy a hacer el grupo de trabajo. Sí?	398
	399
A: Sí, profesora!	401

Las *decisiones* de los alumnos forman un guión comunicativo con el *reconocimiento de la autonomía* por parte del docente. En los tres ejemplos precedentes, las preguntas del docente están formuladas como para que la decisión quede en manos del niño o la niña.

Las dudas

(Aula 68/ESP/Prescolar)	
PR68: Qué vas a pintar?	41
M: murmura	43
PR68: Qué?	45
M: (Vuelve a murmurar)	47
PR68: Qué decís?	49
M: No sé todavía	51

(Aula 20/FEA RURAL/ 1° grado)	
PR20: zapato! Y ¿qué oración podes hacer con zapato?	273
	274
C: no sé	276

Los disgustos

(Aula 69/ESP/5° grado)	
.....depende?	133
A1: Y vos dijiste que va a ser el miércoles de nuevo y ahora cambiaste otra vez (tono enojado)	135
	136
	137

(Aula 14/MEC URBANO/5° grado)	
PR14: común!	185
A3: ¡Y ella dijo propio profe! Vos dijiste propio!	187
	188

El disentir

(Aula 62/MEC RURAL/ 1° grado)	
PR62:Aula	171
AA: si	173
PR62:ehh? Aula no es de la escuela?	175
A1: aula si ñande roga	177
(El aula si es nuestro hogar)	

(Aula 25/ FEA RURAL/ 1° grado)	
PR25:linda! Es de color.....	311
AA: blanco	313
PR25:Blanco	315
A1: No! Es de color rojo!	317

(Aula 69/ESP/ 5° grado)	
PR69: El grupo uno: Fátima	436
A: yo no quiero grupo	438

Interrogantes acerca del contexto educativo

Los *interrogantes acerca del contexto educativo* son cuestionamientos sobre la experiencia inmediata del estudiante, aquella que rodea al aprendizaje y que no necesariamente guarda relación con el contenido programático. Es una forma del lenguaje que sólo aparece en las aulas con alto índice de intervenciones democráticas. Es importante que indica que los alumnos pueden convivir libremente, en el aula, con la cotidianeidad;

significa la inclusión de la vida en la experiencia educativa. Esto es impensable en una práctica autoritaria; en ella, docentes y alumnos parecen salirse de la vida cotidiana para “encapsularse” en la clase magistral.

(Aula 68/ESP/ Prescolar)	
PR68: Vení te ayudo.	226
PR68: Qué le va a hacer ese dinosaurio al pez? Son amigos?	230
A1: Por qué está grabando?	231
PR68: Está grabando? Aaah! Si está grabando	233
A1: Y por qué?	235
PR68: porque está grabando	236
A1: Hola si! Tortugas ninjaaas!	238
	240
	242

En este ejemplo puede verse que la referencia al contexto es parte del diálogo. El niño A1 (línea 233) se refiere a la grabadora que proporcionamos a la docente para registrar su práctica de aula. Este tipo de “interferencias” en una clase autoritaria no es cuestión de análisis ni de interrogante.

Criticar

El ejercicio de la *crítica* por parte de los estudiantes es característico de las prácticas democráticas. La crítica es el acto de poner en tela de juicio una opinión, situación o hecho. Sin duda es indicador claro de la libertad de opinión que existe en el aula.

(Aula 69/ESP/5°grado)	
A: Mañana es matemáticas?	14
PR69: Mañana ...¿quién les dijo?	16
A: En el horario dice	18
PR69: Bueno, te vas a ir a fijar en el horario y después me vas a discutir Giselle.	20
A: Pero profesora, una cosita nada mas: te acordáis el aviso? Ahí decía toditos los horarios de ahora	21
PR69: ¿Por qué?	22
A: Porque sí, claro que sí! Porque en el horario decía que el jueves se rendía sociales y rendimos.....(sigue	24
	25
	26
	28
	30
	31
	32

Crear

La *creación* indica la posibilidad de innovar, recrear; abarca el ejercicio de construir oraciones, la redacción creativa, la realización de un dibujo, etc. Se diferencia, por ejemplo, del “responder”, tan típico de las aulas autoritarias, en donde el estudiante debe apegarse a un modelo establecido y ser un mero repetidor, no innovador. Las creaciones pueden ser construcciones individuales, o darse en grupos pequeños, o ser la producción de un colectivo mayor que permite y reivindica las diferencias.

(Aula 28/MEC RURAL/ 3°grado)	
PR24: Ko ape jajuhuta po terotee ha po terorei ha jajapota ichugui ñe´ e	230
joaju: (Aquí vamos encontrar cinco sustantivos propios y cinco	231
	232
	233

sustantivos comunes y vamos a emplear	234
en oraciones)	235
PR24: Mba' eichapa jajapota petei ñe'e	237
joaju Ramón-gui (Cómo haremos una oración con Ramón?)	238
A6: Ramón oikuaa heta mba'e (Ramón sabe muchas cosas).	240
	241

(Aula 68/ESP/Prescolar)	
PR68: Todos esos animales saben nadar?	103
A2: los dinosaurios saben nadar!	105
PR68: Si?	107
A2: Si! Mirá, este dinosaurio	109
PR68: Y cómo llegaron esos dinosaurios hasta allí?	111
A2: del espacio interior	112
	114

Representar

Representar es similar a crear aunque con un carácter más lúdico. Son los roles que desempeñan los estudiantes como parte de una manifestación o tarea cuyo fin es el juego.

(Aula 68/ESP/ Prescolar)	
Alumno: Muy bien! Hoy vamos a presentar el river Nacional Rca. Argentina.	4
A: (se pone a cantar como un rockero)	5
PR68: que están jugando? Cuantos animales hay ahí?	7
	9
	10

Barullo

El *barullo* es el desorden más típico de las aulas democráticas. Es el indicador por excelencia de la complejidad que implica el ser y actuar democráticamente. No es sinónimo de anarquía, aunque sí es el reconocimiento de las diferencias. El barullo rompe el silencio sepulcral de las aulas autoritarias y es incompatible con el comportamiento uniforme, el asentir, el coreo así como con la presencia de un docente que afianza su autoridad. El barullo es el caos con sentido.

