

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 16 ~ Junio 2006

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Paraje Arroyo seco s/nº - 7000 - Tandil

Provincia de Buenos Aires - Argentina

Nº 16, Junio 2006

Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA

ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil - Argentina



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Dr. Néstor Julio Auza (en licencia)

Vicerrector

Ing. Marcelo Spina (a/c)

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Lic. Alejandro Dillon

Vicedecana

Lic. Lydia Albarello

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Hugo Russo

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA Argentina)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA Argentina)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA Argentina)

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Gabriel Huarte (UNCPBA Argentina)

Tomás Landivar (UNCPBA Argentina)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA Argentina)

Hugo Russo (UNCPBA Argentina)

CONSEJO ASESOR

Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puigrós (UBA/DGCyE Pcia. Bs. As. Argentina)

Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)

Lucía Garay (UNC Argentina)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA Argentina)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 439688 - Internos 201/202 ó 439750/439751/439752. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

I N D I C E

Dossier

Psicología y Educación

Presentación por José Antonio Castorina 11

*Enseñanza de la historia y formación ciudadana:
representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los
jóvenes argentinos*

Mario Carretero y Miriam Kriger 17

*Teorías implícitas del aprendizaje en la mediana infancia:
el caso del dibujo y sus dificultades*

Mónica Echenique y Nora Scheuer 47

*Cuando resumir se parece a... Concepciones de estudiantes
universitarios sobre la actividad de resumir*

María Belén Bosch, Nora Scheuer y Mar Mateos 71

*Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo:
naturalismo versus legitimación ideológica*

Alicia Barreiro y José Antonio Castorina 97

Del individuo auxiliado al sujeto en situación.

*Algunos problemas en los usos de los enfoques
socioculturales en educación*

Ricardo Baquero 123

La educabilidad y la definición destino escolar de los niños.

Los legajos escolares como superficie de emergencia

Ana Gracia Toscano 153

*La búsqueda de respuestas posibles de la teoría
socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas
de la educación especial actual*

Silvia Dubrovsky 187

<i>Condiciones del diseño de tecnología educativa y la necesidad de mediar las mediaciones educativas</i>	
Ricardo Rosas	211
Artículos	
<i>Los estudiantes como objeto de estudio</i>	
Matilde Balduzzi	239
Reseñas de libros	
<i>“Los desafíos de la Gestión Escolar. Una investigación cualitativa” de Cristina Carriego</i>	
por Silvia Centeno	275
<i>“La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” de Santos B. De Sousa</i>	
por Sonia Marcela Araujo, Rosana Egle Corrado y Marisa Zelaya	280
<i>“Haptonomía pre- y postnatal, por una ética de la seguridad afectiva” de Catherine Doltó</i>	
por María Marta Pasini	287
<i>“Pensar la educación desde una dimensión ético-política. Resignificar la escuela como espacio de ciudadanía y esperanza” de Carlos Cullen</i>	
por Andrea Díaz y María Alejandra Olivera	291
Reseñas de Jornadas	
<i>Foro Mundial de Educación Buenos Aires 2006 “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”</i>	
por Johana Gómez Arn, Patricio Lafuente y Fernanda Mazzei	305
Publicaciones - Fichas técnicas	317

D OSSIER

PRESENTACION

Psicología y Educación

José Antonio Castorina*

El dossier que presentamos pretende explorar las contribuciones de la psicología, en tanto un nivel de análisis dentro de las ciencias humanas, a los problemas suscitados por la educación contemporánea. Con este objetivo, hemos incluido trabajos que provienen de distintos campos de la investigación psicológica, desde los estudios sobre cambio conceptual en niños y alumnos, hasta el análisis de las teorías y técnicas psicológicas utilizadas en la vida educativa, entre otros. También hemos tomado en cuenta a distintos programas de investigación, como la escuela socio-histórica, el enfoque de las teorías implícitas, o la teoría de las representaciones sociales.

Quizás su mayor interés radica en subrayar la variedad de los estudios psicológicos vinculados con la educación. Por un lado, hay trabajos de investigación empírica dedicados a la elaboración de conceptos y representaciones de los alumnos, aunque no indagados en situaciones didácticas. En un caso, se identifican los rasgos de las representaciones históricas de los alumnos, egresados de la escuela media. Otras investigaciones empíricas de base se refieren a la modificación de teorías implícitas de los niños y pueden tener un impacto directo sobre el mejoramiento de la enseñanza. Algo más distante del mundo

* Doctor en Educación. Investigador del CONICET. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

educativo que ésta última, una investigación sobre la creencia en el mundo justo puede sugerir implicaciones para la actividad didáctica.

Por otra parte, se ofrecen reflexiones sobre las posibilidades y las dificultades del uso de las categorías psicológicas del programa socio-histórico en la interpretación de la actividad educativa. En la misma dirección, se buscan encuentros y convergencias del pensamiento vigotskiano con la educación especial actual. Incluso, se cuestiona la utilización de las técnicas y teorías psicológicas en la derivación de niños a este sector de la enseñanza.

Otro de los objetivos de este número es aportar a la revisión de la orientación de las investigaciones psicológicas en la educación. Justamente, en la medida en que se disponga de análisis rigurosos, de estudios encarados con rigor metodológico y cuyos resultados sean plausibles. Consideramos que es el caso de los trabajos aquí presentados. Muy especialmente, ello nos permite tomar distancia de la versión de la pedagogía crítica que cuestiona radicalmente la legitimidad de cualquier psicología y de sus implicaciones para la vida educativa. Aquella revisión debe atender de modo central a las propias insuficiencias históricas de las corrientes que no estudiaron en su especificidad a los procesos psicológicos involucrados en las prácticas educativas. Es decir, que ejercieron un “aplicacionismo” inaceptable desde el punto de vista epistemológico y, más aún, no cuestionaron sus propias condiciones sociales de producción.

Por último, queremos poner de relieve que se han incluido intencionalmente a varios trabajos en los que han intervenido protagónicamente jóvenes investigadores, individualmente o en colaboración con sus directores. Particularmente, hemos dado lugar a los que son becarios o han realizado maestrías y doctorados en el sistema de posgrado de las universidades nacionales. La promoción de los investigadores recientemente formados o en formación, y la transferencia académica de su producción, son objetivos de la política científica.

Este dossier contiene ocho artículos, agrupados de acuerdo a los criterios antes consideraciones. En primer lugar, los *trabajos referidos a los cambios de conocimientos vinculados a la educación*:

Mario Carretero y Miriam Kriger estudian la génesis histórica de la articulación entre los supuestos ideológicos y psicológicos de la enseñanza de la historia. Luego, muestran avances en la investigación empírica de las representaciones de jóvenes argentinos de la independencia y la dependencia de la nación. Los autores introducen, muy sugestivamente, la categoría de “representación social” de la psicología social para interpretar ciertas respuestas de los sujetos.

Mónica Echenique y Nora Scheuer indagan con notable rigor metodológico a las “teorías” implícitas sobre el dibujo en la mediana infancia. Los datos indican que los niños menores asumen una teoría directa del aprendizaje y los mayores una de tipo interpretativa. En éstos, se pone de relieve una conciencia de su propio proceso de aprendizaje, que a su vez lo promueve. Los resultados tienen un eventual impacto en la formulación de propuestas pedagógicas.

María Belén Bosch, Nora Scheuer y Mar Mateos estudian las concepciones acerca del resumen en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados, en temáticas de historia, geografía y literatura. Los resultados indican un incremento de la agentividad de las visiones del resumen y variaciones significativas respecto del carácter reproductivo o constructivo de los aprendizajes. De ahí que sea crucial promover en la enseñanza universitaria la toma de conciencia de la función epistémica de dicho procedimiento.

Alicia Barreiro y José Antonio Castorina interpretan los resultados de una investigación sobre la creencia en el mundo justo, realizada con métodos de la psicología genética y de la psicología social. Los autores han defendido una explicación de la génesis de la creencia en términos ideológicos en contra de la teoría naturalista de la atribución causal. Una explicación social de una creencia muy significativa en los

alumnos puede contribuir, de modo indirecto, a promover determinadas situaciones didácticas en las disciplinas sociales.

En segundo lugar, los *trabajos referidos al empleo de la psicología en problemas educativos*:

Ricardo Baquero hace un prolijo examen de las categorías vigotskianas de zona de desarrollo próximo y de interiorización, atendiendo a los desarrollos actuales de la escuela socio histórica. En base a estos análisis, el autor plantea los problemas de la intervención psicoeducativa, en el marco del problema de la “educabilidad”. Se inclina decididamente por una intervención dirigida a que los alumnos se apropien genuinamente de una práctica cultural.

Ana Gracia Toscano examina los legajos escolares desde el punto de vista de las tesis de “educabilidad” que subyacen a la evaluación de los alumnos derivados a la educación especial. Es de gran interés la crítica de los instrumentos psicológicos utilizados en la clasificación diagnóstica de los alumnos. La autora denuncia con una argumentación convincente a las evaluaciones que dejan fuera de consideración a los saberes adquiridos en tareas escolares.

Silvia Dubrovsky se ocupa de la concepción de la discapacidad desde la perspectiva de Vigotsky. A partir de la distinción entre defecto primario y secundario, muestra que el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores se origina en alguno de aquellos defectos. A lo largo del trabajo se hace hincapié en la dialéctica entre la línea natural y la línea cultural del desarrollo, como clave interpretativa. La autora interroga -desde la problemática actual- a las posiciones de Vigotsky sobre la integración escolar.

Ricardo Rosas, finalmente, se ocupa de las dificultades de la introducción de las Tecnologías de la Información en los aprendizajes escolares. En particular, caracteriza su ineficiencia respecto a la atención de la diversidad. El autor propone una triple mediación, a diferencia del sistema clásico, en la que incluye al aprendiz, el educador ex-

perto y el educador lego. Ulteriormente, ejemplifica con un sistema de apoyo para el aprendizaje de la lectoescritura en ciegos.

Quiero mencionar, finalmente, que he sido convocado para coordinar este Dossier por algunos docentes integrantes del Departamento de Psicología y el Programa de Investigación “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico”, dirigido por Lydia Albarello, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Todo mi reconocimiento a esta convocatoria.

Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos

Mario Carretero * - Miriam Kriger **

Presentación

Este artículo aborda un tema que en los últimos años parece definir un nuevo campo de estudios, centralizando el debate político educativo y plasmándose ya en las currículas escolares de diversos países: el de las relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana. Sin embargo, y aunque nos encontremos frente a un nuevo escenario, no podemos dejar de recordar aquí que la enseñanza de la historia ya en sus orígenes se había conformado como un espacio estratégico para la formación ciudadana.

De modo que la novedad con que esta cuestión vuelve a vertebrar los debates y hacer confluir las agendas del flamante siglo no es tal; hecho que en sí mismo nos resulta significativo, y cuya indagación

* Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid, España y en FLACSO, Argentina.

Web: www.mariocarretero.net

** Lic. en Ciencias de la Comunicación Social. Doctoranda FLACSO-Argentina. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: mkriger@ciudad.com.ar

bien podría comenzar cuestionando el doble supuesto en que se ha apoyado históricamente, a saber: a) el supuesto ideológico de una identidad histórica colectiva que como “comunidad de arraigo” y fundamentalmente como “comunidad de destino” ((Pérez Vejo, 1999:115); y b) el supuesto psicológico de que las representaciones del pasado determinan las prácticas del futuro.

Nos preguntamos especialmente si es posible fundamentar la vigencia de esta afirmación en un contexto actual, siendo que ella ha justificado la enseñanza de la historia escolar desde sus comienzos y que aún sigue estando presente en los objetivos, contenidos y currículas actuales, a saber: que la enseñanza de la historia promueve y garantiza la formación de los futuros ciudadanos. En este sentido, la escuela y la historia se han constituido tradicionalmente como proveedoras de representaciones históricas ligadas al pasado común de los miembros de una nación, y orientadas a condicionar unas determinadas prácticas sociales y políticas vinculadas al futuro de la misma.

Pero, en virtud de las importantes transformaciones culturales y políticas de las últimas décadas -en particular: la crisis de los estados nacionales e identidades nacionales (Habermas, 1995; Kymlicka, 2001), la emergencia de nuevas identidades (Laclau, 1993; Martín Barbero, 1994; Sartori, 1995) e imaginarios ciudadanos (Torres, 2001), el fin de la Historia Unica (Vattimo, 2000), los procesos de globalización y mundialización (Ortiz, 1997)- se impone la revisión de este doble principio, que tan eficaz resultó a los fines de la “invención de la nación” (Anderson, 1983).

Para ello, en primer término vamos a analizar algunas de las implicancias conceptuales ligadas a la génesis histórica del amplio supuesto que presentamos; luego, presentaremos un breve avance de resultados de un trabajo empírico en curso¹ que estudia la interrelación entre las representaciones históricas y las proyecciones de futuro de jóvenes argentinos en la actualidad; y, finalmente, discutiremos estos

primeros resultados, brindando una perspectiva teórica para el estudio de esta problemática.

Fundamentos teóricos

a. El supuesto ideológico de la nación como comunidad de destino

El tipo de vínculo causal entre enseñanza de la historia y formación ciudadana que hemos señalado se consolidó durante el siglo XIX y XX, aunque su origen data de finales del siglo de las Luces, donde no se presentó como una afirmación sino como parte de la promesa emancipatoria, augurando que:

“El progreso de las ciencias, de las artes y de las libertades políticas liberará a toda la humanidad de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo y no solo producirá hombres felices sino que, en especial gracias a la Escuela, generará ciudadanos ilustres, dueños de su propio destino” (Lyotard, 1986:97 de la trad. al español).

La postulación de que el progreso de los saberes generaría el avance de las sociedades -y que además ello redundaría en un nuevo tipo de felicidad: la de los hombres que, convertidos en ciudadanos, serían capaces de adueñarse de su destino- fue tributaria del surgimiento de *lo social* como dominio de la cultura, una esfera diferenciada de la Naturaleza, y no regida por sus leyes sino por las de la Historia (para ampliar, véase: Carretero y Kriger, 2004). Fue sólo entonces que *lo social* se prefiguró como *proyecto de lo humano*, y el hombre -*creatura* como ciudadano- creador; sin embargo: ¿en relación a qué origen dispondrían los ciudadanos este destino *propio*? ¿Cómo encontrarían la senda y las “leyes históricas” que los habían llevado hasta el presente?

Y, sobre todo: ¿Qué tipo de entidad era esa *cives* a que refería el concepto de ciudadano? ¿De qué modo ella se imbricaba en la identidad de cada hombre para incorporarlo al “nosotros”?

Las respuestas que el siglo XVIII dio a estas preguntas delimitan el periplo de la ilustración al romanticismo, que culminó con la fusión de ambos en el estado nacional y su apogeo durante el siglo siguiente, caracterizado como el de la Historia y también con el de las Naciones. Al principio, las respuestas las dio el humanismo ilustrado, en cuyo marco la Historia -que otrora cumpliera el importante rol moralizante que llevó a Cicerón a denominarla “*magister vitae*”- perfiló una formación identitaria más fraterna y secular: la europea, a la que adscribió la primera historiografía francesa -representada por hombres que ya no eran miembros de la corte pero aún tampoco funcionarios del estado- cuyo principal esfuerzo estuvo dedicado a redefinir el objeto de su ciencia, desplazándolo de la vida de los monarcas a la de los hombres. Y en el crepúsculo del mismo siglo fue la historiografía germana quien volvió a definir el objeto, imponiendo la noción de pueblo, de modo que el romanticismo y los nacionalismos “plantaron cara abiertamente al cosmopolitismo galocéntrico”(sic) (Sánchez Marcos, 1993:178).

En esta línea es posible establecer estrechos lazos entre el surgimiento del Estado liberal y la enseñanza de historia en las escuelas, cuando el desarrollo de la lealtad y el patriotismo fueron valorados por encima de la educación universal, como muy bien lo ilustró el llamado del emperador prusiano que, en la última década del siglo XIX, exhortó a sus ministros a “educar a jóvenes alemanes, no griegos ni romanos” (Boyd, 1997:77 de la trad. al español). Fue entonces cuando se crearon esos vínculos aparentemente indisolubles entre una historiografía nacional producida a gran escala por el estado (como la escuela y la infancia misma) y la formación de los ciudadanos, en el marco de proyectos patrióticos que hegemonizaron el panorama edu-

cativo de casi todos los países del continente europeo y americano, y siguieron vigentes por lo menos hasta mediados del siglo XX.

Tras sucesivos acomodamientos, esta historia nacida para ser enseñada, se constituyó como una “herramienta cultural” (Wertsch, 1998) en la que, como tal, las fuerzas involucradas en su construcción jugaron un lugar importante en la determinación de su uso; es decir: resultando sumamente eficaz en la construcción de la identidad nacional. Este *constructo* fue precisamente el más cuestionado por las teorías críticas en tanto supuesto ideológico: en una primera fase, a mediados del siglo XX, tras la última Guerra Mundial y el fracaso del ideal de progreso histórico (ver al respecto Adorno y Horkheimer, 2001); y en una segunda, con el final de la Guerra Fría y el reordenamiento del orden global en un marco de debilitamiento de los estados nacionales en tanto “instancias centrales de producción del sentido social” (Ortiz, 2002).

b) El supuesto psicológico de la identidad nacional

Ahora examinaremos algunas implicancias del supuesto psicológico en que se basa la relación originaria entre enseñanza de la historia y formación ciudadana: que las representaciones históricas del pasado son determinantes respecto de las prácticas ciudadanas del futuro, que aquello que hoy los alumnos aprenden sobre la historia se traducirá en su comportamiento ciudadano de mañana.

En primer lugar, nótese que ello sólo puede suceder bajo una condición: que el alumno en cuestión se sienta parte de esa historia, que se la represente en primera persona del plural, que encuentre en ella las marcas que conduzcan a un presente plebético de significado, que se identifique plenamente con la historia de su nación, imbricándola con la propia historia personal. Es posible fundamentar esta condición tomando en cuenta lo que Castorina (2006) define como rasgo peculiar

de los aspectos cognitivos de las representaciones sociales (Moscovici, 1976), a saber: que “incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y la participación en su cultura. De este modo, ellas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que adoptan los individuos, configurando su identidad social” (Castorina, 2006:78).

De manera que sólo si el alumno es capaz de creerse a sí mismo sujeto de esa historia que trasciende el marco de su existencia individual -como se evidencia en expresiones como la siguiente, enunciada por un alumno argentino: “Cuando los españoles llegaron a América y nos descubrieron” (Carretero y Kriger, 2005)- ella podrá determinar sus prácticas ciudadanas futuras. Y aún así, esta es todavía una condición necesaria pero no suficiente para establecer una relación lógico causal entre representaciones del pasado y prácticas del futuro. En orden de producir una narrativa donde la identidad personal coincida con la saga del sujeto histórico, la trama argumental debe estar regida por una inteligibilidad no inmanente sino trascendente al relato mismo, una matriz como “la nación”, forjadora de la coherencia entre el carácter de las gestas y el de los personajes.

Aceptar entonces este supuesto implicaría adjudicarle a los sujetos portadores de tal identidad una agencialidad limitada, subsumida en una representación social implícita -en el sentido de que “las producciones colectivas, al ser socialmente controladas, desbordan la conciencia individual” (Castorina, op. cit.:78)- que configuraría el marco de una historia inacabada pero cuyo destino viene inscripto en su origen. En suma: implicaría conducir a cada sujeto pedagógico (futuro sujeto ciudadano) al reconocimiento de su “misión” en una historia a la que él pertenecería (mucho más de lo que ella le pertenecería a él).

Esta cadena de implicancias nos lleva a afirmar que toda relación causal entre pasado y futuro sólo puede realizarse en un sujeto cuya identidad se encuentre en construcción o desarrollo, que su vez, tiene dos dimensiones: a) la genética, vinculada con los aspectos

cognitivos, y b) la histórico argumental, vinculada con la socialización. La pregunta crucial es de qué modo estas dos dimensiones se articulan en el aprendizaje, en último término

“pregunta epistemológica referente a las vinculaciones entre conocimiento individual y sociedad, pero situando en la historia ambos polos de la relación: ¿la interpretación de la historia y la sociedad por parte de los alumnos depende de una historia social de la que forman parte?, ¿o bien provienen únicamente de mecanismos universales de conocimiento?”(Castorina, op. cit.:73).

La propia historia de la enseñanza de la historia puede pensarse como vertebrada por estas tensiones que nos refieren a un conflicto de carácter psicológico cultural, y que se proyectan de manera muy clara en las diferentes tensiones que han establecido los dos tipos de objetivos -disciplinares y sociales (que hemos caracterizado respectivamente como ilustrados y románticos, véase: Carretero, 2006; Carretero y Kriger, 2004; Carretero y Kriger, 2006)- que han regido esta práctica escolar: desde la adecuación plena que reflejó la fusión de los ideales románticos e ilustrados en la construcción del estado nacional, hasta su creciente distanciamiento que refleja la brecha entre el estado y la nación característica de la globalización.

Las representaciones de los jóvenes argentinos: avance de resultados de nuestra investigación

Vamos a ofrecer a continuación un breve avance de resultados de un trabajo empírico sobre las representaciones históricas y proyecciones de futuro de sujetos egresados del nivel medio de escolaridad (es decir: que completaron la formación histórica dispuesta por el siste-

ma educativo formal) y que estaban por iniciarse en el ejercicio ciudadano, votando por primera vez².

Limitaremos nuestra exposición a las representaciones referidas a la independencia y la dependencia de la nación, conceptos clave en la progresión de los relatos nacionales, puntos nodales del imaginario social y político de América Latina y de Argentina en particular. En este sentido, intentamos profundizar algunas impresiones que aparecieron por primera vez en un estudio realizado en 1999 (véase Carretero y Kriger, 2006), en el contexto de una crisis creciente, donde gran parte de los alumnos interpretaba el presente como el resultado del fracaso histórico.

a) Representaciones de la Independencia (con mayúscula) y de la independencia (con minúscula):

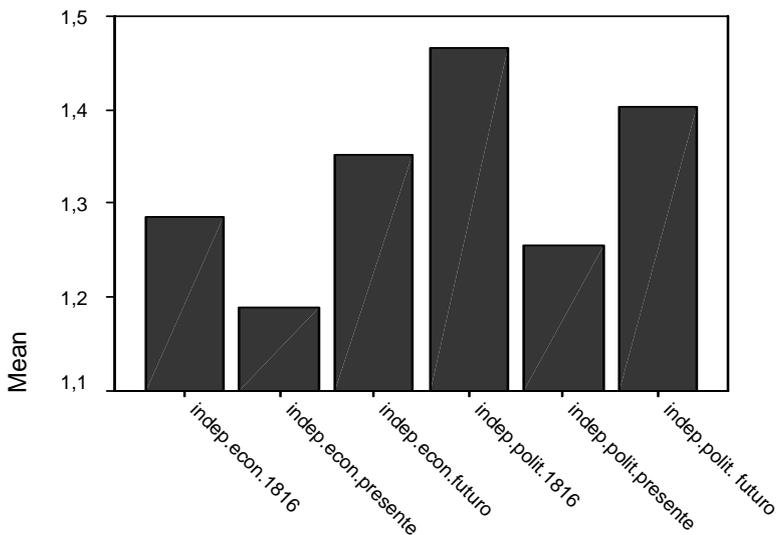
Comencemos ahora por la pregunta sobre el origen: “¿Desde cuándo crees vos que existe la Argentina?”. El 68.7% de los jóvenes entrevistados asocia el origen a la construcción del estado (el 30.5% lo sitúa en el 25 de mayo y el 37.1% en el 9 de julio); un 11% de los jóvenes responde que “desde siempre”, evidenciando una concepción esencialista de la nación; apenas un 1.1% elige el 12 de octubre, fecha que en un estudio previo caracterizamos como origen profundo o lejano de la nación (Carretero, en prensa); y el resto de los alumnos propone otras fechas que aluden al proceso de consolidación del estado, en general enfatizando la dimensión ciudadana (por ej.: 1853, por la Constitución Nacional).

En esta determinación del origen de la Argentina (que al ser presentada genéricamente, daba lugar a que sea pensada como nación, como estado o como ambas) encontramos que, junto al concepto de “independencia” aparece el de “libertad” como una clave de la representación -más mítica que histórica- de la transformación de la nación en estado. Esta imagen es tributaria del *leit motiv* del nacionalismo

romántico germano: el “despertar de los las naciones”³, que en el caso estudiado se proyecta en el hito de la Revolución de Mayo, percibido como explosión popular de la pulsión de “libertad” que da comienzo al proceso histórico que conducirá a la “independencia”. Aquí, el concepto de libertad representa al aspecto romántico (vinculado a la nación como patria), mientras que el de independencia al ilustrado (vinculado a la nación como estado); ambos confluyen en el proceso de fundación del estado nacional, que comienza en la “revolución” y culmina en la “declaración”. El hecho de que mayoritariamente los alumnos sitúen en estas fechas el origen “de la Argentina” -y con una distribución muy similar para cada una de ellas- puede estar indicándonos el carácter ambivalente de una concepción de lo nacional que conjuga desde su origen aspectos románticos e ilustrados, afectivos e intelectuales, míticos e historiográficos.

Esta ambivalencia reaparece con mayores implicancias para la comprensión del presente y la proyección del futuro, cuando se les pide a los alumnos una evaluación del alcance histórico de la independencia: un 53% cree que no se logró el objetivo de la independencia política en 1816; un 74 %, que tampoco se ha alcanzado en la actualidad; y un 60%, que no se logrará en el futuro (que situamos hipotéticamente en el 2040). En cuanto al objetivo de la independencia económica, la tendencia indica igual dirección (aunque empieza más abajo): 71%, 80% y 65% respectivamente.

Figura 1:
Estimación del logro de la independencia económica y política
en 1816, en el presente y en el futuro



Valor 1: Ningún logro

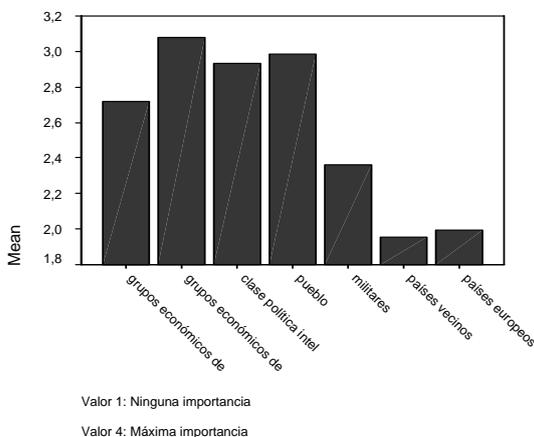
Valor 2: Máximo logro

Nótese que al desplegar el concepto en una dimensión cronológica, se evidencia la tensión entre los conceptos de: a) Independencia (con mayúscula), que configura de modo mítico el hito de origen, y b) independencia (con minúscula), que refiere al plano histórico, donde su significado no se ha logrado, no se logra y parece difícil que se vaya a lograr (lo que, por cierto, plantea un desafío); de modo que el proceso de la independencia se presenta como inacabado (y tal vez inacabable), contrariamente a “La Independencia” cuya realiza-

ción plena se ha fijado en un evento: la declaración del 9 de julio de 1816.

En pos de conocer más profundamente estas diferencias, empezamos por indagar el reconocimiento de los jóvenes acerca de la actuación de los diferentes grupos históricos⁴ en los hechos vinculados con la Independencia (con mayúscula). Se les asignó a “los grupos económicos de todo el territorio” un 62% de importancia entre máxima y alta, a “los grupos económicos de Buenos Aires” un 80%, a “la clase política intelectual” un 70%, a “el pueblo” lo mismo, a “los militares” un 43%, a “los países europeos un 28%, y a “los países vecinos” un 20%. De modo que podemos establecer claramente tres grupos: a) el de mayor importancia: conformado por lo que sería luego la ciudadanía (grupos económicos, clase intelectual y política y pueblo); b) el de mediana importancia los militares, y c) el de baja importancia: “los otros”, americanos y europeos casi en un mismo nivel.

Figura 2:
Importancia asignada a los grupos históricos en el logro de la Independencia de 1816:



Es interesante señalar, en primer lugar, que la agencialidad que se le asigna a los sujetos no se corresponde con el rol que tienen en el relato histórico, fundamentalmente en relación con los militares, cuya intervención se representa aquí como menor a la de todos los otros sectores de la sociedad, cuando sabemos que la secuencia de sucesos que llevaron a la Independencia de 1816 fue, preponderantemente, bélica y sus escenarios privilegiados en las versiones oficiales de la historia fueron grandes batallas en las que se destacaron próceres como el Gral. Manuel Belgrano.

En este sentido, en primer lugar notamos que hay una reinterpretación de la historia que contrasta con la versión histórica hegemónica, abandonando su carácter épico para destacar la fuerza de los agentes económicos (destacando el centralismo de Buenos Aires). Estos últimos, junto con los agentes políticos y “el pueblo”, componen una parte del “nosotros” que podríamos definir como antecedente de la ciudadanía, mientras que los militares quedan algo apartados y pierden reconocimiento histórico.

El otro sesgo importante de estas representaciones se refiere a la percepción de “los otros”, ya que sabemos que el proceso de independencia fue continental y, sin embargo, es muy baja la importancia asignada a los países vecinos en esta resignificación de la Independencia que hacen nuestros entrevistados, lo que resulta más significativo si recordamos por ejemplo, la centralidad de la figura del Libertador de América -el Gral. San Martín- y su gesta en la historia nacional. Más aún: la percepción de los “otros cercanos” y “lejanos” (Todorov, 1982) no aparece regida por las distancias materiales (espaciales) sino por distancias simbólicas: los países europeos estarían más cerca que los latinoamericanos, aún siendo vecinos y camaradas en gran parte de estas luchas (porque la independencia de las colonias iberoamericanas fue una gesta común, aunque marca también el comienzo de los conflictos entre las nuevas naciones).

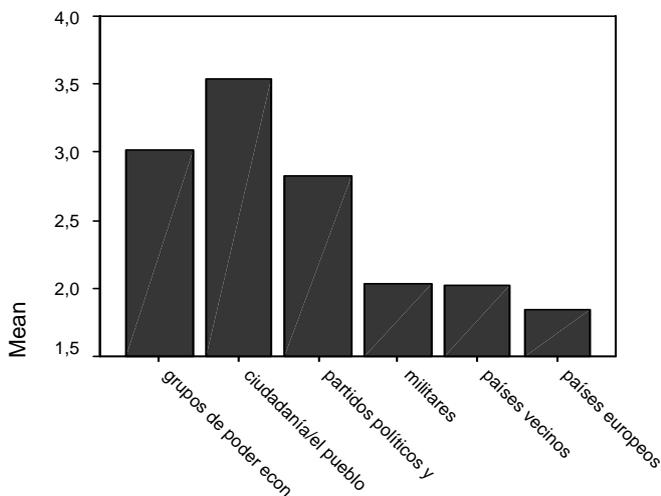
Veamos ahora qué sucede con las representaciones de la independencia (en minúscula) en tanto proceso en construcción, analizando para ello las proyecciones del futuro de la nación que hacen los jóvenes. Decidimos repetir la pregunta referida a la importancia asignada a los diferentes grupos, con el objetivo de evaluar cambios en la determinación de agentes reconocidos como históricamente constituidos (grupos económicos, ciudadanía, clase política, militares, países vecinos, países europeos). Es importante remarcar que esto tuvo como objetivo observar la movilidad de las posiciones de los diferentes grupos en la progresión del relato histórico, pero sin olvidar que estos grupos representan sobre todo dimensiones de análisis (económica, política, social) y categorías explicativas (interna compleja, interna simple, externa cercana, externa lejana⁵) cuyas diferentes articulaciones nos permitirían en una etapa posterior, establecer diferentes concepciones de la historia (por ej.: romántico nacionalista, ciudadano ilustrada, personalista, etc.).

De modo tal que, si bien al pedir a los entrevistados que definan la importancia de grupos similares, limitamos la percepción de la novedad histórica y de la alteridad; al suponer su permanencia favorecemos el reconocimiento de las continuidades o discontinuidades en las posiciones de los sujetos históricos. A su vez, podemos hacer otra lectura de estos grupos genéricos e interpretarlos como soportes de las dimensiones analíticas, las categorías explicativas y las formas de concebir y proyectar la historia que ponen en juego.

Al pedirles a los jóvenes que definan niveles de importancia asignados a los diferentes grupos en la preservación de la independencia en el futuro, obtenemos las siguientes respuestas: un 93% le otorga una importancia máxima y alta a “la ciudadanía/el pueblo”, un 75% a “los grupos de poder económico, un 64% a “los políticos y dirigentes”, un 25% a “los militares”, un 23% a “los países vecinos”, y un 20% a “los europeos”.

Figura N° 3:

Importancia asignada a los grupos históricos en la preservación de la independencia en el futuro



Valor 1: Ninguna importancia

Valor 4: Máxima importancia

Si comparamos estos resultados con los que encontramos en las representaciones del pasado, respecto de la Independencia (mayúscula), encontramos que, de modo general, se perfila una continuidad y se forman los mismos tres grupos de importancia decreciente: el “nosotros” sociedad civil y política (incluimos a los primeros tres grupos), el “nosotros” militares, y “los otros”, vecinos y europeos.

Ahora bien: han cambiado las distancias entre uno y otro: prácticamente se ha abierto una brecha entre el “nosotros sociedad civil (93%) y política” y el “nosotros militares”, que ahora está mucho más cerca de “los otros” (podríamos redefinirlos como “los otros internos”);

y, por otra parte, “los otros cercanos” y “los otros lejanos” se han fundido en una misma categoría de “los otros externos” (si bien revirtieron el orden de la distancia, y los vecinos tienen mayor agencialidad que los europeos, la diferencia es demasiado pequeña para ser tenida en cuenta)⁶.

El principal resultado es sin dudas el crecimiento de la agencialidad de la ciudadanía/pueblo, que con un 93% aparece como el gran preservador de la independencia futura, y que dentro de este “nosotros”, los agentes económicos tienen mayor peso que los políticos.

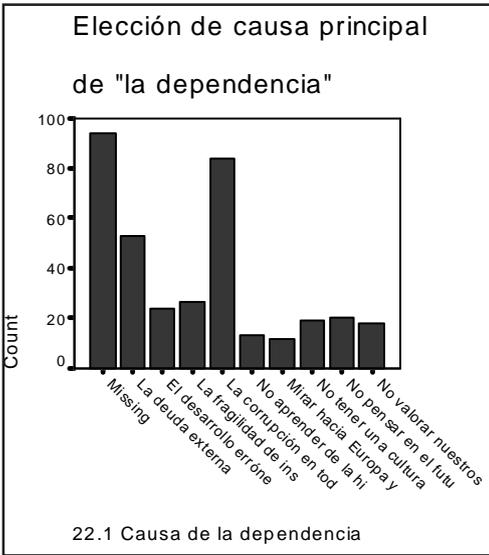
Aunque para establecer una tendencia deberíamos indagar mucho más profundamente en las representaciones, y agregar al menos un tercer término, es posible entrever en este sentido que los jóvenes se proyectan a sí mismos como agentes potentes -en el mismo estudio un 80% afirma que “el futuro depende de nosotros”- pese a reconocer que los dirigentes políticos (que ellos elegirán) tendrán menos intervención en dicho futuro que los grupos económicos (que ellos no elegirán). Se nos plantea así lo que podría ser indicio de un núcleo conflictivo, que nos lleva a preguntarnos hasta qué punto la concepción explícitamente pro-ciudadana de los jóvenes traduce la confianza en una plena agencialidad futura efectiva, la voluntad de que así lo sea, la creencia en una agencialidad menos plena y más negociable, o una contradicción que no pueden resolver con las herramientas que disponen.

a) Representaciones de la dependencia:

Un 98% de los jóvenes reconoce que la dependencia es un problema que afecta a su país, pero sólo el 17% cree que “el futuro no depende de nosotros”⁷. Como podemos ver, se reitera la disyuntiva con la que cerramos el apartado anterior, aunque planteada en nuevos términos. Ahora bien: ¿cómo percibe la mayoría de los jóvenes el proble-

ma de la dependencia: cuáles son sus causas y qué origen histórico le atribuyen?

Figura 4:
Distribución de la causa más elegida para explicar la dependencia



Referencias:

1. La deuda externa
2. El desarrollo erróneo de la economía
3. La fragilidad de las instituciones democráticas y políticas
4. La corrupción en todos los niveles
5. No aprender de la historia y repetir errores
6. Mirar hacia Europa y EEUU y no hacia América del Sur
7. No tener una "cultura de trabajo"
8. No pensar en el futuro sino "zafar" en el presente
9. No valorar nuestros recursos y potencial

Como podemos ver, hay diferentes tipos de causas que remiten a la dimensión política, económica o idiosincrásica de la problemática, si bien algunas combinan varias de ellas. La más elegida es la "corrupción en todos los niveles" (31%) precisamente un factor multidimensional, que reproduce fragmentariamente el discurso público y mediático del presente, como sucede con la segunda, aunque alude a una dimensión económica determinante: "la deuda externa" (19%); la tercera es política y tiene mayor anclaje en el imaginario ciudadano que en el histórico: "la fragilidad de las instituciones democráticas y

gobiernos” (10%); y la última nos refiere a un proceso económico con base histórica: “el desarrollo erróneo/insuficiente de nuestra economía” (9%).

Si los diferentes niveles de agencialidad asignados por los entrevistados a cada grupo en el logro/preservación de la Independencia y la independencia, marcaban una tendencia en la cual se generaba una disyuntiva, tal vez las representaciones de la dependencia en el presente puedan ayudarnos a delinearla.

“La corrupción en todos los niveles” define un tipo de problema interno que no podría ser resuelto por “los otros”, sino por “nosotros” y dentro de estos no pueden ser ni los grupos económicos (porque se presentan como grupos de poder, no neutrales), ni los políticos (porque la corrupción aparece muy emparentada a la deslegitimación política) ni por los militares (porque su intervención implica el fin del imaginario democrático, como vimos quedaron casi por fuera del “nosotros”, como una categoría que podríamos llamar “los otros internos”).

Es posible proponer ciertas correspondencias -que requerirían una verificación posterior más rigurosa, y especialmente su estudio en profundidad en un nivel cualitativo- entre las causas problemáticas de la dependencia y las agencialidades proyectadas. De modo que frente a “la corrupción en todos los niveles” es coherente que se postule la agencialidad del “nosotros- ciudadano/pueblo”; del mismo modo que para “la deuda externa”, la del “nosotros -grupos económicos”; y que para “la fragilidad de las instituciones democráticas y gobierno”, la del “nosotros-políticos y dirigentes”⁸.

Veamos ahora cómo se sitúan en la historia esas representaciones presentes de la dependencia, antes de lo cual es importante señalar que la periodización histórica que aparece en el cuadro surgió de las respuestas de los entrevistados (que en algunos casos databan años y en otros caracterizaban momentos, como “la colonia”), dado que fue una pregunta abierta y categorizada posteriormente.

Como podemos ver en el siguiente cuadro, los momentos más críticos de la historia argentina -es decir: momentos en los que la dependencia empezó a ser “un problema de la Argentina”- fueron: primero el menemismo (22%), luego la formación del estado (20%), “siempre” (15%) y por último y casi en el mismo valor que el anterior, comienzos del siglo XX.

Cuadro 1:
Determinación del origen histórico de la dependencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	37	10,2	14,6	14,6
En la colonia	18	4,9	7,1	21,7
Formación del estado (1810-80)	51	14,0	20,2	41,9
Principios de S.XX (1900-30)	36	9,9	14,2	56,1
2do. peronismo (1950)	25	6,9	9,9	66,0
Dictadura (1976-1982)	13	3,6	5,1	71,1
Menemismo (1987-2000)	57	15,7	22,5	93,7
Después de la crisis (2001-05)	16	4,4	6,3	100,0
Total	253	69,5	100,0	
System	111	30,5		
	364	100,0		

Encontramos que “la corrupción en todos los niveles” y “la deuda externa” son señaladas como principales causas de la dependencia, dos términos muy presentes en el discurso cotidiano y mediático de los últimos años, y que en la medida en que suelen expresar el fracaso de un proyecto, demandan una explicación histórica que remita más allá del pasado reciente⁹.

Es posible establecer cuatro categorías problemáticas a partir de la determinación de las principales determinaciones de origen realizadas por nuestros entrevistados:

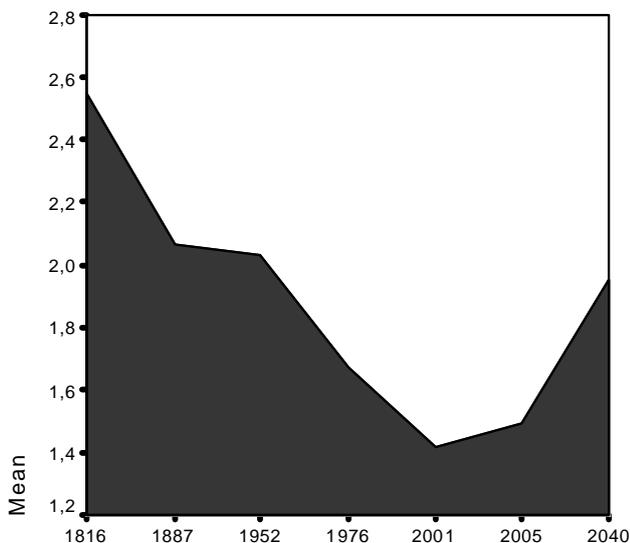
a) la dependencia como “problema reciente”: surge de situar el origen del problema en el “menemismo”, última década del siglo XX; re-

- fiere a la implementación reciente del paradigma liberal en la economía y la política nacional, que -y suponemos que esta es la representación más general de los jóvenes- desembocó en el colapso económico y la crisis de deslegitimación política del 2001;
- b) la dependencia como “problema histórico”: surge de situar el origen del problema a “comienzos del siglo XX”, que los alumnos fundamentan utilizando su conocimiento histórico escolar; remitiendo a los primeros grandes empréstitos pedidos por el estado;
 - c) la dependencia como “problema de destino”: surge de situar el origen del problema en “siempre”, es decir por fuera de la historia y de sus categorías; nos remite a una visión esencialista de la nación que ha invertido sus términos, lo que nos habla probablemente de una respuesta reactiva al fracaso de la promesa nacionalista, que se configura ahora como un destino obturado.
 - d) la dependencia como “problema fundacional”: surge de las elecciones donde el origen de este problema coincide con el de la fundación del estado nacional, entre 1810 y 1880; contradice toda representación triunfal del pasado y niega la historia nacional (oficial) y permite inferir dos posiciones totalmente antagónicas: una que parta de la idea de que aún no nació ese estado independiente para sugerir que todo debe ser hecho, invitando a una reinención de la historia donde los sujetos del presente serían los únicos agentes válidos; y otra que convierta al evento fundacional en determinante para el fracaso histórico.

Vamos a finalizar esta breve presentación de avances visualizando la progresión histórica en las representaciones de nuestros entrevistados sobre la independencia, formulada como concepto genérico (sin mayúscula ni minúscula), luego de haberles hecho evaluar las cuestiones relativas a la dependencia. En el siguiente cuadro podemos ver cómo ella “evoluciona” e “involuciona” en diferentes momentos históricos desde la independencia al presente y luego al fu-

turo, mostrando marchas y contramarchas en este particular relato de la nación que componen los jóvenes:

Figura 5:
Estimación de los niveles de independencia desde 1816 al 2040



Valor 1: Nivel mínimo de independencia (dependencia)

Valor 3: Nivel máximo de independencia

Podemos observar que los mayores niveles de independencia se registran en 1816, bajan durante el período de consolidación del estado nacional (1887) y se mantienen luego hasta la segunda presidencia de Perón (1952), en que se inicia un descenso marcado hasta el 2001 que llega al punto más bajo, con una muy lenta recuperación hasta el 2005, en que se produce un marcado ascenso hasta el 2040,

donde termina el periplo, sin llegar a alcanzar, aunque está muy cerca, el nivel de independencia asignado a 1952, antes de comenzar el gran declive.

¿Qué “historia” nos cuenta este cuadro? La de un comienzo bastante triunfal de la nación (un nivel de 2.6 sobre un máximo de 3 puntos) pero también muy efímero: rápida y pronunciadamente el flamante estado pierde independencia, incluso en el proceso de consolidación, tras el cual tiene unos cincuenta años de estabilidad pero nunca recupera del todo la independencia habida, para caer en lo que parece ser una debacle histórica que llega en el 2001 a su nivel más bajo -pero hay que remarcar que no tan bajo como esperaríamos, ya que queda en el nivel de 1.5, sobre 3 puntos- y que si bien parece tener una proyección mucho más saludable a partir del presente, es realista en sus términos: augura para el futuro un país algo más que medianamente independiente¹⁰.

De modo general este relato nos cuenta la historia de una caída y una rehabilitación en curso, pero lo hace de un modo particular: suavizando las grandes inflexiones que, sin embargo, suelen caracterizar las representaciones más diversas de la historia argentina (nótese que, con todas las alteraciones, la historia se desarrolla en una franja de niveles intermedios del cuadro, entre el valor 1.4 y el 2.5).

Conclusiones

Al comenzar nuestra exposición, encontramos que las representaciones de los entrevistados poseían un carácter ambivalente, que nos llevó a definir una Independencia (con mayúscula) de carácter romántico vertebrada en un relato mítico, y otra independencia, de carácter ilustrado que se desarrollaba como proceso inacabado en un relato histórico. ¿Pero cómo incide esta ambivalencia en la comprensión del pasado? Nuestra impresión es que este entramado histórico identitario

(ilustrado-romántico) genera una especial inestabilidad en el argumento, y que habilita una secuencialidad bidireccional; es decir en donde a veces el pasado es causa del presente, y otras el presente es causa del pasado. La determinación de qué carril utilizar proviene fundamentalmente del contexto en que se realiza la interpretación (del presente en que se enuncia); por ejemplo en un estudio realizado en el año 1999 en Argentina, en un marco de agravamiento de la crisis nacional, al investigar las representaciones de los alumnos sobre la efeméride del 9 de julio (véase al respecto Carretero y Kriger, 2006) encontramos que para la mayoría de ellos la Independencia no había sido “verdadera” - “nunca fuimos independientes”- y que la justificación dada a estas afirmaciones era que el presente, en tanto “resultado” de la historia, desmentía el pasado. Se imponía así la tesis de la catástrofe histórica, dirigida contra la historia misma, que al no realizar su promesa triunfal se convertía en lo que podemos llamar un fiasco, donde: a) la historia es falsa, b) la identidad es falsa, y c) no hay proyecto viable.

La ambivalencia propia de esta forma de comprender el pasado se genera en el doble supuesto ideológico-psicológico del que hablamos más arriba, que permitió fusionar en una misma trama argumental las representaciones históricas y las identitarias, promoviendo a su vez determinadas prácticas ciudadanas. Esta estrategia fue altamente eficaz durante casi dos siglos, pero pareciera que en el contexto contemporáneo -de importante transformación de las condiciones mismas en las cuales emergen nuevas representaciones sociales, es decir no meros reflejos de la realidad sino “su estructuración significativa, lo que hace que para los individuos se conviertan en la realidad misma”(Jodelet, citada por Castorina, 2006:78)- este tipo de comprensión ambivalente del pasado empieza a detentar una peligrosa fragilidad, que es percibida como disolución de la realidad social (que recibe diferentes nombres, entre ellos anomia, crisis, caos social) cuando los términos que la componen entran en contradicción aguda. Pero lo erróneo sería atribuir esta

contradicción al devenir de la historia -devenir que, por otra parte, es interpretado en el marco de una estructuración significativa de la cual se infiere el progreso histórico- porque ello conduce irreversiblemente a la falsa paradoja del fiasco histórico. La contradicción está en cambio en la forma de comprensión del pasado, que en su ambivalencia reproduce los dos términos -ilustración y romanticismo- y el creciente antagonismo que expresa la crisis actual entre el estado (ilustrado) y la nación (romántica). Crisis que no puede resolverse aún en las representaciones sociales, ya que este matrimonio otrora tan prolífico y actualmente bastante mal avenido, que conformaron el Estado y la Nación, es la categoría fundante de las ciencias sociales, y aún no disponemos de otra que sea capaz de reemplazarla (Ortiz, 1996)¹¹.

Las representaciones halladas en nuestra investigación nos invitan, desde esta perspectiva, a reconsiderar especialmente los cambios en la percepción de la dinámica origen-destino que definió hasta mediados del siglo pasado las versiones hegemónicas de los pasados nacionales, basadas en una concepción teleológica de la nación (Romero y otros, 2004). Esos relatos narran el origen y la fundación de una nación que, paradójicamente, existía “desde siempre”, y que a pesar de ello, al ingresar en el terreno de la historia, exige a los hombres la misión de proseguir con una construcción que se postula como inacabable. Fundamentalmente, se trata de asegurar la independencia de la nación, con cuya declaración suelen comenzar todas las historias nacionales, planteando el desafío de sostenerla. Ahora bien, la Argentina presenta en este sentido sus dificultades singulares: un pasado colonial, un proceso de modernización que condujo al dilema del subdesarrollo, una “disposición geopolítica” (y regional) al endeudamiento externo y a la fragilidad democrática e institucional, y un colapso integral muy reciente, cuyas consecuencias en las representaciones de la historia aún no conocemos profundamente, pero que parece haber generado una sensación generalizada de fracaso histórico. Luego, se han

generado diferentes estrategias que tienen en común el motivo de la reconstrucción del proyecto nacional, hegemonizado por el gobierno y con creciente intervención del estado, a partir del 2002.