(Aula 68/ESP/Prescolar)	
A3: ponéle pintura!	160
OBS: Hay unos segundos de gran griterío y la maestra no habla, después:	162
PR68: pintura amarilla puede ser?	163
A4: auxilio!!	165
A5: eeeehhhh!!!	167
OBS: (Hay una pequeña discusión sobre quién toca el agua, se oye mucha confusión y cada niño gritando por su cuenta, la maestra sigue trabajando con un solo niño)	169
PR68: se ve todavía el amarillo?	171
	172
	173
	174
	175
	177

(Aula 64/MEC RURAL/5° grado)	
AA: risa general	141
PR64: trabajen nomás para....	143
A1: Si, profesora.	145

OBS: En la clase hay mucho bullicio, 147
tos, risas, muebles que se mueven. 148

4.3.2.2 Herramientas de docentes

Preguntas problemáticas

El docente con una práctica democrática formula interrogantes *problemáticos* (en sentido lógico, equivale a decir lo contrario a apodícticos); se trata de preguntas abiertas pero que además presentan un problema a resolver, o analizar. Este tipo de cuestionamientos demuestran, al contrario que los formulados por las docentes autoritarias, una confianza en la capacidad de los alumnos y alumnas de resolver, pensar, crear, discurrir. Es dejar en ellos y ellas la construcción de la verdad.

(Aula 15/MEC URBANO/ 6° grado)

PR15: Bueno, ustedes me van a decir qué es 365
lo que vamos a hacer 366
AA: Sumar! 368
PR15: ¿por qué vamos a sumar? 370
A1: Por 18 372
PR15: pero, ¿por qué sumamos? 374
A2: para saber cuanto va a ser el 376
descuento 377
OBS: (Pausa) 379
OBS: Otros opinan 381

(Aula 68/ESP/Prescolar)

PR68: (Le pregunta ahora a A2): estás 146
mezclando los colores? Cuáles son? 147
Entonces, en cual se convirtieron? 148
A2: Azul 150
PR68: Azul? Es azul o cambió de color? 152
Sigue el mismo color o cambió el 153
color? 154
A2: Cambió 156
PR68: De qué color está el agua? 158
A3: ponéle pintura! 160
OBS: Hay unos segundos de gran griterío 162
y la maestra no habla, después: 163
PR68: pintura amarilla puede ser? 165

Aceptar

En un aula democrática el docente demuestra con su actitud una *aceptación*, una aprobación de las diferencias, de los comportamientos, de las ideas u opiniones de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, el docente democrático estimula constantemente a los estudiantes; esto es, se vincula con ellos, entabla diálogos, les proporciona feed-backs, escucha, recoge sus ideas y las incorpora a la experiencia.

(Aula 14/ MEC URBANO/5° grado)	
PR14: Si vos sabes que no está de acuerdo	248
con lo que estamos dando. Si se	249
equivocó le vamos a disculpar y ya	250
está! Pero no vamos a estar	251
alargaaando las cosas.	252

(Aula 41/FEA RURAL/Prescolar)	
A5: y el le comió y espero al señor	145
con la tijera	146
A3: porque tenés la oreja tan grande, el	148
oído tan grande	149
OBS: Aquí cada niño ya fue con su	151
imaginación y van recorriendo solos	152
los recuerdos del cuento. La	153
profesora no sigue más a este punto el	154
esquema que quería seguir y se limita	155
a repetir las frases de los niños.	156
PR41: las orejas tan grandes, los ojos	158
tan grandes, por qué tiene las manos	159
tan grandes! Y son para comerte mejor	160
A3: Y después le dijo ojo más grande	162
PR41: Si para verte mejor	164
A3: y después le dijo: qué boca grande	166
que tienes!! (muy expresivo). Para	167
besarte mejor!!! le dijo.	168
PR41: Y después le dijo: y por qué	170
tienes los dientes tan grandes le dijo	171
Caperucita. Son para comerte mejor	172
A3: Y le comió, y después durmió en la	174
cama, y después vino lo otro	175
fantasma	176
A2: vino con la pistola, salió corriendo	178
de ahí y le disparo	179
PR41: Se asustó el lobo. Y le mató al	181
lobo?	182
A: No	184
PR41: No, no le mató. Le asustó nomás	186

(Aula 68/ESP/Prescolar)	
PR68: esto también nada?	256
A2: Sí, es una tortuguita	258
PR68: Aaah! Cierto, una tortuga!	260

Reconocer la autonomía

Lo representativo de las prácticas más democráticas es lo que llamamos el *reconocimiento a la autonomía* del niño/a. Esto consiste simplemente en que el docente deja en manos del estudiante el paso a la acción. Este acto, aunque parece muy sencillo, implica depositar una importante confianza en el alumno, en su capacidad y sobre todo alienta la formación de un sujeto libre, activo, autónomo y responsable.

(Aula 69/ESP/ 5° grado)	
PR69: Están preparados ustedes hoy?	128
A1: Ahora no.	130
PR69: Y bueno entonces de quien	132
depende?	133

aspecto. Acá en este espacio que nos	297
queda, ¿que es lo que ustedes quisieran	298
hacer?	299
OBS: (silencio)	301
PR69: Por ejemplo, puede ser que hoy y	303
mañana repasemos matemáticas. Hoy y	304
miércoles, vamos a rendir verdad?	305
Pero a parte de eso que es lo que	306
quieren hacer?	307
A: ¿A parte de eso?	309
PR69: Siii, a ver, ¿qué quieren hacer?	311
Digan un poco.	312

PR69: Excelente. Entonces, después	385
ustedes van a elegir su grupo. Como	386
quieren elegir su grupo? Ustedes	387
quieren elegir su grupo de trabajo	388
para este trabajo o quieren que yo	389
elija?	390

(Aula 71/ESP/1°grado)	
PR71: vamos a hacer, entonces, cada uno	3
nuestros dibujos de acuerdo a la	4
lectura que estamos haciendo	5

El pedido

El único imperativo utilizado por un docente democrático es el *pedido*. Se trata de un imperativo *débil*, distinto a los *fuertes* de las prácticas autoritarias, como ser las órdenes y las amenazas. El docente que realiza un pedido solicita un favor, o la realización de una acción concreta a los estudiantes. La diferencia fundamental con el modo autoritario es que el pedido no representa un atropello al estudiante, el tono es más bien respetuoso.

(Aula 07/MEC URBANO/ 5°grado)	
PR07: Vamos a respetar un poco el orden	544
sí? A ver, Myriam.	545
M: AM	547

(Aula 32/FEA RURAL/ 2°grado)	
PR32: Muy bien. En que encontraron el	269
tesoro escondido?	270
A: responde muy despacio	272
PR32: A ver, habla más fuerte amor.	274

Referencias al contexto educativo

Así como los estudiantes de una práctica democrática formulan preguntas sobre el contexto educativo, los docentes se caracterizan por las *referencias al mismo contexto*, a la experiencia que rodea al aprendizaje y que no necesariamente guarda relación con el contenido programático. Como fuese señalado antes, aunque pareciera un “desvío” de lo educativo, encierra la posibilidad de salirse de la cápsula de “clase magistral” e incluir la

cotidianeidad en la práctica educativa, lo cual es esencial para la socialización en valores democráticos.