En el análisis que hemos ofrecido de las representaciones de los jóvenes sobre la independencia y la dependencia, creemos que se traslucen muchos elementos nuevos en este sentido –hacemos énfasis en la confianza pero también la premura con que, pese a la coyuntura, proyectan el futuro de la nación y se consideran agentes del mismo- pero también se destaca la persistencia de viejos rasgos – sesgos que dan cuenta de una concepción mítica de la nación- que entran en contradicción cuando se trata de comprender la historia y de proyectar el futuro (aunque peor sería si se tratara de comprender la historia *para* proyectar el futuro...).

Para terminar, una última reflexión a propósito de uno de los resultados presentados, donde la dependencia surgía como categoría fundacional, mostrándonos que así como el pasado puede ser usado para construir el futuro, también puede ser destruido u obturado con el mismo fin. El uso del pasado como estrategia dirigida al “triunfo” futuro tiene varios problemas, entre ellos que debe disponer un origen triunfal que determine un destino a su medida, y por eso los fracasos históricos representan amenazas y da un enorme trabajo procesarlos; pero además corre el riesgo de incluir la propia liquidación de la historia, como lo atestiguan las palabras con las que H. Ford inauguró su museo en 1916: “La historia es más o menos una tontería. Es tradición. Nosotros no queremos tradición. Nosotros queremos vivir el presente y la única historia que tiene valor para entretenernos es la historia que hacemos hoy. Yo no quiero vivir en el pasado. Yo quiero vivir el hoy” (Wallace, 1996, p. 9).

Tal vez estos términos, provocativos, blasfematorios, puedan ser reinterpretados como un temprano anuncio del proceso de aceleración histórica que siguió a los años en que fue pronunciado. Hoy cons-

tituyen para nosotros -que también, sin dudas, y un poco más al sur, “queremos vivir el presente”- un llamado a una atenta lectura (histórica) de los tan mentados finales de la Historia y a la investigación de sus implicancias en las representaciones sociales que componen la trama de nuestro mundo.

Resumen

El presente trabajo trata sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanía, examinando especialmente el doble supuesto, ideológico y psicológico, que los ha articulado desde el origen de la práctica escolar. Se realiza para ello un recorrido histórico, analizando la génesis y el desarrollo de este doble supuesto en relación con la formación de los imaginarios nacionales, hasta la crisis de los mismos en el escenario contemporáneo. Luego se trabajan desde una perspectiva cognitiva y cultural algunas implicancias de la relación entre representaciones del pasado y prácticas ciudadanas del futuro, enfatizando la centralidad de la dimensión identitaria implicada en estos procesos e incorporando al análisis la categoría de las representaciones sociales. Finalmente, se presentan y analizan avances de un estudio empírico en curso sobre representaciones del pasado, presente y futuro de la nación entre jóvenes argentinos, y se redefinen perspectivas para el estudio de la problemática.

Abstract

The present study focuses on the relationship between History teaching and Citizenship formation. In particular it examines the double assumption both ideological and psychological that has connected them from the beginning of school practice. In that respect, a historical journey is carried out, analysing the origin and the development of this double assumption in relation with the formation of national imaginaries and their crisis in the present day scenario. Then, some implications on the relationship between representations of the past and citizen practices of the future are further analysed, highlighting central identity dimensions implied in these processes and including the category of social representations. Finally, parts of a current empirical study are introduced and analysed on the representations of the past, present and future of the nation among Argentine youngsters and perspectives for the study of this situation will be redefined as well.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Formación ciudadana; Comprensión disciplinar; Proyección de futuro; Representaciones sociales; Identidad nacional.

Key Words

History teaching; Citizenship formation; Understanding to discipline; Projection of the future; Social representations; National identity.

NOTAS

1. Estudio que se enmarca en la tesis doctoral de Miriam Kriger, dirigida por el Dr. Mario Carretero.

2. El estudio fue realizado entre septiembre y octubre del 2005 sobre una muestra probabilística de 364 alumnos y alumnas de la materia Sociedad y Estado, común a todas las carreras del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires; y consistió en la aplicación de un cuestionario escrito, estructurado en preguntas cerradas, semicerradas y abiertas.

3. Así describía Renner este despertar: “Una vez se ha alcanzado cierto grado de desarrollo europeo, las comunidades lingüísticas y culturales de los pueblos, tras madurar silenciosamente durante los siglos, surgen del mundo de la existencia pasiva como pueblos (*Volkheit*). Adquieren conciencia de sí mismos como fuerzas con un destino histórico. Exigen controlar el estado, como el instrumento de poder más elevado de que se dispone, y luchan por la autodeterminación política. El cumpleaños de la idea política de la nación y el año del nacimiento de esta nueva conciencia es 1789, el año de la Revolución Francesa.” (citado por Hobsbawm, 1990:111 de la trad. al español).

4. Las opciones que ofrece el cuestionario cuando la pregunta es cerrada, se constituyeron a partir de las respuestas de un estudio cualitativo realizado en 1999 entre alumnos del último año de la escuela media, y de un sondeo realizado en julio del 2005 con el fin de confirmar estas categorías, aplicando la técnica de focus group en alumnos del CBC.

5. Definimos como categoría explicativa interna simple a la conformada por un solo factor y que **nos** refiere a identidades sociohistóricas concretas (por ej.: “pueblo”, en su acepción folklórica); como categoría interna compleja a la que contiene varios factores o un factor que refiere a un proceso sociohistórico (por ej.: grupos económicos); para la definición de “otros cercanos y lejanos” nos remitimos a Todorov, quien explica que estas categorías no siempre representan distancias espaciales reales sino que nos refieren a otros tipos de proximidad, como la cultural. (Todorov, 1982).

6. Este resultado coincide en este sentido, con un estudio reciente sobre la idea de nación en los textos escolares, en donde se señalaba esta lejanía de América Latina en las representaciones y se lo vinculaba además, al “carácter paranoico” de la historia argentina, donde los otros vecinos son percibidos como usurpadores del territorio y los recursos (Romero y otros, 2004).

7. Entre ellos, un 40% cree que depende de grupos de poder nacionales, y un 29% de EEUU, que pasó a ocupar el lugar de España en el imaginario de la dominación, reconvertida de clave colonial a imperial.

8. De hecho, desde el punto de vista del comportamiento de los datos, el análisis factorial nos muestra altos niveles de correlación entre estas variables.

9. Esta necesidad de remisión al pasado se evidencia en una suerte de fiebre histórica nacional que parece apoderarse del espacio mediático en los últimos años, siendo uno de los exponentes más apreciados por los jóvenes Pigna y Pergolini.

10. Si comparáramos estos resultados, volcados en la figura 7, con los que nos ofrece la figura 2, donde se presenta la estimación hecha por los jóvenes del logro de los objetivos de la independencia económica y política, encontraremos que las tendencias centrales se repiten, aún cuando en este último caso, se fuerza a los jóvenes a elegir categorías más extremas (deben responder "sí" o "no" al logro).

11. En por ello que en relación con la crisis del estado nación surge la pregunta sobre quién organiza la interculturalidad en un mundo globalizado, donde el Estado ha dejado de ser la instancia centralizadora del sentido social? ¿Puede el mercado realizar esa función? Jesús Martín Barbero (1998, citado en García Canclini, 1999) señala en este sentido al menos tres carencias fundamentales: no puede *sedimentar tradiciones*, no puede crear *vínculos societales*, y no puede engendrar *innovación social*.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1944/2001) **Dialektik der Aufklärung**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH. Edición en español, **Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos**. Trotta, 2001, Madrid.

ANDERSON, B. (1983) **Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism**. Verso, Londres.

- BOYD, C. P. (1997) **Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975**. Princeton: Princeton University Press. Edición en español, **Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975**. Pomares-Corredor, 2000, Barcelona.
- CARRETERO, M. (en prensa) **Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia**. Paidós, Buenos Aires.
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004) “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En M. Carretero y J. F. Voss (comps.) **Aprender y pensar la historia**. Amorrortu, Buenos Aires
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2006) “*La usina de la patria y la mente de los alumnos: Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas*”. En Carretero, Rosa y González (comps.) **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2006) “*Un encuentro entre disciplinas: La historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales*”. En Carretero, Rosa y González (comps.), op. cit.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) **La globalización imaginada**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1995) **Die Normalität einer Berliner Republik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Edición en español, **Más allá del Estado Nacional**. Trotta, 1997, Madrid.
- HOBBSBAWM, E. (1990) **Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality**. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español, *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Crítica, 2000, Barcelona.
- KYMLICKA, W. (2001) **Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship**. Oxford: Oxford Univer-

- sity Press. Edición en español, **La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía**. Paidós, 2003, Barcelona.
- LACLAU, E. (1993) *“Poder y representación”*. En **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales, nº 4, UBA, Buenos Aires.
- LYOTARD, J. F. (1986) **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Gedisa. (Edición en español), Barcelona.
- MARTÍN BARBERO, J. (1994) *“Culturas populares e identidades políticas”*. En Martín Barbero, J. y otros (comps) **Entre públicos y ciudadanos**. Asociación de Comunicadores Sociales, Lima.
- MOSCOVICI, S. (1976) **Le psychhoanalyze, son image et son public**. P.U.F., Paris.
- ORTIZ, R. (1997) **Modernización y Cultura**. Alianza Editorial, Buenos Aires.
- ORTIZ, R. (2002) *“Globalización”*. En Altamirano, C. (comp.) **Términos críticos de Sociología de la Cultura**. Paidós, Buenos Aires.
- PÉREZ VEJO, T. (1999) **Nación, Identidad Nacional y otros mitos nacionalistas**. Nobel, Oviedo.
- ROMERO, L. A. (2004) **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ MARCOS, F. (1993) **Invitación a la Historia**. Labor, Barcelona.
- SARTORI, R. (1995) *“El fundamento del pluralismo”*. En **Revista Agora**, Cuadernos de Estudios Políticos, nº 2, Buenos Aires.
- TORRES, C. A. (2001) **Democracia, Educación y multiculturalismo**. Siglo XXI, México.
- TODOROV, T. (1982) **La conquête de l'Amérique: la question de l'autre**. París: Éditions du Seuil. Edición en español, **La Conquista de América: el problema del otro**. FCE, 1995,

México.

VATTIMO, G. (2000) **El fin de la modernidad**. Gedisa, 8° reimpresión (Edición en español), Barcelona.

WALLACE, M. (1996) **Mickey Mouse History and Other Essays on American Memory**. Temple University Press, Philadelphia.

WERTSCH, J. (1998) **Mind as action**. New York: Oxford University Press. Edición en español, **La mente en acción**. Aique, 1999, Buenos Aires.

Teorías implícitas del aprendizaje en la mediana infancia: el caso del dibujo y sus dificultades

Mónica Echenique * - Nora Scheuer **

Introducción

En este trabajo presentamos un estudio¹ acerca de cómo los niños conciben las dificultades para aprender en un campo que les resulta significativo: el dibujo (Bombi y Pinto, 1999). El estudio se enmarca, por una parte, en una perspectiva cognitiva y evolutiva del estudio de las concepciones en términos del desarrollo de estructuraciones conceptuales o “teorías implícitas” (Wellman, 1995). Por otra, en el análisis del aprendizaje como un sistema (Pozo, 1996) en el que se relacionan tres componentes: condiciones (cuándo, dónde, con quién y con qué se aprende), procesos (cómo se aprende) y resultados (qué se aprende).

El aprendizaje es un proceso capital, tanto en lo que concierne al desarrollo personal de los sujetos, como en lo relativo a la preservación e innovación de la cultura. Para los niños parece constituir una

* Magister en Psicología del Aprendizaje. Profesora del Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

E-mail: echemonica@speedy.com.ar

** Doctora en Psicología. Investigadora CONICET. Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Bariloche, Argentina.

E-mail: nora.scheuer@gmail.com

tarea permanente que los habilita a desentrañar los significados de sus entornos y los habilita para incrementar su participación social y cultural (Rogoff, 1993; Tomasello, 1999), mediante intercambios con ambientes que así se tornan más confiables y manejables. Diversos estudios indican que a medida que los niños transitan aprendizajes, van generando representaciones relativamente implícitas acerca del proceso mismo de aprender (Pramling, 1983; Scheuer *et al.*, 2001), que a su vez sientan las bases para las concepciones más sofisticadas que se elaboran en fases evolutivo-educativas más avanzadas (Pozo *et al.*, 2006; Strauss y Shilony, 1994; ver también Bosch, Scheuer y Mateos en este dossier). Tales concepciones acerca del aprendizaje parecen organizarse y funcionar como teorías implícitas, ya que presentan cierto grado de consistencia y coherencia y cumplen importantes funciones predictivas y explicativas en situaciones de aprendizaje aunque adoptan una mayor orientación pragmática que las teorías científicas, lo que configura una de las razones de su resistencia a ser modificadas (Castorina, 2005). En nuestro caso, se trataría de unas teorías implícitas específicas situadas en el marco más amplio de la teoría de la mente (Riviére y Núñez, 1996; Strauss, Ziv y Stein, 2002).

Las investigaciones realizadas fundamentalmente desde la perspectiva del desarrollo de la teoría de la mente y del metaconocimiento (Flavell, 1987; Perner, 1994; Wellman, 1995) brindan considerable evidencia de que, desde temprana edad, los niños se representan el dominio psicológico. Durante el primer año de vida tratan a las personas como seres cuyas conductas están orientadas por intenciones (Español, 2004). Hacia los tres o cuatro años, los niños comienzan a considerar las creencias, además de los deseos, en sus explicaciones y predicciones de la conducta humana, lo que indicaría una teoría representacional de la mente. Esta primera teoría mental sería copista, puesto que, aunque establece una diferencia ontológica entre mente y realidad fáctica, supone que los contenidos mentales reproducen fielmente los estados

del mundo. A la vez, esta teoría parece vincularse con un dualismo epistemológico (Hofer y Pintrich, 1997; Kuhn y Weinstock, 2002), ya que conduce a valorar el conocimiento-copia principalmente de acuerdo a los criterios de verdad absoluta y completud. Alrededor de los seis o siete años, los niños comenzarían a integrar en sus explicaciones a diversos procesos mentales, lo que indicaría los inicios de constitución de una teoría interpretativa de la mente, de acuerdo a la cual las personas pueden ser pensadas como agentes reflexivos (Tomasello, 1999). Desde nuestro punto de vista, no se debe confundir una teoría interpretativa con una teoría constructiva de la mente que, al articularse en torno a la autorregulación del aprendizaje y transformación de quien conoce, implica un profundo cambio epistemológico. Esta última teoría es mucho menos frecuente y parece depender de la participación en prácticas de producción cultural sistemática (ver Pérez Echeverría *et al.*, 2001).

En relación con dichas teorías generales de la mente, y basándonos en investigaciones acerca del aprendizaje en diferentes áreas y contextos (ver Pozo *et al.*, 2006), distinguimos tres principales teorías del aprendizaje: directa, interpretativa y constructiva. En el período que comprende la etapa preescolar y la mediana infancia (4 a 10 años de edad aproximadamente) se aprecia el pasaje desde una teoría directa hacia una interpretativa. La primera conecta factores relativos al ambiente externo del aprendiz con resultados acumulativos de aprendizaje, concebidos como copias exactas de referentes del mundo. La teoría interpretativa focaliza, fundamentalmente, en un aprendiz agente que activa y gestiona representaciones mentales a lo largo del proceso de aprender, con vistas a adquirir en forma progresiva conocimientos preestablecidos. Este cambio teórico indica un progreso que opera a lo largo de tres dimensiones básicas: complejización creciente, dinamización e internalización de la agencia del aprendizaje. En primer lugar, la teoría interpretativa es más compleja que la directa por

cuanto toma en cuenta más componentes del aprendizaje y establece más relaciones entre ellos. En segundo lugar, la teoría directa focaliza principalmente en un conjunto de factores considerados en términos estáticos (como por ejemplo, salud y edad del aprendiz, recursos materiales, presencia o ausencia de contenidos mentales tales como conocimientos anteriores o disposición motivacional), enlazándolos en forma lineal con la obtención súbita de resultados de aprendizaje, generalmente de carácter global. En cambio, una teoría interpretativa integra factores dinámicos (regulación mental de procesos y acciones, cambios cualitativos y progresivos en los resultados del aprender) de acuerdo a relaciones de interacción. En tercer lugar, esta última teoría indica un movimiento hacia la internalización de la agencia del aprendizaje, dado que es el propio aprendiz quien regula privilegiadamente las experiencias, el protagonismo y la actividad del aprendizaje. Notemos que la transición hacia una teoría constructiva, que compromete mayores niveles de explicitación y por lo tanto parece requerir de la participación en contextos educativos orientados deliberadamente a la reconstrucción y producción de conocimiento, no sería frecuente durante la niñez.

El dibujo como ámbito para acceder a las teorías del aprendizaje

El dibujo infantil ha constituido sostenidamente un objeto privilegiado de análisis en la investigación sobre el desarrollo psicológico a partir de fines del siglo XIX y desde distintos puntos de vista, con amplia incidencia como herramienta diagnóstica y terapéutica (remitimos al lector a la revisión de Bombi y Pinto, 1999). En los inicios, fue estudiado principalmente bajo el aspecto de un producto consumado que se aproxima más o menos fielmente a contenidos internos, ya sean

éstos conocimiento, emociones o inspiración artística. A partir de los años 70' y 80' comenzó a abrirse camino, en la indagación cognitiva, la intención de analizar la adquisición de los sistemas culturales que sostienen externamente las operaciones de representación humana, extendiéndolas y potenciándolas (Olson, 1999). Es así que en el estudio del desarrollo del dibujo infantil comenzó a atenderse no sólo al producto de la actividad, sino también a aspectos procedimentales inherentes a la tarea de dibujar y a las intenciones comunicativas de quien dibuja, en el marco de la problemática más general de una teoría de la representación (Berti y Freeman, 1997; Viadel, 2000). En concordancia con estas orientaciones más recientes, en el presente estudio enfocamos al dibujo infantil como contexto potente para la investigación del pensamiento de los niños acerca del aprendizaje (Echenique y Scheuer, en prensa).

Un estudio de las teorías implícitas del aprendizaje en la mediana infancia

En este estudio profundizamos la indagación sobre las concepciones acerca de los propios procesos en la tarea de aprender durante la mediana infancia, período en el que se profundiza una teoría interpretativa de los procesos cognitivos, en general, y del aprendizaje, en particular.

Situándonos en el ámbito del dibujo, nos hemos centrado en los modos en que los niños conciben las dificultades al aprender. Partimos de la idea de que la consideración de lo mental se potencia ante situaciones que conllevan obstáculos y contrastes (Bartsch y Wellman, 1995; Karmiloff-Smith, 1994). En esta dirección, Bruner (2003) plantea que un modo de surgimiento de la representación sobre el sí mismo

es el enfrentarse a dificultades y obstáculos, dado que el “yo” responde al éxito o al fracaso, ajustando aspiraciones y ambiciones.

Puntualizando, los propósitos que guiaron el estudio son:

1. Describir el contenido de las ideas de los niños sobre las dificultades en el aprendizaje del dibujo, consideradas tanto desde la perspectiva de las acciones y procesos del aprendiz, como de los productos del propio aprendizaje.
2. Analizar las relaciones entre las ideas de los niños y estudiar la influencia de la variable grado evolutivo/educativa, a fin de interpretar el pensamiento infantil en términos del desarrollo de teorías implícitas acerca del aprendizaje del dibujo.

Metodología

Participantes

Se entrevistaron 32 niños (mitad varones y mitad niñas) de sectores sociales medios en un centro educativo público en la ciudad de Neuquén. La mitad asistía a primer grado (edad promedio: seis años y seis meses) y la otra mitad a cuarto grado (edad promedio: nueve años y ocho meses).

Procedimiento e instrumento de indagación

Se empleó una entrevista individual semi-estructurada que indaga las ideas de los niños sobre las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje y en la producción de dibujos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. En este trabajo nos centramos en el análisis de los siguientes dos grupos de preguntas abiertas acerca de las dificultades que los niños experimentan al aprender a dibujar: 1. ¿Qué hacés cuando estás dibujando y no te sale? ¿Te pasa eso alguna vez?; 2. ¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a dibujar? ¿Qué te resulta fácil/ más difícil?

Procedimientos de análisis

El proceso del análisis comprendió dos etapas sucesivas: 1) elaboración de un sistema categorial para describir los distintos modos, cualitativamente distintos, con que los niños expresaron las dificultades en el aprendizaje del dibujo, aplicado según un procedimiento interjueces completo; 2) realización de un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM) que examina la correspondencia entre las categorías expresadas en las respuestas de los niños y la variable evolutivo-educativa, posibilitando identificar de este modo grupos de categorías de respuesta y participantes, que pueden ser interpretados en términos de teorías implícitas.

El sistema categorial

Se elaboró un sistema de categorías de respuesta que considera las condiciones, acciones y procesos, y resultados del aprendizaje (Pozo, 1996). En sus respuestas acerca de las dificultades al aprender a dibujar, los niños refirieron estos tres componentes básicos, con diferentes matices según el objeto de cada pregunta. En la Tabla 1 se sistematizan las distintas categorías de respuesta identificadas en cada componente y se las ilustra con fragmentos textuales de respuestas, especificando la pregunta. Frecuentemente, las respuestas de los niños correspondieron a dos o más categorías. Por ello, en la Tabla 1 se resaltan con negritas las expresiones que se consideraron para codificar la respuesta en la categoría correspondiente.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, hemos encontrado que las *condiciones del aprendizaje* fueron expresadas, básicamente, como estados madurativos, estados mentales afectivos (disposiciones internas de gustos o expectativas) o epistémicos (fundamentalmente negativos, como ausencia de saber) que el niño/a reconoce en sí mismo/a como aprendiz, y a los cuales atribuye la dificultad para aprender.

En relación con el componente *acciones y procesos del aprendizaje*, algunas respuestas destacan la dimensión manual de la acción frente

Tabla 1: Categorías de respuesta identificadas para los principales componentes del aprendizaje, según cada pregunta.

COMPONENTE DEL APRENDIZAJE	CATEGORÍAS DE RESPUESTA	EJEMPLOS TEXTUALES	
		PREGUNTA 1 ¿Qué hacés cuando estás dibujando y no te sale? ¿Te pasa eso alguna vez?	PREGUNTA 2 ¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a dibujar? ¿Qué te resulta fácil/ más difícil? Eventualmente: ¿Y qué tendrá... (mencionar lo que el niño ha dicho) que es más difícil?
Condiciones del aprendizaje	▪ Edad del aprendiz	Porque cuando sos chiquitita dibujás remal, no te sale nada... (1° Grado)	-----
	▪ Estados mentales afectivos y epistémicos del aprendiz	Lo borro, y no me sale. Le digo a mi mamá: ...¡ Mami, yo no sé dibujar! (1° Grado) Y... (<i>se ríe</i>) me pongo nervioso y lo rayo todo (1° Grado)	R: Eh... A ver... Dragon Zeta... Dibujar cosas que no sé todavía. (4° Grado)
Acciones y Procesos del aprendiz	▪ Reiteración de acciones manuales	Y por ahí... borro todo el dibujo y lo empiezo a hacer de nuevo (1° Grado)	-----
	▪ Pedido verbal de ayuda	Ahí le digo "mamá ¿me ayudás un poquito?" (1° Grado)	-----
	▪ Observación y copia de modelos externos	Y entonces vi cómo se hacía el motor y se hacía así (4° Grado)	-----
	▪ Elaboración de modelos internos que orientan la producción	Y después me fueron saliendo más bien, pero de la cabeza (1° Grado) Lo tengo que borrar y volver a intentar, tengo que intentar un montón. (1° Grado)	Me lo imagino, así, con pelo Es muy difícil porque cuando lo imagino, no lo veo igual (4° Grado)
	▪ Evaluación de resultados gráficos y de la propia capacidad	Las rejas me salen así. ¿Ves? Me salen como muelas o dientes (1° Grado)	-----
Resultados del aprendizaje	▪ Ampliación del repertorio gráfico	-----	Un león no me sale (1° Grado) Eh... A ver... Dragon Zeta... (4to. Grado)
	▪ Complejización de resultados gráficos	-----	Reformar así, bien una cara... cuando están sonriendo, se arruga esto (<i>señala las comisuras</i>) y... me parece muy difícil. (4° Grado)

a la dificultad, refiriendo la reiteración de las mismas acciones que han llevado al resultado que, sin embargo, el niño considera no exitoso. Es decir, el niño no explicita la introducción de cambios o ajustes en su acción. Otras respuestas refieren la demanda de ayuda a otra persona, a quien se considera explícita o tácitamente más competente al dibujar. También se registran respuestas que señalan la dimensión mental de la acción del aprendiz, destacando procesos según los cuales éste va ajustando el producto gráfico en la situación que se considera dificultosa. Los procesos específicos que se mencionan son: a) la observación y copia de modelos gráficos externos; b) la elaboración de modelos internos que orientan la producción gráfica, en algunos casos con expresiones que sugieren cierta incertidumbre de consecución del éxito (a través de términos como *intento*, *trato*), y c) la evaluación de los resultados gráficos o de la propia capacidad para realizarlos.

Sólo en el segundo grupo de preguntas, que refiere explícitamente el qué del aprendizaje, se registraron respuestas relativas al componente de los resultados. Algunas respuestas ubican la dificultad en el referente a dibujar, considerando que constituye un obstáculo para la ampliación del repertorio gráfico. Otras respuestas mencionan la complejización de dibujos figurativos que ya se dominaban, reconociendo problemas en la producción de una composición o combinación de elementos para el logro de un conjunto más informativo e integrado.

Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples

A partir de la identificación de los distintos modos de concebir las dificultades en el aprendizaje del dibujo, y para avanzar hacia la descripción de las relaciones entre los mismos y sus asociaciones con la variable evolutivo-educativa, aplicamos un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM). Este procedimiento permite estudiar las correspondencias entre diferentes categorías de respuesta y otras variables, como en nuestro caso es la evolutivo/educativa. En el

Anexo del artículo de Bosch, Scheuer y Mateos en este dossier, se explica cómo procede este análisis y la función de las distintas clases de variables (activas e ilustrativas) con las que opera.

Sobre la base de las categorías de respuesta presentadas en la Tabla 1, se construyeron las cuatro variables que consideramos como activas en el AFCM: la primera corresponde a condiciones del aprendizaje, la segunda y tercera al componente de acciones/procesos del apren-

Tabla 2: Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples: Variables activas e ilustrativa. Categorías de segundo orden redefinidas y sus abreviaturas.

Variables	Categorías	Abreviatura	
Activas	1) Estados Mentales como Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No refiere en ninguna de las dos preguntas ▪ Refiere en una o ambas preguntas 	NoEstMent EstMent
	2) Acciones manifiestas del aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No refiere en ninguna pregunta ▪ Refiere como reiteración de la acción manual ▪ Refiere como solicita ayuda 	NoAcc ReitAcc AyudAcc
	3) Procesos Mentales del aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No refiere en ninguna pregunta ▪ Refiere sólo observación y copia ▪ Refiere elaboración de modelos internos que orientan la producción ▪ Refiere evaluación de productos 	NoProcMent ObsProcMent ModProcMent EvalProcMent
	4) Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No refiere ▪ Refiere como ampliación de repertorio gráfico ▪ Refiere como complejización 	NoRes AmplRes ComplRes
Ilustrativa	Grado escolar / edad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1er Grado ▪ 4to Grado 	1ro 4to

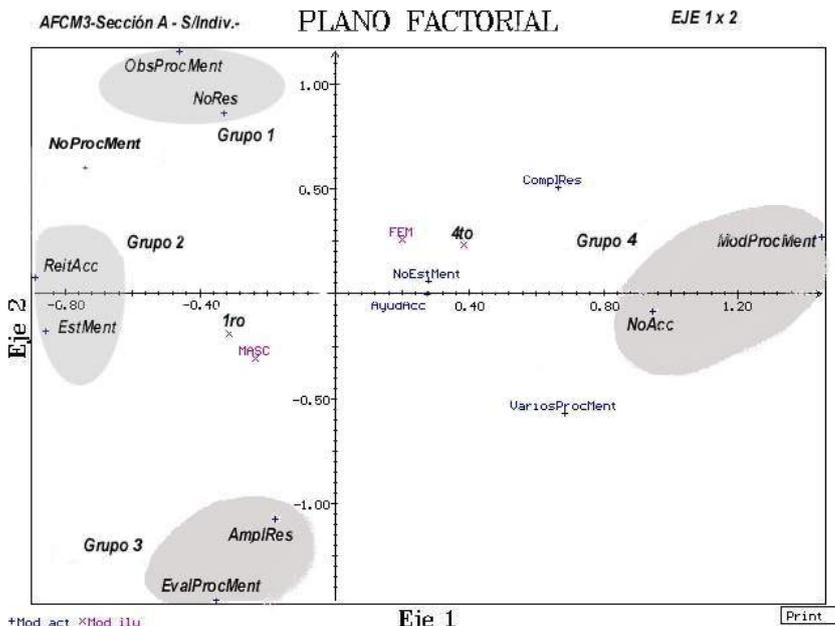
diz y la cuarta, al componente de los resultados. Para cada variable definimos unas categorías de segundo orden, reagrupadas a partir de las categorías más básicas del sistema de codificación presentado en el apartado anterior. La variable evolutivo/educativa se consideró como ilustrativa.

Para el análisis de los resultados del AFCM, se retuvieron los dos primeros ejes factoriales, que explican el 37,32 % de la inercia total.

Como se puede advertir en la lectura del plano factorial (ver Figura 1), el Eje 1 opone las respuestas principalmente según la dinamización de las mediaciones del aprendiz que se encuentra en situación de dificultad, de acuerdo a una progresión evolutiva-educativa. La variable evolutivo/educativa alcanzó valor test solamente en este eje, que contrasta un polo predominantemente estático y reiterativo al que se asocia primer grado, con un polo predominantemente activo y regulador al que se asocia cuarto grado. En el extremo estático y reiterativo se ubican las respuestas que refieren estados mentales del aprendiz en tanto condiciones del aprendizaje del dibujo (EstMent) y la reiteración de acciones previas, sin mención de ajustes (ReitAcc), así como la ausencia de referencias a procesos mentales (NoProcMent). En el polo activo, en cambio, se encuentran las respuestas que expresan una actividad mental de carácter generativo y regulador de la acción (ModProcMent), junto con la ausencia de referencias a la acción en tanto conducta únicamente observable (NoAcc).

El Eje 2 ordena las respuestas principalmente según el flujo de la actividad cognitiva, desde el polo de la entrada informacional hacia el de la producción. El primero se advierte en las referencias a la observación de modelos externos (ObsProcMent) y en la ausencia de menciones tanto a procesos regulativos propios de fases intermedias de la actividad cognitiva (NoProcMent), como a resultados (NoRes), que serían indicadores de fases finales. En cambio, el polo de producción

Figura 1: Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples: Plano factorial.



se advierte en las referencias a los resultados, expresados como ampliación del repertorio gráfico (AmplRes) y en términos de la evaluación que el aprendiz realiza sobre los productos que genera o de su capacidad para producirlos (EvalProcMent).

Próximo al centro del plano se ubican las categorías que expresan el pedido explícito de ayuda externa (AyudAcc) y la ausencia de referencia a estados mentales del aprendiz (NoEstMent), lo que denotaría que, al dar cuenta de sus dificultades al aprender a dibujar, la mayoría de los niños privilegiaron la búsqueda verbal de soporte en el entorno social y raramente mencionaron los estados o disposiciones

mentales del aprendiz. A partir de dicho marco común, se distinguen cuatro grupos.

Grupo 1 (cuadrante superior izquierdo): Caracterizado por respuestas relativas a los procesos mentales de observación y copia de modelos gráficos externos (ObsProcMent) y ausencia de referencia a los propios resultados gráficos (NoRes). Es decir, al referir la dificultad, este grupo explícitamente focaliza en aspectos inherentes a la entrada informacional y no refiere aspectos relativos al polo de la producción del aprendizaje gráfico. El énfasis puesto en el proceso de observación, en conjunción con el hecho de no considerar explícitamente los resultados, sugiere cierto optimismo ingenuo respecto de la consecución del éxito en la producción gráfica.

Grupo 2 (semiplano izquierdo): Caracterizado por respuestas que refieren la reiteración rígida de acciones manuales previamente realizadas (ReitAcc) y estados mentales afectivos y epistémicos (EstMent), a las que se asocian los niños de primer grado. El aprendiz emerge así representado desde unas dimensiones manuales de su actividad y unas dimensiones estáticas, dicotómicas, de sus disposiciones mentales (*saber o no saber* realizar la actividad, *tener o no tener* gusto por realizarla). Como respuesta ante la dificultad, se propone repetir sin variaciones las acciones que habían conducido a los resultados que, sin embargo, se consideran insatisfactorios.

Los dos primeros grupos comparten la ausencia de referencias a procesos mentales (NoProcMent).

Grupo 3 (cuadrante inferior izquierdo): Caracterizado por respuestas que refieren la ampliación del repertorio de dibujos (AmplRes) y la evaluación de productos realizados (EvalProcMent). Al considerar la dificultad, estos niños expresan aspectos procesuales del aprendizaje, específicamente aquellos vinculados a la evaluación de sus acciones o producciones. Este proceso, situado en la “salida” o *output* del flujo cognitivo, valora en términos polares (bien/ mal) unos re-

sultados manifiestos que son expresados en términos sumatorios (AmplRes). De manera general, puede decirse que para estos niños, ciertas clases de referentes son fáciles de dibujar y algunas otras no, de tal modo que dibujan bien algunas y mal otras.

Grupo 4 (semiplano derecho, cuadrantes superior e inferior en proximidad al Eje 1): Conformado por respuestas que refieren la elaboración de modelos internos que orientan la producción (ModProcMent) y la ausencia de referencias a acciones manuales del aprendizaje (NoAcc), a las que se asocian niños de cuarto grado. Es decir, estos niños privilegian en sus respuestas procesos elaborativos y regulativos propiamente mediadores que habilitan en forma abierta, no determinista, el logro de los resultados gráficos.

Las concepciones de los niños sobre el aprendizaje del dibujo en términos del desarrollo de teorías implícitas

A partir de los resultados obtenidos es posible avanzar en la interpretación de las concepciones de los niños en este campo en términos de teorías implícitas, desde una perspectiva de desarrollo. En primer lugar, el análisis de categorías de contenido reveló que, en conjunto, al dar cuenta de las dificultades, los niños consideraron los tres componentes básicos del aprendizaje (condiciones, acciones y procesos, resultados). En un segundo paso, la aplicación del AFCM nos permitió ir más allá de esa panorámica general de las ideas que los chicos ponen en juego al expresar qué hacen cuando encuentran obstáculos y cuál es el núcleo de la dificultad.

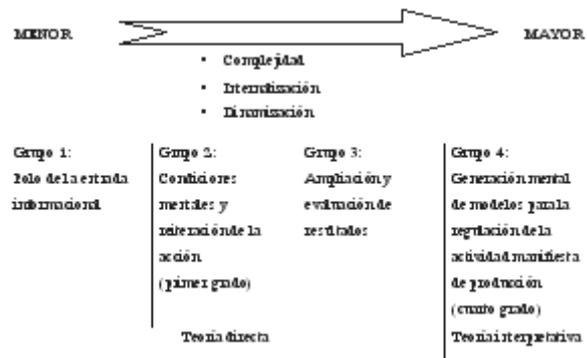
Las polaridades identificadas en los ejes factoriales podrían estar indicando un proceso de explicitación de la mediación del aprendiz y del flujo de la actividad cognitiva. El desplazamiento de foco evidenciado por el primer eje, que adopta un carácter evolutivo-educativo,

sugiere que los niños pasarían de representarse la actividad del aprendiz en términos motrices (principalmente en primer grado), a representarla según aspectos internos explicitados como procesos mentales generativos y de regulación de la actividad manifiesta (principalmente en cuarto grado). Esta orientación según la cual la representación de la actividad manifiesta resulta integrada en y regulada por la actividad mental nos remite a enfoques progresivos (no sustitutivos) de cambio cognitivo. Entre ellos, destacamos el modelo de redescrición representacional de Karmiloff-Smith, que postula que “la dinámica interna del sistema pasa a controlar la situación” (1994:39), y los modelos que proponen que el interjuego entre las novedades y el conocimiento disponible previamente procede según integraciones jerárquicas (Dienes y Perner, 1999; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Werner y Kaplan, 1952). Por su parte, el Eje 2 (que como tal revela oposiciones de menor importancia estadística que el Eje 1) introduce otra distinción, al oponer la sola consideración de la entrada informacional al reconocimiento de aspectos mediacionales de la actividad mental del aprendiz. Pese a la notable diferencia en la sofisticación involucrada, esta distinción no se asoció a los grados escolares.

El análisis de los grupos, o asociaciones entre categorías de respuesta de segundo orden y la variable evolutivo/ educativa, nos permitió describir cuatro focos en la explicitación que los niños realizaron sobre el aprender (ver Figura 2), los cuales sugieren avances en las dimensiones de complejidad, internalización y dinamización intervinientes en el desarrollo de las teorías implícitas de aprendizaje en distintos dominios (ver Introducción).

En efecto, el Grupo 1 evidenciaría el foco más simple y externalista, al centrarse exclusivamente en la entrada informacional. El Grupo 2, al que se asociaron los niños de primer grado, integraría en mayor medida al aprendiz, aunque denotando cierta rigidez, puesto que atiende a sus disposiciones mentales en términos estáticos y propone

Figura 2: Progresión en el foco de las respuestas sobre las dificultades a través de los cuatro grupos distinguidos en el AFCM: avance en las dimensiones de complejidad, internalización y dinamización y teorías del aprendizaje inferidas.



como vía de solución ante la dificultad la reiteración de las acciones previamente realizadas -aunque ya se haya constatado su escasa posibilidad de éxito-. El Grupo 3 parecería extender la consideración de la actividad de aprender a la evaluación de los resultados que se alcanzan, desde un punto de vista acumulativo. El Grupo 4, al que se asociaron los niños de cuarto grado, revelaría construcciones mentalistas más elaboradas, ya que tiene en cuenta la generación mental de modelos mediante los que se regula privilegiadamente la actividad en situaciones de desafío. En coincidencia con lo que muestran otros estudios sobre las teorías de los niños acerca de la naturaleza representacional del conocimiento (Schwanenflugel, Fabricius y Noyes, 1996; Wellman, 1995) y acerca del aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006), los niños menores tendieron a centrar su reflexión en la acción manifiesta como reiteración de lo ya realizado, sin mención de ajustes, y en lo mental como estados, mientras que los niños mayores tendieron a enfatizar aspectos mentales autorreguladores del aprendizaje evidenciando un reconoci-

miento de protagonismo incrementado del propio aprendiz en sus procesos.

A su vez, estos diferentes grupos parecen indicar diferentes teorías implícitas del aprendizaje. En términos generales, parecería que los tres primeros grupos muestran diferentes versiones de una teoría directa, mientras que el cuarto grupo indica una teoría interpretativa.

Una de las versiones más simples de la teoría directa identificadas en este estudio centra la dificultad en la insuficiencia o incompletud de la observación, o del propio referente externo (Grupo 1), lo que denota que privilegia la exposición a modelos externos, sin atender los resultados gráficos que se producen. Es decir, la dificultad se explica principalmente en función de la entrada informacional, lo que nos remite a la teoría copista de la mente (Wellman, 1995). Una segunda versión de la teoría directa privilegia las acciones manifiestas en conjunción con disposiciones del aprendiz: sus estados madurativos, motivacionales y epistémicos (Grupo 2). Según esta formulación, a la que tienden a aproximarse los niños de primer grado, el aprendiz parece ser concebido, básicamente, como sostén orgánico y soporte o contenedor mental de estados absolutos de “saber” o “querer” reproducir gráficamente modelos. La presencia de tales condiciones madurativas y estados mentales asegura la ejecución de acciones, que por la vía de la simple repetición, alcanzan copias fidedignas y por tanto exitosas del referente que se dibuja, cuyo efecto podríamos aventurar que son nuevos “estados” de conocimiento.

Una versión más sofisticada de la teoría directa (basada en el Grupo 3) considera la producción resultante de la acción del aprendiz. A diferencia de las formulaciones anteriores, que focalizan sobre la repetición de las acciones y la observación del modelo, en esta modalidad se tienen en cuenta los resultados alcanzados, objetivación que puede o no ser satisfactoria para el aprendiz, lo que indica cierto registro de la posibilidad de fracaso en los resultados del aprendizaje. Se

considera entonces la puesta en juego de un cotejo mental, aunque sin explicitar precisiones de su naturaleza, de acuerdo al cual se controlan los productos de la actividad gráfica. En el marco de una noción dualista del conocimiento desde la perspectiva “correcto/ equivocado” (Hofer y Pintrich, 1997; Kuhn y Weinstock, 2002), podría comenzar a abrirse así una perspectiva de fisura en la certeza del logro.

Los resultados obtenidos permiten reconocer también una teoría interpretativa que se estructura alrededor de procesos mentales del aprendiz (cuya formulación se basa en el Grupo 4), a la que se aproximan los niños de cuarto grado. El aprendiz asume la agencialidad del proceso, fundamentalmente a través de la elaboración de representaciones mentales, según las que va regulando sus logros gráficos. Entre las respuestas de los niños que participaron en este estudio, no se registraron referencias explícitas a las condiciones del aprendizaje, ni externas ni internas del aprendiz, como tampoco a actividades manuales directamente observables. Para enfrentar la dificultad ya no alcanza con la exposición a situaciones gestionadas externamente ni con la reiteración mecánica. En cambio, se requiere un aprendiz capaz de capitalizar sus recursos mentales. Esto queda claro en el reconocimiento de la necesidad de algún tipo de modificación en la mediación mental para lograr las metas esperadas. Consistente con lo observado en otros estudios (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002), se advierte que la acentuación de la mentalización para comprender el aprendizaje se acompaña de la disminución de menciones de aspectos puramente objetivos y manifiestos, lo que podría indicar cierto proceso de implicitación de los factores que pasan a considerarse obvios.

Una cuestión a destacar es la explicitación de una dimensión de incertidumbre respecto del éxito en la consecución del aprendizaje. En efecto, al hablar de la generación y uso de modelos internos, los niños que manifestaron una teoría interpretativa expresaron una forma de mediación mental a la que, como mencionamos, nombraron con las

formas verbales “intentar”, “hacer intentos de”, “tratar de”. Ello indicaría cierta conciencia, por una parte, de que los procesos mentales guían la actividad manifiesta y, por otra, de que esta guía no es directa ni certera, ya que los procesos mentales son inherentemente partícipes de una dimensión graduada de certidumbre/incertidumbre respecto del éxito en la consecución del conocimiento (o en este caso, en la producción y aprendizaje gráfico). Esto sugiere una concepción de la mente como procesador activo de contenidos mentales, que anticipa, produce y evalúa resultados de aprendizaje, sobre la base de criterios internalizados que combinan la preocupación por dominar estándares preestablecidos con sentidos y apreciaciones más personales. Regularse a sí mismo, es, en algún sentido, enseñarse a sí mismo, es decir, es haber internalizado y operar con significados sociales mediados por otros (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993).

A partir de las investigaciones de Pramling (1983), se podría sostener que la conciencia de los niños acerca de su propia capacidad y obstáculos para aprender en distintos dominios y contextos promueve avances en el aprendizaje mismo. Desde nuestra perspectiva, la reflexión sobre la dimensión de mentalización y autorregulación que caracterizan el mundo mental, supondrá para los niños posibilidades mayores de autonomía en su actividad como aprendices. Integrar como contenido educativo las propias ideas de los niños respecto de su proceso de aprender, podría constituir un aporte fecundo para propuestas pedagógicas que se orienten a la promoción de aprendizajes estratégicos, más profundos e integrados.

Resumen Estudiamos las teorías implícitas sobre el aprendizaje en la mediana infancia, en el contexto del dibujo. Se entrevistaron 32 alumnos de primero y cuarto grado de nivel primario. Nos centramos en el análisis de sus respuestas a dos preguntas autorreferenciales sobre las dificultades al aprender a dibujar, mediante dos etapas: 1) la codificación de las respuestas según un sistema de categorías que considera las condiciones, acciones y procesos, y resultados del aprendizaje; 2) la aplicación de un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples para examinar las asociaciones entre las respuestas y la variable evolutivo/educativa. Los resultados permiten distinguir cuatro grupos principales de categorías de respuesta y participantes. Tres de ellos darían cuenta de distintas versiones de una teoría directa del aprendizaje, al enfatizar respectivamente la entrada informacional, las condiciones mentales estáticas y la repetición de la acción, o los resultados. El cuarto grupo, que integra la regulación mental, indicaría una teoría interpretativa. Los niños menores se asociaron a una versión de la teoría directa, y los mayores a la teoría interpretativa del aprendizaje.

Palabras clave

Dibujo; Teorías implícitas de aprendizaje; Mediana infancia.

Abstract We study the development of implicit theories of learning during middle childhood, in the context of learning to draw. Thirty-two children in first grade and fourth grade participated in an individual interview. Here we focus in the analysis of children's responses to two auto referential questions about the difficulties involved in learning to draw, according to two main steps: 1) responses were coded on the basis of a category system that considers the conditions, actions and processes and results intervening in learning; 2) a Multiple Correspondence Factorial Analysis was applied to examine the associations among responses and the developmental / instructional variable. Results allow distinguishing four main groups of response categories and participants. Three groups indicate different versions of a direct theory of learning, by focusing respectively in informational input, static mental conditions and the repetition of actions, or results. The fourth group, which integrates mental regulation, suggests an interpretative theory. The younger children were associated to a version of the direct theory, whereas the elder ones were close to the interpretative theory of learning.

Key Words

Drawing; Implicit theories of learning; Middle childhood.

NOTAS

1. El estudio forma parte de la Tesis de Maestría realizada por la primer autora y orientada por la segunda (Echenique, 2004). Se inscribe en una línea de investigación más amplia acerca del desarrollo de las concepciones de aprendizaje en distintos dominios y sectores sociales (Proyectos UNComahue B-117 y PICT 04-10700, con cuyo apoyo se contó durante la preparación de esta comunicación). Agradecemos a Montserrat de la Cruz, directora del Proyecto B-117 UNComahue, por sus aportes en la preparación de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTSCH, K. y WELLMAN, H. M. (1995) **Children talk about the mind**. Oxford University Press, Oxford.
- BERTI, E. E. y FREEMAN, N. (1997) “*Representational change in resources for pictorial innovation: a three-component analysis*”. In **Cognitive Development**, **12**, 501–522.
- BOMBI, A.S. y PINTO, G. (1999) **Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños**. Visor, Madrid.
- BRUNER, J. (2003) **La fábrica de historias**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. A. (2005) (Coord.) **Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DIENES, Z. y PERNER, J. (1999) “*A theory of implicit and explicit knowledge*”. In **Behavioral and Brain Sciences**, **22**, 735-808.

- ECHENIQUE, M. (2004) **Las concepciones infantiles sobre el aprendizaje del dibujo**. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- ECHENIQUE, M. y SCHEUER, N. (en prensa) “*Concepciones sobre el aprendizaje del dibujo en niños de mediana infancia*”. En **Actas Pedagógicas**.
- ESPAÑOL, S. (2004) **Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la temprana infancia**. Machado, Madrid.
- FLAVELL, J. H. (1987) “*Speculations about the nature and development of metacognition*”. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) **Metacognition, Motivation, and Understanding** (pp. 21 – 29). Hillsdale, Erlbaum, Nueva York.
- HOFER, B. y PINTRICH, P. (1997) “*The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and their relation to learning*”. In **Review of Educational Research, Vol. 67**, No. 1, 88-140.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) **Más allá de la modularidad**. Alianza, Madrid.
- KUHN, D. y WEINSTOCK, M. (2002) “What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter?” En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.) **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OLSON, D. R. (1999) **El mundo sobre el papel**. Gedisa, Barcelona.
- Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001) “*En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje*”. En **Estudios de Psicología, 22** (2), 155-173.
- PERNER, J. (1994) **Comprender la mente representacional**. Paidós, Barcelona.