(Aula 06/MEC URBANO/ 2° grado)		
PR06: Muy bien. <i>Escucho que están con</i>		13
<i>mucha pila eeh?! Bien, ahora van a</i>		14

(Aula 08/MEC URBANO/ 5° grado)		
que tenemos. A ver, <i>vamos a respirar un</i>	188	
<i>poco hondo, parece que estamos</i>	189	
<i>desanimados, a ver.</i>	190	

(Aula 46/ FEA URBANO/2° grado)		
A: (en voz muy bajita) <i>Quiero lápiz de</i>	50	
<i>papel</i>	51	
PR46: <i>¿Querés lápiz de papel? ¿Qué pasó</i>	53	
<i>con tu lápiz de papel?</i>	54	
A: <i>Ella me sacó</i>	56	
PR46: <i>Alexandra, ¿qué pasó con el lápiz de</i>	58	
<i>papel de la compañerita?</i>	59	
Al: <i>mentira. (cuenta algo pero no se</i>	61	
<i>entiende)</i>	62	
PR46: <i>Bueno, pero decime dónde esta su</i>	64	
<i>lápiz ahora?</i>	65	
Al: <i>Se rompió</i>	67	
PR46: <i>Bueno, traeme, vamos a ver. Se</i>	69	
<i>rompió. Bueno, los otros que ya</i>	70	

(Aula 51/FEA URBANO/2° grado)		
A: <i>ya se arregló ese reloj?</i>	239	
PR51: <i>Si, se arreglo. Ahora vamos a</i>	241	

4.3.2.3 Tareas de las prácticas democráticas

Elaboración

La *elaboración* como tarea es la actividad de aprendizaje con una finalidad de construcción de conocimiento, pero sin resultado preestablecido por el docente; es una actividad que incluye la creación, la construcción individual. La elaboración guarda una correlación altísima (con una significación del 99%) con el trabajo grupal en clase (0.8), con la atención personalizada del docente a los alumnos (0.7), también con las comunicaciones horizontales entre alumnos (0.7) y con la representación como forma de intervención de los estudiantes (0.7).

En el caso siguiente (aula 29) se puede apreciar un ejemplo de la tarea de elaborar. Cada uno/a crea y aporta construcciones individuales sobre un mismo tema.

(Aula 29/FEA RURAL/ 7° grado)		
ustedes. <i>Ahora entonces van a sacar</i>	101	
<i>sus cuadernos, van a copiar la</i>	102	
<i>definición, el ejemplo y el ejercicio.</i>	103	
<i>Van a realizar ahora, solitos y</i>	104	
<i>solitas</i>	105	
Obs: (silencio)	107	

PR29: Vamos a trabajar bien	109
disciplinados, en orden.	110
Obs: Pasa un buen tiempo en silencio	112
PR29: ¿Están terminando?	114
AA: Si	116
PR29: Quien quiere leer su trabajo?	118
Silvia? Vamos a escuchar	119
S: guaraníes 15.000.000. 25 de octubre	121
de 1999. Recibi del señor Herminio	122
Gonzalez la cantidad de guaraníes	123
quince millones por pago de un auto.	124
PR29: Esta muy bien. Vamos a darle un	126
aplauaso a la companera.	127
Obs: Aplauaso de toda la clase	129
PR29: Alguien mas ya termino? (pausa)	131
Myriam Marisa puede ser? Lourdes?	132
Vamos a escuchar entonces	133
L: guaraníes 30.000. 25 de octubre de	135
1999. Recibi del señor Fermín	136
Moreira la cantidad de guaraníes	137
treinta mil guaraníes por de un	138
licuadora. Lourdes.....	139
PR29: Esta muy bien el trabajo de	141
Lourdes. Vamos a darle un aplauaso	142
también.	143
Obs: Aplauaso de toda la clase.	145
PR29: Vamos a escuchar ahora el trabajo	147
de un varón ya. Quien puede ser?	148
Alcides ya ví que ya terminó.	149
A: guaraníes 700.000. 20 de octubre de	151
1999. Recibi del señor Carlos	152
Paredes la cantidad de guaraníes	153
setecientos mil por pago de una	154
heladera. Alcides Corvalán.	155
PR29: está muy bien también el trabajo	157
del compañero, vamos a aplaudirle	158
también	159

Reflexión

La *reflexión* es la tarea cuyo fin es el análisis acerca de una actividad educativa o situación, previa o propuesta. La reflexión es incompatible con una práctica autoritaria. Está correlacionada positivamente (con una significación del 99%) con la mayoría de las variables democráticas.

(Aula 14/MEC URBANO/ 5°grado)	
PR14:Hoy vamos a dar otra clase de	254 -
sustantivo. Se llama sustantivo	255
despectivo. ¿Oyeron alguna vez?	256
OBS: (durante toda la clase hay siempre	258
conversaciones de los niños, esta	259
clase fue por tanto muy difícil	260
desgrabar porque inclusive algunas	261
intervenciones se hacen por hecho y no	262
por palabras)	263
PR14:Los sustantivos despectivos	265
expresan desprecio o burla.	266
A: Así por ejemplo cuando se burlaba de	268
ella porque se equivocó	269
PR14:Estaba demostrando desprecio,	271
verdad. Que no le aceptaba a la otra,	272
muy bien Samaniego. Un buen ejemplo	273