- POZO, J. I. (1996) **Aprendices y maestros**. Alianza, Madrid.
- POZO, J. I. y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998) **Aprender y enseñar ciencias**. Morata, Madrid.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. y de la CRUZ, M. (Eds.) (2006) **Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos**. Graó, Barcelona.
- PRAMLING, I. (1983) **The child's conception of learning**. Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteborg.
- RIVIÉRE, A. y NÚÑEZ, M. (1996) **La mirada mental**. Aique, Buenos Aires.
- ROGOFF, B. (1993) **Aprendices del pensamiento**. Paidós, Barcelona.
- SCHEUER, N.; POZO, J. I.; de la CRUZ, M. y BACCALÁ, N. (2001) “¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje”. En **Estudios de Psicología**, 22 (2), 185-205.
- SCHEUER, N.; de la CRUZ, M. y POZO, J. I. (2002) “Children talk about learning to draw”. In **European Journal of Psychology of Education**, vol. XVII, n 2, 101-114.
- SCHWANENFLUGEL, P. J.; FABRICIUS, W. V. y Noyes, C. (1996) “Developing Organization of Mental Verbs: Evidence for the Development of a Constructivist Theory of Mind in Middle Childhood”. In **Cognitive Development**, 11, 265-294.
- STRAUSS, S. y SHILONY, T. (1994) “Teachers' models of children's mind and learning”. In L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.) **Mapping the mind** (pp. 455-473). Cambridge University Press, Cambridge, Ma.
- STRAUSS, S.; ZIV, M. y STEIN, A. (2002) “Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind”. In **Cognitive Development**, 17, 1473-1787.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C. y RATNER, H. (1993) "*Cultural Learning*". In **Brain and Behavioral Sciences**, 16 (3), 495-511.

TOMASELLO, M. (1999) **The cultural origins of Human Cognition**. Harvard University Press, Cambridge.

VIADEL, R. (2000) "*Investigación y dibujo infantil: El dibujo infantil es un dibujo*". En Hernández Belver, M. y Sánchez Méndez, M. (Coords.) **Educación artística y arte infantil** (pp. 13-30). Fundamentos, Madrid.

WELLMAN, H. M. (1995) **Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños**. Desclée de Brouwer, Bilbao.

WERNER, H. y KAPLAN, B. (1963) **Symbol Formation**. Wiley, Nueva York.

Cuando resumir se parece a...

Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir¹

María Belén Bosch * - Nora Scheuer ** - Mar Mateos ***

Introducción

En este trabajo presentamos un estudio acerca de las concepciones que mantienen los estudiantes universitarios sobre un procedimiento de aprendizaje utilizado con relativa frecuencia en este nivel educativo, especialmente en áreas de conocimiento social y lingüístico (Solé et al., 2005): el resumen. En las últimas décadas ha cobrado relevancia el estudio de los procedimientos para aprender, considerados como herramientas potentes para la adquisición y elaboración del conocimiento. Las investigaciones realizadas indican que la adquisición de estos procedimientos, aún los aparentemente más sencillos, dista de ser simple o inmediata (Pozo y Postigo, 2000). En este marco, el resumen ha recibido atención principalmente desde la

* Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de investigación en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

E-mail: mbosch@crub.uncoma.edu.ar

** Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

E-mail: nora.scheuer@gmail.com

*** Doctora en Psicología. Profesora titular del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

E-mail: mar.mateos@uam.es

psicolingüística, la psicología cognitiva y la psicología educacional. Si bien actualmente hay abundante investigación en torno a las prácticas del resumen, a su valor para el aprendizaje y a los factores que las influyen, parecen menos exploradas las concepciones o representaciones más o menos implícitas sobre esta actividad en los estudiantes que la usan para aprender.

La importancia de indagar las concepciones de los estudiantes acerca de una herramienta de aprendizaje, como es el resumen, radica en la incidencia que dichas concepciones parecen tener sobre las decisiones y modos de hacer al aprender en diversos dominios de conocimiento y niveles educativos (Olson y Bruner, 1996; Pramling, 1996; Simpson y Nist, 2000). La investigación actual sobre el tema aporta elementos para pensar las concepciones de los estudiantes como productos dinámicos de las interacciones que ellos mantienen cotidianamente con situaciones de enseñanza y aprendizaje en campos específicos de conocimiento y que, a su vez, se reconfiguran y progresan en relación con variables evolutivas y educativas (Pozo et al., 2006).

El resumen constituye un procedimiento de aprendizaje de complejidad intermedia (Tynjälä, 2001), que supone una relación particular entre lectura y escritura. Algunos investigadores han estudiado el resumen en el marco de la lectura, como proceso inherente a la comprensión que comienza durante el primer acceso y recorrido del texto (Rinaudo, 1987). Otros lo han analizado en el marco de la escritura, como la producción de un escrito más breve que el texto fuente, respecto del cual mantiene fidelidad informativa y distinciones formales (Kaufman y Perelman, 1999).

En cualquier caso, hay cierto acuerdo en considerar que la realización del resumen se caracteriza por una orientación reductiva de la extensión del texto fuente, mediante procesos de selección (supresión), condensación (generalización) y de integración (construcción), inherentes a esta actividad (Brown, Campione y Day, 1981). Estos

procesos lo convierten en un instrumento útil para la adquisición y elaboración de conocimiento a partir de textos, al tener la potencialidad para reunir las perspectivas objetiva y subjetiva. En efecto, el resumen refiere a un conocimiento enunciado por el autor del texto fuente, a la vez que puede integrar los objetivos, focos y relaciones aportadas por el propio aprendiz. Sin embargo, esta potencialidad no siempre se aprovecha, de modo que la realización del resumen se puede abordar utilizando diferentes estrategias que se traducen en diferentes grados de elaboración del conocimiento, de acuerdo con los modelos que operan en su base. Para el caso de la escritura, esta distinción nos remite a los conocidos modelos polares de escritura descritos por Scardamalia y Bereiter (1992): decir el conocimiento y transformar el conocimiento.

Por lo tanto, podemos sostener que habría principalmente tres aspectos característicos del resumen: el tipo de actividad textual puesta en juego, la manipulación de la extensión del texto fuente y el nivel de elaboración de los procesos cognitivos implicados. Según cómo se lleve a cabo el interjuego entre estos aspectos, el resumen puede sostener un aprendizaje orientado principalmente a la reducción y reproducción de la información o, en el otro extremo, a la integración y reelaboración constructivas del conocimiento. De hecho, estudios previos indican que los estudiantes universitarios usan y conciben el resumen de formas muy distintas, que varían entre: a) actividad limitada al subrayado del texto fuente, b) tarea reductiva de extracción directa de ideas, con fines de registro, reproducción y recuerdo posterior de información, c) conjunto articulado de procedimientos de reducción y traducción para adquirir conocimiento, d) proceso de supresión y composición textual que integra aspectos referidos a la reconstrucción del conocimiento mediante la reorganización, explicitación y reelaboración de las ideas y relaciones del texto original (Bosch y Scheuer, 2006; Rinaudo, 2000).

Los usos y concepciones sobre el resumen en una situación dada están influidos por diversas variables (Chou Hare, 1996) relativas

a: la persona que elabora el resumen, tales como la edad y nivel educativo de los aprendices, su conocimiento del tema o los motivos de la actividad; al texto, tales como su extensión y complejidad; y a la tarea, que impone restricciones tales como el auditorio al que se dirige el texto o el tiempo disponible para su elaboración.

Además, las diferentes formas de usar y de concebir el resumen se relacionan estrechamente con las teorías implícitas más generales de aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). En efecto, restringir la actividad de resumir a la supresión y registro rutinarios de información -usos y concepciones en los sentidos a) y b) descritos más arriba- se vincularía con la teoría directa del aprendizaje, que enfatiza las condiciones y los resultados de aprendizaje, concebidos como productos acumulativos de carácter reproductivo. En cambio, emplear al resumen como herramienta para traducir e incorporar fielmente el conocimiento externo (c) se relacionaría con una teoría interpretativa del aprendizaje, según la cual los procesos mentales del aprendiz son indispensables para el aprendizaje, aunque éste se concibe como eminentemente reproductivo. Por último, el énfasis en las mediaciones elaborativas del aprendiz para generar un producto nuevo que integra la perspectiva del autor del texto con la del aprendiz, implicando así ciertos grados de reconstrucción (d), se relacionaría quizás con la teoría constructiva, que atribuye a los procesos mentales del aprendiz un rol necesariamente transformador y reconstructivo de las propias representaciones.

A su vez, las dimensiones que intervienen en el cambio en las teorías implícitas de aprendizaje podrían ofrecer un marco potente para analizar los cambios, o diferencias, en las concepciones acerca del resumen como procedimiento de aprendizaje. Estas dimensiones serían principalmente la complejidad, dinamización e internalización de la agencia al aprender (Scheuer y Pozo, 2006). La complejidad y dinamización crecientes se evidencian en la consideración e interrelación de más factores (que a su vez suponen mayor abstracción)

al dar cuenta del aprendizaje. La internalización de la agencia en el aprendizaje se manifiesta en la integración progresiva de los estados y procesos mentales del aprendiz en cada vez más fases y componentes del aprendizaje (ver también Echenique y Scheuer en este dossier).

Objetivos

Los objetivos del estudio son entonces:

- 1) Analizar las concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir como procedimiento para aprender, según los aspectos que caracterizan al resumen: el tipo de actividad textual puesta en juego, la manipulación de la extensión textual involucrada y el grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados. Nos interesa estudiar si las concepciones del resumen en este nivel educativo se distinguen según las dimensiones de complejidad, dinamización e internalización de la agencia que intervienen en el cambio de las teorías implícitas de aprendizaje.
- 2) Estudiar la influencia del área de conocimiento específico en el que se forman los estudiantes sobre sus concepciones acerca de la actividad de resumir. Dado que, en primer lugar, las concepciones son construcciones dinámicas que se reconfiguran en relación con contextos y contenidos específicos y que, en segundo lugar, los procedimientos de aprendizaje difícilmente sean en todo independientes de los contenidos conceptuales que se intentan aprender; parece importante estudiar si las concepciones de los estudiantes sobre el resumen mantienen relación con la estructura y naturaleza de los contenidos conceptuales que ellos intentan aprender mediante este procedimiento.
- 3) Estudiar la influencia del nivel de avance educativo de los estudiantes sobre estas concepciones. Como señalamos en la Introducción, estudios previos muestran que las concepciones progresan y se desarrollan en relación con variables evolutivo- educativas, tal como

lo muestran investigaciones en edades tempranas (Echenique y Scheuer, en este volumen). Por ello, parece valioso estudiar si estas variables mantienen su influencia en niveles más avanzados.

Metodología

En este estudio participaron 56 estudiantes universitarios de tres carreras de profesorado (Lengua y Literatura, Historia y Geografía) distribuidos en dos niveles de avance educativo (primer y cuarto año). El diseño original preveía contar con diez estudiantes por carrera y por año, número que disminuyó para el nivel avanzado en los Profesorados de Geografía y de Lengua debido a la escasa disponibilidad de estudiantes (9 y 7 estudiantes respectivamente).

Entrevistamos a cada estudiante individualmente de acuerdo a un guión estructurado que contempla una diversidad de tareas y preguntas acerca de la práctica y el aprendizaje de la elaboración de resúmenes para aprender. En este trabajo nos centramos en una tarea cerrada dirigida a identificar sus concepciones acerca de la actividad de resumir. Optamos por un acceso indirecto, teniendo en cuenta la naturaleza relativamente implícita de estas concepciones (ver Introducción). Nos basamos en una tarea que estudia cómo niños y adultos organizan un conjunto de verbos mentales para inferir su representación de procesos mentales relacionados (Schwanenflugel, Fabricius y Noyes, 1996). En nuestro caso, solicitamos a los estudiantes que ubiquen la actividad de resumir en relación con 11 actividades de aprendizaje a partir de textos: *Otros estudiantes me dijeron que resumir está relacionado con otras actividades que realizan como estudiantes, para vos... ¿cuánto se parece o diferencia cada una de estas actividades a resumir un texto? Para valorarlas usó una escala de 1 a 6; donde 1 sería “Muy diferente” y 6 “Muy similar”. En cada caso, marcá con una cruz la opción que encuentres más adecuada.*

Es decir, para comparar cada una de las actividades con el

resumen, los estudiantes disponían de seis opciones. Las tres primeras (1 a 3) indican grados decrecientes de diferencia, mientras que las tres últimas (4 a 6) indican grados crecientes de semejanza, de tal forma que 1 indica extrema diferencia y 6, extrema semejanza. Las 11 actividades seleccionadas responden a los tres aspectos que, según planteamos en la introducción, caracterizan a la actividad de resumir: tipo de actividad textual, manipulación de la extensión textual y grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados.

Para analizar el primer aspecto, incluimos cuatro actividades relacionadas con el acceso a la información textual (*Leer un texto*, *Subrayar un texto*) y con la producción textual (*Registrar ideas de un texto*, *Escribir un texto*). Para analizar el segundo aspecto, incluimos dos actividades que exploran la dirección en que la manipulación de la extensión textual se lleva adelante (*Acortar* y *Ampliar*). Para analizar el tercer aspecto, grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados, consideramos cinco verbos mentales relacionados principalmente con la adquisición (*Aprender*), registro mental (*Memorizar*) y elaboración (*Comprender*, *Integrar*, *Reelaborar*) de un texto.

Analizamos las respuestas de los alumnos a los pares de comparación de acuerdo con dos métodos multivariados complementarios. En primer lugar, aplicamos una serie de análisis factoriales de correspondencias múltiples (AFCM) con el objetivo de describir las asociaciones entre el grado de semejanza o diferencia asignado por los estudiantes a los componentes de los diferentes pares, las áreas de formación y nivel de avance educativo de los estudiantes. Luego realizamos un análisis de clasificación jerárquica ascendente, con el objetivo de corroborar y clarificar los grupos de categorías identificados en el AFCM. Aquellos lectores menos familiarizados con estos métodos pueden consultar una descripción más detallada sobre los mismos en el Anexo.

La Tabla 1 resume todas las variables consideradas en ambos análisis. Consideramos a todas las actividades con las que se solicita comparar el resumen como *variables activas*, con excepción de Subrayar y Aprender, que fueron consideradas como *variables ilustrativas* (la función en el análisis de ambos tipos de variable se detalla en el Anexo). Por una parte, en el par *Subrayar - Resumir* sólo dos participantes valoraron estas actividades en términos de diferencia. Por otra parte, el par *Aprender - Resumir* fue tomado como modelo para ejemplificar el modo de funcionamiento de la tarea cuando los estudiantes solicitaron más explicación al respecto. Establecimos las categorías para cada una de estas variables reagrupando los niveles iniciales de discriminación de grados de semejanza o diferencia con el resumen según la distribución de las respuestas para cada par (ver Tabla 1). Atendiendo a las respuestas de los estudiantes, para la mayoría de las actividades distinguimos dos niveles de semejanza y consideramos un único nivel de diferencia. En el caso de *Subrayar*, los niveles de semejanza fueron tres. En cambio, para *Ampliar*, *Leer* y *Memorizar* consideramos un único nivel de semejanza y dos niveles de diferencia, ya que fueron más frecuentes las respuestas que distinguen estas actividades de la de resumir.

El área de formación disciplinar y el nivel de avance educativo fueron considerados como *variables ilustrativas*. De acuerdo al diseño original, las categorías correspondientes al nivel de avance educativo fueron primer año y cuarto año. En cambio, para el Área de formación disciplinar consideramos sólo dos categorías: Lengua y Estudios Sociales. Esta última incluyó a los profesorados en Historia y en Geografía, ya que un análisis preliminar indicó que los estudiantes de ambos profesorados se comportaron de modo similar para esta tarea. De esta manera, las dos áreas de formación que consideramos aquí se diferencian por sus objetos de estudio en términos del uso, análisis y reflexión sobre la lengua.

Tabla 1: Variables, categorías y etiquetas para AFCM y Análisis de Clasificación.

Variables		Categorías	Etiquetas
Activas	Escribir	Diferencia	ES-
		Semejanza Media	ES+
		Semejanza Alta	ES++
	Acortar	Diferencia	AC-
		Semejanza Media	AC+
		Semejanza Alta	AC++
	Integrar	Diferencia	IN-
		Semejanza Media	IN+
		Semejanza Alta	IN++
	Memorizar	Diferencia Alta	ME--
		Diferencia Media	ME-
		Semejanza	ME+
	Registrar	Diferencia	RE-
		Semejanza Media	RE+
		Semejanza Alta	RE++
	Ampliar	Diferencia Alta	AM--
		Diferencia Media	AM-
		Semejanza	AM+
	Comprender	Diferencia	CO-
		Semejanza Media	CO+
Semejanza Alta		CO++	
Reelaborar	Diferencia	RL-	
	Semejanza Media	RL+	
	Semejanza Alta	RL++	
Leer	Diferencia Alta	LE--	
	Diferencia Media	LE-	
	Semejanza	LE+	
Ilustrativas	Nivel de avance educativo	Primer Año	A1
		Cuarto Año	A4
	Área de Formación Disciplinar	Ciencias Sociales	SOC
		Lengua y Literatura	LYL
	Aprender	Diferencia	AP-
		Semejanza Media	AP+
		Semejanza Alta	AP++
	Subrayar	Diferencia	SU-
		Semejanza Baja	SU+b
Semejanza Media		SU+	
Semejanza Alta	SU++		

Referencias: En las etiquetas de las actividades, las dos primeras letras corresponden al nombre de la actividad. Los signos + y - indican relación de semejanza y diferencia respectivamente. La cantidad de signos indica el peso de la semejanza o diferencia atribuida.

Resultados

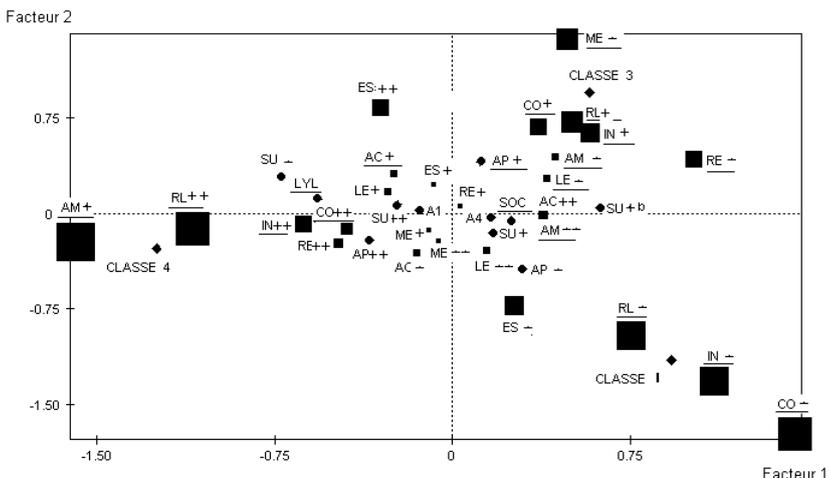
En el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples consideramos los primeros cuatro ejes factoriales (ver Anexo), que acumulan el 44,5% de la inercia total. De acuerdo a criterios habituales, en el Análisis de Clasificación consideramos mayor cantidad de ejes, llegando a explicar el 52,36% de la inercia total. El análisis de los ejes muestra que el grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados es el factor que da cuenta de la mayor variabilidad en las respuestas. En efecto, este aspecto es el que contribuye más notoriamente a la conformación de los ejes 1 y 2, además de contribuir en los siguientes. En cambio, la contribución de la manipulación de la extensión textual se evidencia principalmente en la conformación del tercer eje, y la del tipo de actividad textual, en los ejes 3 y 4. Esto indica que estos aspectos textuales explican la variabilidad de las respuestas de los estudiantes en menor medida que el grado de elaboración de los procesos cognitivos.

Así mismo, el análisis de los ejes factoriales nos indica que las respuestas de los estudiantes se diferencian según el área de formación, ya que ambas áreas (Lengua y Estudios Sociales) alcanzan valor test para los ejes 1 y 4 (ver Anexo). En cambio, no se aprecian diferencias significativas en relación con el nivel de avance educativo. Se registran diferencias significativas para el par *Aprender - Resumir* en el segundo eje. En cambio, para el par *Subrayar - Resumir* no se registraron diferencias en ningún eje.

En un segundo paso, el análisis de los planos factoriales y de la clasificación posibilitaron identificar grupos, o asociaciones de categorías (remitimos nuevamente al Anexo para mayores precisiones). Distinguimos cuatro grupos principales. A cada grupo se aproximaron un número similar de estudiantes (entre 12 y 15). Por razones de espacio,

únicamente presentamos el primer plano factorial (Figura 1), en el que se aprecian los grupos 1, 3 y 4. En cambio, el grupo 2 se aprecia en el segundo plano factorial, conformado por los ejes 1 y 3, lo que indicaría que este grupo revela asociaciones más sutiles que los demás.

Figura 1: Primer plano factorial, donde se visualizan los grupos 1, 3 y 4.



Nota: Aparecen subrayadas las categorías de las variables contributivas e ilustrativas que conforman los primeros tres grupos identificados. Las categorías contributivas aparecen representadas analógicamente mediante cuadrados, cuyo tamaño se corresponde con la precisión de dicha representación en el plano. Las categorías de las variables ilustrativas aparecen representadas con círculos. También aparece proyectada sobre el plano la ubicación de las clases identificadas mediante la clasificación.

El ordenamiento de los grupos para la descripción responde fundamentalmente a un criterio de sofisticación creciente de la visión sobre el resumen como procedimiento de aprendizaje. Comenzamos la descripción de los grupos con la información de las categorías activas que los caracterizan (ver Tabla 2) y las categorías ilustrativas asociadas.

Tabla 2. Categorías de las variables activas características de cada grupo.

Aspecto	Variable	Grupo			
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Tipo de actividad textual	Leer	-----	Leer Semejanza	Leer Diferencia Media	-----
	Registrar	-----	-----	Registrar Diferencia	-----
	Escribir	Escribir Diferencia	-----	-----	-----
Manipulación de la extensión	Acortar	-----	Acortar Semejanza Alta	-----	Acortar Semejanza Media
	Ampliar	Ampliar Diferencia Alta	-----	Ampliar Diferencia Media	Ampliar Semejanza
Elaboración de los procesos cognitivos	Memorizar	-----	-----	Memorizar Diferencia Media	-----
	Comprender	Comprender Diferencia	-----	Comprender Semejanza Media	Comprender Semejanza Alta
	Integrar	Integrar Diferencia	-----	Integrar Semejanza Media	Integrar Semejanza Alta
	Reelaborar	Reelaborar Diferencia	Reelaborar Semejanza Media	Reelaborar Semejanza Media	Reelaborar Semejanza Alta

Referencias: La tabla resalta con tonos de sombreado el peso de la semejanza o la diferencia elegida: negro indica diferencia alta; gris oscuro indica diferencia media o diferencia en general, sin especificar grado; gris claro indica semejanza media o semejanza sin especificar grado y blanco indica semejanza alta.

Grupo 1: Este grupo se caracteriza por establecer un alto grado de diferencia para la relación de *Resumir* con *Ampliar* y por marcar diferencias con *Reelaborar*, *Integrar*, *Comprender* y *Escribir*. Estas asociaciones indican un grupo de estudiantes que tiende a situar el resumen por sus diferencias principalmente con su contrapuesto

evidente, la actividad de ampliar la información de un texto y, en menor medida, con procesos cognitivos elaborativos de alto nivel y de producción textual. Así, este grupo parece considerar el resumen como una actividad de escaso valor epistémico para el aprendizaje en la universidad, al no estar mediada por procesos cognitivos de reelaboración e integración de las ideas de un texto fuente, ni por la escritura que puede potenciar esos procesos. A su vez, esta asociación indica que para este grupo, resumir no compromete la agencia del aprendiz.

Grupo 2: Este grupo se caracteriza por establecer semejanzas para la relación de *Resumir* con *Acortar* (en alto grado), *Reelaborar* (en grado medio) y *Leer* (sin especificar; recordemos que usamos una única categoría de semejanza para las relaciones entre *Resumir* y *Leer*). Esta asociación de categorías indica que este grupo identifica el resumen como una actividad reductiva y en cierta medida reelaborativa de la información leída. Para este grupo, entonces, al resumir el aprendiz se dedica principalmente a comprimir el conocimiento externo al que accede mediante la lectura, con una consideración acotada de los posibles aportes o mediaciones personales.

Grupo 3: Este grupo se caracteriza por establecer un grado medio de semejanza para la relación de *Resumir* con *Reelaborar*, *Integrar*, *Comprender* y *Aprender*, por especificar un grado medio de diferencia para *Memorizar*, *Leer* y *Ampliar*, y por señalar diferencias con *Registrar*. Esta asociación de categorías indica que este grupo asigna un valor mental elaborativo al resumen como procedimiento de aprendizaje, que se subraya mediante su contraposición explícita a un conjunto de procesos mentales y actividades textuales de acceso (*Leer*) y almacenamiento informacional (*Memorizar*, *Registrar*), probablemente concebidos como reproductivos de un conocimiento ubicado en fuentes externas. Asimismo, la distinción entre *Resumir* y *Ampliar* sugiere que para este grupo resumir se limita a reelaborar el conocimiento existente,

sin situarlo en un marco de conocimiento mayor. De esta manera, este grupo considera a la actividad de resumir como una actividad mental con potencial para la adquisición comprensiva de significados preexistentes en el texto fuente, subrayando así la agencia del aprendiz.

El área de Estudios Sociales se ubica entre los grupos 1 y 3. Ello indica que estudiantes en esta área de formación se distribuyen principalmente entre dos visiones alternativas sobre la actividad de resumir, y que entre los estudiantes que se ubican en los grupos 1 y 3 predominan los de Estudios Sociales.

Grupo 4: Este grupo, al que se aproximan los estudiantes de Lengua, se caracteriza por establecer un alto grado de semejanza para la relación de *Resumir* con *Reelaborar*, *Integrar* y *Comprender*, por especificar un grado medio de semejanza con *Acortar* y de semejanza con *Ampliar* (recordemos que una única categoría reúne a los diferentes grados de semejanza entre *Resumir* y *Ampliar*). Esta asociación de categorías revela que un grupo de estudiantes (principalmente de Lengua) aproxima estrechamente el resumen a procesos cognitivos elaborativos de alto nivel, así como a la modificación de la extensión textual en los dos sentidos considerados. Ello nos indica que este grupo considera al resumen como una actividad de manipulación dinámica (acortar-ampliar) de la extensión de un texto fuente, ligada fuertemente a la reelaboración e integración de sus ideas, así como a la adquisición comprensiva de significados. A su vez, esta asociación indica que para este grupo, resumir supone que la agencia del aprendiz va más allá de la selección o supresión del contenido existente en el texto fuente, para asimilarlo, reelaborarlo e incluso ampliarlo, tal vez integrándolo con perspectivas más personales. De tal manera, este grupo parece asignar al resumen potencial para un aprendizaje de carácter más bien constructivo en la universidad.

Discusión

Para comenzar, el análisis de los ejes factoriales muestra los principales factores de variabilidad de las respuestas de los estudiantes sobre las relaciones entre el resumen y otros procesos y actividades de adquisición de conocimiento. Según nuestros resultados, estos factores se definen principalmente por el grado de elaboración de los procesos cognitivos atribuidos al resumen y el área de formación de los estudiantes. Otros factores de variabilidad de menor relevancia son los demás aspectos que, según presentamos en la introducción, definen el resumen: el tipo de actividad textual que compromete y la manipulación de la extensión del texto fuente.

En segundo lugar, el análisis de los planos factoriales y de la clasificación distinguen cuatro modos de caracterizar al resumen, que varían en sofisticación respecto de los tres aspectos que lo definen y la riqueza en las relaciones que se establecen entre los mismos. Estas variaciones, que se asocian en diferentes grados al área de formación, indican cierto ordenamiento (no estricto) de los grupos, según el avance progresivo en torno a unas dimensiones de profundización de la agencia del aprendiz, complejidad y dinamización de las concepciones sobre el resumen como procedimiento para aprender.

Los cuatro grupos aproximan en forma creciente el resumen a procesos cognitivos de alto grado de elaboración, lo que indica que asignan un valor también creciente a la agencia del aprendiz en esta actividad. En el grupo 1, la agencia del estudiante aparece desdibujada, ya que la actividad de resumir es caracterizada únicamente por sus diferencias con procesos y actividades elaborativos orientados a reconstruir la información contenida en un texto fuente, sea de manera mental o mediante la elaboración escrita de un nuevo texto. En el grupo 2, la agencia del estudiante se presenta a través de una implicación reducida de las aportaciones personales en la reelaboración de las ideas

del texto fuente, ligada principalmente a la manipulación reductiva de su extensión. Esta agencia también se manifiesta en mayor medida en el grupo 3, que establece relaciones de mediana semejanza con una gama amplia de procesos elaborativos. Finalmente, en el grupo 4 aparece reflejado el rol eminentemente autogestionado del aprendiz en el manejo de la información del texto fuente, a través de su reelaboración, integración, comprensión e incluso ampliación.

En relación con estos niveles de profundización de la agencia en el aprendizaje, también se aprecian grados diferentes de complejidad y dinamismo en las relaciones que los cuatro grupos establecen entre el resumen y las demás actividades y procesos considerados en la tarea. En este sentido, el orden de los grupos se corresponde con el número creciente de actividades que se consideran y con las redes de relaciones cada vez más sofisticadas y bidireccionales que establecen.

Como señalamos en el párrafo anterior, sorprende la ausencia total de asociaciones positivas en el grupo 1. Este grupo distingue al resumen de las demás actividades, caracterizándolo por todo aquello que no es, lo que sugiere que lo piensa como procedimiento aislado, o quizás de escaso valor instrumental. De todos modos, no podemos olvidar que la tarea presentada explora las relaciones del resumen con una variedad de procesos y actividades, seleccionados en función de aspectos que lo caracterizan a partir de la literatura especializada. En este sentido, podría suceder que los estudiantes del grupo 1 puedan relacionar positivamente al resumen con otras actividades que no hemos contemplado en la tarea. En algunos casos, ello podría indicar incluso cierta discrepancia acerca de las notas que según los investigadores caracterizan a esta actividad, antes que una visión empobrecida y rígida de la misma. El grupo 2, por su parte, relaciona al resumen con unas pocas actividades, que parecen ser más restringidas y se ligan a un primer momento de acceso a la información del texto fuente.

En cambio, los grupos 3 y 4 evidencian un rico juego de interrelaciones entre actividades y procesos de un mismo aspecto. El grupo 3 muestra un importante nivel de complejidad, aunque de menor dinamismo que el grupo siguiente, al establecer relaciones únicamente discriminativas entre procesos como la comprensión y la memoria, que si bien podrían ubicarse en puntos polares de un continuo reproductivo-generativo, se enriquecerían recíprocamente en una visión constructiva del aprendizaje. El grupo 4 considera a las actividades de manera complementaria y enriqueciéndose unas con otras de manera flexible. Para este último grupo, resumir no se acerca sólo a reducir o sólo a ampliar, sino que se relaciona de manera tal vez más flexible con ambas actividades de sentido inverso, implicando tanto seleccionar información como enriquecerla con otros saberes, a la vez que conlleva la puesta en marcha de procesos cognitivos de diverso nivel.

En suma, los análisis realizados sugieren que, en conjunto, los participantes de este estudio ponen en juego las principales teorías implícitas del aprendizaje al pensar en las relaciones del resumen con otros procesos y actividades vinculados con los aspectos que lo caracterizan. Al referir no ya al aprendizaje de un sistema notacional (como es el dibujo), sino a un procedimiento para aprender, reaparecen teorías más básicas que son características en edades tempranas (Echenique y Scheuer, en este dossier). En efecto, el grupo 1 concibe el resumen como procedimiento de aprendizaje más bien pasivo o reproductivo, simple, estático, según criterios característicos de una teoría directa del aprendizaje. Los grupos 2 y 3 se vinculan en cambio con dos versiones de una teoría interpretativa, al manifestar una visión del resumen de carácter más agentivo que, en un caso, queda restringido a un primer momento de lectura del texto (grupo 2), y en el otro, es agentivo y también más complejo, aunque algo rígido o al menos ingenuo (grupo 3). Por último, el grupo 4, que establece una caracterización netamente agentiva, compleja y dinámica del resumen,

se relaciona con una teoría interpretativa avanzada o tal vez constructiva del aprendizaje.

Este conjunto de perfiles son congruentes con los hallazgos realizados en relación con las concepciones más o menos estratégicas acerca del resumen y con sus usos en la universidad, que indican variaciones entre un polo más bien rígido, rutinario y automático y otro flexible y autorregulado, orientados respectivamente a aprendizajes más reproductivos o constructivos (Bosch y Scheuer, 2006; Rinaudo, 2000; ver también de Torres Curth, de la Cruz y Bruschi, 2004 y Monereo *et al.*, 1999 para la toma de apuntes en este nivel educativo).

Como dijimos, estas visiones del resumen se relacionan además con las áreas de formación disciplinar de los estudiantes. Los estudiantes de Lengua están asociados al grupo 4 que, según hemos analizado, es el grupo más sofisticado en cuanto a la profundización de la agencia del aprendiz, complejidad y dinamismo. Los estudiantes de Lengua mantienen una interacción prolongada con la lengua escrita como objeto sistemático de conocimiento. Notemos además que en esta área de formación, el resumen se analiza como un tipo de texto particular. Podríamos considerar, entonces, que estos estudiantes tendieron a construir visiones sobre este procedimiento más ricas y agentivas (a la vez que más homogéneas, ya que se asocian a un único grupo), asignándole valor para la adquisición y elaboración del conocimiento a partir de los textos. En cambio, los alumnos en Estudios Sociales, que se distribuyen principalmente entre el grupo 1 y el grupo 3, expresan visiones del resumen que varían entre una que es esencialmente pasiva, simple, estática, y otra más agentiva y compleja, aunque de escaso dinamismo. Los alumnos de Estudios Sociales, que si bien trabajan cotidianamente con textos escritos, no analizan la lengua ni el resumen con esa sistematicidad, tendieron a manifestar visiones más heterogéneas y pobres al respecto.

El que los estudiantes de Lengua muestren mayor homogeneidad que los de Estudios Sociales podría señalar una característica ligada al nivel de pericia de los aprendices, en línea con hallazgos de la literatura que estudia diferencias entre expertos y novatos (Eylon y Lynn, 1988). Asimismo, podría también estar relacionada con un conocimiento más explícito sobre el resumen en los estudiantes de Lengua, que han tenido mayor oportunidad de reflexionar sobre el mismo, mientras que los estudiantes de Estudios Sociales podrían mantener representaciones más implícitas al respecto. En este sentido podríamos suponer que el modo y el nivel de reflexión sobre la lengua en la carrera de grado favorecen ciertas diferencias de sofisticación al pensar acerca del resumen para aprender a partir de los textos en la universidad.

Sin embargo, podemos observar dos características en relación con los diferentes grupos que nos llevarían a relativizar esta relación. En primer lugar, una de las dos visiones entre las que se distribuyen los alumnos de Estudios Sociales resulta bastante rica y agéntiva. Ello podría indicar que además de la relación sistemática con la lengua como objeto específico de conocimiento en la carrera de grado, habría otras condiciones que llevan a reflexionar sobre los aspectos implicados en la actividad de resumir y su valor epistémico elaborativo de las ideas de un texto fuente. Asimismo, no debemos olvidar que tratamos con estudiantes universitarios que han tenido contacto prolongado con la lengua, sus usos y sus formas particulares, en su historia escolar previa.

En segundo lugar, a pesar del rol activo del estudiante reflejado en el grupo 4, al que se asocian los estudiantes de Lengua, resulta llamativo que en ningún grupo el resumen aparezca asociado positivamente a la actividad de escribir. Esta es una actividad que, tomada como tarea de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), potencia una importante implicación del aprendiz en la reconstrucción personal de las ideas mediante la producción de un

texto. En cambio, el resumen aparece estrechamente relacionado con una actividad de subrayado de ideas sobre el texto fuente. Como informamos, la mayor parte de los estudiantes establecieron grados de semejanza alta entre *Subrayar* y *Resumir*. La semejanza entre la actividad de resumir y el subrayado de ideas principales en un texto parecería ser, entonces, parte de un núcleo de sentido común entre los estudiantes, independientemente de su área de formación y el nivel de avance en la educación universitaria.

Podríamos interpretar el conjunto de estos resultados para *Escribir* y *Subrayar* en términos de una percepción de la actividad de resumir desligada de las tareas de escritura, común a buena parte de los participantes en este estudio (incluso a los estudiantes de Lengua). Si éste fuera el caso, el resumen podría perder aquellas potencialidades que acompañan a su elaboración en el marco de una escritura con fines epistémicos, como la que podría pensarse en actividades de aprendizaje en la universidad. Parecería que los estudiantes entienden que al escribir el resumen, se limitan a “decir” las ideas que han seleccionado y elaborado de forma previa (Scardamalia y Bereiter, 1992) a la producción escrita del resumen. Esta interpretación parece consistente con otros hallazgos (Prain y Hand, 1999) que indican la capacidad limitada de los estudiantes de educación secundaria para reconocer la función epistémica de la escritura, al concebirla como una herramienta para comunicar el producto del aprendizaje realizado y no como el proceso responsable del mismo (aún cuando perciban que las tareas de escritura más innovadoras favorecen aprendizajes más profundos).

En relación con el nivel de avance en la carrera de grado, es importante mencionar que no se relaciona significativamente con concepciones particulares sobre el resumen. Ello parece indicar que las concepciones acerca del resumen como procedimiento para aprender dejarían de estar tan influidas por esta variable, una vez logrado cierto nivel de avance educativo.

Para favorecer la construcción de visiones más sofisticadas acerca del resumen en la universidad, en primer lugar, parece necesario esclarecer con los estudiantes la relación de este procedimiento de aprendizaje con la lectura y la escritura con fines epistémicos. Más aún, parece necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la función epistémica de estas actividades y, sobre todo, de ambas tomadas conjuntamente. Es decir, favorecer la toma conciencia de que los procesos que promueven aprendizajes más profundos son aquellos puestos en marcha precisamente durante la lectura y la escritura que enmarcan, en nuestro caso, el resumen. Más allá de algunas iniciativas novedosas, podríamos decir que en la educación universitaria argentina aún resulta difícil e infrecuente integrar deliberadamente la enseñanza de la lectura y la escritura como actividades de particular potencia para la reelaboración del conocimiento (ver Carlino, 2005); y aún así esto no sería suficiente. Resulta esencial favorecer también la reflexión acerca de las propias experiencias de los aprendices al realizar actividades de lectura y escritura (Vélez, 2006), entre ellas el resumen, con el fin de que en el futuro puedan hacer un uso estratégico de estas capacidades de alto nivel cognitivo, enriqueciendo el aprendizaje de la dimensión procedimental de estos contenidos (leer y escribir para aprender), con la conceptualización de la función que desempeñan.

Resumen Estudiamos las concepciones acerca del

resumen como procedimiento de aprendizaje en estudiantes universitarios, teniendo en cuenta tres aspectos: el tipo de actividad textual, la manipulación de la extensión textual y el nivel de elaboración de los procesos cognitivos implicados en su realización. Asimismo, analizamos la influencia del nivel de avance educativo de los alumnos (alumnos ingresantes y alumnos avanzados) y el dominio de conocimiento (Lengua y Literatura, Geografía, Historia) en sus concepciones. Propusimos una tarea cerrada de comparación a 56 estudiantes universitarios, en el marco de una entrevista individual. Para el análisis, usamos técnicas estadísticas multivariadas. Los resultados muestran cuatro visiones del resumen que varían en sofisticación en los tres aspectos considerados, según las dimensiones que operan en los cambios en las teorías implícitas más generales del aprendizaje (complejidad, dinamismo e internalización de la agencia del aprendizaje). Estas visiones se relacionan en diferente medida con el área de formación de los estudiantes.

Palabras clave

Resumen; Procedimientos de aprendizaje; Educación universitaria; Concepciones; Teorías implícitas.

Abstract We study university students' conceptions about

summary as a learning procedure, by considering three aspects: kind of text activity, manipulation of text extension, and elaboration of the cognitive processes involved. We also analyse the influence of educational level (freshmen or advanced students) and domain of studies (Language, Geography, History) in students' conceptions. Fifty-six university students were presented with a closed comparison task, in the frame of an individual interview. Responses were analysed by applying multivariate techniques. Results distinguish four visions of summary. These visions vary in the sophistication according to which the three aspects are dealt with, reminding of the dimensions of complexity, dynamisation and internalisation of learning agency that account for progress in the more general implicit theories of learning. These visions are related with the domain of studies in different degrees.

Key Words

Summary; Learning procedures; University education; Conceptions; Implicit theories.

NOTAS

1. El artículo informa un estudio del trabajo de tesis que desarrolla la primera autora y orientan la segunda y tercera autoras, en el marco del Programa de doctorado en Educación Científica y Educación Secundaria de la Universidad Autónoma de Madrid. El trabajo integra el Proyecto PICT 04-10700 de la ANPCYT, Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSCH, M. B. y SCHEUER, N. (2006) *“Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de la universidad”*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAO, Barcelona.
- BROWN, A.; CAMPIONE, A. y DAY, J. (1981) *“Learning to learn. On training students to learn from text”*. En **The Journal of Educational Research**, 10, 2, 14-21.
- CARLINO, P. (2005) **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CHOU HARE, V. (1996) *“El resumen de textos”*. En J. Irwin y M. A. Doyle (Eds.) **Conexiones entre lectura y escritura**. Aique, Buenos Aires.
- de TORRES CURTH, M. I.; de la CRUZ, M. y BRUSCHI, M (2004) *“Tomar apuntes en la universidad. Lo que los estudiantes piensan”*. En **Reunión Internacional Mente Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje**. Centro Regional

Universitario Bariloche, febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar>.

EYLON, B. S. y LYNN, M. (1988) "*Learning and Instruction: An examination of four research perspectives in science education*". **Review of Educational Research**. 58, 3, 251-301.

KAUFMAN, A. y PERELMAN, F. (1999) "*El resumen en el ámbito escolar*". En **Lectura y Vida**. 20, 4, 6-8.

MONEREO, C.; CARRETERO, R.; CASTELLÓ, M.; GÓMEZ, I. y PÉREZ CABANÍ, M. L. (1999) "*Toma de apuntes en estudiantes universitarios: Descripción de las condiciones de un escenario específico*". En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.) **El aprendizaje estratégico**. Santillana, Madrid.

OLSON, D.R. y BRUNER, J.S. (1996) "*Folk Psychology and Folk Pedagogy*". En D.R. Olson y N. Torrance (Eds.) **Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling**. Blackwell, Cambridge.

POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (2000) **Los procedimientos como contenidos escolares**. Edebé, Barcelona.

POZO, J.I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. y de la CRUZ, M. (Eds.) (2006) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAO, Barcelona.

PRAIN, V. y HAND, B. (1999) "*Students perceptions of writing for learning in Secondary School Science*". En **Science Education**. 83 (2), 151-162.

PRAMLING, I. (1996) "*Understanding and empowering the child as learner*". En D. Olson y N. Torrance (Eds.) **Education and human development**. Blackwell, Malden, Massachusetts.

RINAUDO, M. C. (1987) "*Estrategias para resumir*". En **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**. 7, 2, 211-227.

- RINAUDO, M. C. (2000) **Comprensión del texto escrito**. EFUNARC, Río Cuarto.
- SCARDAMALIA, C. y BEREITER, C. (1992) “*Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*”. En **Infancia y Aprendizaje**. 58, 43-64.
- SCHEUER, N. y POZO, J. I. (2006) “*¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional*”. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (op. cit.).
- SCHWANENFLUGEL, P.; FABRICIUS, W. y NOYES, C. (1996) “*Developing organization of mental verbs: evidence for the development of a constructivist theory of mind in middle childhood*”. En **Cognitive development**. 11, 256-294.
- SIMPSON, M. y NIST, S. (2000) “*An update on strategic learning: it's more than textbook reading strategies*”. En **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. 43, 6, 528-541.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CASTELLS, N.; CUEVAS, I. y GRÀCIA, M. (2005) “*Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria*”. En **Infancia y Aprendizaje**. 28 (3), 329-347.
- TYNJÄLÄ, P. (2001) “*Writing, learning and development of expertise in higher education*”. En P. Tynjälä; L. Mason y K. Lonka (Eds.) **Writing as a learning tool. Integrating theory and practice**. Kluwer. Netherlands.
- VÉLEZ, G. (2006) “*Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje*”. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (op. cit.).

ANEXO

El análisis factorial de correspondencias múltiples (AFCM) es una herramienta adecuada para analizar las asociaciones entre individuos, variables categóricas y las categorías de las mismas y para visualizar esas asociaciones en planos factoriales, lo que permite la conformación de grupos. Los ejes que conforman los planos se pueden interpretar como la dirección de máxima dispersión de los datos observados, lo que permite establecer *factores* de variabilidad, entendidos como variables latentes (no observadas). En el AFCM las variables pueden ser consideradas como *activas* o como *ilustrativas*. Se denominan *variables activas* a aquellas cuyas categorías contribuyen en la conformación de los ejes. Se llama *variables ilustrativas* a aquellas cuyas categorías son proyectadas sobre los planos factoriales sin contribuir a su conformación. Por lo general, las variables ilustrativas se utilizan para complementar la información aportada por las variables activas. A estas variables se les aplica una prueba de hipótesis, por lo que sólo se considera sus categorías efectivamente en el análisis cuando superan el valor test ($>1,96$). Para la conformación de los grupos se consideran entonces básicamente las categorías de las variables activas que cumplen con la condición de superar la contribución media y las categorías de las variables ilustrativas que alcanzan el valor test (además de otras condiciones que no desarrollamos aquí). El Análisis de Clasificación permite construir tipologías de participantes, con las mismas variables definidas para el AFCM. Este método complementa el AFCM en la medida en que conjuga simultáneamente un mayor número de ejes factoriales para la construcción de los grupos; es decir, permite considerar al mismo tiempo un número mayor de dimensiones del espacio multidimensional representado a través de planos en el AFCM.

Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo: naturalismo versus legitimación ideológica

Alicia Barreiro * - José Antonio Castorina **

Introducción

Las creencias en la existencia de un orden justo en el mundo han sido investigadas desde dos disciplinas diferentes: la psicología social y la psicología genética. Dichas investigaciones, aunque tratan de fenómenos sumamente similares, han sido realizadas de manera independiente y con la metodología propia de cada una de las perspectivas mencionadas.

Los estudios sobre la *Creencia en el Mundo Justo* (en adelante CMJ), provenientes del campo de la psicología social, tienen su origen en los trabajos de Lerner (1977; Lerner & Simons, 1966) quien puso de manifiesto la tendencia a culpabilizar a las víctimas de injusticias, haciéndolas responsables de sus padecimientos. Según el autor, tal fenómeno tiene como base la CMJ, es decir, la creencia en que el mundo es un lugar justo en el que las personas obtienen lo que merecen. De esta manera, las personas evitan la angustia e incertidumbre que genera vi-

* Licenciado en Psicología. Becaria del CONICET. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: abarreiro@psi.uba.ar

** Dr. en Educación. Investigador del CONICET. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: ctono@netizen.com.ar

vir en un entorno impredecible, pensando que lo que se obtiene en la vida es consecuencia del mérito personal y logrando así una sensación de control sobre el medio.

Si bien en las indagaciones de la CMJ ha primado un enfoque descriptivo, las explicaciones disponibles respecto de la génesis y el mantenimiento de la CMJ, no son homogéneas (Furham, 2003). La versión que ha alcanzado una mayor influencia (Lerner, 1998) presenta un claro sesgo naturalista, en tanto considera a la CMJ como el resultado de un juicio atribucional, individual basado en *scripts* primitivos. Esta ha sido cuestionada por quienes consideran a la CMJ como la apropiación de una creencia colectiva cuya finalidad es justificar las diferencias entre clases y, en tal sentido, sería el resultado de un proceso de apropiación ideológica (Doise, 1987; Augoustinos, 1999).

Desde la perspectiva de la psicología genética, Piaget ha identificado en sus investigaciones ya clásicas (Piaget, 1926/1984; 1932/1971) la creencia infantil en la *Justicia Inmanente* (en adelante JI). Los niños interpretan que si una persona realiza una mala acción y luego le ocurre algo desagradable, se trata de un castigo de la naturaleza por su mal comportamiento. La explicación respecto de la génesis de este fenómeno, aunque incluye ciertos aspectos sociales -como las relaciones de respeto unilateral que los niños mantienen con los adultos- se basa en la configuración intelectual infantil propia del pensamiento egocéntrico.

La semejanza entre la JI y la CMJ es notable, aunque la primera haya sido indagada en niños y la segunda en adultos. Puede pensarse que estamos ante un mismo fenómeno indagado desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. Por lo dicho, y ante la ausencia de estudios que vinculen sistemáticamente ambas categorías, hemos realizado una investigación¹ -aún en curso- cuyo objetivo principal es elucidar sus relaciones. Asimismo, quisimos precisar los aportes colecti-

vos e individuales en la formación de la creencia en la justicia del mundo mediante el estudio de su génesis.

A partir de los resultados preliminares de dicha investigación examinaremos la plausibilidad de las explicaciones propuestas respecto de las relaciones entre JI y CMJ en respuesta a las siguientes preguntas centrales: ¿Hay que apelar a mecanismos atribucionales individuales o a la apropiación de creencias ideológicas? ¿La creencia en la justicia del mundo tiene un *status* individual o ideológico? ¿Cuál de las versiones es más factible según los datos disponibles? ¿Se pueden vincular los aspectos individuales y sociales en la adquisición de las creencias?

Para dar respuesta a estas preguntas comenzaremos por comentar los resultados de nuestra investigación, luego analizaremos las diferentes explicaciones respecto de los mecanismos responsables de la génesis de la CMJ: la teoría de la atribución y la apropiación de una concepción ideológica. Por último, examinaremos las ventajas y dificultades de cada una, llamando la atención sobre la necesidad de adoptar una perspectiva dialéctica entre individuo y sociedad para la investigación de los conocimientos sociales.

La creencia colectiva y el conocimiento individual

Estudios provenientes del campo de la psicología social, han identificado en sujetos adultos la CMJ. Como se ha dicho, este fenómeno fue conceptualizado por Lerner para explicar por qué los sujetos niegan la existencia de injusticias en el mundo. Esto ocurre, según el autor, porque las situaciones injustas resultan amenazantes para los individuos en tanto implican la existencia de un entorno caótico, donde todo le puede pasar a cualquiera no es posible planificar un futuro. Por lo tanto, para mantener una sensación de control sobre el medio, las

personas creen que todos obtienen lo que merecen. Si los sujetos no creyeran que lo ocurre en la vida es consecuencia de los actos realizados, estarían expuestos a todo tipo de situaciones desagradables, que si bien hoy le ocurren a otro, mañana podrían ocurrirle a ellos. Bajo este supuesto, se encuentra la idea de que el mundo es fundamentalmente previsible y controlable.

Según Furnhan (2003) los estudios actuales muestran que dicha negación de las injusticias tiene dos facetas: por un lado, si se tienen en cuenta sus consecuencias a nivel individual, sería salugénica ya que permite planificar un futuro y se relaciona de manera positiva con estrategias de afrontamiento (Dalbert, 2001); por el otro, tendría consecuencias desfavorables para la vida social porque, al culpabilizar a las víctimas de sus padecimientos sin tener en cuenta otros factores implicados, se encuentra asociada a actitudes discriminatorias (Montada, 1998).

Finalmente, a pesar de que han transcurrido más de treinta años desde los trabajos pioneros de Lerner, las investigaciones sobre la CMJ no han podido dar cuenta de la génesis ni de los procesos cognitivos responsables del mantenimiento de la misma. Esto se debe a que la mayoría de los estudios se dedican a identificar su presencia y a indagar sus correlaciones con otros constructos. Así, el enfoque correlacional y descriptivo ha dejado de lado la explicación de la génesis de la creencia. Además, los sujetos indagados han sido en casi todos los casos adultos, por lo que no se cuenta con datos que permitan realizar inferencias sobre un posible patrón de desarrollo.

Por otro lado, en la obra clásica de Piaget (1926/1984; 1932/1971) sobre el juicio moral en los niños se identificó la creencia infantil en la JI. Durante la infancia, los sujetos creen en la existencia de sanciones automáticas que emanan de los objetos o la naturaleza. Pienzan que si a alguien le ocurre alguna desgracia, se trata de un castigo por malas acciones realizadas en el pasado. El mencionado autor inda-

gó la noción de justicia en niños concluyendo que puede ser entendida de dos modos diferentes: *justicia retributiva*, referida a la proporcionalidad entre el acto y su sanción y *justicia distributiva* definida como igualdad en una distribución. La justicia retributiva, propia de la moral heterónoma, es la más primitiva de ambas, porque existe en ella un factor de trascendentalidad y obediencia que la moral autónoma tiende a abandonar. En cambio, la justicia distributiva, es propia de la moral autónoma y se basa en la relación entre iguales. Si bien la primera prevalece hasta los 7-8 años, la segunda surge alrededor de los 10 e incrementa su presencia prevaleciendo sobre la justicia retributiva, aunque ambas nociones coexisten.

La creencia en la JI se sitúa en la moral heterónoma, específicamente cuando los niños piensan en términos de la justicia retributiva. Para ellos ninguna falta puede quedar impune, entonces consideran que las cosas se encargan de castigarlas cuando se escapa al control de los padres. La naturaleza es pensada como un conjunto armonioso que obedece a leyes morales y físicas, impregnado del animismo y realismo propios del egocentrismo infantil, los cuales atribuyen intenciones y vida a todo fenómeno del mundo. La modificación de las ideas morales involucra abandono progresivo de esta creencia, en la medida en que los niños se liberan del egocentrismo. Simultáneamente, dicho abandono es posible porque dejan de participar solo en relaciones de sometimiento a la autoridad e instauran relaciones sociales de cooperación con sus pares.

Una investigación empírica sobre la CMJ y la JI

En la introducción a este trabajo hemos señalado que si bien la CMJ y la JI presentan rasgos que permiten pensar en un mismo fenómeno, hasta el momento no han sido indagadas de manera conjunta.

Nuestra investigación tiene como objetivo central elucidar las relaciones existentes entre ambos fenómenos articulando la metodología propia de los programas de investigación de la psicología social y la psicología genética. A continuación presentaremos su enfoque metodológico y los resultados obtenidos hasta el momento.

Para la recolección de los datos utilizamos dos instrumentos diferentes: una entrevista basada en el método clínico-crítico piagetiano (Piaget, 1926/1984; Del Val 2001) para la indagación de la JI y la Escala de Creencias en el Mundo Justo (en adelante ECMJ) (Rubin & Peplau, 1973). En un primer encuentro con los sujetos se realizó la entrevista y luego de una semana se administró la escala a los mismos: niños y adolescentes (de 6 a 18 años) escolarizados, pertenecientes a clase baja y media-alta.

Durante la entrevista, para promover el diálogo con los sujetos, se utilizaron como “disparadores” relatos hipotéticos similares a los utilizados por Piaget (1932/1971) para indagar la JI. En éstos se describía una situación donde un niño había realizado una mala acción, como por ejemplo no hacerle caso a su madre o burlarse de otros. En un segundo momento de la historia, a su protagonista le ocurre algo indeseado: que se rompa un puente justo cuando él estaba cruzando o se lastime por la caída inesperada de un objeto. Con la misma finalidad se utilizó una frase extraída de la ECMJ, destinada específicamente a los entrevistados de mayor edad: “*En la vida la gente obtiene lo que merece*”. La misma fue leída a los sujetos, quienes debían comentar si para ellos refiere a algo que ocurre o no en la vida social y producir un argumento que justifique su posición al respecto.

Para la indagación de la CMJ, utilizamos la ECMJ compuesta por un conjunto de frases (16 ítems) referidas a la justicia del mundo que abarcan distintos ámbitos de la vida cotidiana: laboral, familiar, escolar, etc.; como por ejemplo: “*Las personas que tienen suerte en la vida, normalmente es porque se lo han ganado*”; o “*Los alumnos casi*

siempre merecen la nota que reciben en la escuela". Luego de leer los *ítems*, el sujeto debía indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con tales frases sobre una escala de seis opciones.

Modificamos la EMCJ para su administración a los niños menores de 8 años. Fue administrada como una entrevista estructurada donde el entrevistador leía los *ítems* y el entrevistado debía elegir entre las distintas opciones de respuesta, presentadas gradualmente mediante tarjetas que también eran leídas por el entrevistador. Asimismo, las opciones de respuestas fueron reducidas a cinco cuya graduación iba de "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Además, se omitieron *ítems* que referían a conocimientos políticos y jurídicos que todavía no son accesibles para niños tan pequeños.

Ambos instrumentos presentan diferencias con respecto al tipo de respuesta que demandan a los sujetos. En el caso de la escala se les solicita que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo con las frases que la componen. Es decir, se trata de una respuesta inmediata basada en la intuición y emotividad, que no deja lugar para la reflexión consciente en el sentido de una elaboración argumental. Por lo tanto, se está apelando a un nivel preconscious de respuesta porque (como será desarrollado el apartado siguiente) se considera que la CMJ opera por fuera de la conciencia. En cambio, el método clínico-crítico demanda un tipo de respuesta verbal, más aún, se pide a los sujetos que expliciten los argumentos que justifican sus respuestas. De esta manera se apela a un nivel racional porque el objetivo es identificar el sistema conceptual subyacente a las respuestas de los sujetos.

Como resultados se distinguieron tres categorías en las respuestas de los sujetos respecto de la JI, tomando como base las descriptas por Piaget (1932/1971):

Presente: Se incluyeron en esta categoría aquellas respuestas que ponían de manifiesto la creencia en que los acontecimientos des-

agradables que ocurren en la vida son castigos a malas acciones realizadas en el pasado.

Intermediaria: Se incluyeron aquellas respuestas en las que los sujetos intentan conciliar dos tesis: la JI y el azar. Así, éstos afirman que los acontecimientos desagradables son castigos a malas acciones, pero también afirman que podrían haber ocurrido aunque éstas últimas no se hubieran realizado.

Ausente: Se incluyeron las respuestas en las que los sujetos atribuyen los hechos desagradables al azar.

Los resultados obtenidos indican que la creencia en la JI se iría desdibujando o volviendo más ambigua, dejando paso a formas intermeditarias para finalmente desaparecer entre los 11 y 12 años. En cambio, ocurriría lo contrario con la CMJ: su presencia aumentaría en la medida en que se incrementa la edad de los sujetos (Barreiro, 2005; Barreiro y Zubieta, 2005).

Además, se han hallado diferencias respecto de la presencia de la CMJ según la clase social de los sujetos. Si bien el patrón general de desarrollo descrito se encontraría tanto en la clase media-alta como en la clase baja, la CMJ tendría una mayor presencia en los sujetos con una mejor posición social.

En síntesis, mientras que la presencia de la CMJ se incrementa a medida que aumenta la edad, la creencia en la JI decrece, volviéndose más importante la diferencia entre ambas en el período de los 9 a los 11 años. De esta manera, se plantea un desfase, es decir, en las edades en las que está ausente la JI se incrementa notoriamente la presencia de la CMJ.

Estos resultados nos plantean ciertos interrogantes: Entre otros, ¿tal desfase proviene de la elaboración individual de una creencia o por la apropiación de una creencia colectiva?, ¿cómo puede interpretarse la presencia diferencial en los sujetos según su pertenencia social?

Una explicación cognitiva

La CMJ ha sido indagada sólo en adultos, pero los psicólogos sociales conocen los resultados obtenidos por la psicología genética respecto de la JI. Por lo cual, ante la evidente similitud con los resultados de sus propias investigaciones, ofrecieron explicaciones de las relaciones entre ambas creencias, pero sin someter tales supuestos a verificación empírica.

Según Rubin y Peplau (1973) la identificación de la CMJ confirma los hallazgos respecto de la JI. Para esto se basan en la afirmación de Piaget (1932/1971) respecto de que los sujetos adultos no abandonan la creencia en una justicia metafísica cuando tienen que explicar hechos arbitrarios, como puede observarse cotidianamente. Aunque, cabe recordar que el mencionado autor no realizó indagaciones empíricas que den soporte a dicha afirmación. Además, Rubin y Peplau, en su interpretación de los hallazgos de Piaget, dejan por fuera los aspectos de construcción individual de conocimientos característicos de la psicología genética, en tanto consideran que dicho autor atribuye la creencia en la JI a las enseñanzas paternas. Esto es, según su lectura, los niños creen que las lastimaduras o caídas constituyen castigos porque sus padres les han dicho: “*Te lo mereces*” o “*Es un buen castigo para ti*”.

Por su parte, Lerner (1998) ha desarrollado una versión diferente: la CMJ no es un vestigio de la JI abandonada durante el desarrollo, ambas corresponden a diferentes niveles de una creencia fundamental que garantiza a los sujetos la estabilidad de su entorno. Considera que, si bien durante el desarrollo los juicios morales se vuelven más sofisticados y convencionalmente apropiados, contrariamente a las observaciones de Piaget, la JI no se abandona progresivamente sino que se vuelve parte de un proceso preconsciente que continuamente influencia los juicios y reacciones emocionales. Esto es así aunque la

experiencia de las personas, lo que pueden recordar y explicitar (nivel consciente o racional), parece coincidir con el postulado de Piaget sobre que la creencia en la JI se abandona gradualmente con el desarrollo. Todos recuerdan haber creído durante su infancia que las malas acciones son castigadas y las buenas recompensadas y que luego se dieron cuenta de que eso no es lo que ocurre en realidad. Es decir, al preguntar de manera directa a las personas si piensan que viven en un mundo justo dirán que tal pregunta es muy tonta y que obviamente las cosas no son así, pero cuando reaccionan ante un hecho desagradable sus juicios y emociones indican otra cosa.

Sería demasiado angustiante renunciar a la creencia en que el mundo es un lugar donde lo que uno obtiene es el resultado de sus acciones, porque ésta garantiza la estabilidad del entorno. De esta manera, para preservar la CMJ, las personas desarrollan diferentes modos de neutralizar las evidencias que la cuestionan.

Cuando Lerner afirma que la CMJ se vuelve parte de un proceso preconsciente, está haciendo referencia a la *Teoría de la Atribución* (Hewston 1992). La misma tiene como base un conjunto de investigaciones cuyo objetivo es examinar los procesos por los cuales los individuos establecen el origen causal de un hecho. Tales trabajos se ubican en una corriente fuertemente cognitiva al interior de la psicología social, en tanto explican los fenómenos sociales por el funcionamiento de procesos cognitivos individuales, en los términos del procesamiento de la información.

En este sentido, los criterios fundamentales que presiden los juicios atribucionales son: *proximidad* y *similitud* entre la causa y el efecto (entendido como un hecho). Si bien el entorno se encuentra plagado de múltiples factores que pueden ser considerados como causas de un fenómeno, se tiende a considerar como la causa única del mismo aquel que sucede con mayor proximidad temporal (Heider, 1958). Es decir, si un suceso ocurre luego de otro similar, se tiende a considerar al

primero como causa del segundo. Además, las personas son consideradas como causas en detrimento de los factores situacionales. Asimismo, se atribuyen a los actos características de las personas que los realizan. Así, un suceso con consecuencias desagradables se conecta más fácilmente con una persona mala que con una buena.

Tales juicios se llevan a cabo cuando las personas intentan determinar la causa de una conducta o acontecimiento inesperado. Pero, no se basan de manera directa en percepciones o en la información disponible en el entorno, sino que se formulan fundamentalmente a partir de los modelos mentales o representaciones de la realidad existentes previamente en la memoria del sujeto, también llamados *esquemas causales* o *scripts*. Es decir, sólo es posible tener expectativas sobre el entorno, ya sea físico o social, si se cuenta con modelos mentales de las situaciones: creencias o preconceptos, basados en la experiencia previa que permiten completar de manera rápida la información no disponible al momento de emitir un juicio sobre la causa de un fenómeno. En el procesamiento de la información tiene mayor peso aquella contenida en estos modelos que los datos provenientes de la realidad. Por esto, las conclusiones de los juicios se ajustaran más a los primeros que a los segundos, dando lugar a los sesgos característicos de los procesos atribucionales. De esta manera, los juicios atribucionales se llevan a cabo por necesidades adaptativas y no tienen como finalidad explicar de manera correcta un fenómeno.

En síntesis, desde la perspectiva de la psicología social cognitiva, la génesis y el mantenimiento de la CMJ se explica apelando a un proceso individual basado en un mecanismo natural. Incluso, algunos autores proponen ampliar la interpretación de los juicios atribucionales, dando cabida a la intervención de aspectos sociales. Sin embargo, estos últimos son reducidos a un *input* para el procesamiento individual de la información (Hewston, 1992).

Ahora bien, veamos cómo Lerner (1998) vincula la teoría de la atribución con la CMJ. El autor distingue dos niveles en los procesos cognitivos empleados por los sujetos para explicar las situaciones injustas, según que éstos sean conscientes o preconscientes. Si las personas tienen tiempo para reflexionar y no se encuentran demasiado implicadas en la situación injusta, evaluarán sus causas racionalmente y arribarán a juicios morales convencionales. Pero, si ocurre lo contrario, reaccionarán de manera automática y por pura asociación a partir de dos *scripts* normativos que aparecen muy temprano en el desarrollo: “*Cosas malas le pasan a la gente mala*” y “*Los malos resultados son causados por gente mala*”. La movilización de estos patrones de atribución causal tiene como consecuencia que los individuos creen que las situaciones injustas se producen porque alguien (una persona) hizo algo malo. Más aún, cuando no es posible identificar a un culpable específico, se justifica lo ocurrido por algún tipo de intervención sobrenatural o divina.

La existencia de estas atribuciones deriva, para Lerner (op.cit.), de una necesidad biológica: el organismo debe construir un ambiente estable: “Las personas desarrollan un compromiso con la justicia bastante natural e inevitablemente, por la interacción entre el potencial humano con base genética y un ambiente social y físico relativamente estable” (p.261). Según esta perspectiva, el mundo presenta propiedades estables y los sujetos estructuran el entorno -desde su nacimiento- apelando a dichas propiedades. En base a estas últimas realizan predicciones sobre el resultado de las acciones o de ciertas situaciones. De este modo, la ocurrencia de algo inesperado es vivenciada por los sujetos como una “injusticia”, ya que es algo que no tendría que haber ocurrido.

El autor va más allá, afirmando que las personas experimentan enojo y ansiedad ante las injusticias, a causa de la pérdida de control sobre el entorno que lo transforma en hostil y amenazante.

Subsecuentemente, para restablecer la estabilidad del medio, ellas aplican de manera automática los mencionados *scripts* normativos. Cabe señalar que estas reacciones se enmarcan en formatos que no violan las reglas convencionales de la moral, como por ejemplo: encontrar algún motivo aceptable para culpabilizar a las víctimas y así considerarlas merecedoras de su padecimiento; negar las injusticias considerándolas como cosas “normales” que forman parte de la vida; o adherir a creencias religiosas que prometen el restablecimiento de la justicia, ya sea en este mundo o más allá de él.

Si consideráramos nuestra investigación desde la perspectiva teórica de Lerner encontraríamos lo siguiente: la CMJ y la JI son dos niveles de un mismo fenómeno. Además, el desfase antes mencionado señalaría el pasaje del nivel racional consciente a un nivel preconsciente. Es decir, cuando los sujetos adquieren modos convencionalmente aceptables para arribar a juicios morales, la CMJ ya no puede ser sostenida de manera explícita porque resulta incoherente. Pero, dado que esta última garantiza la estabilidad del entorno, no es posible renunciar a ella, por lo que subsiste en un nivel preconsciente. Así, los sujetos pueden continuar neutralizando la angustia que generaría sentirse expuestos a situaciones inesperadas.

La CMJ como ideología

Una explicación alternativa considera a las CMJ como la apropiación individual de una visión del mundo que justifica y legitima las diferencias sociales existentes (Augoustinos, 1999; Doise, 1987). Es decir, la caracteriza como una ideología. Desde esta perspectiva, se trata de una creencia colectiva que desempeña una función de “filtro” para la comprensión individual de los fenómenos sociales (Deconchy, 1984). Los hechos de la experiencia que amenazan a los individuos son vividos colectivamente: la pobreza, los abusos a los derechos o el ra-

cismo, y dan lugar a una visión común de la realidad que los neutraliza (Furnham, 1998). Por su parte, Doise (1987) sitúa las investigaciones sobre la CMJ en un nivel de análisis que explica las creencias individuales en los términos del campo ideológico.

Más aún, estudios empíricos (ver Mendoza, 2004) han vinculado la CMJ con valores propios de la ética protestante del trabajo (Weber, 1905/2004), una de las fuentes ideológicas del capitalismo moderno. En dicho credo religioso se valoriza el individualismo, principalmente el espíritu emprendedor de los individuos para producir beneficios, para intercambiar y acumular bienes. El status y el prestigio se ganan por medio del trabajo productivo, cumpliendo con la obligación moral de proveer a la familia. En pocas palabras, la religión protestante concibe la posibilidad de una vida feliz mediante el esfuerzo personal. Según este análisis, las personas que viven en el capitalismo occidental llegan a internalizar valores -el individualismo, la justicia “terrenal” y el merecimiento- constitutivos de lo que los psicólogos han denominado la CMJ.

Sin embargo, apelar a la ideología para interpretar la formación de las CMJ presenta algunas dificultades debido a la vaguedad del término. En lugar de una definición capaz de incluir sistemáticamente los rasgos que suelen atribuirse al concepto, solo disponemos de diversas caracterizaciones no suficientemente articuladas. Esto es, se ha definido a la ideología como: una concepción del mundo propia de un grupo social; la falsa consciencia de los individuos sobre la realidad social, en tanto oculta el sentido del orden social; una creencia que legitima un poder social dominante o la hegemonía de una clase social; incluso, se habla de las creencias que naturalizan los procesos histórico-sociales. Tales versiones han sido formuladas de acuerdo con diferentes líneas argumentales que no siempre resultan compatibles entre sí (Thompson, 1985). En la actual coyuntura de las ciencias sociales,

no contamos con los medios teóricos para elaborar una versión de conjunto satisfactoria.

Probablemente, si consideramos por separado cada interpretación, ésta pierda una parte relevante de su significado, lo que dificulta su vinculación con las CMJ. Por lo cual, sin pretender formular una definición precisa de la ideología, adoptamos una caracterización amplia: la intersección entre sistemas de creencias, discurso y poder político (Eagleton, 1997). Se trata de un modo imaginario de solucionar los conflictos de poder al interior de un sistema social, de un sistema de creencias que naturaliza los fenómenos sociales ocultando la dominación. Es decir, legitimándola.

Dada la heterogeneidad de las definiciones de la ideología, utilizaremos para nuestro análisis aquellas notas que resultan pertinentes la comparación con la CMJ.

En primer lugar, la ideología entendida como falsa conciencia. Si bien en este sentido se habla de una visión distorsionada del mundo, ello no significa que no contenga ciertas afirmaciones que son verdaderas. Esto es, para ser eficaz tiene que otorgar un sentido a la vida cotidiana, pero ajustándose a sus necesidades y a los saberes disponibles sobre la misma. Por el contrario, si todo el conocimiento sobre el cual nos basamos para interactuar en la vida cotidiana fuera falso, careceríamos de referentes y lo que consideramos como realidad se desharía (Eagleton, 1997).

De manera análoga, la CMJ da lugar a afirmaciones que son parcialmente verdaderas. Por ejemplo, es verdad que algunas personas que se esfuerzan en lograr sus objetivos llegan a tener éxito. Aunque no sería verdadero lo siguiente: todas las personas que se esfuerzan tienen éxito. Respecto del discurso ideológico diríamos que: “[...] es verdadero en un nivel pero no en otro: verdadero en su contenido empírico pero engañoso en su fuerza, o verdadero en su significado externo pero falso en las suposiciones que subyacen” (op.cit:38).

En segundo lugar, el término ideología incluye de modo crucial al conflicto de poder en la vida social y su ocultamiento para los agentes sociales. Toda ideología depende de un motivo posterior, ligado a la legitimación de ciertos intereses de clase en una lucha de poder. De ahí que la aceptación del orden social supone un proceso de *legitimación* y *racionalización*. Por ejemplo, los grupos oprimidos justifican su situación creyendo que merecen sufrir, que todo el mundo sufre, que es de algún modo inevitable, o que la alternativa podría ser peor. En el mismo sentido, la apelación al mérito que implica la CMJ brindaría una justificación plausible para las injusticias sociales y de esta manera las negaría, evitando la angustia y la culpa que genera el padecimiento de los otros. De esta manera, la creencia ubica la causa de las diferencias sociales en los individuos y los culpabiliza de sus padecimientos.

En este punto las características atribuidas a la ideología presentan una notable semejanza con la descripción de la CMJ en tanto ambas posibilitan que los sujetos creen que:

“[...] las injusticias están en vías de ser corregidas, o que están compensadas por beneficios mayores, o que son inevitables, o que en realidad no son injusticias. Inculcar estas creencias es parte de la función de una ideología dominante. Puede hacerlo o falseando la realidad, suprimiendo y excluyendo ciertos rasgos impresentables de ésta, o sugiriendo que estos rasgos no pueden ser evitados” (Eagleton, 1997:51).

Como ya hemos comentado, Lerner -sin pensar explícitamente en términos de una ideología- afirma que para sostener la CMJ las personas niegan las injusticias interpretándolas como algo normal en la vida, comparándose con personas que se encuentran en situaciones peores o imaginando una recompensa futura, ya sea en este mundo o en otro.

En tercer lugar, resulta adecuado al objetivo de este trabajo de comparación emplear una nota del concepto de ideología originada en las tesis de Althusser (1988/2003). Para este autor, dicha categoría no se refiere directamente al mundo social sino a nuestra relación imaginaria con éste y las creencias expresan tal relación. No se trata estrictamente de un conocimiento de la sociedad, las creencias se refieren a los modos en los cuales los sujetos experimentan su relación con la realidad social (modos de producción y las relaciones que de ella se desprenden).

A diferencia del enfoque de la ideología como falsa conciencia, evaluable en términos de la verdad o falsedad de sus afirmaciones, aquí se inscribe en los actos o comportamientos regulados por las prácticas o rituales sociales. La ideología interpela a los sujetos concretos, que viven de manera espontánea y realizan prácticas cuyo sentido les es enteramente desconocido. Sin embargo, esta interpretación de las relaciones vividas con el mundo social y no de su representación, no obliga a eliminar las creencias. Es decir, se supone que aquellas vivencias incluyen de modo tácito un conjunto de creencias y suposiciones que intervienen en las decisiones que se adoptan en la vida social (Eagleton, 1997).

Otra vez, la CMJ también es implícita en el sentido de que la creencia nos habla del modo en que los sujetos experimentan la coincidencia o no de los méritos individuales con el curso de los hechos sociales. La creencia no expresa la injusticia o la justicia del mundo en sí mismas, sino el modo en que la realidad es vivida en la práctica social. Más aún, los individuos no tienen un conocimiento explícito de dichas experiencias, éstas tienen el status de ser pre-reflexivas.

Por su parte, Bourdieu (1999) tampoco examinó los fenómenos ideológicos en términos de conciencia de las apariencias, sean éstas producidas por el sistema productivo o la dominación social. De ser así, resultaría inexplicable la aceptación no consciente por parte de los

agentes sociales de la imposición simbólica, es decir, de la distribución desigual del capital cultural y de su legitimación. Por ejemplo, cuando los niños dicen “no me da la cabeza para las matemáticas”, se está imponiendo una distribución del capital cultural. Esta coerción, instituida con la aceptación del dominado no supone una decisión consciente, sino una aceptación tácita provocada por la inscripción de la dominación en los cuerpos, a través de los *habitus* encarnados.

En esta perspectiva, la experiencia de la justicia en la CMJ no implica una aceptación consciente sino implícita de la dominación, derivada de la coerción sobre los cuerpos. La creencia de que todos tienen lo que merecen en la vida, posibilita y legitima la subsistencia de injusticias sociales. De este modo, deriva de la imposición de un orden social histórico y no solo la puesta en marcha de un mecanismo natural, como cree Lerner.

Por último, otro rasgo de la ideología según Bourdieu o mejor dicho, de su tesis de los efectos *dóxicos* de la violencia simbólica, es la naturalización de los procesos sociales que elimina su dimensión histórica y los eterniza. Para una creencia cotidiana (o *doxa*), los fenómenos sociales son algo obvio, definitivo e inalterable, mientras la ciencia social nos muestra que dependen de una época o de un grupo social. El hecho de que gran parte de las sociedades y de la historia de la humanidad se ha caracterizado por la injusticia entre los hombres, ha llevado a considerar que ello es para siempre y depende de la naturaleza humana. En el caso de las CMJ, los sujetos consideran que si las personas se esfuerzan, tarde o temprano logran sus objetivos. Es decir, la justicia premia a lo que cada uno hace o se propone, con independencia de las condiciones sociales y de una historia.

Comentarios finales

Una vez presentadas las diferentes explicaciones respecto de la génesis de la CMJ, discutiremos cada una de ellas en base a los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Desde el enfoque de Lerner puede explicarse el desfase entre la CMJ y la JI como el pasaje de un nivel racional consciente a un nivel no reflexivo, preconsciente. Dicho pasaje tendría lugar cuando se diversifican y amplían las experiencias de los sujetos con las injusticias sociales. A causa de que la CMJ no puede mantenerse de manera explícita, ya que sería contradictoria, pasa a operar en un nivel preconsciente.

Esta perspectiva presenta una dificultad: no puede explicar los datos de nuestra investigación que muestran una mayor presencia de la CMJ en los sujetos de clase media-alta. Si seguimos la argumentación de Lerner, las puntuaciones en la CMJ tendrían que ser mayor en los sujetos de clase baja ya que estos experimentan sobre sí mismos, de modo directo, las injusticias sociales. De ahí que deberían incrementar sus esfuerzos para negarlas y mantener la CMJ.

En cambio, resulta más plausible considerar, desde la perspectiva que concibe a la CMJ como una ideología, que la negación de las injusticias en aquellos que ocupan una mejor posición social se relaciona con su legitimación como sector dominante. Es decir, la mayor presencia de la CMJ en los sectores más altos económica y culturalmente puede explicarse por la necesidad de justificar su posición social. La injusticia se impone como un hecho definitivo, propio de la naturaleza humana. Más aún, la CMJ operaría racionalizando las diferencias sociales -dejándolas en la oscuridad- al considerar el mérito individual como causante de lo que cada uno tiene en su vida.

Asimismo, pensar a la CMJ en términos ideológicos resulta más pertinente para dar cuenta de su menor presencia en los sujetos de

sectores populares. Esto es, para tolerar las condiciones de dominación necesitan creer que su posición es el resultado de lo que merecen (violencia simbólica). De esta manera se legitima la dominación manteniendo el orden social.

Además, encontramos en el programa de investigación de Lerner una dificultad epistemológica referida a su consistencia externa: sus hipótesis resultan inconsistentes con el estado actual del conocimiento alcanzado por otras disciplinas sociales que han adquirido un grado relevante de consenso (Laudan, 1977). Es decir, las tesis individualistas y naturalistas sobre el origen de las CMJ se contraponen con los desarrollos recientes respecto de la construcción colectiva de las creencias que constituyen al sentido común (Bourdieu, 1999; Moscovici, 2001). Según el pensamiento social contemporáneo, cualquier creencia individual tiene un trasfondo de creencias sociales o de prácticas sociales que la estructuran.

El análisis realizado justifica, en nuestra opinión, otorgar mayor plausibilidad a la interpretación de la CMJ como una ideología. Ahora bien, para pensar la génesis de la misma no basta con apelar a la simple apropiación de valores culturales. Siguiendo a Moscovici (2001), es necesario utilizar una lectura ternaria de los hechos sociales: sujeto individual - sujeto social - objeto, donde la relación sujeto a sujeto debe entenderse como una interacción entre ambos -no una simple copresencia- y donde el sujeto social construye colectivamente sus creencias sobre el mundo.

En cuanto al desfase entre la JI y la CMJ, se lo puede referir a los diferentes niveles en la apropiación de una creencia colectiva de carácter ideológico. Tal apropiación incluye una elaboración personal de la concepción del mundo preexistente, requiere algún tipo de actividad cognoscitiva individual, sin la cual no es posible explicar el pasaje de un estado racional consciente a uno preconsciente.

Al relacionar dialécticamente la imposición social y la actividad individual, se puede postular la articulación entre la ideología “del orden justo del mundo” y los rasgos del pensamiento individual más básico, propios del realismo y el animismo de los sujetos, puestos de relieve por la psicología genética. En tal sentido, este contenido social sería coherente con la centración en el propio punto de vista de los sujetos y las proyecciones que de allí se derivan. Pero, cuando se diversifican las prácticas sociales de las que éstos participan, se amplía la posibilidad de adoptar otros puntos de vista para comprender la experiencia con el mundo social. De esta forma, en el plano racional la CMJ se vuelve contradictoria con las evidencias disponibles. Sin embargo, la imposición social (sea la dominación o la violencia simbólica) obliga a mantenerla en el plano no consciente. Esto es, al aceptarla se acepta, sin saberlo, el orden social (Bourdieu, 1997/1999).

Además, la articulación propuesta es consistente con la perspectiva teórica vigente en las ciencias sociales (ya mencionada), pero reclama de ingentes esfuerzos de investigación empírica en la psicología social y del desarrollo.

Finalmente, acordamos con Lerner en que la función primordial de las CMJ es evitar la incertidumbre en la relación de los sujetos con el mundo. Aunque en contra de sus tesis, consideramos que su origen es social y no individual. Cuando los sujetos tratan de evitar la ambigüedad de los fenómenos sociales y la falta de criterios claros para juzgarlos, se apoyan sobre juicios compartidos. De este modo, adoptan un criterio común que determina lo que es verdadero o falso, construyendo así “su realidad”, conformándose a lo producido colectivamente para disminuir aquella incertidumbre.

Resumen La creencia en que las personas obtienen lo que

merecen en la vida, es decir, que el mundo es justo, ha sido indagada desde dos disciplinas: la psicología social y la psicología genética. Pero, no se han realizado investigaciones destinadas a interpretar el significado de los resultados obtenidos respecto de los procesos responsables de su génesis. A pesar de esto, se han realizado elaboraciones teóricas que intentaron explicarla, aunque sin apoyarse suficientemente en la producción de material empírico. Por un lado, la explicación formulada por Lerner que la considera como el producto de juicios de atribución causal basados en *scripts* primitivos. Por el otro, la interpretación de la creencia en los términos de un proceso de apropiación ideológica. En este trabajo analizaremos cada una de las tesis mencionadas a la luz de los datos obtenidos por nuestra investigación empírica, argumentando a favor de la última.

Abstract The belief that the people obtain what they deserve in

life, that is, the world is a just place, has been investigated from two disciplines: social psychology and genetic psychology. But, there have not been made investigations destined to interpret the meaning of results obtained with respect to the processes responsible of their genesis. In spite of this, there have been made theoretical elaborations that tried to explain it, although without supporting sufficiently in the production of empirical material. On the one hand, the explanation formulated by Lerner that considers it like the product of judgments of causal attribution based on primitives scripts. By the other, the interpretation of the belief in the terms of ideological appropriation process. In this work we will analyze every mentioned thesis to the light of the data collected by our empirical investigation, arguing in favor of the last one.

Palabras clave

Creencia en el mundo justo; Ideología; Atribución causal; Génesis.

Key Words

Just world belief; Ideology; Causal attribution; Genesis.

NOTAS

1. Alicia Barreiro (En elaboración) Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Director: J. A. Castorina, Co-directora: E. Zubieta. Investigación desarrolla al interior del proyecto UBACyT P067: *Problemas teóricos en indagaciones sobre los conocimientos sociales infantiles*. Director: Dr. J. A. Castorina.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1988/2003) “*Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*”. En S. Zizek (comp.) **Ideología: un mapa de la cuestión**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- AUGOUSTINOS, M. (1999) “*Ideology, False Consciousness and Psychology*”. In **Theory and Psychology**, 9 (3), 295-312.
- BARREIRO, A. y ZUBIETA, E. (2005) “*Justicia Inmanente y Creencias en el Mundo Justo. Dos procesos complementarios*”. En **XII Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 71-78.
- BARREIRO, A. (2005) “*Creencia en el mundo justo e injusto en niños y adolescentes*”. Ponencia presentada en **30º Congreso Interamericano de Psicología - SIP 2005**, Ciudad de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1997/1999) **Meditaciones pascalianas**. Anagrama, Barcelona.
- DALBERT, C. (2001) **The justice motive as a personal resource: dealing with challenges and critical life events**. Plenum, New York.
- DELVAL, J. (2001) **Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico**. Paidós, Barcelona.

- DECONCHY, J. P. (1984) “*Sistemas de creencias y representaciones ideológicas*”. En S. Moscovici **Psicología Social**, II (pp. 439-468). Paidós, Barcelona.
- DOISE, W. (1987) “*Tensiones y explicaciones en Psicología Social Experimental*”. En D. Paez, B. Echabarría, J.F. Valancia & B. Sarabia (Eds.) **Teoría y Método en Psicología Social** (pp. 66-116). Publicación del Departamento de Psicología Social UPV/EHU, Donosita.
- EAGLETON, T. (1997) **Ideología**. Paidós, Barcelona.
- FURNHAM, A. (1998) “*Measuring the Beliefs in a Just World*”. En L. Montada, & M. J. Lerner (Eds.). **Responses to victimizations and belief in a just world** (pp. 217-245). Plenum, New York.
- _____ (2003) “*Belief in a just world: research progress over the past decade*”. En **Personality and Individual Differences**, 34, 795-817.
- HEIDER (1958) **The psychology of interpersonal relations**. Wiley, New York.
- HEWSTON (1992) **La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas**. Paidós, Barcelona.
- LAUDAN, L. (1977) **Progress and its problems**. University of California Press, Berkeley.
- LERNER, M. J. (1977) “*The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms*”. En **Journal of Personality**, 45, 1-52.
- _____ (1980) **The Belief in a just world: a fundamental delusion**. Plenum, New York.
- _____ (1998) “*The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice*”. En L. Montada, & M. J. Lerner (Eds.) (op. cit.) (pp. 247-270).
- LERNER, M. J. & SIMONS, C.H. (1966) “*The observer’s reactions to the ‘innocent victim’: Compassion or rejection?*”. En **Journal of Personality and Social Psychology**, 4, 203-210.

- MENDOZA, R. (2004) “*Cultura y actitudes a la ética protestante, a la competición y a la creencia en el mundo justo*”. En D. Paez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.) **Psicología Social, Cultura y Educación** (pp. 25-37) Prince Hall , Pearson.
- MONTADA, L. (1998) “*Belief in a just world: a hybrid of justice motive and self-interest*”. En L. Montada, & M. J. Lerner (Eds.). (op.cit.) (pp. 217-245).
- MOSCOVICI, S. (2001) “*The History and Actuality of Social Representations*”. En G. Duveen (Ed.) **Social Representations: Explorations in Social Psychology** (pp. 120-155). New York University Press, New York.
- PIAGET, J. (1926/1984) **La Representación del Mundo en el Niño**. Morata, Madrid.
- _____ (1932/1971) **El Criterio Moral en el Niño**. Fontanella, Barcelona.
- RUBIN, Z. & PEPLAU, A. (1973) “*Belief in a Just World and Reactions to Another’s Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery*”. In **Journal of Social Issue**, 29 (4), 73-93.
- _____ (1975) “*Who believes in a just world?*”. In **Journal of Social Issues**, 31 (3), 65-69.
- THOMPSON, J. B. (1984) **Studies in the Theory of Ideology**. Polity Press, Cambridge.
- WEBER, M. (1905/2004) **Ética protestante**. Andrómeda, Buenos Aires.

***Del individuo auxiliado al
sujeto en situación***
***Algunos problemas en los usos de los enfoques
socioculturales en educación***

Ricardo Baquero *

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos describir y analizar algunos de los usos de ciertas categorías de los Enfoques Socio culturales (ESC) en educación. Tal propósito lo creemos justificado por dos series de motivos. Por una parte, por la necesidad de ponderar tanto la creciente presencia relativa que las perspectivas vigotskianas y neovigotskianas poseen en la producción educativa como por poder analizar la variedad y dispersión relativa de sus efectos e interpretaciones. En segundo término, creemos de relevancia aproximarnos tanto a las tesis básicas de estos enfoques como a sus derivaciones educativas, atendiendo a su emplazamiento en dos discusiones que se juzgan centrales. Por una parte, el grado de ruptura que suponen con las explicaciones tradicionales en psicología centradas en el individuo como unidad de análisis y su posible adopción de posiciones interaccionistas débiles (Castorina y Baquero, 2005). Por otra parte, en qué medida los

* Licenciado en Psicopedagogía. Profesor de Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

E-mail: rbaquero@unq.edu.ar

trabajos de los ESC permiten recontextuar el problema del desarrollo cognitivo dentro del marco más general de los procesos de apropiación recíproca en los contextos escolares. Un intento de buscar relaciones y diferenciaciones entre el logro de aprendizajes significativos y el problema del sentido de la experiencia escolar.

A tal fin ordenaremos la exposición en tres apartados. En el primero, describiremos algunos problemas en las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas. En el segundo, el más extenso, analizaremos algunos de los usos y sesgos que poseen los ESC en el campo educativo. Se describirán algunas particularidades de la discusión en torno a las categorías de zona de desarrollo próximo (ZDP) e interiorización y, luego, se analizarán algunas de las derivaciones educativas. Por último, en tercer lugar, se discutirán brevemente algunas de las consecuencias o limitaciones que poseen a nuestro juicio las perspectivas interaccionistas débiles a la hora de ofrecer revisiones profundas de la experiencia escolar.

1. Algunos problemas en las relaciones entre psicología y educación

Tanto desde el campo de la educación como de la propia psicología se ha señalado que uno de los riesgos de la utilización de las conceptualizaciones o los desarrollos psicológicos en educación ha sido la adopción de posiciones *reduccionistas*. Una posición de este tipo implica la reducción de un problema o fenómeno complejo a alguna de sus variables, a la que se otorga un peso excesivo o casi excluyente con respecto a las demás, así como la no ponderación del carácter muchas veces sistémico que guardan los aspectos analizados.

El hecho de que hayan predominado en educación posiciones de reduccionismo *psicológico* puede obedecer, en parte, al aire de “cientificidad” que parece atribuirse al conocimiento psicológico den-

tro del conjunto de las disciplinas educativas. También, al lugar estratégico que ha jugado histórica y actualmente la psicología educativa (en particular, la escolar) en la legitimación de una serie de decisiones educativas. Dentro de éstas, ocupa un lugar importante, sin duda, la provisión de criterios, instrumentos, prácticas y argumentos para la clasificación de las poblaciones escolares según su supuesto grado de educabilidad. De tal modo, un terreno donde las posiciones reductivas tuvieron -y tienen- consecuencias poco felices ha sido el del abordaje del fracaso escolar masivo, donde a la reducción del complejo fenómeno a variables psicológicas suele sumarse la presencia dominante de modelos psicológicos centrados en el individuo como unidad de análisis, lo que arroja que las complejas causas del fracaso escolar se licuen habitualmente en una suma de fracasos individuales, esto es, de problemas psicológicos del alumno (cf. Mehan, 2001; Mc Dermott, 2001).

Otra crítica que suele formularse respecto del uso de las conceptualizaciones o los trabajos psicológicos en educación es la adopción de posiciones *aplicacionistas*. Esto es, la extrapolación de los resultados de la investigación psicológica "básica" a los terrenos efectivos de "aplicación" educativa. En verdad, se formula, como analiza minuciosamente Coll (1988, 1998), una crítica a la idea misma de "aplicación". Las situaciones educativas plantean a la psicología desafíos tanto para la explicación básica como para la intervención práctica, por lo que, a juicio de este autor, la psicología educacional se constituiría en una disciplina "puente", tanto de naturaleza básica como aplicada.

Las hasta aquí reseñadas podrían considerarse, en términos generales, observaciones de tipo *epistemológico* acerca de las limitaciones que puede ofrecer la investigación básica disciplinar psicológica a la hora de dar cuenta, sin adecuaciones o diálogo con otras disciplinas o perspectivas, de un terreno específico de intervención o de una práctica cultural compleja como es la educativa/escolar. Existe, a su vez, otro conjunto de críticas a las posiciones sostenidas al analizar las

relaciones entre psicología y educación que nos parecen de particular relevancia por su relación con los supuestos que suelen portar los modelos psico-evolutivos.

Este segundo conjunto de críticas apunta al papel estratégico jugado por las prácticas psicoeducativas en los procesos de escolarización modernos, en la constitución del status de *infancia* y en la definición de criterios de normalidad/patología para, como se dijo, la clasificación de los sujetos y la constitución de circuitos diferenciados según sus capacidades. Tales críticas suelen apuntar a la matriz moderna, que se juzga en crisis, que sostuvo una mirada naturalizada sobre el desarrollo, las prácticas escolares y, en cierta forma, la intervención psico-educativa.

Si este tipo de críticas parece de especial relevancia es porque enfatiza el papel que ha jugado y juega el dispositivo escolar -en un sentido foucaultiano- en instituir discursos y prácticas normativas y normalizadoras sobre el desarrollo subjetivo (cf. Guillaín, 1990). En el seno de estas prácticas de gobierno del desarrollo, se emplazarían las conceptualizaciones psicológicas y la naturalización del desarrollo, del espacio escolar y la propia intervención cobrarían un efecto político más que técnico -o, si se quiere, se elaboraría un discurso “técnico” que podría estar disimulando la naturaleza política del proceso educativo-.

Desde esta perspectiva, el impacto relativo de las conceptualizaciones psicológicas debería analizarse en el interior de esas prácticas y esos discursos. Un ejemplo que concrete: puede llegar a sostenerse -como se sostuvo y se sostiene con algo de temeraria ingenuidad- que las prácticas escolares deberían apuntar a “maximizar el desarrollo subjetivo” (Coll, 1983), como si éste se tratara de un proceso único, universal, común y no cultural e históricamente situado, inherentemente diverso (cf. Alvarez y del Río, 2001). La consecuencia de algunas versiones de esta matriz evolutiva moderna que supone al

desarrollo de curso único, cuasi-natural y teleológico, al que se suma la mirada normativa sostenida sobre los ritmos de desarrollo deseables, es que toda diferencia expresada por los sujetos resulta leída como un déficit, un retraso o un desvío inquietante (Chapman, 1988; Muel, 1991).

Un punto de convergencia entre los dos tipos de críticas brevemente reseñadas -epistémicas y si se quiere “históricas”- lo constituye la necesidad de advertir el carácter específico que guardan los procesos educativos; en particular, los escolares. En ambos casos, se trataría de evitar una mirada demasiado abstracta o descontextualizada de los procesos de desarrollo y de construcción de conocimiento y un reconocimiento de la naturaleza social e histórica del espacio escolar. El segundo conjunto de críticas añade la idea de “carga normativa” que portan las propias conceptualizaciones sobre el desarrollo (punto en el que coinciden, dicho sea de paso, autores tan diversos como Bruner y Ajuriaguerra) y su efecto productor -no solo descriptor- de cursos deseables del desarrollo a través de la promoción de *ciertas* prácticas pediátricas, de crianza, escolares, etc. (Ajuriaguerra, 1978; Bruner, 1998; Burman, 1998).

Es probable que muchos de los desarrollos que recuperan una mirada de tipo situacional o contextualista, ligados originalmente o no a la obra vigotskiana, varíen las metáforas dominantes al caracterizar los procesos de enseñanza y desarrollo, y que propongan de hecho un *giro* en la agenda psico-educativa (cf. Pintrich, 1994; Lave, 2001), pero inaugurando, claro está, nuevos problemas sobre las relaciones entre aspectos psicológicos y educativos.

2. Sobre los sesgos de los usos de los ESC en educación

La perspectiva socio-cultural tiene un espacio creciente en la literatura educativa. Los ámbitos teóricos y prácticos en los que se encuentran referencias a los trabajos vigotskianos y neovigotskianos son

numerosos y diversos, lo que implica que las categorías vigotskianas son de algún modo “aplicadas” a dominios con puntos de confluencia, pero también de gran heterogeneidad.

Un relevo somero indica que sus conceptualizaciones han colaborado en campos tan diversos como el análisis de los dispositivos escolares (Gallimore y Tharp, 1993; Brown y Campione, 1995) y específicos de enseñanza (Bruner, 1988; Newman *et al.*, 1991), los problemas de enseñanza y aprendizaje en dominios específicos, como la lengua escrita (Cazden, 1994; Clay y Cazden, 1993; Goodman y Goodman, 1993; Moll, 1993), los intercambios discursivos en los contextos escolares (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988) y la adquisición de conceptos científicos (Panofsky *et al.*, 1993; Hedegaard, 1993), entre otros.

Existe una profunda relación entre las hipótesis centrales de la teoría socio-histórica y la “cuestión educativa”. La consideración de que los procesos de desarrollo -y, obviamente, de constitución subjetiva- poseen una especificidad humana y se encuentran inherentemente enhebrados con los procesos de apropiación cultural lleva a la necesidad de efectuar un análisis cuidadoso del papel específico que la diversidad de las prácticas culturales juega en la constitución subjetiva. Es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la interiorización de prácticas sociales específicas. El desarrollo es concebido, entonces, como un proceso culturalmente organizado del que el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y “necesario” para el arribo a los procesos superiores de naturaleza “avanzada”. Esto es, aquellos que habilitan a un uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos y sofisticadas formas de control consciente y voluntario de los procesos psicológicos, como es el caso de la escritura o las formas científicas de conceptualización.

La proximidad entre procesos educativos y procesos de desarrollo del psiquismo, en el marco de la teoría, ha invitado a fundamen-

tar, sobre la base de sus categorías, diversos análisis de las características de las prácticas educativas, así como un cúmulo de decisiones pedagógicas en diversos planos. Esta situación expresa las modalidades específicas en que se conciben y concretan las relaciones entre los dominios psicológico y pedagógico, arriba comentadas, así como las interpretaciones particulares de las conceptualizaciones de la propia teoría socio-histórica.

2.1. La ZDP y los procesos de interiorización

La categoría vigotskiana de zona de desarrollo próximo ha sido, sin duda, una de las nociones centrales en que han hecho pie muchas de las derivaciones educativas de la teoría, tanto al usarla como categoría explicativa de los procesos de desarrollo en conexión con prácticas educativas o escolares como por cierto carácter prescriptivo que poseería, cuyas implicancias pedagógicas se suponen, según el caso, positivas o riesgosas. Algunas de las visiones contrapuestas acerca de cómo interpretar tanto el valor teórico de la categoría como las implicancias que parece guardar en lo educativo descansan, a su vez, sobre la manera de interpretar la categoría de *interiorización*. Trataremos de presentar sintéticamente los puntos centrales de las interpretaciones de ambas categorías con sus variantes.