para saber que quiere decir desprecio	274
verdad?	275
OBS: (esta parte de la clase consiste en	277
un largo intercambio de ideas entre	278
los niños y la profesora. Solo puedo	279
oir bien lo que la profe dice.	280
Entonces desgrabaré eso que oigo)	281
PR14:¿Por qué le decis eso?	283
Niño: (no se entiende)	285
PR14:Aah! Porque no es de su categoría	287
Niño: por el tema económico	289
PR14:en lo económico, puede ser.	291
Niño: por ejemplo, a los jóvenes que	293
usan	294
PR14:a los jóvenes. Muuuy bien. ¿Otras	296
palabras que suelen usar, a ver un	297
poco?	298
Niño: casucha	300
PR14:Aaa..en las novelas. Aaah! Muy	302
bien. En las novelas solés escuchar	303
esas palabras.	304
OBS: Emanuel intenta conversar con la profe	306
PR14:¿A ver Emanuel?	308
E: Esos sustantivos despectivos ¿son	310
palabras a que se le agregan?	311
PR14:Claaaro son partículas finales que	313
se les agrega a las palabras para	314
convertirlas en sustantivos	315
despectivos. Quiere decir que los	316
sustantivos despectivos expresan	317
burla o desprecio. A veces, queremos	318
hacerle daño a una persona, le	319
queremos herir a una persona, a veces	320
son un poquito malas y entonces	321
usamos estas palabras, ¿verdad? A veces	322
estamos un poco enojaditos con fulano	323
o fulana, entonces pronunciamos estas	324
palabras, usamos estas palabras. Muy	325
bien. Como decia Emanuel, usamos las	326
partículas para convertir en	327
sustantivo despectivo una palabra.	328
Usamos la partícula aco y le	329
convierto en sustantivo despectivo,	330
libraco. ¿Qué clase será libraco?	331
Obs: La clase sigue con intercambio de	333
ideas entre la profe y los niños, con	334
las diversas partículas que convierten	335
a una palabra en sustantivo despectivo.	336
Se oye una clase animada, vivaz y los	337
niños bromean en sus ejemplos. La	338
profe les lleva el apunte.	339

Consenso

La tarea educativa que tiene como finalidad el *consenso* es la más representativa de un aula democrática. Si ésta es la tarea es seguro que la práctica es democratizante. El consenso es la actividad orientada a llegar a un acuerdo, entre docentes y estudiantes, sobre un proyecto, idea o actividad a realizar. El consenso guarda una correlación positiva (con una significación del 99%) con el ejercicio de crítica (0.9), con el reconocimiento de la autonomía (0.7), por parte de los docentes, con la expresión de necesidades (0.6),

desacuerdos(0.6) y disgustos (0.6) por parte de los alumnos/as, con las iniciativas de comunicación ascendentes (de alumno a profesor, 0.4), con las decisiones (0.4) y sugerencias (0.4) de los niños/as y con la expresión de ideas (0.3) de los alumnos/as.

(Aula 61/ MEC RURAL/1°grado)	
PR61:Chanchn se llama el cuentito que	314
estamos leyendo, con el cual estamos	315
trabajando y acá dice: pongo otro	316
titulo al cuentito. Vamos a	317
cambiarle el nombre a nuestro	318
cuentito. ¿Qué nombre les gustaría a	319
ustedes ponerle? . (silencio)	320
PR61:(Les explica en guaraní que hay	321
que dar otro nombre que no sea	322
Chanchn).	323
A1: Chancho	325
PR61:Chancho, puede ser.	327
A2: Chanchito	329
PR61:puede ser Chanchito. Puede ser...	331
A3: lechón	333
PR61:Lechn, muy bien. ¿Qué nombre van a	335
elegir de estos tres?	336
A1: Chancho!	338
PR61:¿Qué nombre quieren elegir?	340
A1, A2, A3: Chancho	342
PR61:Levanten sus manos. Susana	344
S: Chanchito	346
PR61:¿Arnaldo?	348
A: Chancho	350
PR61:¿Constantino?	352
C:¡eeeh! Chancho	354
PR61:¿Gabriel?	356
G: Lechón	358
PR61:le chón. Cada uno va a elegir el	360
nombre que quiera ponerle a su	361
cuentito. El que quiere ponerle	362
lechón le va a poner lechón, el que	363
quiere poner chancho va a poner	364
chancho y el que quiere poner	365
chanchito va a poner chanchito. Cada	366
uno va a elegir el nombre para su	367
cuentito! ¿Entienden? Luego tenemos	368

Lúdica

La tarea que tiene como fin el juego, en el sentido de disfrute de actos ficcionales, es denominada *lúdica*^{xv}. Es propia de las aulas democráticas y sobre todo tiene lugar en los grados inferiores. El juego como tarea es incompatible con una práctica autoritaria, con un sujeto colectivo uniforme. Se correlaciona positivamente (con una significación del 99%) con la *representación* como modalidad de los alumnos (0.6); con la tarea de reflexión (0.5); con las iniciativas de comunicación ascendente (0.4) y horizontal (0.4), con los trabajos en grupo (0.4) y con la tarea de elaboración (0.4).

(Aula 20/FEA RURAL/1°grado)	
Estuvieron trabajando muy bien. Vamos	352
a descansar un poquito, entonces van a	353
levantarse y se van a pararse al lado	354
de sus mesas y vamos a cantar la	355

canCIÓN del perrito. Todos juntos.	356
Juan también va a pararse para poder cantar. A ver	357
PR20:Y AA: (haciendo rima con las manos)	358
UN, DOS, TRES, guau, guau, guau;	360
uno, dos, tres, guau, guau, guau; uno,	361
dos, tres, guau, guau, guau...	362
AA!: guau	363
PR20:sssshhh sshiii	365
OBS: (risitas)	367
PR20: tiempo de despertarse.	369

Facilitar la acción

La tarea que se denominó *facilitar la acción* es aquella que consiste en el apoyo del docente a la acción que realiza el alumno por propia iniciativa. Se trata de una actividad paradigmática en la construcción de un sujeto activo, creativo, libre, autónomo y responsable. Está altamente relacionada (con una significación del 99%) con las preguntas contextuales de los alumnos (0.8); con el trabajo individual o atención personalizada del docente para con el alumno/a (0.7); con el trabajo grupal de los alumnos (0.7) y con la aceptación como valoración del docente hacia los/as estudiantes (0.7).

(Aula 41/FEA RURAL/ Prescolar)	
A5: y el le comió y esperó al señor con la tijera	145
A3:¿por qué tenés la oreja tan grande, el oído tan grande	146
OBS: <i>Aquí cada niño ya fue con su imaginación y van recorriendo solos los recuerdos del cuento. La profesora no sigue mas a este punto el esquema que quería seguir y se limita a repetir las frases de los niños.</i>	148
PR41: las orejas tan grandes, los ojos tan grandes, por que tiene las manos tan grandes! Y son para comerte mejor	149
A3: Y después le dijo ojo mas grande	151
PR41: Si para verte mejor	152
A3: y después le dijo: que boca grande	153

4.4 Las competencias de sujeto que estimulan los juegos de lenguaje autoritarios y democráticos

Se ha visto que los ejes del autoritarismo y la democracia escolar se materializan en formas de lenguaje, claramente diferenciadas, que ocurren en los procesos comunicativos de la educación y que favorecen u obstaculizan la socialización en valores democráticos. Esto equivale a decir que apoyan o impiden unas determinadas competencias del sujeto, que constituyen el “supuesto” y el “producto” del juego.

Acá se sintetizan las competencias de sujeto que puede suponerse estimulan los juegos autoritarios y democráticos, de acuerdo a los análisis realizados en los títulos precedentes.

	Autoritarismo escolar	Democracia escolar
1	Ser paciente	Ser agente
2	Homogeneidad	Heterogeneidad
3	Desvalorización	Valorización
4	Hábitos	Operaciones
5	Heteronomía	Autonomía

4.4.1. Ser paciente Vs. Ser agente

En la muestra analizada se pudo identificar que el autoritarismo escolar docente impulsa al educando a ser un **sujeto pasivo**, *paciente*, un “objeto” en términos de Freire. Esencialmente, el estudiante de un aula autoritaria es un sujeto sin voz propia, sin autonomía; responde automáticamente fórmulas verbales o procedimientos que para él no tienen sentido porque no se han formado en su experiencia sino en la imposición de un saber encarnado en el docente, cuya función es transmitir y “depositar” los contenidos en los alumnos, sin permitir que sean ellos los que vayan construyéndolo e incorporándolo a su experiencia. Los docentes autoritarios no dan lugar a la elaboración, a la construcción o creación de los estudiantes.

La democracia escolar favorece la formación de un **agente activo**, protagonista. El ser agente tiene que ver con la posibilidad de participar activamente y no ser solamente un receptor pasivo. Esto está vinculado al principio democrático de la libertad. El docente que no crea un ambiente de libertad, con responsabilidad, no facilita la construcción de sujetos activos en el aprendizaje. Se ha visto que el docente que impulsa el *ser agente* es un facilitador, mientras que el docente autoritario se apropia del saber y lo impone a los estudiantes.

4.4.2. Homogeneidad Vs. Heterogeneidad

Se ha visto que el autoritarismo escolar busca la **homogeneidad** y obstaculiza el ejercicio de la diferencia, el pluralismo. El estudiante pasivo no es un sujeto individual, sólo tiene voz en la colectividad indiferenciada. El intento de homogeneizar puede deberse, en parte, a la dificultad que representa administrar las diferencias. Es notoriamente menos difícil generar un colectivo uniforme que responde por igual.

La democracia escolar favorece la **heterogeneidad y con ello el pluralismo**; la coexistencia, en un mismo espacio educativo, de ritmos, intereses, necesidades, dudas, ideas, caracteres y personalidades distintas. Aún cuando la interacción de un docente democrático sea con un sujeto colectivo, este es siempre diferenciado. Se ha observado que el docente democrático es una persona dispuesta a escuchar, abierta a las diferencias y atenta a los ritmos individuales.

4.4.3. Formación de hábitos Vs. Desarrollo de operaciones

Se examinó que la práctica autoritaria estimula, lo que fue definido anteriormente como la formación de **“hábitos”**, ya que los alumnos se reducen a repetir o contestar mecánicamente o de manera estereotipada. Por su parte, los docentes en su rol refuerzan y aseguran el desarrollo de conductas y respuestas estereotipadas. En lo que respecta a la

socialización en valores democráticos, se dirá que la adquisición de hábitos no parece ser interesante en cuanto que propicia la formación de un sujeto dependiente y poco creativo más que la de un sujeto autónomo, libre y creativo.

Se observó un “progreso” en la adquisición de hábitos a medida que avanzan los grados en las prácticas autoritarias; el estudiante de grados superiores se reduce a asentir, a completar frases iniciadas por el docente, etc. Mientras que los alumnos de grados inferiores aún no han aprendido a responder mecánicamente, a responder las frases que el docente inicia para que los alumnos la completen. Esto puede entenderse como una creciente socialización autoritaria.

Una práctica democrática facilita el desarrollo de **operaciones** en el niño, ya que se da lugar para la creación, reflexión y elaboración. Se promueve la construcción del conocimiento en el niño, con lo que éstos pueden ser sujetos activos y no pasivos que responden mecánicamente a fórmulas sin sentido. Como lo manifiesta Aebli (1973: p. 79) la “diferencia entre el hábito y la operación permite comprender fácilmente por qué los hábitos intelectuales se olvidan con tanta frecuencia en tiempo sorprendentemente breve”.

4.4.4. Desvalorización Vs. Valorización

Una práctica autoritaria es **desvalorizante** para la estima y el funcionamiento integral del niño o niña, las desvalorizaciones son humillantes para la persona en proceso de aprendizaje y tienden a bloquear el proceso.

En una práctica democrática, los alumnos son **valorados** como personas, esto significa que son aceptados y comprendidos en sus sentimientos, ideas e incluso sus errores. El no juzgar a la persona que está aprendiendo aumenta las posibilidades que los aprendizajes sean significativos y perdurables.

4.4.5. Heteronomía Vs. Autonomía

Una práctica autoritaria estimula la **heteronomía**, el desarrollo de una obediencia pasiva, y en esto la asemeja a una pedagogía militar, en donde los principios son el respeto a la jerarquía, la sumisión, la uniformidad. El docente de una práctica autoritaria se dirige a un colectivo homogéneo, utilizando órdenes y amenazas, y señala los errores humillando. El alumno está ligado a la autoridad del docente. Un recurso importante para desarrollar la heteronomía es el generar temor en los alumnos, que obedecen por esto.

La democracia escolar favorece la **autonomía** al reconocer y confiar en el potencial de los alumnos, al darles libertad y espacio para la creación, construcción y participación.

Conclusiones: Los dinosaurios saben nadar

Si bien los principios de la educación paraguaya están, en sus enunciados, orientados a generar condiciones para el ejercicio de una ciudadanía que afiance la democracia, parece evidente que algún factor en su implementación no propicia la superación de la cultura escolar autoritaria.

¿Qué individuos, ciudadanos, ciudadanas, estamos ayudando a construir desde la *práctica* escolar autoritaria? El humanismo de Freire comprende perfectamente lo que reflejan los resultados de este trabajo. La educación bancaria, con todo su significado, es aún parte de nuestra realidad.

Si excluimos docentes con esfuerzos específicos de capacitación, como ser la experiencia de formación en la línea del aprendizaje experiencial ofrecida por la Fundación En Alianza, o la pertenencia a un sistema escolar con una cultura institucional orientada al cambio de paradigma educativo (ESP), verificamos y cuantificamos que aquellos cuya formación está otorgada Ministerio de Educación y Culto, manifiestan actitudes, que se expresan en “juegos de lenguaje” del aula, incompatibles con la socialización en democracia.

Si antes nos arriesgamos a decir que la *socialización en el rol docente o el imaginario colectivo del rol* podría ser uno de los factores determinantes del autoritarismo o la democracia escolar, al finalizar la investigación, una idea que cobró aún más fuerza es que la *formación del docente* es importante pero el *sistema escolar* es inmensamente importante; es decir, la pertenencia a una estructura escolar institucional capaz de contener y acompañar el tránsito a un nuevo paradigma educativo.