Como se sabe, la zona de desarrollo próximo alude a la diferencia entre lo que Vigotsky definía como nivel de desarrollo real o actual -lo que un sujeto es capaz de hacer en forma autónoma- y el nivel de desarrollo potencial o proximal -definido por lo que un sujeto es capaz de hacer; en el caso del niño, en colaboración con un adulto o un par más capaz-. Según la afirmación vigotskiana, lo que en un momento dado del desarrollo constituye un nivel potencial, en el futuro, constituirá su nivel real, en virtud de su implicancia en la actividad colaborativa y en la medida en que ésta constituya una instancia de “buen aprendizaje” o enseñanza. Un buen aprendizaje -aunque parezca

circular- es aquel que promueve zonas de desarrollo proximal en el sujeto, lo que implica intervenir sobre los niveles potenciales más que sobre los actuales. Es decir, intervenir procurando crear diferencias en los niveles de desarrollo real o, si se quiere, “desafíos” en términos pedagógicos (Vigotsky, 1988).

Clásicamente, se han derivado tres tipos de interpretaciones de la categoría, que inciden sobre cómo concebir, a su vez, las relaciones entre prácticas educativas y desarrollo. Por una parte, ha habido un énfasis colocado en entender a la zona de desarrollo próximo como una suerte de “*atributo*” *subjetivo*. Esto es, como una característica subjetiva susceptible de ser evaluada o medida, claro está, en el seno de interacciones específicas. En tal sentido, autores vigotskianos y no vigotskianos ven con buenos ojos la recomendación de evaluar ambos niveles de desarrollo en los procesos psico-diagnósticos. En su circulación “vulgar”, parece invitar a una suerte de “ajuste” de los procesos diagnósticos (Allal y Pelgrims Ducrey, 2000).

En segundo término, la categoría de zona de desarrollo próximo es caracterizada como un *sistema de interacción social*. Esto es, la zona de desarrollo próximo más que tratarse de un concepto relativo a las propiedades del desempeño de los sujetos, se trataría, en todo caso, de las propiedades de los sistemas de interacción susceptibles de producir desarrollo en los sujetos que se implican en ellos. Como ha señalado Moll (1993), la categoría implica atender a los fenómenos interactivos o de funcionamiento intersubjetivo mediados semióticamente. Esto es, la zona de desarrollo próximo supone revisar las unidades de análisis del desarrollo. Tal unidad se desplaza del individuo al funcionamiento intersubjetivo mediado semióticamente en que se emplaza y en el que se imbrica su desarrollo. El funcionamiento intersubjetivo constituye un precursor genético del funcionamiento subjetivo individual.

En tercer término, tal vez como una variante del desplazamiento de la atención a los sistemas de interacción, la crítica a la formulación de unidades de análisis centradas en el individuo puede adquirir un énfasis en la necesidad de advertir el carácter sistémico de las unidades de análisis que trasciendan al enfoque individual. Por ejemplo, en la perspectiva de Rogoff (1997), los procesos de desarrollo deberían entenderse como variaciones en las formas de *participación* de los sujetos en eventos o actividades culturales. Ahora bien, la metáfora de la participación debe ser entendida no sólo en el sentido de maneras variables de “tomar” parte de una situación, sino -en un sentido más profundo, que apunta a eliminar una mirada escindida entre el nivel individual y social- *participar* debe ser entendido en el sentido de *ser parte* de una situación. De tal manera, si bien es cierto que el desarrollo puede constatarse en el nivel del individuo, sería errado atribuirlo al resultado de un proceso individual. A esta perspectiva se sumará, como veremos, una mirada crítica a los usos posibles de la categoría de interiorización.

Cualquiera sea el sesgo o matiz en la interpretación de la categoría de zona de desarrollo próximo, se conservan en relativa tensión dos núcleos fundamentales en su sentido. Por una parte, la necesidad de desplazar la mirada -tanto en el caso de los procedimientos psicodiagnósticos como en la explicación del desarrollo- del sujeto a los sistemas de interacción o, más precisamente, a la interacción entre procesos individuales y sociales unidos y no idénticos. Como afirmaba Vigotsky,

“(...) el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez que se han interiorizado, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (1988:138-139).

Por otra parte, el segundo foco de sentido está situado en la necesidad de advertir de un modo más capilar cómo se establece la relación de inherencia entre procesos de aprendizaje o educativos y de desarrollo ya mencionada. Recuérdese que Vigotsky proponía la idea de que los procesos de aprendizaje constituirían “un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (op. cit.:139). Esto es, planteaba la unidad, aunque no la identidad de ambos procesos.

Otra discusión importante con respecto a los usos de la teoría socio-histórica en educación se centra en la manera de interpretar la categoría de interiorización. En cierta forma, su interpretación y sus derivaciones educativas posibles pondrían en cuestión el carácter más o menos “constructivista” de tales derivaciones (Hatano, 1993). Como se sabe, en algunas de las formulaciones originales vigotskianas, la interiorización es entendida como un proceso de constitución de las funciones de tipo superior en dos momentos o planos. Todo proceso superior se originaría en el nivel interpsicológico o social y luego en el intrapsicológico o individual.

Ahora bien, es importante advertir los matices que Vigotsky mismo señalaba respecto de esta categoría; en efecto, la interiorización implica (Vigotsky 1988; 1995): a) una organización en el plano *intrapsicológico* de una operación *interpsicológica*; b) una reorganización *interior* de una operación previamente *externa*; c) un proceso *evolutivo* (implica lapsos extensos y constituye un proceso de desarrollo); d) una *reconstrucción* interior, que varía estructural y funcionalmente a la operación en juego; e) una reconstrucción que opera valiéndose del *uso de signos*; f) generalmente, una *abreviación* de la operación interiorizada; g) siguiendo a Wertsch (Wertsch, 1988), un proceso de *creación de un espacio interior* y no el traspaso de un contenido de un exterior a un interior; h) un proceso contingente, en el sentido de que

depende de las características de las interacciones sociales: las funciones pueden quedar “a medio interiorizar”.

La reseña de las características de los procesos de interiorización se justifica de cara a lo que resultarán las consecuencias de las metáforas a que induce la idea misma de “interiorizar” (en el sentido de “traspasar”) poco atentas, al menos, a la complejidad de cuestiones a ponderar en la caracterización de los procesos. Recuérdese que el propio Vigotsky (1988) definía la interiorización como un proceso de reconstrucción interna de una operación externa, reconstrucción que implicaba mutaciones tan drásticas que hasta resultaba abusivo seguir hablando de la “misma” operación psicológica internalizada. Los matices de estas sugerencias posibles de la metáfora de la interiorización, como en el caso del concepto de zona de desarrollo próximo, produjeron observaciones críticas en la lectura de los procesos educativos.

La noción de apropiación participativa de Rogoff ya descrita, intenta, precisamente, salir del cruce de lo que la autora juzga pueden constituir imágenes reduccionistas o escisionistas sobre el desarrollo. Por un lado, la noción de adquisición de los modelos “centrados en el niño” o en el sujeto individual tendería a enfatizar exageradamente el papel autoconstructivo de los procesos de desarrollo; por otro, la metáfora de la interiorización, en el uso habitual de los modelos cognitivos y en ciertas lecturas de Vigotsky, induciría incorrectamente, en el sentido opuesto a la noción de adquisición, la idea de que algo externo, ya constituido, es importado o, a lo sumo, importado y acomodado a las necesidades de su nuevo “propietario” (Rogoff, 1997). Afirma Rogoff, justamente, que Vigotsky parece estar evitando el riesgo “transmisionista”, al menos cuando enfatiza la naturaleza transformadora que la interiorización parece portar.

Por su parte, Wertsch (1998) ha propuesto distinguir, en lo que parece ser una respuesta tácita a las críticas de Rogoff, el uso de la noción de interiorización como *dominio* y del uso como *apropiación*.

La distinción propuesta por Wertsch descansa en la noción de apropiación de Bajtin (Wertsch, 1993, 1998). La apropiación supone “tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio” (Wertsch, 1998: 93). Afirma Bajtín: “La palabra en el lenguaje es mitad ajena. Se vuelve ‘propia’ sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando la adapta a su propia intención semántica y expresiva” (citado en Wertsch, 1998:93). Este proceso de apropiación es activo y tenso, y supone un impacto más profundo que la idea de dominio. En el caso de este último, se trata de un “saber cómo” utilizar un medio de mediación con habilidad. Esto es, la interiorización como dominio puede implicar básicamente logros en relación con la utilización de los medios mediacionales sin implicar un compromiso mayor del agente, mientras que la idea de interiorización como apropiación parece suponer una implicación mayor con la identidad o el posicionamiento del agente. Wertsch señala cómo dominio y apropiación pueden ser distinguidas analítica y empíricamente. Un caso, incluso, de particular interés lo plantean las situaciones de “resistencia” o conflicto. Los agentes pueden verse forzados a la utilización de un modo de mediación con el que no acuerdan, lo que puede dar lugar a formas de resistencia como las que aparecen bajo la simulación.

Nos hemos detenido en esta distinción de Wertsch por considerar que, junto a la propuesta por Rogoff, ofrece matices sumamente interesantes para distinguir diferentes modos de dominio y apropiación por parte de alumnos y docentes en los procesos educativos escolares. Difícilmente distinguimos entre el dominio requerido y evaluado en un alumno en relación con un contenido escolar y su apropiación en sentido estricto. Del mismo modo, es evidente que muchas innovaciones educativas o proyectos de intervención encuentran un obstáculo evidente en su concreción cuando no atienden al grado de consenso y apropiación por parte de los actores implicados, cuestión que por lo

visto, no se agota en el dominio práctico de las innovaciones propuestas, aunque por supuesto lo requieran.

2.2. Sobre las derivaciones educativas

Diversos trabajos que reseñan o analizan algunas de las múltiples derivaciones educativas de la obra vigotskiana (Moll, 1993; Hatano, 1993; Cazden, 1994; Daniels, 2003) señalan ciertas recurrencias que conviene advertir. Un aspecto recurrente referido por Moll es que el uso dado a la categoría de zona de desarrollo próximo en ciertas derivaciones educativas no distingue con cuidado los procesos de desarrollo genuino de aquellos de adquisición de habilidades o subhabilidades. Así, la descripción de la categoría se reduce a la enumeración de una secuencia que va desde desempeños asistidos a desempeños más o menos autónomos que pareciera ser válida para la descripción de todo tipo de aprendizaje, incluso, como se dijo, el de habilidades relativamente simples. De tal modo, destaca Moll, ese uso de la categoría de zona de desarrollo proximal permite describir prácticamente cualquier práctica de enseñanza, incluso tradicional, en la que se respete la secuencia de progreso de instancias de control externo a un desempeño más autónomo.

Es probable que éste haya sido uno de los usos más divulgados de la categoría de zona de desarrollo proximal y que refleje, en la recuperación efectuada de la obra vigotskiana en los ochenta y noventa, una suerte de reacción o reflujo, como describe Hatano, con respecto a las posiciones pedagógicas “piagetianas” de divulgación. Esto es, ante el relativo desconcierto que acarrearón ciertas derivaciones y usos de la teoría psicogenética -como fue descrito arriba, sobre todo en relación con el lugar ocupado o deseable de las prácticas de enseñanza en relación con los procesos de desarrollo psicológico-, es probable que ciertas interpretaciones efectuadas sobre la categoría de zona de desarrollo

proximal hayan colaborado con la idea de legitimar la acción docente puesta en jaque en aquellas perspectivas o derivaciones.

Moll considera que un uso cuidadoso de la perspectiva vigotskiana, incluso haciendo hincapié en la categoría de zona de desarrollo proximal, debería contemplar la necesidad de: a) ponderar la diferencia entre procesos de adquisición de habilidades y genuinos procesos de desarrollo; b) adoptar posiciones más molares en la definición de unidades de análisis, tanto de los procesos de interacción como del propio desarrollo subjetivo; c) comprender los fenómenos de funcionamiento intersubjetivo como un modo de funcionamiento psicológico permanente y no como una suerte de “medio”, instrumento o proceso temporal ordenado sólo por la necesidad de promover desarrollo autónomo; esto es, el funcionamiento intersubjetivo expresa un nivel de análisis básico y de legalidad propia de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

El mayor o menor cuidado por estos aspectos parece discriminar tipos de usos de la teoría socio histórica que los aparta, a su vez, en mayor o menor medida, de pedagogías clásicas o instruccionales. Como se analizará a la brevedad, el énfasis puesto en la posible transmisión de habilidades se emparenta con una visión de la zona de desarrollo proximal o los procesos de interiorización como procesos de pasaje de un exterior a un interior.

Según Cazden, existe, al menos en el caso analizado en relación con la pedagogía de la escritura, una relación importante entre las “lecturas” efectuadas por los educadores y las derivaciones inferidas para lo educativo. Tales lecturas no se refieren sólo a diversas interpretaciones de un único cuerpo de textos, sino también, a las diversas entradas más o menos parciales efectuadas a la obra vigotskiana, las que llevarían a situar énfasis relativos diferentes de acuerdo con los textos de base de los que se parta. Incluso puede existir acuerdo deliberado con ciertos textos vigotskianos y crítica a las consecuencias pedagógi-

cas que parecen derivarse de otros; tal sería el caso de los Goodman respecto del movimiento “whole language” y la lectura que hacen de su afinidad parcial con la obra vigotskiana (Goodman y Goodman, 1993).

En el caso de la pedagogía de la escritura en lengua inglesa, Cazden encuentra que las derivaciones educativas inspiradas en el marco vigotskiano son diversas e, incluso, contradictorias. Pueden describirse desde pedagogías “explícitas”, con cierto énfasis en las intervenciones tipo “andamiaje”, así como pedagogías “implícitas” o, al menos, posiciones que sospechan del impacto o la conveniencia que una pedagogía explícita puede tener sobre el desarrollo de la escritura en sentido fuerte. Cazden describe en verdad tres “focos” en el abordaje de las consecuencias educativas de la obra vigotskiana a propósito de la escritura, parcialmente derivadas de diversas lecturas de la obra: 1) foco sobre el habla interna y el conocimiento tácito; 2) foco sobre la asistencia andamiada; 3) foco sobre los aspectos políticos y culturales de las actividades de escritura.

Entre los autores que Cazden asigna al primer foco, aunque con diferencias, pueden encontrarse algunos aspectos comunes, como cierta preocupación por los problemas del habla interna y los procesos de creatividad, confianza en los mecanismos cuasi-espontáneos de desarrollo y desconfianza en la enseñanza explícita, como central o suficiente en los procesos de apropiación de la escritura. En general, estos autores suelen oponerse a la pedagogía de géneros, entendida como el conocimiento y la introducción deliberada en la lógica de los géneros existentes en la vida social y suelen poner énfasis en la importancia de los procesos de habla interior y creatividad descritos básicamente en *Pensamiento y Lenguaje*. Existe una suerte de búsqueda de continuidad entre los procesos de adquisición del habla y los de la escritura, a la manera de los descriptos por Vigotsky en *La prehistoria de la escritura en el niño* (Vigotsky, 1988).

En cuanto a los autores del segundo foco, centrados en la asistencia andamiada, remitirían a la necesidad de centrarse en la enseñanza de géneros discursivos escritos; a señalar los riesgos de una pedagogía implícita, que no permitiera concretar la apropiación efectiva y crítica de los procesos de escritura, y a la necesidad de ponderar la zona de desarrollo proximal en un sentido amplio, por lo que se la puede aplicar a los fenómenos grupales. En línea con lo arriba analizado, estos trabajos evalúan el efecto productivo y positivo sobre el desarrollo de las interacciones verticales y horizontales, así como el trabajo de “toma de conciencia” de los usos de la propia escritura.

Por último, el tercer foco estaría situado en los aspectos políticos y culturales de la escritura. Si bien es un punto relativamente específico de la temática de la escritura, cobra importancia porque, en relación con los autores que Cazden sitúa en el primer foco, existe una preocupación por los procesos de creatividad en términos de no reproducción. El énfasis de estos autores está situado en remarcar la existencia de variaciones en el uso del lenguaje ligadas a la diversidad cultural y social misma; analizar las relaciones entre estas diferencias culturales y la producción de los sujetos a título individual o el modo en que las diferencias afectan los procesos; expresar su preocupación por los efectos de poder; señalar la necesidad de concebir que el desarrollo individual puede incluir tanto resistencias como interiorización: las convenciones de los textos pueden ser rechazadas o aprendidas. Este último punto, como se notará, posee un estrecho vínculo con la discusión presentada por Wertsch y reseñada arriba acerca de la necesidad de distinguir entre formas de interiorización como dominio y como apropiación. Como se señaló, la interiorización como dominio contempla, a juicio de Wertsch, la figura de la resistencia o la simulación.

Si bien ni el trabajo de Moll ni el de Cazden -otro tanto sucederá con el análisis de Hatano, como veremos-, constituyen “panorámicas” acerca del uso de la teoría socio-histórica en educación, sus análi-

sis acerca de los usos de la teoría son suficientemente refinados como para ofrecer una suerte de abanico de tensiones y paradojas que parece enfrentarse en ciertas utilizaciones de la obra vigotskiana en educación (Baquero, 1998).

Hatano (1993), en línea con este análisis, propone distinguir entre un uso *estándar* de la teoría socio-histórica, una extensión *moderada* y una extensión *radical*. La superficie de contraste utilizada por Hatano es la ponderación del carácter más o menos constructivista de las propuestas derivadas de la tradición socio-histórica o la obra vigotskiana. Los rasgos que, a juicio de este autor (Hatano, 1993), caracterizarían una práctica de enseñanza constructivista involucran aspectos tales como los siguientes: 1) la posición activa del alumno; 2) el supuesto de que los alumnos casi siempre buscan y a menudo logran comprender; 3) la idea de que una construcción es genuina sólo si está motivada por la búsqueda de sentido o ampliar la comprensión; 4) la idea de que la construcción de los alumnos se ve facilitada por interacciones tanto horizontales como verticales; 5) el supuesto de que el acceso a una multiplicidad de fuentes de información amplía la construcción; 6) la existencia de puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos.

La *posición estándar*, a juicio de Hatano, descuidaría los aspectos constructivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que se revelaría en posiciones menos activas de los alumnos, en el riesgo de no distinguir entre construcciones o comprensiones genuinas y aprendizajes más elementales y en un privilegio exagerado a las formas de interacción asimétricas o verticales, en detrimento de las horizontales, entre pares. La versión paradigmática estaría constituida por los trabajos o derivaciones “tipo andamiaje” ya reseñados. Representa una mirada crítica similar a la ofrecida por Moll con respecto a las derivaciones simplificadas extraídas de la noción de zona de desarrollo proximal recién vista.

Las posiciones de la denominada *extensión moderada* flexibilizan varios aspectos de este formato, dando lugar a interacciones múltiples, a posiciones más activas y a situar en un punto de mayor atención el logro de genuinas motivaciones y construcciones. Los recelos que manifiesta Hatano con cierto tipo de trabajos son similares a las comentadas observaciones de Bárbara Rogoff respecto de la noción de interiorización, cuando ésta, si bien no es interpretada como pasaje de un contenido preformado de un exterior a un interior, conserva ciertos aspectos de esa metáfora en la idea de un contenido o una herramienta que pasa de un exterior a un interior y se ajusta a las necesidades o modos de asimilación del nuevo “propietario”. Como se vio, la objeción de Rogoff se sitúa en la necesidad de una variación drástica de las unidades de análisis que llevaría a relativizar la frontera entre los procesos sociales e individuales y en la de superar las metáforas de la “posesión” individual de los saberes.

En tercer término, Hatano encuentra derivaciones que representarían una *extensión radical* y posiciones compatibles con un enfoque, siempre a su juicio, constructivista en sentido estricto. Esto es, se presume según lo visto, una decidida posición activa del alumno, lo que consiste en producir comprensiones y sentidos genuinamente motivados, en actividades que le proponen acceso a múltiples interacciones y fuentes de información. Es interesante advertir la necesidad de acceder a puntos de llegada en los procesos constructivos *no predecibles en detalle*: las prácticas pedagógicas allí situadas promoverían procesos constructivos relativamente abiertos con producción de novedad para todos los participantes en la situación, incluido en ocasiones el docente.

La elección de un punto de anclaje como el que propone Hatano cobra, además, interés porque -al tratar de evaluar las posiciones autodefinidas como vigotskianas según su carácter o no constructivista- aparece en escena lo que podríamos denominar una lectura “pos-

piagetiana”; no en el sentido de una superación de las posiciones piagetianas, sino, lejos de eso, en el sentido de que la crítica está definida, en buena medida, por las coordenadas piagetianas o las derivaciones de sus coordenadas en las prácticas educativas.

Una buena parte del ideario educativo clásico piagetiano estuvo centrado en lo que podría denominarse una mirada paidocéntrica o en la insinuación de “pedagogías centradas en el niño” al decir de Walkerdine (1984). De igual modo, en muchas ocasiones, la crítica formulada a las derivaciones educativas estándar de los planteos vigotskianos ha sido de algún modo denunciar cierto riesgo de “adultocentrismo”, esto es, formular una perspectiva atenta a los componentes reproductivos de la cultura más que a los de recreación y crítica (Baquero, 1998). Una lectura primera de la categoría de zona de desarrollo próximo, como se mostró, podría insinuar que, dado que el desarrollo cultural es “traccionado” por un adulto o un par más capaz que pone rumbo a los procesos de desarrollo, todo desarrollo futuro para el sujeto asistido no es más que el arribo a puntos de llegada ya transitados por otro. Como se señaló, no se trata de juzgar el rigor o la canonicidad de las interpretaciones posibles de las posiciones de Piaget y Vigotsky, sino sólo ciertos efectos que poseen al intentar comprender el problema de la naturaleza de las prácticas educativas, particularmente las escolares.

Por último, es conveniente advertir que, aun cuando los criterios acerca de cómo evaluar el carácter constructivista de una propuesta según lo planteado por Hatano aparentan cierto lugar común del discurso o las posiciones constructivistas, tomados en conjunto y seriamente, probablemente representen una crítica tácita o expresa al formato escolar moderno. En tal sentido, más allá de lo argumentado por Hatano, las posiciones que reconocen los rasgos enumerados arriba tienen cierto parecido de familia con las críticas formuladas a las posiciones tradicionales por Rogoff, ya reseñadas brevemente, y también

con los desarrollos de las perspectivas de la práctica situada, como se observa en los trabajos de Lave, y con las derivaciones actuales de la teoría de la actividad, como en los trabajos sobre aprendizaje expansivo de Engeström.

Según Lave, la perspectiva de la práctica situada, por ejemplo, implica superar las dicotomías mente-cuerpo, o la idea de que los procesos de aprendizaje son básicamente individuales, mentales, sólo cognitivos en sentido estrecho, y que consisten en la incorporación de saberes preconstituidos. Esto es, en términos positivos, el aprendizaje en su perspectiva es situacional, los procesos cognitivos resultarían distribuidos socialmente y no localizados sólo en una mente individual y es un componente de muchas actividades culturales y no sólo el destilado de prácticas culturales especializadas. Uno de los aspectos más importantes es que el aprendizaje debe constituir una *experiencia*, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad, así como estar abierto. Esto es, la experiencia posee como atributo su carácter, si bien no azaroso, parcialmente incierto. Este último rasgo se da la mano con la advertencia de Hatano sobre el carácter abierto de los procesos constructivos, en el sentido de que los puntos de llegada del proceso no son conocidos de antemano en detalle.

Como se advertirá, vuelve a aparecer un cuestionamiento a la lógica moderna de organización de los aprendizajes escolares, en línea con lo desarrollado al comienzo y en el análisis de las diversas maneras de concebir las relaciones entre psicología y educación, y las particularidades que impone la escolarización obligatoria y masiva. De tal modo, como se notará, el espectro de usos -y críticas de los usos- de la perspectiva vigotskiana puede implicar desde la sospecha por legitimar aspectos de la enseñanza tradicional o, al menos, perspectivas no suficientemente cuidadosas por atender a los procesos “constructivos”, como a la posibilidad de promover pedagogías “implícitas” o, incluso, una

crítica velada o expresa no ya o meramente a aspectos curriculares o didácticos, sino a las formas escolares modernas de organización de los aprendizajes.

3. Del individuo auxiliado al sujeto en situación

Como puede advertirse, los sesgos en los usos e interpretaciones de las tesis de la obra vigotskiana en los desarrollos de los enfoques socioculturales contemporáneos, así como los usos efectivos que estos desarrollos poseen en el ámbito educativo, producen efectos de sentido diversos y llevan, a nuestro entender, a focalizar sobre problemas diferenciales a los que podríamos denominar como *vectores* posibles de una intervención psicoeducativa.

Contemplemos, a modo de ejemplo, lo que se condensa en la interpretación diversa de la categoría de ZDP ya reseñada. Esquemáticamente podríamos concebir sus usos como:

- 1) una suerte de *atributo* de los sujetos,
- 2) una descripción de *tipos de interacción* susceptibles de producir aprendizaje,
- 3) la descripción de *formas de participación* en experiencias o actividades culturales/educativas que producen desarrollo.

Como vimos, podríamos decir que resultan énfasis diferenciados según se focalice en aspectos diversos, pero, en verdad, es posible que siguiendo lo discutido arriba, sólo en las posiciones del tercer tipo se asista a una radical variación de las unidades de análisis en la explicación del desarrollo. Lo que quiere señalarse es que las dos primeras perspectivas pueden ser compatibles con posiciones interaccionistas *débiles* (Castorina y Baquero, 2005) en la medida en que, si bien ponderan los procesos de interacción en los que está implicado el sujeto, estos procesos pueden ser concebidos como condiciones de contorno manipulables que *inciden* sobre los procesos de desarrollo *al fin indivi-*

duales. Algunas de las derivaciones educativas tipo andamiaje o a la manera del paradigma de la “ayuda ajustada”, parecen situarnos más en el escenario de un *sujeto auxiliado* y menos en el de una actividad cultural donde se producen procesos de apropiación mutua.

Las primeras concepciones podrían llevarnos en ciertos casos a dirigir nuestra intervención a producir ajustes de los sujetos a las situaciones escolares y no a la inversa. Esto porta dos riesgos, de desigual gravedad, pero que pueden gravitar sobre la manera que imaginemos intervenciones posibles o causas posibles, por ejemplo del fracaso escolar o los aparentes límites de la educabilidad de los sujetos.

El riesgo mayor lo porta el hecho de que aún situados dentro de ciertos usos de los enfoques socioculturales en educación los ajustes del entorno educativo pueden por momentos y sin advertirlo sólo atender a *compensar* factores o atributos que se juzga deficitarios -sea en términos “naturales” o culturales- en el sujeto. Este ha sido un clásico problema de los programas compensatorios y nada indica que la adopción de enfoques socioculturales nos inocule de la atractiva hipótesis del déficit aún cuando exista una preocupación deliberada por las relaciones entre pobreza, pertenencia a minorías y exclusión (cf. Artiles, 2003).

Habría un segundo riesgo, en donde puede salvarse o no la hipótesis del déficit pero parece, curiosamente, naturalizarse el espacio escolar, como desarrolláramos en el primer punto, reduciendo el problema de la intervención a un ajuste de la enseñanza a los niveles de desarrollo del sujeto. En este caso podemos concebirla como una suerte de estimulación evolutiva, cognitiva o pedagógica en sentido estricto, pero atendiendo sólo a sintonizar con los estadios, modos o grados de desarrollo o niveles de conocimiento del sujeto a auxiliar (Rodrigo y Correa, 1999). Que en este caso se trate de atender a las formas de interacción social o educativa más adecuadas a este propósito, no cambia la naturaleza estrecha del propósito.

En contraste con esta posición, si se concibe al desarrollo desde las perspectivas más radicales como variaciones en las formas de comprensión y participación –de ser parte- en una actividad cultural con sus sentidos específicos, nuestro vector de intervención no estará sólo definido por el logro de aprendizajes significativos en el sentido estrecho de ser *asimilables* por el sujeto. Tal aprendizaje significativo será parte, sin duda sustantiva, pero de un proceso de naturaleza más profunda como la posibilidad de apropiación genuina de una práctica cultural que dote de sentidos al dominio de los conocimientos en juego.

Aunque la exploración de estas consecuencias excede el espacio y propósito de este trabajo, esperamos se advierta que posee consecuencias decisivas a la hora de ponderar problemas como, por ejemplo, el triste debate en torno al fracaso escolar y la educabilidad. Lo frecuente y agudo del malestar escolar, tanto de alumnos como de los docentes, no debería dirigir la mirada sólo al problema del “auxilio” o desafío adecuado a los sujetos en términos cognitivos o de “socialización no advenida”. Tenemos que advertir las inevitables paradojas que encierra proponernos apropiaciones genuinas en el viejo y normalizador formato escolar moderno. Como hemos señalado en otros sitios (Baquero, 2002, 2003), el desafío más potente consiste en construir lazos y sentidos genuinos para la experiencia escolar. Probablemente ello vuelva significativo el aprendizaje que se produzca en su seno. El camino inverso no parece llevarnos siempre al mismo horizonte. Parece señalarnos con más frecuencia incapacidades de aprender o enseñar de apariencia inexorable. Debemos construir alternativas de posibilidad y de libertad.

Resumen En el presente trabajo se propone analizar algunos

de los usos de categorías de los Enfoques Socio-Culturales (ESC) en educación, en particular las nociones de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) e interiorización/apropiación. Se intentará abordar el grado de ruptura o continuidad que guardan con la tradición psicológica centrada en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. Se planteará que en los usos habituales de la categoría de ZDP puede encontrarse ilustrada la pregnancia de posiciones centradas en el individuo o de una posición interaccionista débil. Sin embargo, ciertos desarrollos de los ESC otorgan herramientas para una revisión más profunda del problema del desarrollo subjetivo y el sentido de la experiencia escolar.

Abstract The purpose of this paper is to analyze some uses in

Education of categories from the Socio-cultural approaches, particularly notions such as Proximal Development Zone and internalization/appropriation. We will try to tackle the grade of continuity or discontinuity that these notions have with the psychological tradition focused in the individual as the unit for the analysis of psychological explanations. We will support that in the common uses of the Proximal Development Zone category, the pregnancy of positions focused in the individual can be found, which means a weak interaccionist position. Nevertheless, certain works of the Socio-cultural approaches give theoretical tools to analyze in a deeper way the problem of the subjective development and the meaning of the school experience.

Palabras clave

Zona de Desarrollo Próximo; Interiorización; Apropiación; Desarrollo; Aprendizaje escolar.

Key Words

Internalization; Appropriation; Development; School learning.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. (1978) **Primera Infancia**. Instituto de Ciencias del Hombre, Madrid.
- ALLAL, L. y PELGRIMS DUCREY, G. (2000) "Assessment of -or in- the zone of proximal development". In **Learning and Instruction**, 10, pp. 137-152.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2001) "Introducción: Cultura, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación". En **Cultura y Educación**, vol. 13/1, pp. 9-16.
- ARTILES, A. (2003) "Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space". In **Harvard Educational Review**. Summer; 73, 2; Research Library Core pg. 164.
- BAQUERO, R. (1998) "Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología sociohistórica en educación". En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (eds.) **Debates constructivistas**. Aique, Buenos Aires.
- _____ (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles Educativos**, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
- _____ (2003) "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha". En G. Frigerio y G. Diker (Comp.) **Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino**. CEM- Noveduc, Buenos Aires.

- BROWN, A. y CAMPIONE, J. (1995) “*Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques*”. En **Revue Française de Pédagogie**, No 111, Avril-Mai-Juin.
- BRUNER, J. (1998) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Alianza, Madrid.
- BURMAN, E. (1998) **La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva**. Visor, Madrid.
- CASTORINA, J. A. y BAQUERO, R. (2005) **Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky**. Amorrortu, Buenos Aires.
- CAZDEN, C. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Paidós, Barcelona.
- _____ (1994) “*Selective Traditions: Readings of Vigotsky in Writing Pedagogy*”. En D. Hicks (ed.) **Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective**. University Press, Cambridge.
- CLAY, M. y CAZDEN, C. (1993) “*Una interpretación vigotskiana de recuperación de Lectura*”. En L. Moll (ed.) **Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación**. Aique, Buenos Aires.
- CHAPMAN, M. (1988) “*Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo*”. En **Human Development**, 31: 92-106. (trad. F. Terigi).
- COLL, C. (1983) “*Las aportaciones de la Psicología a la Educación. El caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares*”. En C. COLL **Psicología Genética y aprendizajes escolares**. Siglo XXI, Madrid.
- _____ (1988) **Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación**. Barcanova, Barcelona.

- _____ (1998) *“La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”*. En **Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones**. Paidós, México.
- DANIELS, H. (2003) **Vygotsky y la pedagogía**. Paidós, Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Paidós, Barcelona.
- GALLIMORE, R. y THARP, R. (1993) *“Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización”*. En L. Moll (ed.) (op.cit.).
- GOODMAN, Y. y GOODMAN, K. (1993) *“Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total”*. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- GUILLAIN, A. (1990) *“La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención”*. En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. V, nº1, pp. 69-79.
- HATANO, G. (1993) *“Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition”*. In E. Forman; N. Minick y C. Addison Stone **Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children’s Development**. Oxford University Press, Nueva York.
- HEDEGAARD, M. (1993) *“La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza”*. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- LAVE, J. (2001) *“La práctica del aprendizaje”*. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto**. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mc DERMOTT, R. (2001) *“La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”*. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) (op. cit.).

- MEHAN H. (2001) “*Un estudio de caso en la política de la representación*”. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) (op. cit.).
- MOLL, L. (ed) (1993) **Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación**. Aique, Buenos Aires.
- MUEL, F. (1991) “*La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*”. En R. Castel y otros **Espacios de poder**. La Piqueta, Madrid.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento**. Morata, Madrid.
- PANOFSKY, C.; STEINER, V. y BLACKWELL, P. (1993) “*Desarrollo de los conceptos científicos y discurso*”. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- PINTRICH, P. (1994) “*Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology*”. En **Educational Psychologist**. 29 (3), 137-148.
- RODRIGO, M. J. y CORREA, N. (1999) “*Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*”. En J. I. Pozo y C. Monereo **El aprendizaje estratégico**. Santillana, Madrid.
- ROGOFF, B. (1997) “*Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*”. En J. Wertsch; P. del Río y A. Alvarez (Eds.) **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- VIGOTSKY, L. (1988) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica Grijalbo, México.
- _____ (1995) **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III**. Visor-MEC, Madrid.

WALKERDINE, V. (1984) *“Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education”*. En J. Henriques et. al. **Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity**. Methuen, London.

WERTSCH, J. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Paidós, Barcelona.

_____ (1993) **Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada**. Visor, Madrid.

_____ (1998) **La mente en acción**. Aique, Buenos Aires.

La educabilidad y la definición destino escolar de los niños

Los legajos escolares como superficie de emergencia

Ana Gracia Toscano *

Introducción

En las escuelas existen situaciones, siempre complejas, en donde los reiterados fracasos y tropiezos en la trayectoria escolar de los alumnos plantean a los actores educativos preguntas y decisiones de importantes consecuencias para el futuro de los niños. Estas ponen en duda la continuidad del recorrido escolar del alumno en el marco de la escuela común.

En estos casos, diferentes actores y recursos institucionales intervienen aportando su mirada para la evaluación de la situación, se despliegan múltiples estrategias y mecanismos institucionales que intentan sortear las dificultades, pero en ocasiones la derivación del alumno a una oferta educativa especial parece presentarse como la única alternativa que resta.

Así las *expectativas* depositadas en el niño se transforman, lenta e institucionalmente, en *sospechas*, sospechas sobre su *educabilidad*. Diferentes procedimientos y mecanismos se ponen en marcha para

* Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa. Becaria de investigación en el Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: anagracia@unq.edu.ar

evaluar la situación y tomar una decisión. Las definiciones tomadas se apoyan en criterios psicoeducativos cimentados en prácticas y rutinas institucionales. El presente trabajo pretende acercar una mirada, entonces, a la problemática de la *educabilidad* a través de su definición en las situaciones de evaluación, intervención y derivación de alumnos de escuela común al circuito de educación especial¹.

El presente trabajo se propone analizar el conjunto de herramientas y criterios considerados en la evaluación de alumnos, describiendo aquellos criterios que prevalecen en la definición de las posibilidades de aprender de los niños, como así también, aquellos que sorprenden por su falta de consideración.

Resultará de importancia recorrer las notas fundamentales del debate en torno al concepto de “educabilidad”. Si bien se trata de un antiguo concepto presente ya en los manuales de pedagogía o en los textos pedagógicos clásicos como la Didáctica Magna de Comenius (Narodowski & Ferreira, 2001), el mismo presenta una importante tradición en el campo de la Educación Especial. La noción de “educabilidad” se asocia, así, a las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad. Cabe recordar, por ejemplo, la clásica distinción de sujetos “límitrofes”, “educables” y “entrenables” para aludir a las expectativas o al pronóstico educativo de los sujetos con discapacidad. Estas categorías se definen según valores psicométricos o puntajes relativos a la edad mental y coeficiente intelectual. El concepto articula aportes de diversas disciplinas y tradiciones teóricas, fundamentalmente de las psicologías del desarrollo y el aprendizaje.

Sin embargo, en el cotidiano escolar la sospecha sobre la educabilidad de los sujetos se expresa en diversos aspectos del discurso. Se anuda a diversas representaciones de los actores institucionales constituyendo escenarios plenos de efecto (Kaplan, 2001). Por ejemplo, en las concepciones que se construyen sobre las condiciones de los

aprendizajes “exitosos”, en los criterios que se encuentran para explicar el “fracaso”, en las mismas prácticas y rutinas de intervención y atención a los alumnos o poblaciones que presentan dificultades escolares, incluidas las políticas y criterios de derivación de alumnos al circuito de la escolaridad especial.

Interesa desentrañar los criterios y supuestos sobre la *educabilidad* que subyacen a estas prácticas, ya que los mismos juegan un papel relevante en la definición de las dificultades que presentan un niño en el curso de sus aprendizajes escolares.

El debate teórico: la Educabilidad

La discusión acerca de las condiciones de *educabilidad* ha atravesado tradicionalmente la pedagogía y la filosofía y, actualmente, tiene una fuerte presencia en los discursos políticos y agendas educativas. En los autores clásicos, “*se presenta como el punto de partida de toda acción educativa*” (Luzuriaga, 1950:201); por ejemplo, Locke consideraba que la posibilidad del hombre de ser educado era inagotable; Kant, en cambio, creyendo en ella, señalaba sus límites. Desde la filosofía de la educación, se define como una característica de la naturaleza humana, la que demuestra que “*en su naturaleza el hombre tiene la originalidad de poder rebasar siempre a la naturaleza*” (Paturet, 2003:113). Refiere a aspectos, al fin de cuenta complementarios. Por un lado, la incompletud o inmadurez humana que requiere de una acción social y educadora. Por el otro, incluye también a la ductilidad y plasticidad de una figura flexible y nunca definitiva que presenta amplias posibilidades de cambio a través de la experiencia (Baquero, 2001).

En los campos psicológicos y educativos, la educabilidad se ha presentado, de manera insistente, como una capacidad que portarían los individuos orientada al aprendizaje y al desarrollo intelectual. Esta efectiva representación no carece de aristas y complejas definiciones

propias del campo. En la actualidad, subyace a esta idea un fuerte debate en torno a las unidades de análisis utilizadas en el campo de la psicología del desarrollo y educacional para definir los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Paul Pintrich (1994) señaló la existencia en el campo psicoeducativo de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de estos procesos. Desde la década del '70, por un lado, la influencia del pensamiento vigotskiano (Vigotsky, 1934) y los trabajos europeos neo-vigotskianos (Engeström, 1987) y, por el otro, los estudios transculturales del desarrollo humano que llevaron posteriormente a la Psicología Cultural norteamericana (Cole & Scribner, 1974; Wertsch, 1988; Lave, 2001), ubicaron en el centro de sus preocupaciones el problema de las relaciones entre sujeto y contexto para la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Estos enfoques permitirían poner bajo cuestión la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante, fuertemente centrado en el *individuo*, como unidad de análisis de la explicación psicológica. Lo que se denomina como *giro contextualista* ha logrado complejizar la mirada, que clásica y exclusivamente recae en los “individuos”, considerando también las “situaciones” en las que están implicados con su singularidad (Baquero, 2003).

En los contextos escolares las unidades de análisis empleadas en lo que se comprende por desarrollo o aprendizaje juegan un papel relevante en la definición de las dificultades escolares. Ya que las dimensiones que recortan, así como las razones que ponderan en la explicación del éxito o fracaso de los aprendizajes definen diferencias radicales en las lecturas posibles de los problemas y colaboran en construir una definición específica sobre la educabilidad de los sujetos.

Así, Ricardo Baquero distingue tres maneras de plantear el problema de la educabilidad.

- 1) En primer lugar, la *concepción clásica* comprende a la educabilidad como una capacidad individual de los sujetos para ser educados. Se trataría de atributo personal, una condición previa y natural que portarían los individuos, asociada privilegiadamente al desarrollo intelectual y más o menos limitada en el caso de una dificultad. Este supuesto revela cierta metáfora de posesión, por parte de los individuos, de capacidades sustantivas y naturales (Wertsch, 1993). Tendría una expresión medible y comparable entre los sujetos (a través de coeficiente intelectual -CI- o edades mentales).

La perspectiva clásica se apoya con frecuencia en el concepto de *déficit* para explicar las dificultades de aprendizaje (McDermott, 2001). Partiendo de una versión estática del contexto, sujeto, lenguaje y cultura, esta hipótesis explica los menores rendimientos centrando su mirada en déficit individuales, abstrayendo falazmente los elementos contextuales que lo sitúan (Baquero, 2000).

La hipótesis del déficit es, en parte, solidaria a los desarrollos de la psicología evolutiva que han tendido a presentar el desarrollo humano siguiendo el modelo evolucionista de matriz darwiniana. Las ideas del evolucionismo, de fuerte impacto en los estudios de la psicología del desarrollo de comienzos del XX, presuponían “*una concepción del desarrollo, del individuo y del progreso evolutivo como unilineales, como pasos dirigidos hacia una jerarquía ordenada*” (Burman, 1998:23). Esta lectura estableció tempranamente modelos teleológicos y lineales que ubicaban cursos únicos y normales de desarrollo.

El supuesto de estas posiciones se traduce en el siguiente razonamiento: ante un contexto determinado como el escolar, invariante para todos los individuos y constante en los requerimientos que demanda, aquellos que no alcanzaran los niveles de desempeño esperados en el tiempo establecido -según un modelo de desarrollo único y normal- podrían presentar un déficit en sus capacidades inte-

lectuales o en su desarrollo; este sería capturable y medible con determinadas técnicas, que explicaría tal situación. Esta posición fundamenta gran parte de la evaluación diagnóstica realizada en los contextos escolares.

- 2) Desde una segunda posición, si bien se amplía la mirada a la consideración de elementos contextuales, se comprende a la educabilidad como el resultado esperado de un proceso de socialización. Se trata también de un atributo personal pero que depende, ahora, de las condiciones de socialización brindadas por la vida familiar o social del niño. De ellas dependería la condición de un desarrollo cognitivo básico y la adquisición de un conjunto de aptitudes y predisposiciones como requisitos previos para el proceso educativo posterior (López & Tedesco, 2002). Los autores destacan, por lo tanto, que hace falta un mínimo de bienestar social para que las prácticas educativas sean exitosas. Es decir, para ser considerados “educables” niños y adolescentes deberían contar con un mínimo de recursos materiales, culturales y actitudinales provistos fundamentalmente por el medio familiar. Desde esta posición, las dificultades en los contextos escolares se deben a déficits en las condiciones sociales y familiares que, signados por la pobreza y el deterioro, se expresan finalmente en el desarrollo de las competencias individuales.

Esta segunda postura realiza un planteo de consecuencias complejas. Si bien considera la incidencia de ciertos aspectos sociales, económicos o culturales en el análisis de las condiciones que definen una acción educativa, el éxito o fracaso de esta acción, al fin y al cabo, recae nuevamente en el niño ampliando ahora su mirada hacia el niño y sus condiciones preexistentes, el niño y su familia, el niño y su bagaje cultural, etc. (Baquero, 2000).

Así, López y Tedesco se preguntan:

“¿Pueden hoy las familias preparar al niño que la escuela espera el primer día de clases? En otros términos, pueden las familias lograr que sus hijos sean educables? (...) uno de los principales motivos por los cuales se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los niños es porque las familias ya no pueden asumir la responsabilidad que se les asigna desde el sistema educativo, y garantizar así lo que se espera de ellas” (López & Tedesco, op cit.:15).

A juicio de varios autores esta posición, inadvertidamente, vuelve a repetir el movimiento que los análisis clásicos realizan en la consideración del éxito o fracaso del rendimiento de los alumnos en la escuela, ubicando en el centro de la escena al individuo, o recortando sobre la hipótesis del déficit, sus carencias, ahora sociales, culturales, familiares, económicas, lingüísticas, etc. (AAVV, 2004; Neufeld, & Thisted, 2004; Frigerio, 2004; Baquero, 2001; Baquero, Cimolai, Pérez & Toscano, 2005).

- 3) Para una tercera postura, la educabilidad se presenta como efecto de la relación niño-escuela, imposible de delimitar fuera de esta relación. Se trataría de un aspecto situacionalmente definido (Lus, 1995), efecto de la interacción de los sujetos (con sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, etc.) con las condiciones de la actividad concreta de las instituciones y dispositivos escolares.

En las posiciones anteriores, el individuo y el despliegue de su desarrollo puede presentarse en consonancia o disonancia a un *contexto* específico, ubicando, de esta manera, al contexto y sus características como un factor que colabora o perturba en el desarrollo, y no como un elemento inherente para comprenderlo. Las situaciones educativas son consideradas como un contexto o escenario neutral, como si realmente existieran contextos naturales de aprendizaje, a

modo de una variable inocua sobre la que se despliega la naturaleza de los sujetos más o menos limitada en caso de alguna dificultad. La tercera posición cuestiona estos supuestos. En primer lugar, presenta una postura que no sustancializa al aprendizaje como una capacidad natural de los individuos. En su lugar, se apoya en una perspectiva sociohistórica de cuño vigotskiano para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Desde allí se enfatiza el carácter artificial de dichos procesos en tanto contextos socialmente organizados recuperando su carácter histórico, social y mediado.

“el término aprendizaje no es una posesión individual (...) [sino] que enuncia simplemente que algunas personas han logrado determinada relación entre sí, y es en función de esas relaciones que la información necesaria para la participación de todos se hace accesible” (McDermott, 2001:300).

Los fundamentos de esta postura son claros, refieren al concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, en éste se comprende al aprendizaje, antes que como una capacidad de posesión individual, como el arreglo adecuado de una situación que permite el encuentro entre las personas con sus características singulares. De tal modo que se producen cambios y efectos constatables en la situación y, claro está, en los sujetos involucrados.

Desde esta perspectiva la educabilidad se piensa como *“la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas”* (Baquero, 2001; 2000). Es decir, desde esta perspectiva la educabilidad no sería un atributo de las personas sino de las situaciones.

El objeto de estudio: Legajos escolares

Para la investigación emprendida los legajos escolares ofrecían un valor teórico importante, fundamentalmente por el hecho de que se presentan como la superficie de emergencia de los criterios de educabilidad en uso para la evaluación, diagnóstico y derivación de alumnos. Por ello, fue de interés indagar el proceso de construcción de estos documentos considerando los criterios en ellos plasmados y los discursos de los actores involucrados en su construcción.

Los legajos escolares elaborados por los profesionales de los EOE² son documentos confidenciales que guardan en su interior información personal sobre el alumno en forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta el alumno en su paso por la escuela. En ellos es posible leer la historia de los procedimientos e intervenciones que los profesionales y docentes de la institución ponen en marcha para evaluar e intervenir sobre las dificultades.

La investigación realizada se enmarca en el campo de la investigación psicoeducativa. Aborda la problemática de la educabilidad desde la elaboración de los constructos escolares que privilegiadamente la definen. Indaga los criterios puestos en uso a la hora de tomar decisiones sobre el destino escolar de los alumnos. Tales criterios portan formas de representarse a los alumnos, supuestos acerca de las razones que permiten explicar sus dificultades, así como efectuar pronósticos sobre sus aprendizajes. Sin embargo, el trabajo realizado no se circunscribió a la exploración analítica del objeto *legajo* sino particularmente a su proceso de construcción en el marco institucional que le da origen.

Se realizó un acercamiento exploratorio a los legajos como productos escolares. Las preguntas planteadas en la investigación implicaron acercarse a los actores institucionales que los elaboran, recuperar

su proceso de construcción, comprender su función dentro los circuitos y rutinas institucionales, dilucidar su estructura y desentrañar la trama de discursos y voces que en ellos es posible encontrar.