Pero aún quedan aspectos por explicar. Se vio que el 32 % del autoritarismo escolar puede ser disminuido por un sistema escolar o por una cultura escolar específica, el 7% por una acción educativa puntual y que el 13% está vinculado a la personalidad autoritaria. ¿Dónde está el determinante del 48% restante del autoritarismo escolar? Es un interrogante que se deja abierto, pero quizás lo determine la misma sociedad, se deba al impacto social sobre el sistema y la práctica docente. Una sociedad autoritaria puede ser “eludida” por islas educativas, pero ese “palacio de cristal” tiene grietas.

El descubrimiento de un sistema escolar especial, “isla educativa”, nos ha ampliado el pensamiento, pero no por ello dejamos de ver y constatar que el esfuerzo de la Fundación En Alianza es altamente válido en el Paraguay. Se trata de un emprendimiento de alcance nacional, sustentable y viable; no sólo cubre necesidades no contempladas por la formación ministerial, sino que además tiene efectos reparadores. El trabajo con la persona, con la interioridad, con las actitudes –a las cuales subyacen conocimientos y habilidades– es y seguirá siendo fundamental en todo proceso de cambio. Más aún si consideramos el contexto histórico y cultural del Paraguay, autoritario y oprimido.

Pudimos ver cómo docentes en un proceso de ruptura con los esquemas tradicionales, como en el caso del sistema escolar especial, se confrontan necesariamente con el duelo de la transformación. El aprendizaje experiencial corporal coloca al sujeto, con sus contradicciones y ansiedades, sus emociones, identidad y trascendencia, como centro del aprendizaje. Desde allí, creemos que la perdurabilidad del cambio no estará

determinado solamente por un programa educativo, por un currículo bien escrito, sino por tener como protagonista a la persona, a su ser más profundo.

Terminamos la investigación con la sensación de que mucha riqueza quedó sin explotar: Material por analizar y procesamientos interesantes que no se pudo desarrollar y explicar; por ejemplo, los vínculos entre los componentes del autoritarismo de personalidad o de la autoestima y el autoritarismo y democracia escolar no fueron analizados completamente sino solo lo más evidente y elocuente. Quizá si se volviera a corregir las 2229 asignaciones realizadas en 68 casos de aula se encontrará que algunas no serían las mismas porque la experiencia de análisis arroja una nueva luz que llevaría a replantear la operacionalización y corrección de las mismas. Por otro lado, la lectura de textos teóricos muy diversos requeriría de una síntesis más concreta que no pudo hacerse. El estudio del material empírico llevó una enorme cantidad de energía y tiempo. Había demasiado cosas no definidas, a nivel empírico, a nivel teórico, a nivel de síntesis disciplinarias. En definitiva, dentro de los límites del tiempo, y del espacio físico de 30 páginas, no hubo lugar para todo lo que quisimos y pudimos hacer^{xvi}.

Vale la pena destacar la utilidad de no manejarse con esquemas metodológicos rígidos o con técnicas rígidas. La conceptualización fue desde lo más amplio hasta lo más concreto. Amplia al tratar democracia, sujeto, educación y comunicación; mediana con los juegos del lenguaje autoritario y democrático dentro de la práctica educativa, y concreta en conceptos operacionalizados como el coreo, la preformulación, o el barullo. Utilizamos técnicas distintas, desde la simple lectura intuitiva de los textos a los métodos de correlación simple (bivariable) o regresión múltiple o incluso análisis multivariados. Lo importante es que mientras se pretenda visualizar lo que ocurre, o verificar lo que se supone, o precisar aquello que se está observando, un gran eclecticismo metodológico puede ayudar y no obstaculizar o segmentar al objeto de análisis o a la hipótesis que interesa. La integración técnica y metodológica no solo es posible sino enormemente sencilla a partir del uso de la informática.

En relación con el potencial aporte de esta investigación, el instrumento elaborado para analizar los “juegos de lenguaje” autoritarios y democráticos de la escuela podría servir como un instrumento de evaluación, no precisamente de contenidos o conceptos, sino de **vínculos humanos** que ocurren en el día a día de docentes y alumnos y que dibujan la democracia o autoritarismo existente. Podría estudiarse el ritmo, la profundidad del impacto de las finalidades democráticas de la Reforma Educativa o de cualquier propósito de democratización dentro de la escuela. El instrumento podría ser modificado o simplificado para una administración más sencilla.

Si estos comportamientos evaluados a través del habla resultan ser los sistemas a través de los cuales se inculcan rasgos autoritarios y democráticos en los niños, eso puede tener un valor educativo. Puede ayudarse a hacer consciente aquello que hace el docente sin saberlo, o mecánicamente, o sin quererlo, a favor o en contra de los ideales democráticos que hoy nadie contesta, pero que, como hemos visto, no son necesariamente practicados.

La educación para la libertad requiere de la reflexión sobre la acción, como lo dice Freire. Podría ser interesante ayudar a los docentes a tomar conciencia de qué “juego” están jugando y acompañarlos en su proceso de humanización, en el aprendizaje del juego democrático.

La lucha por la democracia dentro de la escuela es una tarea que fue comenzada y hemos notado sus resultados, interesantes y esperanzadores. No podemos decir que en Paraguay no existan intervenciones democráticas en la escuela. Pero aún falta mucho por hacer y transformar.

En Paraguay suele asociarse el autoritarismo a los dinosaurios y al dictador derrocado se lo llamó Tiranosaurio. Algo que quizá ignore la inocencia de un niño del preescolar, integrante de una de las aulas más democráticas que analizamos. Tal vez nosotros podamos pensar que esos animales prehistóricos no se han extinguido, y decir con él, que los dinosaurios saben nadar.

Bibliografía

- Adorno, Theodor 1996 *Studiem zum autoritären Charakter* (Frankfurt: Suhrkamp)
- Aebli, Hans 1973 (1958) *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* (Bs. As: Kapelusz)
- Arriola Socol, Merardo 1992 (1992) *La locura de aprender* (Asunción: Universidad Católica)
- Arriola Socol, Merardo 1994 (1994) *Buscando la Vida* (Asunción: Fundación en Alianza)
- Arzola S. 1993 "Nuevos Paradigmas en investigación Educativa" (ponencia no publicada), Santiago Pontificia Universidad Católica de Chile
- Austin, J.L 1971 (1962) *Palabras y acciones* (Bs. As: Paidós)
- Benveniste, Emile 1997 (1966) *Problemas de lingüística general I y II* (Madrid: siglo veintiuno) 1997.
- Borón, Atilio 1997 *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina* (Bs.As: Universidad de Buenos Aires)
- Borón, Atilio 1998 "Quince años después: democracia e (in) justicia en la historia reciente de América Latina" (Ponencia presentada en LASA, Chicago)
- Brown G., Yule George (s/f) *Análisis del discurso* (Madrid: Visor Libros)
- Costa, Marta 1996 "Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación" *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION*, Madrid no. 10
- Freire, Paulo 1984 (1970) *Pedagogía del oprimido*, (Madrid: Siglo XXI editores)
- Freire, Paulo 1987 *Educacao e mudanca* (RJ: Paz, Terra e Educacao)
- Freire, Paulo 1999 (1969) *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI editores)
- Gadet, F. y Hak, T. (org.) 1997 *Por una análise automática do discurso. Uma introducao a Obra de Michel Pecheux* (Campinas: Unicamp)
- Garretón, Manuel A: 1987 *Reconstruir la política. Transición y consolidación democrática en Chile* (Santiago de Chile: Edit. Andante)
- Heinemann, Peter 1980 (1979) *Pedagogía de la comunicación no verbal* (Barcelona: Editorial Herder)
- Horkheimer, Max 1960 *Kritische Theorie der Gesellschaft* (s/ed)
- Krippendorff, Klaus 1990 *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. (Buenos Aires: Paidós)
- Lowen, Alexander 1994 (1990): *La espiritualidad del cuerpo* (Barcelona: Paidós Ibérica S.A.)
- Lozano, J.; Peña-Marín, C.; Abril, G. 1993 *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (Madrid: Cátedra)
- Malhotra, Naresh 1997 *Investigación de Mercados, un enfoque práctico*. (México: Prentice Hall)
- Mier, Raymundo 1990 *Introducción al análisis de textos* (México: Trillas)
- Ministerio De Educación y Culto; Consejo Asesor de la Reforma 1998 *Avances de la Reforma Educativa. Perspectivas, estrategias y políticas de la educación paraguaya* (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura)
- Osorio, J. (comp) 1990 *Educación de Adultos y Democracia* (Madrid: Popular)
- Piaget, Jean 1994 *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (México: Grijalbo).
- Piaget, Jean 1993 (1969) *Psicología y Pedagogía* (Bs. As: Espasa Calpe/Ariel)
- Polanyi, Karl 1944 *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo* (México: Fondo de Cultura Económica)
- Pucinelli Orlandi, Eni 1987 *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* (Sao Paulo: Pontes)
- Ranciere, Jacques 1996 *El desacuerdo* (Bs. As: Nueva Visión)
- Rogers, Carl s/f. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica* (Bs. As: Edit. Paidós)
- Rogers, Carl y Rosenberg, R.L 1981 *La persona como centro* (Barcelona: Herder)
- Rogers, Carl. 1980. *Libertad y creatividad en la educación* (Barcelona: Paidós)

- Rosenberg, Jack L 1991 (1985) *Body, Self and Soul: Sustaining Integration* (Atlanta:Humanics New Age)
- Sánchez I.Tomás 1994.*La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza* (Bs. As.:Magisterio del Rio de la Plata)
- Sarramona, Jaume 1993 *Cómo entender y aplicar la democracia en la Escuela* (Barcelona: Ceac)
- Schmidt, Ciro E. 1994. *Pensando la educación. El hombre como significación de lo educativo* (Santiago: San Pablo)
- Tedesco, Juan C.1985. "Paradigmas de la investigación socioeducativa" *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, vol XV, No.2,
- Van Dijk, Teun A 1996. *Cognicao, discurso e interacao*, (Sao Paulo: Contexto)
- Van Dijk, Teun A. 1997 (1980) *Estructura y funciones del discurso* (Madrid:siglo veintiuno)
- Vetter, Gerardo 1998.: *Idolos con pies de barro. Psicopatología en las relaciones de poder de adultos en Asunción y Departamento Central*. (Tesis doctoral no publicada),(Asunción: Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía)
- Vygotsky Lev "Pensamiento y lenguaje" en SCAFFO, S. 1996: *Vygotsky y la Escuela*, (Montevideo: Edit. Aula)
- Wastlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. 1987 *Teoría de la comunicación humana* (Barcelona:Herder).
- Wittgenstein, L 1998: *Investigaciones filosóficas* (Barcelona: Crítica)

NOTAS

i Al año del golpe de estado que derrocara al dictador.

ii Usualmente, los diseños experimentales parten de la base de la confrontación entre una formulación del estado de cosas posible, que se considera hipotética y una medición del estado de cosas observado, que se considera lo real. En qué medida la hipótesis se cumple o no se cumple es lo que debe responder la investigación. En este caso, nos acercamos a un diseño experimental que podemos llamar evaluativo. Es decir, en lugar de la hipótesis colocamos principalmente el propósito de una institución social (la educativa) y como medición del estado de cosas, intentamos determinar en qué grado esos propósitos se observan en su actividad concreta.

iii Entre los propósitos de la Fundación En Alianza figura el “Desarrollar y apoyar programas y proyectos –preferentemente de alcance nacional- en el ámbito de la cultura y educación, que contribuyan a elevar la calidad de vida de los hombres y las mujeres del Paraguay, mediante la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades que ayuden a las personas a ir tomando mayor conciencia de su dignidad, de sus derechos y obligaciones.” Parte de la muestra analizada en la investigación es población beneficiada por el instituto de **investigación e intervención educativa “Buscando La Vida “ de la Fundación**, con uno de sus servicios, denominado *Sensibilización para la Formación* dirigido a educadores de todo el país. Esto se realiza mediante “talleres de sensibilización” que son una acción educativa puntual, que no compromete **necesariamente** procesos largos de formación, de eficacia inmediata limitada, que apunta a hacer conocer la línea peculiar de intervención educativa del programa y de su potencialidad de cambio. Con estos talleres se había alcanzado, hasta mediados del 99 a más de 12.000 participantes en poco más de cinco años de trabajo, de todo el territorio nacional. Entre la población que pertenece a este grupo, hay docentes que tuvieron una experiencia relativamente importante con este tipo de talleres, como ser 8 o más talleres (8 hs. cada uno).