Las investigaciones precedentes indicaban que en estos procedimientos se reconocen heterogéneas y hasta contrapuestas representaciones sobre el niño y sus problemas (Mehan, 2001). Esta descripción estableció una fuerte hipótesis de trabajo: las representaciones de los padres, maestros y profesionales del EOE no siempre confluyen hacia la misma definición de los problemas del niño. Por lo tanto, se estableció como objetivo aprehender en los legajos escolares la construcción de una definición que era efecto de una negociación de representaciones sobre el alumno, es decir, el resultado de la convergencia o conflicto de una pluralidad de discursos y voces con influencias heterogéneas (Baquero, Cimolai, Pérez & Toscano, 2005).

La estrategia metodológica

Metodológicamente, el trabajo presentó las características de un estudio exploratorio. En el diseño se optó por un estudio de casos, lo que permitió un abordaje profundo de la complejidad de los fenómenos recortados. Se privilegió un abordaje cualitativo para estudiar en profundidad y con rigor metodológico la construcción de los legajos escolares.

La decisión de derivar a un alumno a educación especial se adopta durante los años de su trayectoria en la escuela común, el registro de los elementos que definen la situación puede tomar varios años de su historia. Por ello, un diseño de tipo etnográfico encontraba dificultades en términos concretos. Esto derivó en la propuesta de trabajar con una estrategia mixta de análisis de datos, atenta a capturar los criterios utilizados en la definición de los problemas plasmados en los legajos y su negociación. Como objetivo secundario se estableció el

análisis diacrónico de los procesos de construcción de los legajos. Ambos objetivos tomaron como fuentes las entrevistas en profundidad y el análisis de los textos.

La comparación entre los criterios expresados por los entrevistados con los que finalmente quedaban plasmados en los registros e informes presentó la posibilidad de reconstruir parcialmente el proceso diacrónico de negociación de significaciones que se consideraba, según lo indicaban investigaciones previas, propio de los procedimientos escolares. A su vez, este diseño permitió capturar aquellos elementos discursivos de cada autor que quedaban omitidos en su consideración para la elaboración de los legajos, como así también ponderar el valor de cada discurso y la posición hegemónica de algunos en relación a otros.

Entre los diferentes tipos de legajos, se examinaron los confeccionados específicamente para la evaluación y el diagnóstico de niños derivados a Educación Especial o a una modalidad de integración con esa oferta educativa. Los legajos con solicitud de “derivación” o “integración escolar”, se elaboran para ser presentados ante los inspectores del distrito para la evaluación de las solicitudes planteadas. Por lo tanto, poseen un mayor grado de formalidad, ajustándose a los requerimientos de presentación establecidos por la normativa institucional. En ellos se organizan de modo más explícito los argumentos e indicios que sostienen las evaluaciones y las decisiones tomadas con respecto al alumno.

La variación en su estructura y en los modos de redacción está relacionada no sólo con los requerimientos formales a los que responden sino, también, con el tipo de decisión que han tomado los profesionales del EOE y con los modos diferenciales con que se justifican dichas decisiones.

Cabe mencionar que la investigación se limitó al análisis de casos de niños en escolaridad básica, ya que los alumnos de esta franja

del sistema presentan mayores pedidos de derivación a escuela especial. Se trabajó sobre un número total de diez casos en cinco escuelas, tomando como fuentes primarias de información: el texto del legajo y las entrevistas en profundidad realizadas a los actores que participaron de la construcción de los legajos (padres, docentes y profesionales).

Las rutinas y procedimientos institucionales

Las reiteradas dificultades que algunos alumnos presentan en su trayectoria escolar plantean, para los actores institucionales, encrucijadas que intentan resolverse poniendo en práctica recursos y estrategias variadas. Sin embargo, las dificultades se tornan aún más complejas a medida que el tiempo pasa, cuando los tropiezos se reiteran y las repitencias se acumulan. En estas circunstancias, entre los profesionales y docentes se fortalece la percepción de que se han agotado todas las opciones y se presenta la dificultad de pensar en nuevos recursos. En algunos casos, en este momento comienza a consolidarse la hipótesis de que el alumno estaría mejor en una oferta educativa especial. Esta opción puede ser efectiva desde dos posibles estrategias: la integración del alumno con una oferta educativa articulada entre los recursos de la escuela común y la escuela especial o su derivación a una escuela de Educación Especial.

La opción de derivar a un alumno o de incorporarlo a una modalidad integrada con Educación Especial se presenta en las instituciones educativas como un “último recurso”. Esta decisión no se constituye como un evento banal o de poca relevancia para la vida institucional. Implica seguir procedimientos establecidos y especificados en las normativas existentes, involucra diversas instancias del sistema y requiere de la intervención de una amplia gama de actores: padres, maestros, integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, directivos y supervisores.

Los procedimientos y rutinas que constituyen este proceso requieren de la coordinación de acciones. Implica la evaluación de los profesionales en la escuela, la aprobación de los directivos de la institución, el consentimiento de los padres, la autorización de los inspectores de la rama de Psicología y el propio aval de los inspectores de la rama de Educación Especial que recibirá al alumno. A su vez, requiere de la coordinación con los profesionales de la institución a la cual se derivará al niño o con los cuales se elaborará la estrategia de integración.

Los legajos técnicos de los alumnos se constituyen en la referencia objetiva de este proceso, vehiculizan materialmente el recurso de la derivación o integración del alumno. Los informes y registros que contienen se trasladan de una dependencia a otra del sistema, sobre ellos se negocian criterios, se establecen las discrepancias y se firman acuerdos de lo que se considera la mejor opción para el alumno. Pero no se presentan simplemente como el vehículo administrativo que materializa un proceso complejo, cumplen en él una función estratégica: sobre la lectura de la información en ellos reunida se evaluará la factibilidad o conveniencia de las medidas propuestas.

El circuito mediante el cual se deriva a un alumno a educación especial o se decide una estrategia de integración escolar es el punto final de un proceso que se inicia en la institución a la que el niño asiste. Las rutinas y procedimientos son idiosincrásicos a cada escuela, sin embargo, en la singularidad y en la contingencia de estas situaciones es posible encontrar algunas regularidades. En las instituciones que formaron parte de la muestra, el proceso que se inicia con la demanda por parte de un docente y que culmina en la derivación de un alumno podría presentarse siguiendo cuatro momentos:

- 1º) Demanda de intervención del EOE
- 2º) Evaluación del alumno

3°) Implementación de estrategias de intervención

4°) Solicitud de derivación

La distinción de estas cuatro instancias responde a la intención de establecer una secuencia que ordene los procesos y rutinas institucionales. Sin embargo, en los casos puntuales muchas veces resulta difícil distinguir entre los diferentes momentos. Particularmente la segunda y la tercera instancia suelen solaparse ya que, simultáneamente a las primeras evaluaciones realizadas al alumno, se diseñan e implementan estrategias de intervención concretas.

Etapas 1: Demanda de intervención del EOE

La solicitud de intervención del EOE para la atención de alumnos, comúnmente se realiza a través de un pedido que realiza el docente a los profesionales. Este pedido, muchas veces informal, se realiza a través de algún comentario hacia alguno de los profesionales. También puede solicitarse formalmente a través de la presentación de un informe escrito. Generalmente los profesionales tienden a exigir que se formalice la solicitud a través de un informe escrito que detalle las dificultades que presenta el alumno.

Los registros y las descripciones formuladas en dicha instancia constituyen la primera objetivación de las problemáticas del alumno, en ésta las representaciones y expectativas del docente cumplen un papel importante, y quedan registradas en el legajo técnico que comienza a construirse.

Etapas 2: Evaluación del alumno

Los procesos de evaluación de los alumnos son variados y simultáneos a diferentes estrategias de intervención que se ponen en marcha. En los casos indagados fue posible identificar una rutina que consta de dos momentos en la evaluación diagnóstica: la *evaluación pedagógica* y la *evaluación psicológica*.

- Generalmente la intervención comienza con una *evaluación pedagógica* general del alumno. Las evaluaciones pedagógicas se realizan en el gabinete. Indagan, a través de pruebas escritas, nociones básicas de su nivel de escolaridad, siendo las evaluaciones de lecto-escritura las que predominan. Todo lo registrado se incorpora al legajo técnico del alumno.
En esta instancia, es común convocar a los padres a una entrevista. Estas se realizan antes, durante o después de las sesiones de evaluación con el alumno. Se indagan aspectos generales de la historia del niño, lo que da paso a la construcción de informes como: la Historia Vital Evolutiva, en donde se reconstruye la historia de desarrollo del niño en su contexto familiar y se indagan los antecedentes de escolaridad.
- Posteriormente, en los legajos es posible encontrar el registro de la *evaluación psicológica*. Esta se realiza a través de la aplicación de instrumentos psicodiagnósticos como técnicas psicométricas y proyectivas. Las mayormente empleadas son las técnicas proyectivas como el Test de la Figura Humana y de la Familia Kinética de Goodenough, y dibujos libres o el Test Gestáltico Visomotor de Loreta Bender.

Etapa 3: Implementación de estrategias de intervención

A partir de las entrevistas realizadas con el niño, la maestra y los padres se elaboran indicaciones y estrategias de intervención. En los casos observados pudieron identificarse estrategias de intervención *directas* o *indirectas*. Las primeras se desarrollan en el gabinete y tienen como objetivo apoyar el trabajo pedagógico de los docentes. Se proponen tareas escolares en aquellos aspectos en los que el niño presenta mayores dificultades, o se diseñan propuestas didácticas novedosas para los alumnos. Se trabaja en grupos pequeños o individualmente con juegos, cuentos, producciones asociadas, etc. Otras veces los pro-

fesionales ponen el acento en la apertura de espacios para el diálogo y la expresión de los niños o su evaluación diagnóstica. En el segundo tipo de estrategias, las *indirectas*, generalmente se interviene sobre la tarea del docente a través de la sugerencia de estrategias pedagógicas o con el aporte de materiales para el trabajo.

En los casos analizados, las instituciones presentaron diversas estrategias de intervención pedagógicas, aunque en dos de las escuelas de la muestra se encontró una menor presencia de este tipo de estrategias. En estos casos la intervención por parte del equipo se concentraba en el diagnóstico del niño, para luego recomendar su derivación a un centro de atención externo.

Durante el transcurso de las intervenciones, quedarán registrados en el legajo fundamentalmente los informes y las evaluaciones psicológicas. Muchas de las estrategias pedagógicas implementadas no quedan registradas, a veces tan sólo dejan su marca en las producciones infantiles que se archivan pero no se incorporan en los formularios ni informes. Pasan a ser elementos subterráneos o poco visibles en el posterior proceso de derivación.

Cuando las estrategias pedagógicas no rinden los resultados buscados, se presenta el planteo de una derivación a sede de escuela especial o a integración escolar. Generalmente, en este punto, las repitencias se fueron acumulando y se comienza a marcar notoriamente un mayor “desfasaje” entre el niño y su grupo de compañeros de grado. Este se constituye en uno de los elementos de mayor peso a la hora de evaluar una estrategia de derivación.

Etapa 4: Solicitud de derivación

Cuando la derivación a una escuela especial o a una estrategia de integración se define, se prepara el legajo para ser presentado ante las inspectoras del distrito quienes avalan o rechazan el pedido. Para

esta instancia se reúne y actualiza toda la información requerida por la normativa.

Cabe situar la relevancia de la normativa en la elaboración del legajo. Muchos de los instrumentos requeridos se construyen a lo largo de los años, pero generalmente algunas de las pruebas exigidas se reúnen o se actualizan con el fin de presentar el legajo completo a los inspectores del distrito. El hecho de que el legajo se “prepare para la inspección” da cuenta de cómo las prácticas se ajustan a las disposiciones institucionales establecidas en la normativa.

Los legajos requieren además la firma de consentimiento de los padres sobre la estrategia solicitada, como así también la de los directivos de la institución. Cuando el legajo cuenta con todos los acuerdos necesarios se presenta a la Inspección del distrito. La decisión final sobre las estrategias propuestas la toman los inspectores del distrito en base al análisis de la información que los profesionales presentan en los legajos. En este sentido, el destino escolar del niño lo definen los inspectores en base al análisis de la información recogida a lo largo de los años, delimitada y ordenada en el legajo.

Los efectos de las prácticas: la “textualización” del alumno

El proceso de evaluación e intervención con el alumno se sostiene durante el tiempo que la escuela evalúe la necesidad de su soporte. La reunión y el registro de la información pueden constatar varios años de su historia escolar. En el documento escrito se plasman sólo algunos aspectos de la gran cantidad de episodios y eventos cotidianos de la vida escolar, dejando otros de lado. Qué interacciones quedan registradas y cuáles no resulta una pregunta relevante cuando se considera que la decisión final del caso será tomada por una persona ajena al proceso. El análisis realizado permitió observar que en el legajo po-

seen mayor presencia las intervenciones que arrojan juicios de evaluación o información relevante para el diagnóstico de los alumnos. Allí tienen un fuerte protagonismo las pruebas psicométricas y proyectivas.

En este recorrido el alumno se “textualiza”, es decir, pasará a ser representado por un texto (Mehan, 2001). Al finalizar cada una de las instancias que conforman el proceso de evaluación se construye un texto que toma el lugar de la situación de interacción originaria. En un primer momento, el informe del docente objetiva un conjunto de problemas que, aunque resulte obvio, hace referencia al niño o a sus problemas. La situación cara a cara entre el docente y el niño se transforma en un texto. Los profesionales no tienen acceso a la situación original que le da origen sino a su relato escrito.

En las siguientes interacciones los profesionales perfeccionan la definición del problema a través de instrumentos diagnósticos. Así, el pedido de ayuda que se inicia con la demanda de los docentes en reclamo de atención de las dificultades pedagógicas del niño, se objetiva mediante su interpretación o traducción en términos técnicos. El problema muda, desde la referencia de “no puede realizar tal tarea” o “no comprende las consignas” a figuras como “la edad mental” o el “coeficiente intelectual”. Se desplaza la mirada de una situación concreta -las dificultades en el aula- a la evaluación del individuo en términos técnicos. Resulta interesante la operación o el efecto que este procedimiento imprime, a través de estas evaluaciones el niño pasa de ser un alumno “en” problemas a un niño “con” problemas (Baquero, 2000).

Asimismo, las inspectoras de la rama encargadas de tomar una decisión, tampoco tienen acceso a las situaciones reales de interacción entre el docente y el alumno o a las posteriores instancias de evaluación con los integrantes de los equipos, sino a la información contenida en los textos del legajo. En este sentido, existe una distancia sustantiva entre el proceso que se desarrolla en el contexto de interacción -por ejemplo, la cadena de acontecimientos producidos cara a cara- y el que

luego será objeto de evaluación por parte de los inspectores, el conjunto de valores específicos y abstractos que, mediante instrumentos técnicos, intenta alcanzar alguna medida de lo que no funciona en el sujeto. En síntesis, quien define el destino escolar del niño nunca llega a conocerlo o a tener un contacto directo con él.

En este proceso de textualización el niño se convierte en el objeto de evaluación, en un conjunto de textos que quedan, al fin, divorciados de la situación social que los creó. Como afirma Mehan:

“Al principio el niño participa del discurso junto con la maestra y sus discípulos. Pero en determinado momento su contribución al estatus de su propia carrera termina. El niño pasa a estar representado por un texto. La única manera en que podemos acceder a ese niño es a través de las representaciones textuales de sus interacciones” (2001:282).

La mediación de instrumentos y criterios

Los aportes de la teoría sociohistórica y de los modelos contextualistas son particularmente interesantes si entendemos que los legajos no describen o reflejan neutralmente algún tipo de realidad sobre el alumno; sino que como *instrumentos* contribuyen a delimitar el tipo de apreciaciones que se hacen. En este punto, los aportes de James Werscht (1993), han sido especialmente interesantes. Al extender la noción de instrumento de mediación al análisis de las estrategias de clasificación y diagnóstico en los escenarios escolares, destaca el papel inherente y no sólo auxiliar que tienen los instrumentos en la configuración de la acción. De modo que la conformación de las prácticas de clasificación diagnósticas, están determinadas, al fin, por los instrumentos de mediación que se emplean (Cimolai & Toscano, 2004). Y en

ese aspecto, se vuelve central analizar los legajos como mediadores materiales y simbólicos de las prácticas psicopedagógicas.

Wertsch (1993) interpreta que generalmente los sistemas de categorías empleadas en las prácticas clasificatorias de alumnos con problemas escolares, son productos históricos y sociales claramente definidos. Se trata de instrumentos culturales producidos ante emergencias sociales particulares y fuerzas socioculturales específicas. Así por ejemplo, el sentido y origen de las pruebas de medición de diferencias individuales elaboradas en 1904 por Binet para la identificación de “alumnos” con capacidades diferenciales, respondió a una demanda escolar. La dimensión histórica e institucional de los instrumentos mediadores suele pasar desapercibida para los actores que los utilizan.

A su vez, se tiende a naturalizar las categorías o sistemas de representación que aportan, presuponiendo que arrojan datos objetivos sobre la naturaleza de los sujetos. Sin considerar que las dificultades de los mismos son dificultades en realidad para el propio dispositivo, en torno la homogeneidad de sus demandas relativas a tiempos y objetivos definidos. Es decir, las dificultades de aprendizaje son un problema para la escuela, no para los alumnos. Pero la mediación de las herramientas utilizadas transforma las dificultades en problemas sustanciales de los sujetos. Además, si bien las herramientas diagnósticas permiten identificar las diferencias individuales, no nos otorgan, sin embargo, mayores pistas para trabajar con la diversidad.

Desde esta perspectiva, las acciones de clasificación y diagnóstico de los alumnos utilizan categorías institucionalmente situadas, estas responden a demandas específicas que tienen su sentido en contextos particulares como los escolares. Este doble carácter, situacional y mediado, resulta de gran relevancia para comprender las prácticas y los procesos clasificatorios, no como procedimientos objetivos de evaluación de los sujetos sino como instrumentos situados que definen las realidades institucionales.

Anatomía de un legajo

Un legajo es una carpeta individual que lleva el nombre del alumno como título. En él se encuentra un conjunto heterogéneo de documentos como: informes de entrevistas, evaluaciones de pruebas psicológicas y pedagógicas, producciones infantiles, fichas diagnósticas, actualizaciones del caso, informes de docentes, reporte de análisis socio-ambientales, certificados fonoaudiológicos, médicos o neurológicos, historias clínicas hospitalarias, registro de actas labradas con otras instituciones, comunicados y acuerdos con padres, etc. La presentación de estos elementos es singular en cada constructo, un legajo puede tener entre treinta a cien páginas.

En el legajo confluye un conjunto heterogéneo de miradas, propias de los integrantes de los equipos y profesionales externos que intervienen. Pero se pueden identificar cuatro miradas disciplinares específicas: una psicológica, una pedagógica, otra desde una perspectiva social, y la que se corresponde con el enfoque médico o neurológico.

Si seleccionamos aquellos componentes más frecuentes, siguiendo como parámetro su afiliación al campo disciplinar de los actores, es posible dilucidar la estructura en los legajos como indica el cuadro (Ver figura Nº 1). Este ordenamiento tan sólo presenta los componentes del legajo asociados a los profesionales del equipo que los confeccionan, de esta manera se intenta ponderar qué miradas prevalecen en la evaluación del alumno.

En el análisis realizado pudo constatarse que sobre un total de 10 legajos evaluados, el 43% del conjunto de los componentes (190 en total) respondía a una mirada psicológica, mientras que el 37% a una mirada pedagógica, el 6,8 % respondió a la mirada de una perspectiva social (como elaboraciones de informes socioambientales) y sólo el 3,7% a una mirada médica, presente en certificaciones e historias clínicas. Si bien el número de legajos trabajados no permite realizar genera-

Figura N° 1: Estructura de un legajo

Miradas disciplinares	Componentes del legajo
Psicológica	{ Informe de entrevista con los padres Historia Vital Evolutiva Dibujo libre DFH Bender CISC Raven Pruebas de desarrollo operatorio
Pedagógica	{ Informe del maestro de grado Evaluaciones pedagógicas y curriculares Informe de la maestra recuperadora
Social	{ Informe socioambiental
Médica	{ Historia clínica medico-hospitalaria Informes o certificados médicos o neurológicos Informes de pruebas fonoaudiológicas
Institucional	{ Ficha de resumen diagnóstica Autorización de los padres Fotocopia de Pase Actas de compromiso

lizaciones de los datos obtenidos, si permite inferir la hegemonía de algunas miradas.

Respecto de las pruebas pedagógicas, cabe mencionar una particular característica de los criterios que participan en su evaluación. En el registro de las escrituras de los alumnos es frecuente encontrar evaluaciones psicogenéticas (Ferreiro, 1986; 1995). En este sentido la mirada pedagógica es, en realidad, psicológica. Así, en los legajos los criterios analíticos psicogenéticos se utilizan generalmente como un recurso diagnóstico. Los niveles de conceptualización de lectoescritura definidos por Ferreiro se constituyen como herramientas para estable-

cer el nivel alcanzado por los niños. En este sentido, el nivel alcanzado por el niño se interpreta como si refiriera a una secuencia “normalizada” de desarrollo, en este caso, del desarrollo de la lecto-escritura. Y al establecerse como un modelo normativo funciona a modo de parámetro de lo que los niños deben alcanzar a determinada edad.

Así, la significación de “silábico”, tal como aparecen evaluadas las producciones infantiles, quiere decir en este caso: “retrasado según lo esperado, o ajustado a la norma”. El aporte teórico no se presenta para construir estrategias de resolución de problemas en el campo didáctico o de la enseñanza, sino como parámetro de normalidad esperada. En este sentido, los aportes constructivistas sobre las hipótesis infantiles del sistema de escritura sufren el mismo destino que han tenido otros usos de los desarrollos genéticos en el plano educativo. Sus aportes se interpretan como una “narrativa del desarrollo infantil” y presenta un uso normativo (Baquero y Terigi, 1996), sin lograr constituirse en una herramienta que permita pensar las propias prácticas pedagógicas.

El relato de los padres y su registro en el legajo

El diseño metodológico empleado permitió atender al proceso de negociación de representaciones y significaciones que poseían los diferentes actores sobre los problemas de los alumnos. En sus relatos padres, maestros y profesionales refieren a universos discursivos diferentes. Apelan a categorías y razones explicativas singulares. Un objetivo de la investigación fue contrastar la información registrada en los textos del legajo con los discursos de los actores relevantes entrevistados.

Los instrumentos empleados para escribir el legajo someten a un procesamiento particular la información suministrada por los padres. Por ejemplo, las Historias Vitales Evolutivas reflejan la voz de los

padres convocados a contar la historia del niño. Pero los instrumentos empleados por los profesionales *organizan* de manera particular su discurso, en la confección de los informes se seleccionan y ordenan aspectos de la historia del niño. En este proceso algunos aspectos propios del relato de los padres ven modificados su sentido. El relato de los padres presenta dimensiones temporales amplias que refieren a la historia del niño, señalan eventos importantes y la manera en que fueron vividos. En el legajo, estos eventos se suelen transcribir como fenómenos indicativos de la temporalidad del desarrollo, o como puntos en una cronología de su desarrollo.

En este caso, el instrumento organiza la voz de los padres. La información que recoge transforma la historia de vida del alumno en un conjunto *ordenado* de hechos continuos. Posteriormente, los datos recogidos se analizan obteniendo una rápida imagen del desarrollo del niño según los patrones establecidos del desarrollo esperado. En este análisis se produce un doble movimiento, por un lado individualización del sujeto y, luego, su posterior comparación en la grilla de las expectativas homogéneas establecidas por ciertas pautas de “normalidad”. Este doble movimiento arroja una medida relativa del niño que, en comparación con la norma general, talla la imagen de su perfil. En este sentido el instrumento parece priorizar otro tipo de información, la que permite, comparativamente, obtener una medida del desarrollo normal y ajustado a tiempos del niño.

El relato de los docentes y su registro en el legajo

Si bien los docentes construyen sus propios informes, casi la mitad de los legajos observados no los poseía. Considerando la dinámica y política que se dan las diferentes representaciones en la definición de los problemas y fundamentalmente lo relevante que resulta la información recabada para la toma de futuras decisiones, resulta llama-

tivo que dentro de los instrumentos que formalizan los criterios y juicios de evaluación del niño, no se encuentren instrumentos más atentos a capturar la riqueza de la descripción que realizan los docentes de las problemáticas que observan, o que reflejen con mayor detalle las particularidades de las estrategias utilizadas.

Las dimensiones consideradas en la descripción de los problemas ubican como actor principal al alumno. Resulta llamativa la ausencia de consideración de otra dimensión en lo referente a lo pedagógico que no sea la de la problemática centrada en el niño. No se registran las estrategias empleadas por el docente, sólo en algunas situaciones se encontró registro de asistencia a actividades planificadas por el equipo de profesionales. Esto no quiere decir que tales estrategias no existan, las entrevistas revelaron todo lo contrario. Esto responde más a la dificultad de formalizar las propias prácticas, de tal manera que permitan presentarse como instrumentos para futuras situaciones o que permitan transmitir la experiencia cursada, sus dificultades y potencialidades. Es decir que las mismas no adquieren un grado de formalización, como sí lo tienen las pruebas psicodiagnósticas, que permita su transcripción en el texto del legajo.

El relato de los profesionales y la construcción del legajo

En el legajo el discurso de los profesionales, mediado por instrumentos, se formaliza. Aparece en forma de informes de evaluación de pruebas realizadas o en la breve descripción de las entrevistas sostenidas con los padres o profesionales externos. Pero el objetivo privilegiado de sus informes se dirige a evaluar o a diagnosticar al niño. Las formulaciones que en ellos se presentan incluyen descripciones más absolutas y menos situacionales acerca del alumno, realizando cierta abstracción de los espacios y tiempos escolares. Se realizan descripciones acabadas del niño y su historia se presenta a modo de una anamnesis.

Las categorías empleadas en los informes presentan un carácter definitorio, concluyente o determinista. A su vez, tiende a descontextualizar los datos observables de la realidad escolar y remitirlos a categorías analíticas específicas relativamente invisibles para el resto de los actores. Por ejemplo, los test arrojan valores, patrones y coeficientes que se ajustan a convenciones específicas como así también la descripción de los problemas en términos diagnósticos. Estos se constituyen en una jerga poblada por códigos no accesibles para los demás actores como “coeficiente intelectual” o “maduración visomotora” o “edad mental”. Esta jerga introduce una nueva clase de contenidos y objetos semánticos referenciales diferentes, que gozan de un status privilegiado en relación a representaciones de otros actores. El discurso de los profesionales está poblado de tecnicismos o juicios basados en niveles de visibilidad no públicos, siquiera para el docente. En este sentido, el discurso técnico puede generar las condiciones de su propia incontrastabilidad (Baquero, 2003).

Conclusiones

“Procusto es el sobrenombre de un bandido, conocido también como Damaste o Polipemone, que vivía en el camino de Megara a Atenas. Procusto poseía dos lechos, uno grande y otro pequeño. Constreñía a los viajeros que pasaban por su posada a descansar en ellos, a los altos en el pequeño (y para hacerlos entrar les recortaba los pies) y a los bajos en el grande (entonces los estiraba con violencia para alargarlos). El bandido fue muerto luego por Teseo” (Grimal, 1995:537).

El mito de Procusto es una metáfora frecuentemente utilizada en el contexto educativo, cuando lo que se discute, a fin de cuentas, es el problema de la diversidad. Brinda una metáfora para pensar las condiciones que establece la acción educativa frente a la diversidad de

sujetos. Se podrían establecer numerosas analogías entre los procedimientos institucionales y las costumbres de Procusto. Lo que, con más evidencia, el recorrido de la investigación permitió analizar es que la escuela parece poseer más herramientas para “medir” el desajuste de los sujetos en torno a las expectativas esperadas, que herramientas para pensar cómo ajustar las propias condiciones que establece su propia acción para trabajar en la diversidad.

Como se afirmó, las prácticas escolares se apoyan en supuestos concretos sobre lo que comprenden por *educabilidad* y esta se encuentra ligada a las unidades de análisis empleadas para definir las dificultades que se presentan en el curso de los aprendizajes escolares.

En esta encrucijada, la estructura misma de los legajos se presenta en mayor consonancia con aquella acepción de educabilidad que la considera una capacidad individual, por el hecho de que sus registros realizan una recopilación de información de la historia familiar y escolar del alumno y una descripción de sus capacidades, promoviendo de este modo una lectura centrada predominantemente en el individuo, donde las condiciones sociales, familiares y escolares son definidas como factores que inciden en el rendimiento o desempeño escolar esperable (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005).

El espacio institucional en el que se dirime el destino escolar de un alumno podría definirse como una arena en la que se enfrentan y negocian representaciones sobre el niño y sus posibilidades de aprender. Los actores involucrados llegan a este espacio apelando a universos discursivos y representacionales diferentes. Es particularmente en este encuentro donde el terreno de la negociación se configura. Esta negociación se presenta de manera asimétrica, ya que quien evalúa interpreta desde un universo de representaciones específico la palabra de quien es evaluado y de quienes colaboran en el proceso (padres y maestros). En este proceso el discurso técnico profesional presenta una mayor jerarquía que la del discurso de padres y docentes, en parte porque

se encuentra institucionalmente legitimado y porque la mediación de los instrumentos permite formalizar los hechos observados en categorías ajenas al resto de los actores. En este proceso se impone una mirada psicologizante y descontextualizadora de los hechos educativos.

Resulta claro que los mecanismos que se ponen en marcha en el contexto institucional otorgan visibilidad a los fenómenos escolares predominantemente en términos de procesos psicológicos o capacidades intelectuales. La psicología aporta sus instrumentos y las unidades de análisis que codifican e interpretan los comportamientos escolares, estableciendo en estos regímenes de visibilidad, estándares, pautas y tiempos esperados que colaboran, a su vez, en la construcción de los criterios de normalidad y anormalidad.

Resulta significativo que sean los abordajes de tipo psicométricos los que posean aquel prestigio y confianza en su potencial para dirimir las dudas sobre los logros y posibilidades de aprendizaje de los sujetos en el contexto escolar. Este tipo de evaluación produce un saber descontextualizado que, si bien puede otorgarnos un elemento comparativo del rendimiento de un sujeto -sobre problemas propuestos por la técnica de evaluación con el rendimiento de otros sujetos en las mismas condiciones- no nos arroja información acerca de las dificultades que tiene el niño en relación a las tareas escolares específicas. No nos permiten abordar la especificidad del problema didáctico, no aborda las situaciones de aula, ni permite pensar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. En realidad, estos instrumentos operan instalando cierta sospecha en torno a las capacidades “naturales” del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas. Se omite en este análisis la especificidad característica del aprendizaje en contextos escolares, es decir del *aprendizaje escolar* como un fenómeno específico y diferenciado del aprendizaje en términos generales. Es decir que, mas allá del perfil “natural” del sujeto que puedan arrojar las herramientas psicométricas

esto no resuelve el problema específicamente pedagógico que inicia el pedido de ayuda, del cual el rendimiento escolar es su manifestación individual. O, si lo resuelve, opera en forma drástica buscando alternativas en otro circuito escolar.

Resumen

Los legajos escolares ofrecen un valor teórico importante para la investigación. Se presentan como la superficie de emergencia que refleja los criterios de educabilidad en uso para la evaluación y derivación de alumnos al circuito de educación especial. El artículo presenta algunas reflexiones extraídas de un trabajo de tesis de maestría sobre legajos escolares. La apertura de un documento, exclusivo a su persona, que evalúa si permanece o no en la escuela, moldea profundamente al alumno, en tanto sanciona institucionalmente su posición como sujeto en relación al saber y al conocimiento. Sellando, en parte, su recorrido por los dispositivos escolares y su destino.

El trabajo se propone analizar el conjunto de procedimientos y criterios considerados en la evaluación de alumnos. Detallando aquellos criterios que prevalecen en la definición de las posibilidades de aprender de los niños, como así también, aquellos que sorprenden por su ausencia.

Palabras clave

Legajos escolares; Educabilidad; Unidades de análisis.

Abstract

The school records offer an important theoretical value for research practice. They appear like the emergency surface that reflects the criteria of educability in use for student's evaluation and derivation to the special education system. The article presents some reflections extracted from a master thesis work relative to school records. The opening of an exclusive document, that evaluates whether the student remains or not in school, deeply models him, sanctioning his position toward wisdom and knowledge. These document seals his route in learning institutions and his destiny.

The works propose to analyze the set of tools and criteria considered in the evaluation of students. Detailing those predominant criteria in children's learning possibilities definitions, like thus also, those that surprise by their absence.

Key Words

School records; Educability; Units of analysis.

NOTAS

1. Los análisis y debates que se presentarán provienen de algunas conclusiones extraídas del trabajo de tesis presentado ante la Universidad de San Andrés para obtener el título de Magíster en Educación. La tesis se realizó bajo la dirección del Prof. Ricardo Baquero en el marco del Programa “Sujetos y Políticas en Educación” de la Universidad Nacional de Quilmes. Por este medio se agradece a la Fundación Luminis la beca otorgada para la realización de los estudios de la maestría.

2. Equipos de Orientación Escolar. Equipos técnicos de apoyo de inserción permanentes en las instituciones de educación básica de la provincia de Buenos Aires. Conformados básicamente por un Orientador Educacional (psicólogo o profesional afín), un Orientador Social (trabajador social o profesional afín) y un Maestro Recuperador (docente o profesional afín).

BIBLIOGRAFÍA

- VVAA (2004) *“Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”*. En **Novedades Educativas**, 168, 18-31.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) *“En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”*. En **Apuntes Pedagógicos**, N°2. UTE/CTERA, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. (2000) *“Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”*. En Avendaño, F. y Boggino, N. (Comps.) **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**. Homo Sapiens, Rosario.
- _____ (2001) *“La educabilidad bajo sospecha”*. En **Cuadernos de Pedagogía**. Año IV N° 9, 71-85.

- _____ (2003) “*Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*”. En **Perfiles Educativos**. UNAM, México.
- BAQUERO, R.; CIMOLAI, S.; PÉREZ, A. y TOSCANO, A. G. (2005) “*Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia*”. En **Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM**. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- BURMAN, E. (1998) **La deconstrucción de la Psicología Evolutiva**. Visor, Madrid.
- CIMOLAI, S. y TOSCANO, A. G. (2004) **El legajo como instrumento de mediación de las prácticas psicoeducativas. Análisis de discursos que legitiman la toma de decisiones**. Publicación electrónica del Precongreso Marplatense de Psicología de alcance nacional e internacional “Psicología, ciencia y profesión”.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1974) **Culture and Thought. A psychological Introduction**. Wiley, New York.
- ENGESTRÖM, Y. (1987) **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- FERREIRO, E. (1986) “*La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*”. En **El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- _____ (1995) “*Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*”. En **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Paidós, México.
- FRIGERIO, G. (2004) “*La (no) inexorable desigualdad*”. En **Revista Ciudadanos**. Año 4, n. 7/8, Invierno 2004. Buenos Aires.

- GRIMAL, P. (1995) **Enciclopedia dei miti. Mitología greca e romana.** Garzanti, Italia.
- KAPLAN, C. (2001) **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Aique Didáctica, Buenos Aires.
- LAVE, J. (2001) “*El problema del contexto*”. En Chaiklin y Lave, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto.** Amorrortu, Buenos Aires.
- LÓPEZ, N. & TEDESCO, J. C. (2002) **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.** Versión preliminar. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Extraído el 20 Diciembre, 2004 de <http://www.ipe-buenosaires.org.ar>
- LUS, M. A. (1995) **De la integración escolar a la escuela integradora.** Paidós, Buenos Aires.
- LUZURIAGA, L. (1950) **Pedagogía.** Losada, Buenos Aires.
- Mc DERMOTT, R. (2001) “*La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*”. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto.** Amorrortu, Buenos Aires.
- MEHAN, H. (2001) “*Un estudio de caso en la política de la representación*”. En Chaiklin y Lave, J. (2001) op.cit.
- NARODOWSKI, M. & FERREIRA, C. (2001) “*Comenius e a educabilidade*”. En Narodowski, M. (comp.) **Comenius e a educação.** Editora autentica, Belo Horizonte.
- NEUFELD, M. R. & THISTED, J. A. (2004) “*Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia*”. En **Cuadernos de Antropología Social**, 19, 83-99.
- PATURET, J. (2003) “*Educabilidad*”. En Houssaye, J. (Coord) **Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica.** Siglo XXI Editores, México D. F.

PINTRICH, P. (1994) "*Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology*". En **Educational Psychology**, 29, 137-148.

VIGOTSKY, L. (1934) "*Pensamiento y Lenguaje*". En Vigotsky, L.(1993) **Obras escogidas**. Visor, Madrid.

WERTSCH, J. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Paidós, Barcelona.

_____ (1993) **Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada**. Visor, Madrid.

La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas de la educación especial actual

Silvia Dubrovsky *

Introducción

A partir de la década del 60 se produjeron cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del sujeto discapacitado y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos.

El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no sólo como un problema intrínseco al individuo “portador” de la misma, sino como un problema fundamentalmente social. De esta manera, se introduce en las discusiones psicoeducativas y pedagógicas relacionadas con la educación especial, el debate vinculado a la relación individuo-sociedad. Dentro de las particularidades que se expresan en la denominación general de discapacidad nos focalizaremos en el análisis de la dualidad individuo-sociedad en el caso particular de la denominada deficiencia o discapacidad mental.

En otros trabajos (Castorina, Dubrovsky, 2004) hemos analizado las diferentes posturas que se definen como continuadoras del enfoque socio-histórico de Vigotsky. En los mismos se daba cuenta de las

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Buenos Aires) y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa (La Pampa). Argentina.
E-mail: silviadubrovsky@fibertel.com.ar

consecuencias para la práctica educativa cuando el eje de la discusión se colocaba en el individuo y cuando se ubicaba en lo social, limitando el potencial dialéctico que los trabajos de Vigotsky ofrecen para estudiar el desarrollo humano. Así se sostenía que algunas lecturas superficiales de Vigotsky enfatizaron el aspecto social del aprendizaje y de ese modo se colocó en un lugar central al adulto como diseñador de la situación de enseñanza dejando, de este modo, sin especificar la relación entre enseñanza y desarrollo y los aspectos intrasubjetivos del aprendizaje. Por otro lado, encontramos la postura que ubicaba el centro del proceso en la actividad del alumno y su interacción con los objetos culturales soslayando el rol del docente como “el otro” que ofrece los instrumentos de mediación. Como señala Daniels (2003) la ley genética general del desarrollo de Vigotsky introduce esta distinción entre algo que se define como lo “social” y algo que se define como “individual”¹. Es a partir de entender de este modo el proceso de desarrollo humano que no es posible establecer dicotomías entre sujeto y objeto, individuo y medio, etc. De esta manera se plantean en la actualidad dos posiciones que pondrían en debate la conceptualización de los procesos de interiorización con los procesos o modelos denominados de participación (Matusov, 1998; Lawrence y Valsiner, 1993). Algunos trabajos enfatizan el proceso de transformación constructiva que se produce en la interiorización en virtud del carácter dialéctico que Vigotsky le imprimió a la interpretación de los procesos de desarrollo. Valsiner (citado por Daniels, op. cit.) sugiere la importancia de distinguir entre dualismos y dualidades, hecho que a su entender se produce en los trabajos basados en el modelo de participación o apropiación. La negación del dualismo por parte de este último modelo conduce a la negación de las dualidades que son los elementos fundamentales para explicar los problemas centrales del desarrollo y del aprendizaje desde una postura dialéctica.

Las dualidades (individuo- sociedad, biológico- cultural) en la defectología de Vigotsky

Las diversas reseñas biográficas de Lev Vigotsky revelan tres diferentes momentos vinculados a la producción escrita relacionada con los sujetos con “defecto” en los cuales se pueden establecer los aspectos o conceptos centrales que guiaron esa producción. Aún cuando la mayor producción escrita sobre la denominada “defectología” datan de la etapa comprendida entre 1924 y 1928, se han podido establecer esos tres momentos claramente diferenciados por Van der Veer y Valsiner (1991) en relación al tema. En primer lugar, los escritos producidos entre 1924 y 1925 que tienen como característica común el énfasis puesto en la importancia de la educación social de los niños con discapacidad. Vigotsky analiza el rol de cualquier defecto físico en la vida del niño. Sostiene que el mismo afecta mucho más las relaciones sociales que la interacción directa con el medio físico.

En 1927, el punto de vista de Vigotsky cambia al poner el énfasis en los procesos de compensación y supercompensación en los niños con defectos físicos a partir de la lectura de los trabajos de Adler. Se plantea el valor del análisis de la reacción de la personalidad ante el defecto, de las vías indirectas del desarrollo y de la formación de capacidades a partir de la deficiencia.

A partir de 1928 cambia la orientación de los escritos marcando una transición entre las ideas de Adler y la aproximación histórico-cultural. Sostiene que en el niño normal resulta difícil distinguir entre procesos madurativos y culturales. La distinción entre una línea natural del desarrollo y una línea cultural parece confirmarse con los ejemplos de niños que tienen dificultades en los procesos de apropiación de la cultura. Introduce la noción de “primitivismo” para referirse a las descripciones de niños que han crecido fuera de un ambiente cultural.

Sin pretender introducir una discusión de orden antropológico sobre el concepto de cultura sostenido por Vigotsky y, desde esa perspectiva la pertinencia o no de la consideración del denominado primitivismo, resulta muy importante para la discusión actual en el área de la educación especial la posible distinción entre la deficiencia de origen orgánico y la deficiencia producto de un deterioro en el acceso a los instrumentos culturales.

De las diversas deficiencias de las que se ocupa Vigotsky, consideramos que el denominado retraso mental es el que mayores posibilidades ofrece para el análisis de las consecuencias para la práctica educativa debido a los límites, no siempre posibles de definir, entre lo orgánico y lo cultural-social, pero cuya confusión conlleva a una propuesta educativa que puede profundizar una deficiencia más que brindar elementos para superarla.

La deficiencia mental

Tradicionalmente fue definida de la siguiente manera:

“El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años”(AAMR, 1992).

Este modelo se asocia a una interpretación de la inteligencia como una “cosa” localizada en el cerebro y dotada de cierto grado de hereditabilidad, pasible de ser medida como un valor numérico específico de modo de permitir una clasificación unilateral de las personas en

función de la cantidad que cada uno posee del mismo. Este modelo psicométrico prevaleció y aún mantiene su vigencia en las prácticas cotidianas de muchos profesionales de la educación especial y la discapacidad.

Previo al desarrollo de esta perspectiva psicométrica, prevaleció el enfoque médico que consideró a la deficiencia mental como un conjunto de síntomas, presentes en un grupo amplio y heterogéneo de anomalías que a pesar de tener diferente etiología orgánica tienen en común un conjunto de déficits en la actividad mental de orden superior (Fierro, 1992). Vigotsky fue públicamente crítico a esta postura que denominó como concepción “aritmética de la discapacidad” que llevaba a la consideración del niño con discapacidad como una suma de características negativas.

A posteriori del enfoque psicométrico se desarrolló el enfoque evolutivo que introduce el componente temporal al cuadro al introducir el concepto de retraso mental. De esta manera, el niño con retraso mental alcanzará los mismos niveles de desarrollo que el resto pero más tarde.

De este modo, estos enfoques centrados en el individuo “enfermo” que plantean estudiar las leyes del desarrollo en esos términos son cuestionados por Vigotsky desde su perspectiva dialéctica cuando afirma la unidad de las leyes del desarrollo infantil del niño normal y con retraso. El mismo señala las dificultades y las consecuencias que implican la consideración del retraso como una cosa y no como un proceso. Una de ellas es la estimación del retraso como primario y base del desarrollo. Desde un punto de vista dialéctico Vigotsky sostiene que lo primario aparece en una etapa temprana de desarrollo y es “superado” por las nuevas formaciones que se originan.

“Con respecto al concepto de ‘superación’ de las regularidades, permítanme decir algo. El término ‘superación’ [`sniatie`] a veces

se ha traducido en forma incorrecta. Esta palabra proviene de la alemana `aufherben` [´sjoronit´- guardar, esconder], pero en alemán esa palabra tiene doble significado, así como la palabra `sjoronit´ tiene en ruso doble significado. Cuando se dice `sjoronit´ a propósito de una regularidad orgánica, no significa que ha dejado de existir, sino que está conservada en alguna parte, que se encuentra en segundo plano, está contenida dentro de alguna cosa, ha retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades biológicas que surgieron en etapas más tardías” (Vigotsky, 1997:133-134).

De esta manera, para la educación del niño con retraso mental es más importante conocer cómo se desarrolla, cómo reacciona el organismo y la personalidad del niño, así como advertir cómo se produce el proceso de adaptación activa al medio más que quedar en la investigación exclusiva del déficit orgánico.

Las investigaciones han demostrado que el retraso mental no es una totalidad simple y homogénea, ¿los síntomas que se evidencian en su estudio tienen igual valor? El cuadro que se evidencia en un niño con retraso no puede ser referido al núcleo de su debilidad, es decir a la insuficiencia interna primaria.

De esta manera, el núcleo principal del aporte de Vigotsky en la conceptualización de la deficiencia en general y de la mental en particular es la consideración de la misma más que como un impedimento orgánico, como un problema del orden de lo social. En el marco de este paradigma de la naturaleza social de la discapacidad, Vigotsky introduce los conceptos de defecto primario y defecto secundario. El primero se refiere a la discapacidad orgánica. En cambio el defecto secundario se refiere a las alteraciones en las funciones psicológicas superiores debido a factores de origen social. Un defecto orgánico puede ser la causa de una dificultad en la apropiación de los significados, sin embargo, es el medio social el que puede modificar el curso del

desarrollo y conducir a alteraciones o retrasos (Gindis, 2003). De manera que, ciertos síntomas que se advierten en los niños con discapacidad mental, como por ejemplo la conducta o emociones infantiles, deben ser consideradas secundarias, según Vigotsky (op. cit.) porque fueron adquiridas durante los procesos de interacción social. Así, las expectativas, las actitudes, los vínculos afectivos generados por el medio social constituyen una influencia en el acceso del niño al conocimiento sociocultural, a la posibilidad de compartir experiencias con pares, entre otras. A partir de estas consideraciones advertimos que no es posible establecer una diferenciación en los principios básicos del desarrollo del niño normal y con defecto. Estos principios como la internalización de las actividades culturales externas en procesos psicológicos, son procesos, como ya explicamos, que no pueden ser considerados a partir de un modelo de acumulación. La perspectiva dialéctica implica que son una serie de transformaciones cualitativas, procesos de integración y desintegración posibles y sustentadas en procesos mediados por instrumentos físicos y signos. La posibilidad de establecer los procesos mediacionales como condiciones de la enseñanza de los niños con algún tipo de discapacidad es el motor de un cambio profundo en los modos de concebir la educación y la enseñanza escolar del niño con discapacidad. Una respuesta brindada por Vigotsky a una pregunta formulada muchas décadas después en nuestro país, referida a cómo superar el modelo de entrenamiento sensorial y de funciones aisladas que caracterizó la educación especial de varias décadas. Como señala Gindis (op. cit.) Vigotsky ofrece respuestas a las principales preguntas actuales sobre la educación especial, la integración y el sujeto de la educación especial.

Resulta importante retomar en este momento del análisis la noción de primitivismo presentada más arriba y referida a una limitación en el sujeto producto de una alteración en la línea cultural de desarrollo. Aún cuando reiteramos nuestro cuestionamiento al uso del

término “primitivo” tenemos que entender aquí, como en todo el análisis de la obra de Vigotsky, el contexto histórico y social en el cual él desarrolla estos conceptos que nos previenen de hacer una extrapolación directa a la situación actual. Hoy en día, ciertos modos de entender las diferencias de rendimiento de los niños en las escuelas y la necesidad de justificar el fracaso escolar de una población cada vez mayor llevaron a proponer categorías que permitieran incluir en las mismas a ese conjunto de niños que quedaban fuera de la escuela por no seguir los modos y tiempos de aprendizaje que la escuela común requiere. En distintos momentos y diferentes épocas, el rótulo para denominar a este grupo de niños fue variando. Tomaremos el concepto retardo mental leve como ejemplo de esta rotulación. Esta categoría históricamente aparece ligada a la obligatoriedad de la escuela primaria y hace referencia particularmente a la adaptación escolar. La mayoría no presenta compromiso orgánico y sólo se diagnostica a partir de pruebas psico-escolares (Lus, 1998). Asimismo, como señala la autora los estudios han puesto en evidencia que el retardo mental leve es una categoría que encubre que las personas así rotuladas pertenecen a los sectores socialmente desfavorecidos. Esto se une a la práctica indiscriminada del uso de tests de inteligencia que profundizaron los efectos de esta etiquetación. Muchos de estos niños pertenecen a otros modelos culturales que la escuela no considera en su propuesta de enseñanza y que por lo tanto generan fracaso. De aquí derivamos dos cuestiones. Por un lado, la relación entre deficiencia orgánica y deficiencia sociocultural y, por otro, la distinción entre déficit y diferencia. Respecto a la primera relación Vigotsky incluía dentro del segundo grupo (origen sociocultural de la deficiencia) a un perfil de alumnos, que hoy constituyen un porcentaje importante de los alumnos del sistema educativo, que poseen dificultades en el aprendizaje debidas a deprivación socio-cultural, institucionalización, migraciones internas o externas, etc. De manera que, las dificultades de aprendizaje se asociaron con la incapaci-

dad o desvío respecto de la edad en el uso de las herramientas psicológicas apropiadas (ej: lenguaje como medio de razonamiento o como herramienta en la alfabetización). Sin embargo, no debe confundirse este perfil de niños con el denominado defecto secundario. Beloposkaya y Lubovsky (citados por Gindis, 2003) investigaron las interrelaciones dialécticas entre el defecto primario y secundario. Señalan que el mismo defecto primario (origen orgánico) puede conducir a diferentes discapacidades secundarias, así como diferentes defectos primarios pueden causar el mismo defecto secundario.