iv Se trata de un contraparadigma educativo, de orientación *existencial-humanista*. En contraposición a la enseñanza tradicional, con énfasis en el *desarrollo cognitivo*, o en contraposición al *paradigma tecnocrático*, centrado en la *adquisición de habilidades*, el aprendizaje experiencial corporal *se centra en el sujeto que aprende y en el desarrollo de actitudes que permitan a las personas vivir más plenamente*. Se busca generar experiencias en donde los/as docentes aprendan *experiencialmente* qué es aprender; se trata de facilitar el descubrimiento de nuevos sentidos de vida y educación. Esto ayudaría a los docentes a incorporar un nuevo rol desde el cual permitan a los estudiantes ser verdaderos sujetos de aprendizaje. Esta propuesta fue elaborada por Arriola Socol, Merardo (1992 y 1994), quien se inspira en el pensamiento de autores como Cluzot, Oscar Ichazo (de la escuela de Arica) Kolb, Knowles, Dubé, Honoré, Rogers y otros. Integra además fundamentos de la Psicoterapia Corporal Integrada y otros enfoques de la terapia corporal.

v El **test de Theodor W. Adorno**, de confiabilidad comprobada, fue utilizado en el Paraguay y ajustado al medio por Gerardo Vetter para su tesis doctoral (Vetter, 1998). Las frases de la Escala F fueron testadas en campo y ajustadas al contexto socio-cultural e histórico actual del Paraguay.

vi Agradecemos a Gerardo Vetter, de habla germana, autor de una tesis doctoral sobre el tema autoritarismo (Vetter, 1998), por la discusión, diálogo y traducción de los textos de Adorno y Horkheimer, que no pudieron ser conseguidos en versión hispana o inglesa.

vii Publicado en 1996 por wps (Western Psychological Services), Los Angeles, California, bajo la dirección de W.H.Fitts, PhD., y W.L. Warren, PhD. El TSCS fue desarrollado a partir de los años 60 con el interés de hacer una escala de autoconcepto que fuese simple para el que lo responde, aplicable y multidimensional en sus descripciones. El test ha permitido acumular, y unir en un instrumento común, una amplia cantidad de conocimiento e investigación clínica acerca de la relación entre autoestima y comportamiento humanos. El test consiste en 82 oraciones autodescriptivas que permiten al individuo retratar su personalidad según su propia autopercepción. A cada ítem se utiliza una de las cinco categorías que van de siempre falso a siempre cierto.

viii El grupo ESP inicialmente estaba incluido en el grupo MEC URBANO, pero el procesamiento de los datos reveló su diferencia significativa con respecto a sus pares iniciales, razón por la cual, se decidió analizarlo por separado. La formación para los docentes del grupo ESP abarca tres años; en el primero se les introduce en el método constructivista y se trabaja con las diferencias respecto al esquema tradicional de enseñanza. En el segundo año, el objetivo es el afianzamiento del método en la práctica de aula. En el tercer año, se espera que los docentes hayan integrado a su persona y a su práctica las herramientas y la conceptualización del método propuesto.

ix El número de casos recolectados llegó a 71, pero pudieron ser analizados 68. Tres casos se perdieron por problemas con la grabación de las muestras. De todas maneras, lo analizado sobrepasa los 60 casos propuestos en el proyecto inicial.

x Autoritarismo y democracia escolar son aquí introducidos en términos **cuantitativos**. El procesamiento estadístico de los resultados de los juegos de lenguaje autoritarios y democráticos permitió **hallar índices de autoritarismo escolar y democracia escolar**. El índice de autoritarismo escolar es equivalente al total de variables autoritarias (de los juegos del lenguaje) sobre el total de variables autoritarias y democráticas (de los juegos del lenguaje). La operación inversa proporciona el índice de democracia escolar. $aE = \Sigma aE / (\Sigma aE + dE)$ y $dE = \Sigma dE / (\Sigma aE + dE)$

xi Este dato no incluye al grupo “especial” que presente anomalías en los datos de autoestima. Por otra parte, la correlación negativa (r) de -0.26 mantiene una tendencia comprobada en otros estudios realizados en el país anteriormente. Nos referimos a la tesis doctoral de Vetter (1998), en la cual la correlación general entre autoestima y autoritarismo fue de -0.35 para una muestra de aproximadamente 503 casos, por lo que se puede decir que la relación negativa se mantiene.

xii Fueron clasificados en total 149 actos en los 68 casos, un promedio de 2,2 actos por docente/aula.

xiii En la selección de las Unidades de Análisis o Actos, de las Categorías, y subsecuentemente de las variables, se buscaba identificar unidades verbales "autoritarias" y "democráticas". Las variables en conjunto sumaron 91. Pero se buscó *validarlas* ex post con un proceso puramente empírico, para no caer en el círculo vicioso, de llamar autoritario a algo y luego cuantificar cuantas veces ello ocurrió. El **proceso de validación** se realizó a través del análisis de correlaciones significativas entre cada una de las variables y la suma de las mismas. Se trabajó iterativamente, formando grupos con las variables que se correlacionaban entre sí en forma positiva y se correlacionaban en forma negativa con las demás, y que adicionalmente había sido diseñadas como "democráticas" unas y "autoritarias" otras. Al final, sólo fueron admitidas como variables democráticas aquellas que se correlacionaban positivamente con la suma de las democráticas y negativamente con la serie de las autoritarias y viceversa. Este proceso, algo draconiano, aunque robusto, es el que dejó fuera de validación a 41 variables cuyas ocurrencias no tenían esas asociaciones. Llamamos **neutras** a las variables excluidas. En algún caso no cumplían el requisito porque la ocurrencia era poco frecuente, por lo cual, no es seguro que muchas de ellas no puedan adquirir consistencia en muestras mayores. Cabe destacar que, siempre que en la investigación se trabajó con correlaciones, las no significativas -con una certeza menor al 95%- fueron excluidas de los análisis. Por tanto, cada vez que se haga referencia a resultados de correlaciones,

se estará hablando de **correlaciones significativas, con un nivel de certeza superior o igual al 95%**.

xiv El idioma es el guaraní, lengua autóctona de origen precolombino, que desde la Constitución del 92 es, junto con el español, lengua oficial del Paraguay.

xv Acá usamos la palabra lúdica en un sentido muy distinto al usado en el resto del trabajo. Cuando hablamos de juego de lenguaje “jugar” significa representar o ejercer un rol (como en inglés “play”) en cambio acá juego es el disfrute de actos ficcionales en oposición a actos serios o reales, como “de mentirilla” en español argentino, o “de guau” en español de Paraguay.

xvi Dentro del esfuerzo individual de seis meses, una gran parte del cual requirió la recolección de datos, la transcripción, el cargado y corrección de 136 tests; el estudio de la teoría de la democracia y de la democracia escolar, la búsqueda de variables pertinentes de ocurrencia verificada, etc.