Por otro lado, nos referimos a la distinción entre déficit y diferencia producto de un inadecuado modelo de investigación y diagnóstico que han llevado a considerar como deficientes a niños provenientes de diferentes culturas, de diferentes medios socio-culturales respecto del esperable por la institución escolar, de modo que la diversidad cultural queda asociada a una interpretación de la misma como un defecto similar al denominado defecto secundario del que hablamos más arriba. Entender la diferencia como déficit no es más que otro modo de atribuir o colocar del lado del alumno la causa de su fracaso. De esta manera se produce lo que Sinisi (1999) denomina en sus trabajos “homologación paradójica” que es la manera de describir la asimilación de los proyectos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común, con las políticas de inclusión educativa que se proponen la incorporación de todos los niños al sistema educativo garantizando las condiciones para un buen aprendizaje.

Discapacidad mental y proyecto educativo

Históricamente, los modelos tradicionales de enseñanza y organización escolar en el ámbito de la educación especial derivan de la conceptualización del sujeto como portador de un déficit. De esta manera, la organización de la enseñanza se realiza en función de esa defi-

ciencia. Se constituye la escuela especial. La perspectiva tradicional que coloca al sujeto con su deficiencia en el centro del análisis implica para de Carvalho Magalhaes Kassar (1995) ver las cuestiones de la educación especial desvinculadas de su contexto escolar más amplio, es decir, del entendimiento de una escuela perteneciente a una complejidad social. Señala la autora que lo “especial” se termina analizando como una cuestión que encuentra un fin en sí mismo. Las cuestiones “especiales” son analizadas en su propio contexto.

Cuando la discusión separa arbitrariamente la educación común de la especial se llegan a realizar propuestas que enfocan desde el ámbito de la educación común la problemática de la deserción, la retención, los modos de inclusión y exclusión escolar dejando de lado en esta discusión a la educación especial.

Como señala Fierro (1992): “es, por lo tanto, elemento esencial en la escuela (o aula) especial la homogeneidad de los alumnos, no mezclando retrasados con alumnos ‘normales’ o aquejados de otras deficiencias...”. Asimismo, Vigotsky, quien la definía como pedagogía terapéutica, sostenía que la misma construyó sus prácticas sobre la base del cuadro definido durante el estudio clínico. De este modo, apelar a la selección según los rasgos negativos llevaba a unir en un mismo grupo a niños que poco tienen en común desde el lado positivo. De manera es que el pretendido supuesto de homogeneidad se enfrenta al profundo nivel de heterogeneidad que dicho grupo tiene en cuanto a constitución, estructura, dinámica y posibilidades de cada uno de sus integrantes (Vigostky, 1997). Como señala Rosa (1997):

“uno de los retos de la educación especial es la heterogeneidad de la población con la que trabaja. Aparecen sujetos con deficiencias y discapacidades muy variadas, de orígenes muy diversos, que aparecen en momentos madurativos muy diferentes, incluidos en entornos sociales y culturales muy variados...”(p. 150).

Una pregunta central para la discusión del rol de la educación especial que formula el mismo Vigotsky es: el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores del niño débil mental ¿está determinado directamente por la causa originaria o se trata de una complicación de orden secundario? Vigotsky le asigna un papel central a su exclusión del ambiente cultural, lo cual profundiza las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Desde una perspectiva teórica psicoanalítica, Mannoni (1971) aborda la problemática de la debilidad mental y sostiene que padres, médicos y reeducadores transforman al niño en un objeto de cuidado al incluirlo en diversos sistemas de recuperación con el peligro de enclaustrarlo en su enfermedad. La autora analizó ampliamente la relación entre el contexto afectivo del niño y el desarrollo del sujeto con debilidad. Desde esta perspectiva coincidiría con Vigotsky en la relación determinante que el entorno juega en el despliegue de una personalidad “débil”. Mannoni (op. cit.) expresa que

“.. por encima y además de un déficit de capacidad interviene otro elemento que desempeña el papel de freno retardador en cualquiera de las relaciones interpersonales que intente establecer el sujeto y el grado de recuperación dependerá de lo que constituya ese otro elemento” (p. 58).

Desde la perspectiva socio-histórica los instrumentos y las prácticas culturales tienen un efecto formativo en el desarrollo. El sujeto con discapacidad ve limitada su posibilidad de participación en las prácticas sociales, así como la participación tiene consecuencias en el desarrollo cognitivo, la exclusión también (Daniels, op.cit.).

Con el tiempo, con el desarrollo de metodologías específicas, proyectos individualizados y el diseño de adecuaciones curriculares, la

escuela especial daba cuenta de un principio que sustentó sus prácticas. Este principio denominado de *educabilidad* sentó las bases de una afirmación que guía hasta hoy toda práctica pedagógica: *todos los niños pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas*.

Ya en 1927, Vigotsky afirmó los principios de la renovación de la escuela especial: los principios de construcción del programa son los mismos que los programas de la escuela común, “dar los hábitos y conocimientos necesarios para la actividad laboral y cultural, y estimular en los niños un vivo interés por el ambiente que lo rodea.” (op. cit.: 149). Afirma que, aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan más que los normales, aunque se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura. El sentido de la escuela especial es que los alumnos deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos.

Esto es así porque todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Todos los instrumentos, toda la técnica, signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona (Vigotsky, op. cit.:185). Y, continúa, cuando un niño se aparta de ese patrón “normal” por algún tipo de deficiencia psicofisiológica la convergencia entre las líneas de desarrollo natural y cultural es sustituida por una profunda divergencia. Aquí es donde acude en ayuda la educación que crea técnicas adaptadas a las peculiaridades del sujeto con defecto. De manera que, por ejemplo, en los ciegos, la escritura visual es reemplazada por la táctil (por los caracteres punteados del Braille). Pero lo más importante que señala Vigotsky para el desarrollo de la educación especial es que las formas culturales constituyen el único camino en la educación del niño con alguna discapacidad. De aquí el autor propone una tesis: el desarrollo cultural es la esfera funda-

mental donde resulta posible la compensación de la deficiencia. Su argumento es que las funciones inferiores son menos “educables” porque dependen más directamente de factores orgánicos. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural (Vigostky, op. cit.: 187). Debido a que el desarrollo de las funciones superiores se produce en la interacción social a través del uso de los significados culturales se deberían concentrar los esfuerzos en acomodar esos significados a las diferentes necesidades de los niños con discapacidad. El niño con dificultades requiere para la internalización de las herramientas culturales métodos diferentes de enseñanza. Vigostky (citado por Gindis, 2003) escribió: “diferentes sistemas simbólicos corresponden a uno y el mismo contenido de la educación. El significado es más importante que el signo. Cambiemos los signos pero mantengamos el significado.”

El rol del maestro

Teniendo en cuenta que en todo proceso educativo, y en el escolar específicamente, es necesario definir las variables que coadyuvan a su éxito o fracaso y que desde esta perspectiva es necesario establecer diferentes niveles de análisis que considerados aisladamente no permiten abarcar la complejidad inherente al mismo proceso, en este apartado nos focalizaremos en el análisis de la interacción docente-alumno en el contexto de la sala de clase de la escuela especial y, aún más específicamente, en el rol del docente. Schneuwly (citado por Daniels, op. cit.), quien examinó la teoría del desarrollo de Vigotsky, consideraba que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) era el intento teórico de comprender la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas. Ya hemos comentado en otros trabajos (Dubrovsky, 2000) que el carácter general con el que Vigotsky formuló el concepto de ZDP dio lugar a interpretaciones parciales de la misma

poniendo en evidencia una vez más cómo se coloca el peso de la explicación ya sea del lado del niño, ya sea del adulto. En el primer caso se considera a la ZDP como un patrimonio del sujeto-alumno y, por el otro, una postura adultocéntrica que concibe al alumno como un sujeto relativamente pasivo. Otros autores como Wells (2001), al analizar los escritos de Vigotsky, encuentran dos definiciones de ZDP. Por un lado, la más difundida que aparece en el libro *El desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*: “La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vigotsky, 1978: 86). Esta definición da cuenta de su postura crítica respecto a los modos de evaluación psicológica utilizados en su época, basados en criterios puramente cuantitativos y estáticos. Frente a esta situación predominante plantea que sólo sobre la base de un estudio profundo y amplio del curso sucesivo del desarrollo infantil, de todas las peculiaridades de cada edad se podrán resolver los problemas del diagnóstico del desarrollo. Por lo tanto el establecimiento del nivel real de desarrollo supone el primer paso en el camino del diagnóstico del desarrollo. La segunda parte del diagnóstico consiste en determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en período de maduración. Estos procesos se evalúan a través de la sensibilidad de niño a la ayuda ofrecida por el adulto para resolver la tarea. En definitiva, esta primera definición de ZDP presentada por Vigotsky está fuertemente centrada en los procesos de evaluación del desarrollo.

La segunda versión de la ZDP, según Wells, se encuentra en el libro *Pensamiento y Lenguaje* en el capítulo “El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia”. En este caso, es la instrucción y no la evaluación lo que pasa a primer plano. Para crear la ZDP, esto es para producir una serie de procesos de desarrollo interno, se necesitan procesos de enseñanza escolar correctamente contruidos. Dentro de este

marco de referencia interesa examinar la relación entre el estudiante y la persona o personas que le asisten. El modo de interpretar este lazo social entre docente y alumno es el que ha abierto diferentes perspectivas a la interpretación de la ZDP, al rol del adulto y al lugar de los contenidos en esta relación. De la misma manera, estas diferentes interpretaciones nos conducen a diferentes proyectos de enseñanza en el ámbito de la educación especial.

Algunas interpretaciones de “lo social” expuesta en algunas versiones del andamiaje lo interpretan como un proceso unidireccional donde el andamio es presentado por el experto al principiante. Otras posturas consideran que este proceso es una negociación más que un acto de entrega.

Sin embargo, la forma de interacción que ha sido objeto de múltiples investigaciones se relaciona con la posición del adulto como guía o soporte (Moll, 1993). Uno de los desafíos más interesantes para quienes se desempeñan en el ámbito de la educación especial es investigar los modos y tipos de guías o ayuda para los sujetos con discapacidad. Esta guía debe pensarse sobre la base de un déficit orgánico que, como ya dijimos, limita las posibilidades de ampliar el espectro de las funciones psicológicas elementales. Una guía que apunte al despliegue de un repertorio amplio y diversificado de instrumentos mediadores que lleven al alumno a tomar contacto con los niveles más altos posibles de significación. Esta concepción de mediación ofrecida por Vigotsky es una fuente inagotable para desarrollar una amplia variedad de adecuaciones curriculares. La posibilidad de pensar las adecuaciones como un instrumento a disposición del docente para adecuar la enseñanza a las posibilidades de los alumnos, no es otra forma más de interpretar la función del docente como un “otro desarrollante”.

Respecto a los proyectos de enseñanza, Vigotsky afirmaba la necesidad de exigir a la pedagogía un elemento de individuación que permita definir objetivos individualizados para la educación de cada

alumno, centrando el proceso en el desarrollo del conocimiento teórico. Esta perspectiva ampliamente estudiada por Davidov (1981, 1988) encuentra fuera de aquella URSS nuevos enfoques y propuestas. Karpov y Haywood (citados por Daniels, 2003) distinguen dos tipos de mediación: metacognitiva y cognitiva. La primera se relaciona con la adquisición por parte del niño de instrumentos de autorregulación, autocontrol, autoplanificación, etc. La segunda, la mediación cognitiva se refiere a la adquisición de instrumentos para la resolución de problemas en un dominio específico de conocimiento. La buena enseñanza apunta a desarrollar la capacidad para relacionarse con los problemas de manera teórica y reflexionar sobre el propio pensamiento. Algunos autores de esta perspectiva dan cuenta del valor de este enfoque que permite revisar una práctica frecuente en las escuelas, esto es, presentar datos aislados, carentes de sentido y con una tendencia a no propiciar las interacciones sociales entre los alumnos que faciliten la construcción del conocimiento. Nuevamente encontramos una respuesta posible a un interrogante actual: ¿cómo responder a la diversidad sin una propuesta de uniformidad? Diversificar la enseñanza implica entonces una firme convicción en el potencial creativo de cada alumno, así como la necesidad de generar un espacio social de aprendizaje donde las diferencias se constituyen en un valor para potenciar el desarrollo de cada uno de los alumnos. Es entonces a partir de estas conceptualizaciones sobre los procesos de atención a la diversidad del alumnado, que proponen tanto Vigostky como algunos de sus principales seguidores como Davidov, que podemos afirmar que encontramos en ellos las ideas que ofrecen un sustento clave para la formulación de proyectos de integración escolar de niños con necesidades especiales.

La integración escolar en la agenda de Vigotsky

Una evidencia sorprendente de las respuestas que Vigotsky ofrece a las preguntas actuales de la educación en general, y de la especial en particular, se vincula con sus escritos en relación a la integración escolar.

La integración escolar debemos entenderla hoy en día como la posibilidad para los niños tradicionalmente sujetos de la educación especial de cursar sus estudios en una escuela común (Dubrovsky, 2005). Esta posibilidad sólo tendrá éxito si es parte de un acuerdo conjunto entre escuela común y escuela especial.

Un proyecto de integración, además debe asumirse bajo la consideración de que el espacio de la escuela común es el mejor espacio educativo para todos los niños que forman parte de esa aula. Esto implica entender que los diferentes modos de acceso a los contenidos culturales deben ser respetados.

Vigotsky plantea los límites de la enseñanza en la escuela especial y de entornos educativos diferenciados para niños con necesidades educativas especiales. Señala que, a pesar de sus méritos, encierra al niño creando un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño. Este modelo denominado pedagogía terapéutica es puesto en cuestión por Vigotsky, pero es de un fuerte arraigo en la práctica docente de muchos maestros de educación especial. El debate que permitió avanzar hacia nuevas formas de educación especial derivó en un importante cambio en los planes de estudio del Profesorado en Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires. Frente a la cuestión planteada respecto a como superar el modelo terapéutico e instalar un modelo fuertemente centrado en lo pedagógico, resulta muy interesante tomar algunas respuestas posibles brindadas por Vigotsky. Él afirma: “lo importante no es que el ciego

vea las letras sino que sepa leer. Lo importante es que lea exactamente del mismo modo que leemos todos” (Vigotsky, 1997: 62). De modo que para superar el modelo terapéutico, el docente se enfrenta con la necesidad de reformular su práctica a partir de una fuerte capacitación en los aspectos didácticos en los diferentes dominios de conocimiento. Esta necesidad se presenta como fundamental cuando se entiende que debe existir (y, de hecho existe en la mayoría de los sistemas educativos del país) un único y mismo currículum para todos. Pero un currículum entendido como un instrumento flexible, que respete las diferencias y los tiempos de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Este hecho es fundamental en el momento de diseñar proyectos de integración. En su crítica al modelo de escuela especial predominante en la URSS, Vigotsky emprendió un decidido trabajo para el desarrollo de un nuevo modelo de educación especial al cual denominó “integración basada en la diferenciación positiva”. Sin embargo, se advierten algunas contradicciones en sus propuestas. Según Gindis (op. cit.), varios de los primeros trabajos de Vigotsky sobre el tema tienen mucho en común con lo que hoy se denomina modelo de inclusión total que conceptualmente niega a la educación especial, salvo para casos muy severos. Por otro lado, en sus últimos trabajos de manera opuesta sostiene la necesidad de un entorno diferenciado de aprendizaje con profesores altamente especializados en ofrecer métodos de enseñanza alternativos, medios auxiliares, tiempos más flexibles, etc. De modo que cambia de una comprensión de la inclusión como un proceso geográfico (estar en la misma clase) y temporal (en la misma clase y al mismo tiempo) hacia un concepto sociocultural de la integración. Su postura acerca de la integración se refiere a que, aunque pudiera haber una separación física, todos comparten los mismos contenidos curriculares (dando más tiempo, con adecuaciones curriculares, con ayudas específicas, etc.).

Su concepto sociocultural de la integración también hace referencia a aquello que denominamos integración social, esto es, las actividades no académicas como deportes, almuerzos, juegos, música y otras actividades artísticas. Estos espacios de integración, correctamente organizados, ofrecen excelentes posibilidades de aprendizaje tanto a los niños con discapacidad como a sus pares no discapacitados. Este modelo de integración cultural y social nunca pudo desarrollarse en su país, sin embargo tuvo enorme impacto en otros países en los últimos 25 años.

Muchas son las preguntas que hoy le formularíamos a Vigotsky, cada nueva lectura ofrece una perspectiva nueva y posible para cuestionar nuestra práctica, para renovarla, para polemizar con nuestro contexto sociocultural actual, para transformarlo y por sobre todas las cosas para construir un modelo educativo más inclusivo y equitativo.

Resumen Los cambios significati- vos en la conceptualiza-

ción de la discapacidad han colocado a la misma en el marco de las problemáticas sociales. De esta manera, se introduce en las discusiones psicoeducativas y pedagógicas relacionadas con la educación especial, el debate vinculado a la relación individuo-sociedad. El propósito es buscar un punto de encuentro entre los principales postulados de la teoría socio-histórica de Vigotsky en general, y vinculados a la defectología en particular, y la educación especial actual.

De las diversas deficiencias, de las que se ocupa Vigotsky consideramos que el denominado retraso mental es el que mayores posibilidades ofrece para el análisis de las consecuencias para la práctica educativa debido a los límites no siempre posibles de definir entre lo orgánico y lo cultural-social, pero cuya confusión conlleva a una propuesta educativa que puede profundizar una deficiencia más que brindar elementos para superarla. En el marco de este paradigma de la naturaleza social de la discapacidad, Vigotsky introduce los conceptos de defecto primario y defecto secundario. A partir de esta distinción el desarrollo incompleto de las Funciones Psicológicas Superiores del niño débil mental puede estar determinado directamente por la causa originaria o se trataría de una complicación de orden secundario. Debido a que las Funciones Elementales no son educables, se enfatiza el fuerte componente cultural que debe guiar la educación especial.

Palabras clave

Teoría socio-histórica; Retraso mental; Defecto primario y secundario; Educación especial; Integración.

Abstract The significant changes in the conceptualisation of

disability oblige us to locate it in the sphere of social problematics. In this way, it is introduced in the psychoeducative and pedagogic discussions related to special education, the debate about the relationship individual-society. The purpose is to look for a point of encounter between the main principles of Vigotsky's socio-historical theory in general, and in particular the connection with defectology and present special education.

Considering the different deficiencies that Vigotsky has studied, we believe that the named mental retardation is the one that offers us more possibilities to the analysis of the consequences for the educative practice, due to limits not always easy to define between the organic and the socio-cultural aspects, but which confusion aids to an educative proposal that is able to fathom a deficiency more than offering elements to overcome it. Inside this paradigm of social nature of disability, Vigotsky introduces the concepts of primary defect and secondary defect. Starting from this distinction, the incomplete development of FPS in the mentally retarded child can be directly determined by originary causes or a cause of secondary order. Due to the fact that the Elemental Functions are not educables, it is consequently emphasised the strong cultural component that must guide special education.

Key Words

Socio-historical theory; Mental retardation; Primary and secondary defect; Special education; Integration.

NOTAS

1. Ley genética general del desarrollo: “Toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (Intrapsicológica)” (Vigostky, 1979).

BIBLIOGRAFÍA

- AAMR. (1992) **Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports**, American Association on Mental Retardation. Washington, DC.
- CASTORINA, J. A.; DUBROVSKY, S. (2004) “*La enseñanza y la teoría psicológica socio- histórica. Algunos problemas conceptuales*”. En J. A. Castorina y S. Dubrovsky **Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky**. Nove-
dades Educativas, Buenos Aires.
- DANIELS, H. (2003) **Vygotsky y la pedagogía**. Paidós. Barcelona.
- DAVIDOV, V. V. (1981) **Tipos de generalización en la enseñanza**. Pueblo y educación, La Habana.
- _____ (1988) **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Progreso, URSS.
- DE CARVALHO MAGALHAES KASSAR, M. (1995) **Ciencia e senso comun no cotidiano das classes especiais**. Papirus, Sao Paulo.
- DUBROVSKY, S. (2000) “*El valor de la teoría socio – histórica de Vigostky para la comprensión de los problemas de aprendizaje*”

- escolar*". En S. Dubrovsky (Comp.) **Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual**. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- _____ (2005) "*La integración escolar de niños con necesidades educativas especial. Entre integrar o ser 'el integrado'*". En S. Dubrovsky **La integración escolar como problemática profesional**. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- FIERRO, A. (1992) "*Los niños con retraso mental*". En **Desarrollo psicológico y educación, III**. Alianza, Madrid.
- GINDIS, B. (2003) "*Remediation trough education: sociocultural theory and children with special needs*". En **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge University Press. USA.
- KARPOV, Y. V. & HAYWOOD, H. C. (1998) "*Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation*". In **American Psychologist**, 52, nro 1, pp. 27-36.
- LAWRENCE, J. & VALSINER, J. (1993) "*Conceptual roots in internalization. From transmission to transformation*". In **Human Development**, 36, pp. 150- 167.
- LUS, M. A. (1998) **De la integración escolar a la escuela integradora**. Paidós, Buenos Aires.
- MANNONI, M. (1971) **El niño retrasado y su madre**. Fax, Madrid.
- MATUSOV, E. (1998) "*When solo activity is not privileged: Participation and internalization*". In **Human Development**, 41, pp. 326- 349.
- MOLL, L. (1993) **Vygotsky y la educación**. Aique, Buenos Aires.
- ROSA, A. (1997) "*De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial*". En A. Alvarez (Eds.) **Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

SINISI, L. (1999) “*La relación nosotros – otros en espacios escolares `multiculturales´. Estigma, Esteretipo y Racialización*”. En M. R. Neufeld y J. Thisted **De eso no se habla**. Eudeba, Buenos Aires.

VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (1991) **Understanding Vygotsky**. Blackwell, UK.

VIGOTSKY, L. (1978) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Grijalbo, Barcelona.

_____ (1997) “*Fundamentos de defectología*”. En **Obras Escogidas. Tomo V**. Aprendizaje Visor, Madrid.

WELLS, G. (2001) **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Paidós, Barcelona.

Condiciones del diseño de tecnología educativa y la necesidad de mediar las mediaciones educativas¹

Ricardo Rosas *

Las promesas cumplidas y las no cumplidas por la Tecnología en Educación

La progresiva incorporación de las así llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a las escuelas ha generado, desde sus inicios, unas expectativas inespecíficas que, al no ser explicitadas adecuadamente, han generado una proporción parecida de frustraciones inespecíficas.

Las expectativas más evidentes tienen que ver con incrementos en el aprendizaje de los estudiantes y con la transformación del trabajo en el aula. Las frustraciones más evidentes tienen que ver con la insuficiente dotación de computadores por niño y la poca pertinencia de los programas disponibles en las salas de computación de las escuelas (Rosas, Cox & Saragoni, 2003).

Pero hay otras expectativas no cumplidas. Por ejemplo, el principal problema de los programas nacionales de incorporación de computadores a las escuelas, ha sido el de la transferencia tecnológica a los profesores. Pues, a pesar de los prometidos efectos positivos del uso de computadores sobre variados aspectos del quehacer escolar, y a pesar

* Doctor en Psicología Cognitiva. Docente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

E-mail: rrosas@uc.cl

que casi sin excepción los alumnos han sido entusiastas usuarios de los computadores, presionando a sus profesores para usarlos; se ha observado que, por lo general, son sólo algunos profesores en cada escuela, los que se interesan por trabajar y profundizar más con estas tecnologías. La mayoría de los docentes, en cambio, hace un uso relativamente escaso y breve de dichas herramientas (Hepp, 1999; Núñez, 1996; Hurtado, 1997; Rosas, Cox & Saragoni, 2003).

En Estados Unidos, por ejemplo, el 70% de los profesores cae en las categorías de escépticos o de “tardíos” en la adopción de nuevas tecnologías, algunos porque han recibido poco apoyo, pocas oportunidades y equipamiento insuficiente; otros conscientemente se resisten (Mackenzie, 1999).

Según Mackenzie, estos “adoptadores tardíos” tienen poca tolerancia al cambio y no están muy dispuestos a variar comportamientos vigentes a menos que existan evidencias de que los esfuerzos van a conseguir resultados. Exigen un producto completo y acabado antes de aceptar la idea, una solución total que sea amigable y que tenga un buen fundamento; son pragmáticos, conservadores y no tienen paciencia para aceptar ideas a medio hacer, tecnologías o esquemas que no han sido testeados ni probados.

Uno de los grandes aprendizajes de personas que trabajan en el ámbito de la tecnología educativa ha sido descubrir la importancia de distinguir cuando se trabaja con personas abiertas a la innovación y cuando se hace con personas menos proclives a ella, que son la mayoría. La experiencia del proyecto Enlaces en Chile confirma lo anterior y agrega que los grupos menos innovadores suelen estar dispuestos a probar, pero necesitan ver ejemplos exitosos claros que otros ya han probado en una realidad similar a la suya, y exigen argumentos pedagógicos sólidos que fundamenten el uso de una nueva herramienta o metodología con sus alumnos (Hepp, 1999).

Entre las razones más frecuentemente utilizadas por los docentes para explicar el escaso uso que realizan de las herramientas computacionales, figuran la escasez de computadores, la falta de tiempo y el sentirse intimidados ante las notorias destrezas de sus alumnos en el uso de estos equipos (Hepp, 1999).

Diversos autores han estudiado las resistencias de los docentes frente a la tecnología, concordando todos ellos en que en general, los educadores del sistema escolar en Latinoamérica tienen horarios de trabajo sobrecargados y exigencias pedagógicas y administrativas muy variadas, debiendo muchos de ellos desempeñar dos empleos para obtener salarios satisfactorios. Es por ello que, al menos inicialmente, la introducción de la tecnología en la escuela, al agregar nuevos requerimientos de tiempo, suele generar resistencia (Núñez, 1996; Oteíza et al., 1998; Hurtado, 1997).

Por su parte Hurtado, agrega como causas de las resistencias de los docentes, la frustración en el aprendizaje de cómo usar el computador, la pobreza de las aplicaciones de software, la falta de credibilidad de los profesores con respecto a que el computador ha de producir algún resultado en el aprendizaje, el ver al computador como un competidor en cuanto a la atención de los alumnos y como un riesgo en términos de la inversión de tiempo y esfuerzo que implica; el miedo a perder el control o a quedar mal frente a la clase y las resistencias a asumir los nuevos roles que implica la incorporación de esta tecnología.

Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, los estudios comprueban que la proporción de profesores que mantienen una actitud reticente frente a la introducción de la informática en la escuela disminuye cuando perciben resultados positivos, cambiando sus temores y resistencias iniciales por una abierta y entusiasta adopción de la innovación (Núñez, 1996).

Esta breve síntesis de los “problemas” de la incorporación de las TIC en las escuelas, permite reconceptualizar en parte el problema

de la colusión entre expectativas y frustraciones enunciadas al principio.

Una forma de acercarnos mejor a éste, es abordándolo desde la función más básica que razonablemente se le puede pedir a las TIC en general, no sólo desde el ámbito escolar. Esta función ha sido una y esencial desde el inicio de la era digital: la optimización y el ahorro de tiempo.

La pregunta pertinente, entonces, una vez aclarada la función que se espera cumpla la tecnología en el ámbito educativo, es ¿qué tiempos de la función docente se espera que optimice o permita ahorrar la introducción de TICs en las escuelas o en la educación en general?

Los tres tiempos que faltan a los maestros en Latinoamérica

Vamos a proponer que hay tres tiempos diferentes que faltan a los maestros en la región:

- o Tiempo para estar al día en el veloz desarrollo de la disciplina, sus contenidos y su didáctica (necesidad de actualización y formación continua).
- o Tiempo para cubrir de manera adecuada la amplia cobertura de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos (necesidad de cumplir con requerimientos curriculares).
- o Tiempo para mediar adecuadamente los aprendizajes de los alumnos atendiendo su diversidad (necesidad de responder a la función de maestro).

Estos tres tiempos pertenecen, por cierto, a ámbitos diferentes del devenir de la experiencia de los maestros.

El primero ha pertenecido históricamente al ámbito del tiempo extraordinario, no remunerado, que los maestros invierten en una mejor o mayor formación, que eventualmente les permita acceder a beneficios pecuniarios o de acceso a privilegios especiales (por ejemplo, en

Chile, el perfeccionamiento docente permite postular a ciertos incentivos pecuniarios). Es el tiempo que el maestro usualmente le roba a su tiempo libre. Pero que, si no lo invierte, ve cómo su conocimiento experto queda rápidamente obsoleto, o por lo menos desactualizado respecto de las corrientes didácticas en boga en su disciplina específica.

El segundo, es el tiempo “prescrito” por los curriculistas para abordar una determinada cantidad de unidades de contenido, en el tiempo asignado a la asignatura en el año escolar. Este tiempo siempre es insuficiente, pues el tiempo del curriculista pareciera ser siempre mayor que el tiempo del maestro de aula.

El tercer tiempo es el tiempo que el maestro puede dedicar a cada estudiante, en atención a su diversidad. Este tiempo está restringido por la constancia inmutable de los 45 minutos de clase y flexibilizado por la cantidad de estudiantes. Pero como estos no suelen bajar de 35 en nuestras atochadas escuelas del sector público de educación, en la práctica, el tiempo para la atención a la diversidad tiende inevitablemente a cero. O bien, se le delega a la unidad de Psicopedagogía, quienes al poco andar suelen colapsar por tener casi tantos estudiantes como el aula regular, volviendo el problema a manifestarse en toda plenitud. Es preciso destacar, que en estricto rigor, este no es un tiempo que le falte al maestro, sino un tiempo que le falta al estudiante. Pues los estudiantes “promedio” y “avanzados” serán ciertamente los que aprovecharán al máximo el tiempo constante destinado por el maestro al tratamiento de una materia específica. Y ese, precisamente, es el tiempo que será robado, de manera inexorable, a los estudiantes menos diestros. El tiempo de las TIC dedicadas a la mediación de la diversidad, por tanto, no es solo un tiempo a optimizar en el maestro, sino por sobre todo un tiempo a optimizar al estudiante.

Volviendo a nuestra pregunta que motiva el argumento. ¿Ayudan las TIC a la optimización o al ahorro de alguno de estos tiempos?

Sí y no. Sí, en relación al tiempo de la actualización, algo en relación al tiempo de la cobertura curricular y casi nada en relación al tiempo de la atención a la diversidad.

En relación a la *actualización*, las TIC han permitido la generación de sistemas abiertos y públicos de Educación a Distancia, que permiten el acceso de profesores y estudiantes a la información relevante, a los contenidos y didácticas de disciplinas específicas. Un ejemplo de ello son algunos portales educativos latinoamericanos como www.educared.org.ar o www.portalchile.cl.

En relación a la *cobertura curricular*, los desarrolladores de programas basados en TIC toman creciente conciencia de la necesidad expresada por maestros y estudiantes, de contar con herramientas de dominio específico (por ejemplo, programas que ayuden a comprender las heurísticas de desarrollo de ecuaciones o proporciones) y no sólo herramientas de dominio general (programas utilitarios o laboratorios generales de simulación de procesos en Ciencias) (Rosas, Cox & Saragoni, 2003). La mayoría de los países latinoamericanos comparten gran parte de los contenidos curriculares, en base a los programas nacionales o regionales de educación. Hay crecientes esfuerzos en el desarrollo de programas y medios tecnológicos focalizados curricularmente, los que se encuentran en las páginas web mencionadas anteriormente.

Por último, en cuanto al impacto de las TIC en la *mediación para la atención a la diversidad*, ésta es prácticamente inexistente. El problema es que la atención a este aspecto del quehacer del maestro, el verdadero foco de su identidad de mediador, parece ser condición necesaria para comenzar a pensar en optimizar los tiempos dedicados a la capacitación y la cobertura curricular. Pues por muy capacitado que esté en materias generales y específicas de la didáctica del contenido que le toca tratar, si no es capaz de mediar los aprendizajes de los estudiantes menos diestros o con necesidades educativas especiales, su rol

de mediador está, al menos en parte, en entredicho.

El principal problema parece radicar en que los modelos usados por excelencia en los programas de TIC en educación se han basado en principios que no permiten abordar adecuadamente la solución a este problema. En efecto, desde los primeros desarrollos en sistemas tutoriales inteligentes (ver Kulik y Kulik, 1991, para una revisión), los programas basados en TIC para promover los aprendizajes de los alumnos han tenido por foco principal, valga la redundancia, el aprendizaje del alumno. Y este aprendizaje, conceptualizado desde un modelo de mediación ideal, normalmente estereotipado con una determinada y única manera de llegar a un resultado. Ciertamente, hay programas y sistemas diseñados para el aprendizaje (por ejemplo, programas de simulación, laboratorios abiertos de ciencias, programas de creación de historias, entornos logo, etc.), que son abiertos, tan abiertos, sin embargo, que no es posible llevar una contabilidad precisa de los aprendizajes logrados. Y esto, ciertamente, escapa al problema que nos preocupa, cual es el de optimizar los aprendizajes escolares específicos de alumnos con diversidad.

La mediación del aprendizaje: el verdadero problema a abordar por las TIC

Al hablar del rol de las TIC en el problema de la mediación de los aprendizajes, en primer lugar es necesario cuestionar tres supuestos esenciales de la cultura escolar y un supuesto esencial del diseño de las TIC para el aprendizaje.

Los supuestos que debemos cuestionar de la cultura escolar son los siguientes:

- a) que el docente está plenamente al día en los contenidos curriculares y didácticas específicas que le toca abordar,

- b) que el docente está siempre preparado para responder a las necesidades educativas de niños con necesidades educativas especiales,
- c) que los padres y mediadores legos son siempre mediadores potencialmente calificados para ayudar a la labor docente.

Y el supuesto a dudar del diseño de las TIC es uno y esencial: que a éstas se les puede delegar la función *completa* de la mediación. Un error muy frecuente de los programas diseñados para el aprendizaje, es que el entorno de aprendizaje de un computador puede ser cerrado, pudiendo reemplazar la función de un maestro mediador. Dado que la complejidad de las interacciones significativas que ocurren en una situación de aprendizaje son difícilmente simulables e implementables *a priori* por un modelo instruccional, consideramos que la exclusión de la interacción humana en las interacciones de un niño en su trabajo con un programa computacional, es el gran talón de Aquiles de los sistemas instruccionales basados en TIC.

La duda en estos supuestos permite centrar la calificación y labor esencial del maestro en los procesos de la enseñanza y mediación educativa, liberándolo del dominio total de contenidos, didácticas y ejercicios pertinentes en los ámbitos específicos que le toque mediar, ya que éstos pueden ser implementados, de manera flexible, en TICs. Además, estos supuestos permiten erigir un actor relevante en la mediación del aprendiz, que normalmente no se considera en el desarrollo de TICs en educación: la del mediador lego.

En otras palabras, y volviendo al problema del diseño de TIC para el aprendizaje, los sistemas diseñados debieran rescatar al maestro en su rol de *mediador* y dejar en las TIC las actividades y entornos de participación activa del maestro en actividades con el alumno. Por otra parte, los sistemas debieran ser diseñados de tal forma que permitan una participación activa de mediadores legos (padres y educadores no entrenados en materias específicas).

Primero, debe tener *algún* modelo exhaustivo de las mediaciones culturales entre el contenido, el profesor y el alumno. Es preciso destacar que este modelo debe alejarse de las conceptualizaciones instruccionalistas clásicas que abundan en los sistemas tutoriales inteligentes o en los programas basados en nociones conductistas del aprendizaje. Esto implica desarrollar un modelo del aprendizaje del contenido, en que sólo los contenidos relevantes sean presentados por el sistema basado en TIC, que ofrezca actividades atractivas para el aprendiz, ofrezca actividades complementarias para que el mediador pueda realizar con el aprendiz fuera del entorno TIC y ofrezca retroalimentaciones significativas al aprendiz y al mediador.

Segundo, el sistema diseñado debe tener un modelo del *mediador lego* (padres o profesores no especialistas). Esto aparece como fundamental en el actual desarrollo y cobertura de las TIC para el aprendizaje, ya que es cada vez más usual que el tiempo del aprendizaje ocurra fuera de la escuela, en compañía de mediadores no especialistas. Esto es especialmente importante para el diseño de programas de aprendizaje basados en TIC para niños con necesidades educativas especiales, que normalmente están la mayoría del tiempo con necesidad de ser mediados por no especialistas. ¿Y a qué nos referimos con un modelo de mediador lego? A la necesidad de modelar las intervenciones que haría un profesional especialista en cada momento de aprendizaje significativo del niño con las TIC. Brindándole, por ejemplo, en tiempo real, consejos instruccionales de actividades o intervenciones que permitan mediar adecuadamente los aprendizajes de los estudiantes.

En tercer lugar, debe contar con un modelo claro y explícito de la Zona de Desarrollo Próximo del niño que aprende. Esto está relacionado en parte con la característica enunciada en primer lugar, la referida al modelo exhaustivo de aprendizaje, con una secuencia esperada de aprendizajes en complejidad creciente. Pero a esto hay que agregar

un sistema que permita un diagnóstico en línea de las interacciones del niño con el sistema implementado, de tal forma que el sistema nunca permita al niño la realización de actividades que están más allá de su capacidad de aprendizaje actual. Y que ese sistema advierta al mediador cuando el niño está interactuando más allá de la Zona, para que él pueda tomar las medidas remediales necesarias para transformar el aprendizaje en una experiencia significativa.

En cuarto lugar, debe ofrecer instancias de retroalimentación para el proceso de mediación (evaluación de procesos y productos), al mediador experto. Una de las grandes ventajas de las TIC es su posibilidad de realizar evaluaciones *transparentes* del aprendizaje de los alumnos, esto es, evaluaciones durante el proceso del aprendizaje, que entreguen indicadores tanto de procesos como de productos. La gran ventaja de esto es evitar la clásica situación de evaluación para conocer el desempeño de los estudiantes en un determinado contenido. Las TIC brindan la posibilidad de realizar las evaluaciones mientras el niño aprende.

Por último, y como condición esencial, el sistema implementado en TIC debe ser lúdico, en el sentido vigotskiano del término (Vigotsky, 1978). Esto es, debe ofrecer un entorno que permita la construcción de un espacio imaginario que transforme las acciones en significados. De una manera que atrape la atención del niño, que no le implique necesariamente un conocimiento metacognitivo de los objetos con los cuales interactúa, pero que le permita la construcción de estructuras de conocimiento implícito que andamien sus aprendizajes ulteriores (Sarlé & Rosas, 2005).

A continuación, exponemos el desarrollo de un sistema de aprendizaje de la lectoescritura basado en TIC construido en relación a los principios enunciados anteriormente. Aún cuando el sistema está diseñado para el aprendizaje de la lectoescritura de niños ciegos, tanto el diseño de actividades como los consejos instruccionales de las acti-

vidades en teclado estándar, pueden ser usados adecuadamente para la iniciación lectora de niños videntes.

Cantalettras: sistema de iniciación lectora para niños ciegos

El sistema tiene como objetivo permitir al niño ciego traducir a sus modalidades sensoriales intactas (tacto y oído), la experiencia lectoescritora del vidente, apoyando la enseñanza de lectura y escritura inicial, a través de actividades lúdicas que permiten la enseñanza del sistema Braille y el uso del teclado.

El programa presenta un ambiente motivador para el niño, invitándolo a descubrir el mundo de la simbolización escrita. Para esto, el sistema se implementó en un computador con facilidades de multimedia, retorno de voz de alta calidad, sonidos reales y capacidad de impresión en Braille. El programa posee asimismo características interactivas, que permiten la participación activa del niño en el proceso de aprendizaje. Se ha cuidado que sea una herramienta de integración, por esto, se utilizó un computador con teclado estándar con autoadhesivos Braille en las teclas. Puede ser utilizado también por niños con resto visual y videntes, por lo que la mayoría de las actividades cuenta con imágenes de colores vivos que acompañan a los textos.

Cubre los objetivos desde el nivel de transición mayor hasta los de segundo año de educación básica. Para cumplir con esto, contiene actividades que permiten gradientes diferenciales de complejidad, cubriendo tópicos desde el apresto a la lectoescritura, hasta la lectura y escritura.

El sistema refleja el estado actual del conocimiento en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura. Por lo tanto, ofrece actividades de exploración, interacción con historias, formación de un vocabulario táctil y auditivo, conocimiento del nombre de las letras,

facilitación del análisis fonológico, análisis morfémico, análisis contextual y práctica de lectura. Está diseñado para estar al servicio del mediador y no viceversa: tanto la organización de las actividades como su diagramación y contenidos, favorecen una mediación efectiva en el aprendizaje de la lectoescritura. Aunque el sistema es sólo un complemento a la labor del mediador, pretende ser lo suficientemente claro y completo como para constituir una ayuda eficaz para el fin que se propone.

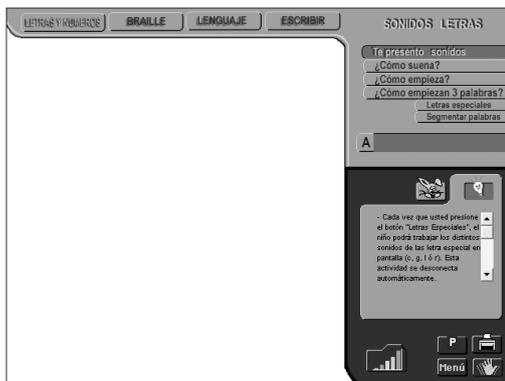
Descripción General del Sistema

El sistema está organizado en módulos. Cada módulo representa una etapa de complejidad distinta dentro del proceso de aprendizaje. Todas las actividades al interior de un mismo módulo están organizadas en torno a un elemento clave del proceso lectoescritor, y están diseñadas en forma de «juegos» guiados por un narrador -Rabito- quien acompaña e instruye al niño acerca de lo que puede hacer en cada uno de estos juegos.

La pantalla se encuentra dividida en dos partes. Una parte para el trabajo del niño (donde aparecen letras, dibujos, palabras, etc. del trabajo específico del niño con el computador) y otra para el mediador (ver Figura N° 3).

En la pantalla del mediador se encuentran todas las opciones que el sistema le da a éste y que facilitan el trabajo con el programa. A través de esta pantalla el mediador tiene la posibilidad de escoger tanto el módulo en el cual desea trabajar, como las actividades a las cuales se dedicará dentro de ese módulo, dependiendo de las necesidades de cada niño en particular. Asimismo, puede activar o desactivar a voluntad la retroalimentación del sistema para el niño o imprimir las actividades en la que se encuentra. Pero la función sin duda más importante de esta

Figura Nº 3



pantalla, que es la que permite la doble mediación, es ofrecer al mediador, en tiempo real, consejos instruccionales relativos a la actividad que está realizando el niño en ese momento. Por ejemplo, si el niño está trabajando con el sonido de la letra “z”, en la pantalla del mediador aparecerán sugerencias de que le pida al niño otras palabras que comiencen con esa letra (ver Figura Nº 4). O si el niño está rindiendo en un nivel muy bajo en la actividad de dictado, el sistema le sugiere al mediador que ensaye más las letras en las que se equivoca el niño.

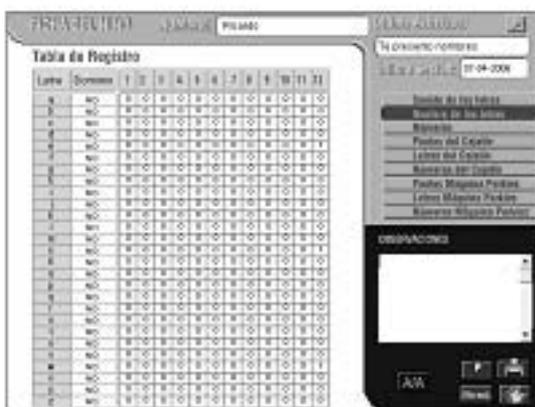
Por otro lado, el programa posee un sistema de autorregulación que permite facilitar el aprendizaje del niño al considerar los avances particulares del mismo. Este sistema regula la probabilidad de aparición de una letra según el conocimiento que tenga el niño de esa letra en particular. Es decir, el programa mantiene un registro constante del conocimiento que tiene y va adquiriendo el niño, lo que le permite disminuir o volver a aumentar el trabajo de éste con una letra, número o punto específico. Así, cuando una letra está dominada (presenta cuatro aciertos consecutivos, es decir ningún error en las últimas cuatro veces que trabajó con esa letra) disminuye su probabilidad de apari-

Figura N° 4



ción. Las fichas de dominio permiten acceder al registro particular de cada niño (ver Figura N°5). Éstas muestran los resultados de las últimas doce veces que éste ha trabajado con cada actividad, las letras dominadas y desdominadas, y las observaciones que el mediador considere necesarias agregar para cada caso en particular.

Figura N° 5



Módulos del Sistema

Los módulos que componen el sistema son los siguientes:

I. Módulo Letras y Números

La idea central de este módulo es que el niño conozca las teclas de letras y de números, identifique su posición relativa y relacione las letras con algunos referentes conocidos. Para ello, el sistema ofrece tres tipos de actividades:

1. Sonido de las Letras

Tiene cuatro subactividades. La primera, *“Te Presento Sonidos”*, tiene por objetivo la exploración libre del teclado de las letras, con el fin de que el niño pueda practicar el fonema correspondiente a cada letra y logre asociarlo con un referente externo. Así, cada vez que se presiona una tecla aparece la letra, se escucha el sonido de la misma, se observa el dibujo correspondiente con su sonido asociado y una palabra asociada al dibujo y sonido anterior. El programa cuenta con la opción **Letras Especiales**, cuyo objetivo es distinguir la diferencia gramatical que existe en algunas letras consideradas especiales (c, g, l y r). En este sentido, el computador muestra y ejemplifica las distintas formas como puede sonar una letra en particular según la palabra que conforme.

La siguiente actividad, *“¿Cómo Suena?”*, tiene como finalidad que el niño distinga los distintos fonemas en el teclado. Consiste en juegos de búsqueda en los que el computador le da el sonido de una letra al niño y éste debe encontrar la tecla correspondiente. Si lo hace de manera correcta, vuelve a escuchar el fonema pero esta vez acompañado de una palabra que comienza con dicho fonema, la que aparecerá escrita en pantalla. Si se equivoca, Rabito le da una clave de aproximación a la tecla deseada (más a la izquierda, derecha, arriba o abajo). La tercera, *“¿Cómo Empieza?”*, busca que el niño identifique el fonema con que empieza una determinada palabra. Para lograrlo, el computa-

dor da una palabra y el niño debe identificar el fonema con que empieza. La última subactividad, “¿Cómo empiezan estas tres palabras?”, permite el reconocimiento de un determinado fonema dentro de un listado de palabras que comienzan con el mismo fonema.

Por otro lado, el sistema cuenta con la posibilidad **Segmentar Palabras**, es decir descomponer la palabra en los distintos fonemas que la conforman, lo que facilita la comprensión de la formación de las palabras. La palabra que aparece asociada a cada fonema se puede escuchar presionando la primera tecla de la fila de los números. Con las teclas siguientes, el niño puede descomponer la palabra en los distintos fonemas que la componen. Así, la palabra puede ser escuchada completa y luego fonema por fonema.

2. Nombre de las letras

Está organizada en tres subactividades. La primera, “*Te Presento el Nombre de las Letras*”, tiene como objetivo ejercitar la ubicación de las letras en el teclado a través de la exploración libre. Se invita al niño a que presione las distintas letras del teclado en forma libre. Al presionar cada tecla se escucha la letra, junto con una palabra y un dibujo asociado. La siguiente actividad, “*Letras Escondidas*”, tiene como finalidad que el niño ubique correctamente las letras en el teclado mediante la búsqueda dirigida. Para ello, el computador da el nombre de una letra estimulando al niño para que la encuentre en el teclado. Si se equivoca, Rabito lo guiará para que localice la respuesta correcta. La última subactividad, “*Objetos Escondidos*”, ejercita la búsqueda e identificación en el teclado de la letra con que empieza un objeto dado. Así, el computador da el nombre de un objeto y se le pide al niño que encuentre la letra en la cual se encuentra escondido.

Además, el programa tiene la opción **Segmentar Oraciones**, cuyo objetivo es favorecer la comprensión de que las frases están compuestas por palabras. Cada palabra clave del teclado de letras tiene asociada una frase (por ejemplo «El sapo saltarín»), que aparece pre-

sionando la primera tecla de la fila de los números. Con las teclas siguientes, el niño puede descomponer la frase en las palabras que la componen. Así, la frase puede ser escuchada completa y luego palabra por palabra.

3. Números

Está compuesta por dos subactividades: “*Te Presento Números*” y “*Números Escondidos*”. La primera ejercita la ubicación de los números en el teclado a través de la exploración libre. Se invita al niño a presionar libremente las teclas de los números. Cada vez que el niño presiona un número escucha el nombre del número, la cantidad de sonidos correspondientes, un dibujo y una frase asociada. La segunda permite ejercitar la correcta ubicación de los números en el teclado, mediante la búsqueda dirigida. Así, Rabito da el nombre de un número estimulando su búsqueda en el teclado. Si el niño no acierta, lo guía hasta encontrar la respuesta correcta.

II. Módulo Braille

El objetivo central de este módulo es que el niño aprenda a usar el código Braille, tanto en la modalidad del cajetín -simulado en el teclado numérico del computador-, como en la de la máquina Perkins -simulada en la segunda fila de las teclas de las letras-. Tiene dos tipos de actividades:

1. Cajetín Braille

El cajetín está simulado en el teclado numérico del computador, específicamente en los números 1, 2, 4, 5, 7 y 8.

Esta actividad está organizada en seis subactividades:

- a) *Exploración del Cajetín*: se basa en la exploración libre y tiene como objetivo reconocer la ubicación de los puntos del cajetín. El niño puede explorar éste, presionando una tecla y recibiendo retorno de la ubicación que tiene esa tecla en el cajetín (punto uno, punto dos, etc.). Simultáneamente, aparece dicho punto marcado en el

dibujo del cajetín Braille que aparece en la pantalla.

- b) *Puntos Escondidos Cajetín*: esta subactividad permite, mediante la búsqueda dirigida, distinguir correctamente los puntos en el cajetín simulado. Se le da el nombre de un punto y el niño debe buscarlo. Si se equivoca, Rabito lo guía para encontrar la respuesta correcta.
- c) *Formemos Letras Cajetín*: su objetivo es que el niño aprenda a escribir las letras con signo Braille en el cajetín simulado. Se le pide que forme una letra, si lo hace correctamente se le dice con retorno auditivo la letra formada, de lo contrario se le invita a intentarlo de nuevo (presionar varios puntos y luego Retorno, con lo cual oírás la letra o número resultante).
- d) *Letras Escondidas Cajetín*: su finalidad es que el niño ubique correctamente las letras con signo Braille, para lograrlo se utiliza la búsqueda dirigida. Así, el computador da una letra y estimula al niño a escribir sus puntos en el cajetín simulado.
- e) *Te Presento Números Cajetín*: el objetivo de esta subactividad es que el niño aprenda a escribir los números con signo Braille en el cajetín simulado.
- f) *Números Escondidos Cajetín*: tiene como finalidad que el niño ubique correctamente los números con signo Braille mediante la búsqueda de él dirigida por el computador.

2. Máquina Perkins

La Máquina Perkins se encuentra simulada en la segunda fila de las letras, en las letras f, d y s (puntos 1, 2 y 3 respectivamente) y en la j, k y l (puntos 4, 5 y 6).

Esta actividad también se divide en seis subactividades: “*Exploración del Teclado Perkins*”, “*Puntos Escondidos Perkins*”, “*Formemos Letras Perkins*”, “*Letras Escondidas Perkins*”, “*Te Presento Números Perkins*” y “*Números Escondidos Perkins*”. Al igual que en la modalidad cajetín Braille, el objetivo de todas estas actividades es que el niño aprenda la ubicación de los puntos en la máquina Perkins,

ejercite y aprenda a formar letras con esta modalidad; y ubique, conozca y aprenda a escribir los números con esta forma de escritura.

III. Módulo Lenguaje

El objetivo de este módulo es ofrecer actividades recreativas por medio de diferentes tipos de relatos (poesías, trabalenguas, cuentos y fábulas), con el fin de apoyar el desarrollo de la comprensión lectora y motivar al niño al ejercicio de la lectura.

Existen cuatro tipos de actividades: cuentos (4), trabalenguas (5), fábulas (4) y poesías (5). Cada una de ellas y, según corresponda, busca ejercitar de manera recreativa la modulación, la memoria, el ejercicio de rimas e iteraciones, la comprensión de un breve relato y fomentar el aprendizaje de moralejas.

Todas las actividades de este módulo se realizan de manera auditiva y van acompañadas de dibujos y sonidos que ejemplifican la historia contada. Además, cuentan con la posibilidad de retroceder, avanzar o detener el relato cada vez que el mediador o el niño lo requieran; de imprimir las diferentes pantallas con el fin de trabajar con los mismos referentes (objetos) del computador en todas las áreas; y entrega una serie de preguntas para que el mediador las haga al niño con el fin de evaluar la capacidad de comprensión del mismo.

IV. Módulo Escribir

El objetivo de este módulo es ejercitar la escritura en Braille a través de las modalidades máquina Perkins y dactilografía.

1. Máquina Perkins

Esta modalidad de escritura cuenta con dos tipos de actividades:

- a) *Dictado Perkins*: el objetivo es que el niño adquiera o practique la habilidad de escribir en la Máquina Perkins de una manera dirigida. Para ello, el computador dicta un relato corto para que el niño re-

produzca. Se parte del mayor nivel de dificultad (se dicta una frase de cuatro palabras) y se va disminuyendo según las dificultades que valla presentando el niño. El computador va retroalimentando al niño, leyendo lo que escribe o invitándolo a intentarlo de nuevo si se ha equivocado.

- b) *Escritura Espontánea Perkins*: su finalidad es que el niño practique la escritura espontánea en la máquina Perkins simulada en el computador. En esta actividad el niño puede escribir lo que desee y el computador irá reproduciendo auditivamente cada fonema que él escriba.

2. *Dactilografía*

Al igual que la actividad anterior, también está organizada en dos tipos de subactividades:

- a) *Dictado Dactilográfico*: esta subactividad busca que el niño adquiera la habilidad de escribir utilizando todas las letras del teclado del computador, usando una estrategia directiva para conseguirlo. En esta subactividad se utiliza la misma metodología que en el “Dictado Perkins”.
- b) *Escritura Espontánea*: esta subactividad tiene un mayor grado de complejidad porque supone la habilidad para escribir con todas las letras del teclado. Así, el niño puede practicar la escritura espontánea utilizando todo el teclado del computador. El objetivo, es que el niño practique el conocimiento y ubicación de las letras en el teclado estándar.

Transferencia Tecnológica

El sistema reseñado se usa desde Marzo de 1999 en todas las Escuelas de Ciegos de Chile y en muchas de Latinoamérica. Con el objeto de que el programa se encuentre al alcance de toda la comuni-

dad nacional e internacional ligada al mundo de la discapacidad, el programa se puede bajar gratuitamente desde la página www.cantalettras.cl. El programa se encuentra en código abierto, con lo cual puede ser modificado a voluntad por los potenciales usuarios.

Resumen

La incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la educación ha generado expectativas no cumplidas del todo, al evaluar sus verdaderos impactos sobre el aprendizaje. Partiendo del supuesto que el propósito esencial de las TIC es en todos los ámbitos de su utilización, el ahorro de tiempo, se discute qué “tiempos” de la educación logran optimizar efectivamente las TIC. Se concluye que hay dos dimensiones en que son efectivas en su propósito: la actualización docente y la cobertura curricular. Y una en que son ineficientes: la atención a la diversidad en el aula. Se postula como hipótesis que esto se debe a problemas de diseño de los programas basados en TIC, debido fundamentalmente a una equivocada conceptualización de la mediación cognitiva. Se formula un modelo de mediación por medio de las TIC en base a un principio de triple mediación: al aprendiz, al educador experto y al educador lego. Finalmente, se describe un sistema de apoyo a la enseñanza de la lectoescritura inicial basado en el modelo descrito.

Palabras clave

Tecnología educativa; Inclusión de discapacitados; Mediación tecnológica.

Abstract

The incorporation of ICTs in education had generated some not fulfilled expectations, regarding their impact in learning. The article discuss the main reasons of this failure. Starting from the assumption that the main contribution of ICTs in general, is the optimization of processes, the article discuss three different processes that need to be optimized in education: teacher training, curricular support and at in the attention to the diversity in the classroom. It is discussed that ICTs shows a positive impact in the two first processes, but not in the third. It is suggested that this failure is due to a wrong design in the educational softwares, which are not, in general, designed with an inclusive philosophy. A model for the design of ICT inclusive technology is formulated. The main feature of this model is triple mediation; for the learner, the expert mediator and the naiv mediator. Finally, a software for the initial reading learning process based in this model is fully described.

Key Words

Educational technology; Inclusive education; Technology and mediation.

NOTAS

1. Investigación financiada por Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis), UNESCO y Henkel Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- CHEVALLARD, Y. (1985/2000) **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. (3ª Ed. 1ª Reimpresión) Aique, Buenos Aires.
- HEPP, P. (1999) **La Red Enlaces del Ministerio de Educación de Chile**. Extraído el 15 Marzo, 2006 de <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen2/numero3/articulos/articulo2.html>
- HURTADO, E. (1997) “*Factores que inciden en la innovación pedagógica con Computación*”. En **Revista Pensamiento Educativo**, 21, pp. 185-215.
- KULIK, C. y KULIK, J. A. (1991) “*Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis*”. In **Computers in Human Behavior**, 71, pp. 75-94.
- MACKENZIE, J. (1999) **How teachers learn technology best**. Extraído el 19 Diciembre, 2005 de <http://fno.org/howlearn.html>
<http://www.fno.org/mar01/howlearn.html>.
- NÚÑEZ, I. (1996) **Abriendo una ventana al mundo; informática, comunicación y educación para todos. El proyecto “Enlaces” (Chile) Estudio de caso**. Extraído el 15 Marzo, 2006 de <http://www.unesco.org/education/efa/07d4chil.htm>
- OTEÍZA, F.; SILVA, J.; MIRANDA, H.; SILVA, A.; VILLARREAL, G. y ESTRELLA, S. (1998) **La tecnología informática como**

recurso transversal en el currículo escolar. Conceptos, experiencias y condiciones para su puesta en práctica. Extraído el 15 Marzo, 2006 de <http://www.Enlaces.cl/documentos.html>

ROSAS, R.; COX, C. y SARAGONI, C. (2003) **Evaluación de la apropiación y uso de recursos tecnológicos del Proyecto Enlaces.** Extraído el 15 Marzo, 2006, de http://www.enlaces.cl/Despliegue_Contenidos.php?id_seccion=4&id_contenido=13.

SARLÉ, P. & ROSAS, R. (2005) **Juegos de construcción y construcción del conocimiento.** Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

VIGOTSKY, L. (1978) **Mind in Society.** Cambridge University Press, Cambridge.

ARTICULOS

Los estudiantes como objeto de estudio

Matilde Balduzzi *

El propósito de este artículo es analizar las indagaciones que, tomando como objeto de investigación a los estudiantes universitarios, fueron desarrolladas en las últimas décadas en contextos y en campos disciplinarios distintos. Con este objetivo, las diferenciaré, según su procedencia, en indagaciones de carácter sociológico elaboradas principalmente en Francia e investigaciones de carácter psicológico que, encuadradas en la Psicología Cognitiva, proceden del mundo anglosajón pero, sobre todo, de los Estados Unidos. En la convicción de que este análisis resultaría imposible si no se vincula dichos estudios a las concepciones epistemológicas en cuyo marco surgieron, iniciaré el análisis de cada grupo con una referencia a los paradigmas que se han sucedido en estos campos disciplinarios, con la salvedad de que el surgimiento de un paradigma no se explica atendiendo únicamente a la “historia interna” de una disciplina sino también a su “historia externa”, es decir, a lo que podría denominarse las condiciones de producción de un cuerpo de conocimientos, condiciones de carácter social e histórico y no solamente de carácter académico.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

Del paradigma estructuralista al interpretativo

Se ha vuelto casi un lugar común la referencia a la “crisis” de las ciencias sociales, expresión que algunos prefieren reemplazar por la de “agotamiento de los paradigmas deterministas”(Giménez, 1992:16). Estos paradigmas que -según lo expresa el autor citado- son también, por lo general, positivistas, holistas y nomológicos, fueron desplazados por paradigmas alternativos, que son también, por lo general, interpretativos, individualistas y antinomológicos. Es preciso señalar, sin embargo, que el agotamiento de paradigmas afecta tanto a la concepción de ciencia que prescribe la formulación de leyes universales a partir de regularidades, como a aquella que procura identificar las funciones de un sistema o aquella otra que conduce a postular supraentidades que, desde “atrás de la escena”, determinarían los acontecimientos observables. Dicho de otro modo, tanto los presupuestos positivistas como los funcionalistas y los estructuralistas parecen haber perdido su fuerza y su vigencia.

Como lo expresa Patrick Baert (2001), el “funcionalismo”, más allá de los numerosos autores y escuelas que incluye, comparte ciertos presupuestos. El primero de ellos consiste en explicar la persistencia de las prácticas sociales por referencia a efectos que contribuyen al equilibrio o la integración del sistema social del que forman parte. Un segundo supuesto, ligado al anterior, considera que aún las prácticas aparentemente irracionales se vuelven inteligibles si se entienden sus funciones para el sistema. Finalmente, un tercer supuesto es el que suele denominarse “requisitos funcionales”, es decir que deben cumplirse ciertos requisitos -funciones o necesidades- para que una sociedad sobreviva. En lo que respecta al “estructuralismo”, Baert identifica cuatro características que lo diferencian de otras corrientes. La primera es una “visión totalizadora” que conduce al estudio de sistemas, evitando estudiar las partes por separado. Estas deben considerarse “en función

de sus interrelaciones y partiendo, al fin y al cabo, de sus conexiones con el conjunto” (p. 19). La segunda característica es la prioridad que el estructuralismo otorga a las constantes por sobre los acontecimientos pasajeros. En este sentido lo que importa son las estructuras sociales que permanecen estables a lo largo del tiempo. “El estructuralismo presupone que esas estructuras sociales relativamente estables o bien son las ‘auténticas’ fuerzas causales que impulsan las acciones o acontecimientos, o bien resultan cruciales para dar un significado a los fenómenos observados” (p. 20). Es por eso que el análisis sincrónico suele ser la metodología preferida por muchos estructuralistas. La tercera característica es su oposición al positivismo. Frente a la prescripción positivista de explicar a partir de entidades directamente observables, los estructuralistas consideran necesario atravesar el nivel superficial de los fenómenos observables para encontrar las estructuras subyacentes. Estas no son directamente observables, tienen un carácter latente. “La labor del científico social es desvelar esas estructuras latentes con el fin de explicar el nivel superficial” (*idem*). Por último, esta concepción adjudica a las estructuras un papel determinante sobre las acciones y pensamientos humanos, cuestionando la posibilidad de elección y la libertad de los sujetos. Este cuestionamiento se origina en la oposición a los postulados de la filosofía existencialista de los años 40 y 50; para los estructuralistas, los sujetos no solamente carecen de la libertad que presuponían los existencialistas, sino que, por lo general, no son conscientes ni de la existencia de las estructuras ni de su poder de determinación.

En cuanto al “paradigma interpretativo”, desde el punto de vista metodológico, la explicación no consiste en hallar las causas -sociales o psicológicas- que, desde “atrás de la escena”, determinan los acontecimientos observables, tampoco se trata de identificar funciones, sino de identificar los fines que los sujetos persiguen con su acción. Asimismo, se procura indagar acerca de las creencias de los sujetos respecto a

los medios empleados para llegar al fin propuesto. Se concibe a los actores sociales con libertad para determinar sus fines y se indaga la lógica subjetiva de la acción, procurando la reconstrucción de su sentido. El modelo, originado en el historicismo alemán de los siglos XVIII y XIX, se sustenta en una concepción que sostiene el carácter único e irreplicable de los fenómenos humanos, por lo que no es posible, en este ámbito, enunciar leyes universales ni aplicar la metodología de las ciencias naturales. El científico social tiene como tarea, entonces, comprender las diversas formas de vida y de cultura.

En cuanto a los presupuestos epistemológicos que subyacen al paradigma interpretativo, quizás el de mayor importancia es la concepción de una realidad que no existe con independencia del sujeto que intenta conocerla. Pierde sentido, asimismo, una concepción de ciencia como descubrimiento de la verdad. Las clasificaciones, habituales en el discurso científico, son analizadas en su carácter relativo, del mismo modo que otras producciones discursivas; en efecto, obedecen a los criterios adoptados por una comunidad -la científica- que tiene sus propios códigos, e instaura y legitima, determinadas prácticas. No obstante, no se renuncia a la explicación sino que se proponen otras formas de explicación.

“La explicación interpretativa es, de todos modos, explicación, y no glosografía exaltada o imaginación en libertad; lo que se necesita no es renunciar a metáforas posibles, sino revitalizar nuestros mecanismos de comprensión y nuestra sensibilidad incorporando nuevas analogías. Sería preferible, en fin, que las analogías mecanicistas cedieran su territorio a otras, familiares a los estéticos, que no son menos precisas, sino más expresivas y oportunas” (Reynoso, 1988:10).

Se considera que el contexto geográfico, histórico, político e institucional impone pautas y criterios; en este sentido, se entiende

que, incluso los criterios de racionalidad forman parte de un particular sistema de pensamiento y de las prácticas sociales de una época. No se trata entonces, de alcanzar la verdad, sino de buscar la coherencia interna del discurso, o de generar nuevas descripciones que hagan posible la confrontación de discursos y el disenso, con la plena conciencia de que se trata de discursos y prácticas inconmensurables.

En las formas extremas de esta posición, no hay más que “textos”, no hay realidad más allá del discurso. De lo que se trata, entonces, es de realizar una “confrontación de vocabularios”: los vocabularios de los sujetos dando sentido a sus prácticas, los vocabularios de los discursos científicos describiéndolas e intentando comprenderlas. El relato, la narración, pasa a ser el principal recurso metodológico. Más allá de las posturas extremas, es importante subrayar que estos modelos destacan la capacidad creativa de los actores sociales, su libertad para definir sus metas y, fundamentalmente, tratan de reconstruir el sentido de la acción. Como lo expresa Giménez, estos paradigmas alternativos “tratan de explicar weberianamente la acción como orientada con base en un sentido entendido y, en parte, construido subjetivamente” (1992, s/d). Las acciones individuales con intencionalidad vuelven a tener relevancia para explicar los hechos sociales. Se considera que, para entender los fenómenos que aparecen en gran escala, hay que “partir de enunciados sobre las disposiciones, creencias, recursos e interrelaciones de los individuos” (Watkins, citado por Yturbe, 1993:68). Sin embargo, el hecho de que el individuo actúe persiguiendo un fin no supone una racionalidad entendida como adecuación medios-fines, evaluada, por así decirlo, desde fuera, sino que se debe considerar lo que al individuo le parece adecuado en esa situación para lograr ciertos fines “según sus deseos, preferencias y creencias, y a partir de su particular evaluación de tal situación” (Gómez, 1993:56). Es decir, hay que considerar que los sujetos actúan desde sus creencias, desde su percepción de la situación, que puede ser distorsionada, en situaciones de riesgo e

incertidumbre y, sobre todo, en interacción con otros cuyo comportamiento el individuo debe suponer o prever. Es atendiendo a esto que algunos “resuelven” la antinomia individualismo-holismo planteando que no se trata de explicar lo social a partir de las propiedades de individuos aislados ni de hacerlo recurriendo a funciones (funcionalismo) o a una supraentidad (estructuralismo), sino que se puede dar cuenta de los fenómenos sociales considerando “la acción e interacción estratégica de agentes sociales, sujeta a constricciones, condicionamientos y paradojas” (Gómez, op. cit.: 64).

Las indagaciones sociológicas sobre los estudiantes universitarios

El estudiante “heredero”

Puede afirmarse que los primeros estudios de carácter sociológico sobre los estudiantes universitarios se inscriben en una concepción “holista” y estructuralista, según la cual el sujeto reproduce con sus acciones su posición en la estructura social. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado en Francia en los años 60 por Bourdieu y Passeron que tomaré como punto de partida en este trabajo.

Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc (2001), las investigaciones del período 1964-1974 se desarrollaron en Francia en un contexto político singular: “La crise de mai de 1968 éclate plus vite que ne l’avaient prévu sociologues, journalistes ou hommes politiques” (p. 11). En ese contexto, la Universidad registraba una situación particular: el número de estudiantes se había duplicado en menos de una década, con lo cual los diplomas comenzaban a “devaluarse” y la Universidad aparecía ante los propios estudiantes como inadaptada, asistiéndose a una explosión de reivindicaciones, tanto de carácter estructural como pedagógico. Comenzaron, entonces, a aparecer estudios que ponían énfasis en el carácter reproductor de la Universidad, indagándose acer-

ca del proceso mediante el cual esto ocurría, es decir, cuáles son los mecanismos sociales y pedagógicos que construyen la diferenciación, la eliminación, el fracaso, la selección que la Universidad lleva a cabo, perpetuando un sistema social no equitativo. Es preciso subrayar que este enfoque representaba un abordaje novedoso, puesto que, hasta entonces, la relación entre educación y sociedad se había planteado con una mirada optimista bajo la ideología de la “igualdad de oportunidades”. Según esta ideología, las instituciones, y la educación entre ellas, han sido construidas para beneficiar a los sujetos, brindando a aquellos que por su origen social resultan desfavorecidos, la posibilidad de acceder a profesiones o empleos de prestigio con la sola limitación de sus “capacidades”. El sistema educativo, según se creía, no hacía más que expresar con los títulos otorgados, el valor inherente a cada individuo, las desigualdades sociales, por consiguiente, debían atribuirse a desigualdades naturales. Los nuevos estudios representaban, al mismo tiempo, un cuestionamiento a las teorías económicas del “capital humano” que veían en el individuo una riqueza de competencias al servicio de la sociedad. Desde la nueva perspectiva, por el contrario, el aparato escolar debía ser entendido como un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, más allá de que su organización y la estructura ideológica en que se fundamenta lo muestren con un carácter neutral. Es así como las nociones de integración, y diferenciación empiezan a ser reemplazadas por las de “dominación” y “control social”.

En “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, Bourdieu y Passeron, sin rechazar el concepto de relación de dominación de los estudios marxistas, van a plantear la idea de “capital cultural”, que se opone a la perspectiva económica del “capital humano”: “¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación?”, se preguntan los autores al comienzo de la obra. La posibilidad de acceder a estudios universitarios

era en aquel momento, menor del uno por ciento para los hijos de asalariados agrícolas, del setenta por ciento para los hijos de industriales y del ochenta por ciento para los hijos de quienes ejercían profesiones liberales, lo que conducía a pensar que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas” (Bourdieu y Passeron, 2003:13). Las posibilidades objetivas de acceso a los estudios, dicen los autores, se expresan en el campo de las percepciones y expectativas, determinando la imagen que los distintos sectores sociales tienen de los estudios superiores, los que pueden ser vistos como un futuro “imposible”, “posible” o “normal”. Asimismo, la desventaja educativa se expresa en la restricción para elegir los estudios a cursar: “Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase más baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo” (Bourdieu y Passeron, op. cit.: 20).

La clave era, por consiguiente, identificar los mecanismos que producían la eliminación. Los autores afirman que, para los estudiantes procedentes de sectores socialmente desfavorecidos, la adquisición de la cultura académica, supone una aculturación.

“... Es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en ‘su lugar’ o ‘desplazado’

en la institución y lo que se percibe como tal, determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos” (op. cit.: 28).

La herencia cultural es determinante en el capital escolar. El habitus, constituye el mecanismo que construye y perpetúa ese capital cultural heredado. Se trata de “esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social, definido, precisamente, por la exterioridad recíproca de las posiciones” (Bourdieu, 1991:3). Esa “historia incorporada, hecha cuerpo”, es sobre todo, la que deriva de experiencias en el contexto familiar, es decir, en condiciones materiales de existencia asociadas con un capital cultural y simbólico.

Otra categoría central en el sistema explicativo que proponen Bourdieu y Passeron es el de “violencia simbólica”. En “*La reproducción*”, publicado inmediatamente después de “Los herederos”, los autores comienzan con una afirmación que denominan “axioma” y que, según lo expresan, puede considerarse un principio de la teoría sociológica: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1998: 44). La acción pedagógica es considerada violencia simbólica ya que impone, mediante un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural. En este sentido, las teorías sociológicas “clásicas”, según lo expresan, tienden a ignorar el efecto de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza.

Estas teorías, suponen que las diferentes acciones pedagógicas que se llevan a cabo en una sociedad colaboran armoniosamente en la transmisión de un capital cultural que es entendido como una propiedad indivisa de toda la sociedad. En realidad, plantean los autores, esas acciones tienden a reproducir la estructura de la distribución cultural entre clases, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social.

La ruptura con los encuadres “clásicos” pasa, como es evidente, por buscar la explicación en la dinámica del conjunto de la sociedad, revelando las condiciones y los mecanismos que producen y reproducen las relaciones materiales y simbólicas de dominación social. Los sujetos, además de desconocer tales mecanismos, son receptores pasivos y sumisos de las estructuras de dominación a las que desconocen como tales y aceptan, en cambio, como la expresión del orden ‘natural’ de las cosas. En “Los Herederos”, Bourdieu y Passeron develan los mecanismos de “elección de los elegidos” así como la justificación y aceptación sumisa por los propios perjudicados: “Cuando preguntas a una muestra de individuos cuáles son los factores principales de éxito en la escuela, cuanto más abajo te desplazas hacia los extremos inferiores de la escala social, más creerán en el talento natural o en los dones, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales concedidas por la naturaleza” (Bourdieu, citado por Sidicaro en el Prefacio de “*Los Herederos*”). Las estructuras sociales parecen difícilmente modificables y los agentes, beneficiados o perjudicados, parecen atrapados por mecanismos y prácticas que operan, al margen de su conciencia y voluntad, en el sentido de la reproducción. Este determinismo será el objeto principal de cuestionamiento de las nuevas perspectivas.

El estudiante “actor”

Para las nuevas perspectivas, en efecto, los individuos no se desempeñan reproduciendo su posición en la estructura social. Entre esa posición y su práctica, afirman, existe algo descuidado en la concepción estructuralista que es la capacidad del sujeto de producir algo nuevo, vale decir, su capacidad de creación. Al determinismo de la estructura social sobre el sujeto, oponen la “capacidad estratégica” de éste. Este concepto, lejos de la vieja concepción economicista del individuo orientado en dirección a sus intereses por un cálculo racional, plantea la existencia de una aptitud que le permite al sujeto desempeñarse socialmente con capacidad creativa. Aparece aquí el margen de libertad que las teorías de la reproducción le negaban. Las estructuras no sólo son condicionantes, también capacitan. Es preciso, entonces, concebirlas no solamente como un impedimento para la acción, sino como una condición necesaria para que ésta surja. Las reglas sociales no sólo se imponen desde el exterior de manera coercitiva, no sólo limitan sino que también otorgan posibilidades a los actores: “... a lo largo de la vida de cada uno, cíclicamente, nacen problemas, incertidumbres, elecciones, una política de la vida cotidiana centrada en la utilización estratégica de las reglas sociales” (Levi citado por Revel, 1995:131). No se desconoce la importancia del contexto social y de los significados disponibles en el grupo de pertenencia, pero se otorga particular relevancia a la manera en que el sujeto se apropia de esos significados y los resignifica, orientando de este modo su curso de acción.

La Sociología de la educación comienza a incorporar en sus elaboraciones, los presupuestos teóricos de la nueva perspectiva. Así, para Dubet y Martucelli es preciso comprender como se construye la subjetividad de individuos que son tanto lo que la escuela ha hecho de ellos como lo que escapa a su control: “La socialización es un proceso paradójico. Por una parte es proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos

capaces de manejarla. La sociología crítica ha negado el segundo término de la paradoja, viendo en la escuela solamente un aparato de control” (1998:15). Los alumnos vistos como actores, las estrategias que despliegan y las significaciones que construyen, comienzan a adquirir importancia en el análisis. Ya no basta con estudiar programas, roles y métodos de trabajo, es preciso, además, atender a la manera en que los alumnos construyen su experiencia, establecen relaciones, despliegan estrategias y otorgan significación a lo que viven. La consideración del punto de vista de los alumnos pasa a ser relevante. Sin dejar de atender al contexto social y a los significados disponibles en el grupo de referencia del sujeto, se pone el acento en el modo en que éste se apropia de esos significados, puesto que -según se entiende- es esa apropiación de significados y su particular reelaboración, la que orienta la acción.

En lo que respecta a las investigaciones sobre los estudiantes universitarios, puede afirmarse que es en Francia a partir de 1973, en un contexto de crisis económica y aumento del desempleo, dónde surgen los primeros estudios de carácter sociológico que hacen emerger un estudiante “actor”. En este sentido, ya Boudon, a comienzos de los años setenta, propugnaba un individualismo metodológico que daba prioridad al comportamiento de los actores. Para este autor, las desigualdades sociales son construidas por el agregado de comportamientos individuales. Pocos años después, Crozier y Friedberg procuraban captar en la observación de la acción individual, a la vez la presencia permanente del poder y la dimensión afectiva de las elecciones de los actores. En las relaciones de fuerza objetivadas, el actor pone en juego un margen de libertad y por lo tanto de elección. Por la misma época, Alain Touraine y su equipo focalizaban el análisis en el actor y su acción. El concepto de “movimiento social” es entendido como una acción conflictiva para el control social de las orientaciones culturales de una sociedad. Las tesis de este equipo se reconocen en una “sociología dinámica” que ve en la crisis que vive el mundo de los estudiantes un

objeto de estudio pertinente. Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc (op. cit.), los estudios de Touraine suponen una percepción de un estudiante doblemente actor: por la iniciativa que puede tomar en relación al sistema, hasta llegar incluso a utilizarlo, y por la fuerza de su compromiso. Es significativo, asimismo, el título que Touraine da a su obra de 1984: “El retorno del actor”. Desde el punto de vista metodológico, el recurso a los datos estadísticos resulta insuficiente para estas perspectivas que procuran comprender el sentido otorgado por los actores. Se procurará, en adelante, asociar el objeto de la acción con la significación dada a ese objeto por los sujetos. En este sentido, los trabajos se orientan, a partir de allí, a considerar el “potencial de autonomía” de los sujetos, con la convicción de que éstos pueden resignificar lo que podría entenderse como un “mandato” familiar o social: “Existen significados que forman parte de lo que podría denominar un acervo de significados disponibles en la cultura y que señalan ciertos destinos, ciertas vías para ciertos grupos. La capacidad estratégica se manifiesta en la posibilidad de transgredir esos virtuales mandatos y dar lugar a lo inesperado, es decir, a lo que no se espera que un cierto sujeto haga” (Andrade, 2002:105). En este sentido, el autor citado señala que las condiciones objetivas a las que el sujeto responde no son las externas actuales sino las “externas internalizadas” en su interacción con su grupo de pertenencia, vale decir que, para comprender el sentido de las prácticas el investigador debe tener en cuenta que éstas son producidas en condiciones diferentes a las presentes durante la observación, pero a la vez, debe considerar que el sujeto puede “re-actuar” sobre ellas modificándolas. La posición del sujeto en la estructura social, por consiguiente, provee de ciertos principios de percepción, apreciación y acción que orientan las prácticas, pero esa tendencia puede ser modificada, actuando el sujeto desde otras lógicas, de modo tal que los mismos significados construidos en un grupo de pertenencia podrían llevar a algunos sujetos a la conformidad y a otros a la disconformidad, por

ejemplo en temas tales como el ingreso y permanencia en la universidad. La posición en la estructura social tiene un papel importante pero no determina, como lo entendían los teóricos de la reproducción, sino que condiciona -en el tema que nos ocupa- el acceso a los estudios, el tipo de estudios a seguir, la permanencia en la universidad, el éxito o el fracaso.

Nuevas perspectivas sociológicas

A partir de los años 80, los investigadores comienzan a describir diferentes identidades estudiantiles vinculadas a la relación que los estudiantes establecen con los diferentes centros de estudios. En Francia se registra, en los análisis sobre el tema, un acercamiento a factores hasta entonces descuidados: los establecimientos, las carreras y las disciplinas. Las investigaciones giran alrededor de dos cuestiones: la orientación y la inserción profesional. Esta última es abordada a través de estudios longitudinales de cohortes por "l'Observatoire des entrées dans la vie active", considerando la lógica de la oferta y la demanda. Se comprueba que la inserción produce "desclasamientos", los estudiantes, por temor a la desocupación, aceptan empleos de calificación inferior a sus diplomas. Asimismo se observan diferencias en relación al género, las mujeres se acercan más a las carreras cortas, la desocupación, asimismo, es mayor entre ellas que entre los varones. Las mujeres tienen una mejor inserción universitaria pero una peor inserción laboral. Asimismo, los estudios analizan los factores vinculados al éxito académico. Los métodos de investigación se adecuan a los nuevos intereses de los investigadores, la vida cotidiana de los estudiantes es registrada mediante observaciones y entrevistas. Las formas de vida y de estudio serán los aspectos de mayor interés a partir de los 90. En 1989 se crea "L'Observatoire de la vie étudiante", que publica su primer informe en 1991, en donde se estudian las condiciones de vida de los estudiantes (Grignon y Gruel, 1999) y sus maneras de estudiar (Lahire,

1997). En todos los casos se descarta como una ficción la idea del “estudiante medio”, considerando que los estilos de vida de los estudiantes son tan variados como el tipo de estudios elegido. El mundo de los estudiantes se caracteriza por “une grande diversité tant des filières et des ambitions scolaires que par l’intégration à l’université et au ‘milieu’ étudiant qui s’y constitue” (Galland, citado por Fave-Bonnet y Clerc, op. cit.) Así, para Lahire, si se descuida el estudio de la diferenciación interna del universo de la educación superior, no se captarán las formas de inequidad que se dan al interior mismo del sistema. Según lo expresa, los diferentes tipos de establecimiento de enseñanza superior y, más precisamente, los diferentes tipos de estudio no son de igual valor académico y social, sino que, en sí mismos, constituyen espacios de estudio más o menos legítimos académica y socialmente, protegen en mayor o menor medida del desempleo en el momento de ingresar al mercado de trabajo y conducen a posiciones sociales más o menos prestigiosas simbólicamente y ventajosas económicamente. Distingue así: estudios “populares” vs. “burgueses”, considerando el origen social de la población que reclutan; estudios cortos y “profesionalistas” vs. estudios largos y/o generalistas; estudios con fuerte anclaje profesional, extraacadémico, orientados hacia los valores heterónomos del mundo económico y social vs. estudios orientados hacia el mundo más atemporal de la cultura literaria y científica; establecimientos con fuerte encuadre pedagógico y matrícula restringida donde los estudiantes son conducidos por la institución y el trabajo personal está en gran medida dirigido vs. establecimientos con débil encuadre pedagógico y matrícula numerosa, en donde los estudiantes tienen que organizar por sí mismos su trabajo personal; estudios con fuerte grado de renunciamento y “ascetismo escolar” (por ejemplo Medicina) vs. estudios con débil grado de renunciamento (por ejemplo Letras y Ciencias Humanas); estudios científicos y técnicos vs. estudios literarios en sentido amplio o restringido. En opinión del autor, una u otra de estas catego-

rías o más bien la combinación de varias de ellas, da cuenta de las variaciones de comportamiento en lo que respecta a maneras de estudiar. Según lo expresa, la variable “tipo de estudios” es determinante para comprender las prácticas que desarrollan los estudiantes universitarios: “Les différents types d’études sont donc producteurs de styles de travail scolaire-universitaire et, au-delà, de style d’existence très différents qui préfigurent bien souvent de futures manières de travailler e de vivre” (Lahire, op. cit.:161). Si bien la excelencia de los antecedentes escolares acrecienta notablemente las oportunidades de éxito en los estudios universitarios, ya que las adquisiciones de la trayectoria previa contribuyen a generar las competencias exigidas en la enseñanza superior, se comprueba que, a antecedentes escolares equivalentes, los recursos materiales así como la organización de los estudios y de la vida del estudiante en torno a ellos, influye en las oportunidades de éxito (Grignon y Gruel, 1999:186).

Otro concepto que se ha vuelto relevante es el de “oficio de estudiante” (*métier d’étudiant*), éste concepto permite comprender cómo el estudiante debe apropiarse de códigos disimulados en las prácticas que se siguen en la enseñanza universitaria, códigos sin los cuales el estudiante es eliminado o bien se auto elimina porque se siente un extraño en el nuevo mundo.

Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc, “on est passé, en quelques décennies, d’un intérêt pour les étudiants en tant qu’exemple de la reproduction sociale, à un intérêt pour la vie quotidienne d’un groupe social, à l’expérience étudiante” (op. cit.:17).

Finalmente, el desinterés que algunos autores perciben en los estudiantes hacia la institución, en el contexto de una universidad de masas, revela la pertinencia, para abordar el tema, de otro concepto de reciente aparición en las Ciencias de la Educación, el concepto de “relación con el saber” (“rapport au savoir”). Como lo expresa Bernard Charlot, la relación con el saber no puede ser puesta en corresponden-

cia únicamente con la posición social. La sociedad no es sólo un conjunto de posiciones, es también historia. Por eso, para comprender la relación de un sujeto con el saber es necesario considerar, además de su pertenencia social, la evolución del mercado de trabajo, del sistema escolar, de las formas culturales, así como la desocupación y la precariedad en el empleo, los debates en torno al valor del trabajo y las nuevas formas de entrar en la vida adulta. Por otra parte, el mundo nos es dado a través de lo que percibimos, imaginamos, pensamos, deseamos y sentimos, es decir, se nos ofrece como un conjunto de significaciones compartidas con otros. Es en este universo simbólico en donde se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros, así como entre el sujeto y sí mismo. Pero, si bien, como lo manifiesta Charlot, la relación con el saber es relación con sistemas simbólicos y particularmente con el lenguaje, apropiarse del mundo es también apoderarse de él materialmente, modelarlo, transformarlo. El mundo no es solamente un conjunto de significaciones, es también horizonte de actividades, por lo tanto, la relación con el saber supone también una actividad del sujeto. Y, agrega el autor, es también relación con el tiempo, un tiempo que se despliega en tres dimensiones que se interpenetran y se suponen una a otra: presente, pasado y futuro. Analizar la relación con el saber es, entonces, analizar una relación simbólica, activa y temporal. El investigador que estudia la relación con el saber estudia las relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas, etc., en tanto, por supuesto, que está en juego en ellas la cuestión del aprender y del saber. Analiza, entonces, por ejemplo, las relaciones del estudiante con la Universidad, con los profesores, con los padres, con los compañeros, con las asignaturas, con la desocupación, con el futuro, etc. Estas relaciones se articulan entre sí, en configuraciones que no son infinitas. El investigador analiza estas configuraciones que él construye, reuniendo datos y procurando identificar los procesos que las caracterizan.

En este sentido, como lo expresan Alava y Romainville (2001), la universidad como lugar de participación democrática o como espacio de compromiso político está hoy fuertemente en crisis. El estudiante, poco a poco, ha ido concentrando sus esfuerzos sobre las prácticas de estudio en sentido estricto organizando su jornada según un empleo personal del tiempo, ya que, a diferencia de las actividades que desarrollaba en la escuela media, las específicas de la vida universitaria le exigen un alto grado de autonomía (Baquero y otros, 1996). Un aspecto esencial de esta organización del tiempo es la frecuencia con que el estudiante asiste a los cursos, constituyéndose, según algunos autores, en un criterio determinante para explicar el éxito académico (Cancel, citado por Alava y Romainville, op. cit.).

Otro aspecto que consideran algunos investigadores es la percepción y comprensión de lo implícito. “La comprensión de las expectativas de los profesores y su anticipación constituyen esa ‘pedagogía invisible’ que rige la actividad del aprendiente” (op. cit.:172). El proyecto de estudios del alumno, que estructura su futuro y su mirada sobre la universidad, es el resultado, a la vez, de su pasado escolar y de percepciones subjetivas del mundo universitario y sus dificultades. La ausencia de proyecto, y la percepción de la universidad como un lugar de paso o de espera, parece asociarse a la deserción.

En síntesis, las investigaciones de carácter sociológico, más allá del cambio de perspectiva y de definición de su objeto de estudio, asociado a los cambios de paradigma descriptos y su contexto de producción, se centran en un aspecto: la afiliación o inserción en una subcultura, la del mundo de la universidad. Comentando las características de las investigaciones sobre este tema en Francia, Fave Bonnet y Clerc dicen que si se compara las investigaciones sobre los estudiantes universitarios con las efectuadas sobre los alumnos de la escuela secundaria resulta evidente que las primeras apenas si se ocupan del aprendizaje de los estudiantes, como si a partir de los dieciocho años el apren-

dizaje se diera por supuesto, como si, en este nivel, no hubiese ya que plantearse interrogantes acerca de los métodos y las relaciones pedagógicas. Agrega que las investigaciones sobre los estudiantes han esclarecido sus relaciones con la institución y sus características como grupo social, pero apenas comienzan a interesarse en lo que caracteriza a un estudiante: el hecho de que estudia (Fave- Bonnet y Clerc, op. cit.). Para abordar ese otro aspecto inseparable, el relativo a la cognición, es necesario, efectuar un recorrido por las investigaciones surgidas de la Psicología Cognitiva.

Del paradigma conductista al cognitivo

Evidentemente, en lo que respecta a la Psicología, la premisa de centrarse en el “actor” es consecuencia de la definición del objeto de estudio antes que el resultado de la superación de enfoques de carácter holista. No se trata de un “retorno” -para tomar la expresión de Touraine- sino del ineludible punto de partida. Sin embargo, la definición de ese “actor” fue variando en función de transformaciones relativas tanto a la historia interna de la disciplina como a su historia externa.

Hacia fines de los años 50 en Estados Unidos, en el ámbito de la Psicología académica, el modelo E-R había entrado en crisis. Miller, Galanter y Pribram, hablaban de la existencia, en Psicología de dos escuelas: la de los “optimistas” que reducen el comportamiento humano al modelo E-R, y la de los pesimistas que saben que los seres humanos no responden a estímulos, sino que previamente elaboran la información que les llega del medio. El énfasis en los procesos de mediación, elaboración, transformación de la información, implicó rescatar y darle relevancia a los procesos internos, largamente desacreditados durante las décadas de predominio conductista. En la etapa conductista, términos como “mente” y “mentalismo” tenían una fuerte connotación negativa, y quien los usaba era automáticamente excluido del ámbito

de los estudios “científicos”, ya que los procesos cognitivos, no observables, no constituirían un objeto legítimo de estudio.

Algunos autores señalan que la crisis del conductismo va ligada a la crisis de la concepción epistemológica de la ciencia en que se apoyaba. “Los conductistas habían acogido con entusiasmo el positivismo lógico del círculo de Viena, que postulaba por ejemplo un lenguaje fisicalista para las teorías, el operacionismo (los términos teóricos deben definirse como operaciones cuantitativas), o la axiomatización de la teoría (descripción de ésta mediante un lenguaje formal lógico-matemático)” (de Vega, 1987:27).

La Psicología Cognitiva va a plantear la posibilidad y la legitimidad de estudiar científicamente los procesos cognitivos, indagando qué es lo que ocurre en la “caja negra” que parece haber entre los estímulos y las respuestas. Con el abandono del esquema E-R y de los presupuestos asociacionistas, la conducta pasa a ser entendida en función de planes que la controlan. El conocimiento será entendido como un proceso, y no como un producto, un proceso en que las categorizaciones o conceptualizaciones, permiten reducir la complejidad del medio y actuar sobre él. Una analogía comienza a imponerse, la mente se asemeja a la computadora, dado que es un sistema de procesamiento de la información que, como la computadora, codifica, retiene, trabaja con símbolos. Esta metáfora resulta más adecuada que la del canal, inicialmente adoptada por los pioneros, por influencia de la Teoría de la Comunicación. Si entre los estímulos y las respuestas, los conductistas veían eslabones asociativos, los cognitivistas ven estrategias, estructuras, representaciones. Estas representaciones están constituidas por algún tipo de cómputo.

Es preciso, sin embargo, distinguir una versión que lleva la analogía mente-computadora hasta sus últimas consecuencias, que es la que se ha denominado “Ciencia cognitiva”, de la versión “débil” que otorga a la analogía un carácter funcional y que corresponde estricta-

mente a lo que hoy se denomina “Psicología Cognitiva”. Si la primera se propone llegar a una teoría unificada del procesamiento de la información cualquiera sea el ámbito en que esto se realice, la segunda preserva un abordaje psicológico, procurando analizar el comportamiento inteligente de sujetos humanos.

Sin embargo, como lo expresa Rivière, existe una continuidad entre el conductismo y la Psicología Cognitiva, que se manifiesta en la “susplicia hacia la introspección y la conciencia”, el “respeto a los métodos objetivos” y el empleo de “modelos explicativos mecanicistas”. Esta continuidad hace cuestionable la presentación que algunos autores hacen del paso del conductismo al cognitivismo como un “cambio de paradigma”. Como lo hace notar Rivière, para entender el origen de la psicología cognitiva, hay que recurrir, además, a la “historia externa”: “Los intereses educativos, los desarrollos tecnológicos en el área del tratamiento de la información, los avances de la cibernética y la ergonomía, la propia importancia de los símbolos y representaciones en los sistemas de intercambio de las sociedades avanzadas, están en este origen” (Rivière, 1987:16).

Pero pese a la continuidad señalada con el paradigma conductista, es preciso puntualizar que los enfoques fueron variando desde los modelos de procesamiento de la información a modelos de “aprendizaje situado”. De la perspectiva formalista inicial se ha llegado a una concepción que considera la capacidad de la mente “para formalizar con distintos lenguajes, en función de variables contextuales, intencionales, etc.” (op. cit.:30).

Esta evolución resulta clara en la definición del concepto de “estrategias”. Los modelos de procesamiento de la información consideran las estrategias como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimientos” (Monereo Font, 2000:29). En esta perspectiva se distinguen las estrate-

gias en que la información es procesada a un nivel superficial y fonológico, de aquellas en que la información es procesada a un nivel más profundo y semántico. En el primer caso, de trata de estrategias de repetición, en el segundo, de estrategias de elaboración y organización. En cuanto a los modelos de aprendizaje situado, influenciados por los enfoques socioculturales de Vigotsky, consideran que los sistemas individuales para tratar y gestionar la información deben analizarse en situaciones de interacción social. En este sentido, “una estrategia sería una acción socialmente mediada y mediatizada por instrumentos, como son los procedimientos” (*idem*). Con el término «estrategias de aprendizaje» se alude hoy a las operaciones mentales que el alumno pone en juego en la situación de aprendizaje. Se entiende que estas operaciones “tienen un carácter intencional y propositivo, se encuentran al servicio de una meta, generalmente, la de favorecer un aprendizaje significativo y autónomo e incentivan, por lo tanto, el papel activo y protagonista del alumno y el de mediador del profesor, a través de la metáfora del andamiaje” (Fernández Martíny otros, 2001:231). Se considera, asimismo, que estas estrategias son modificables y, por lo tanto, susceptibles de mejorar a través del entrenamiento. Por otra parte, ya no se considera a las estrategias como habilidades generales de pensamiento, susceptibles de ser entrenadas al margen de los contenidos y contextos de aplicación, por el contrario, se entiende que las estrategias se aprenden junto con los contenidos y en los contextos en los que se van a utilizar. “Todo proceso de pensamiento siempre es específico, o dicho de otra forma, nunca puede estar ‘libre de contenido’, porque siempre pensamos basándonos en información específica, no podemos pensar en el vacío” (Monereo Font, op. cit.: 33).

Las investigaciones psicológicas sobre los estudiantes universitarios

El estudio de las “estrategias de aprendizaje”

En lo que respecta a la investigación sobre los estudiantes universitarios, los autores coinciden en señalar como un antecedente lejano, la aparición en los años 50, de manuales de metodología que tenían como propósito enseñarles a los estudiantes las técnicas del trabajo universitario. Estos manuales, a pesar de su carácter prescriptivo y su falta de validez ecológica, contribuyeron a iniciar la investigación en este campo. Se trataba de consejos o sugerencias derivadas de experiencias de laboratorio sin relación con los contenidos de los cursos universitarios. Al cabo de algún tiempo se comprobó que los estudiantes no transferían los conocimientos metodológicos a sus prácticas de estudio. Esta comprobación de fracaso derivó en el reclamo por investigaciones ecológicas sobre las prácticas efectivamente desarrolladas por los estudiantes.

Los trabajos surgidos del ámbito de la Psicología Cognitiva y, más precisamente, los estudios anglosajones encuadrados en la línea de investigación conocida como “student learning”, pueden ser considerados un punto de partida en la investigación en sentido estricto. En estos estudios se investigaban las “estrategias de aprendizaje” que ponía en juego el estudiante. El interés por identificar estrategias de aprendizaje suponía, es preciso destacarlo, una concepción del aprendizaje como reconstrucción activa que requiere del alumno diversas operaciones para captar, comprender, retener y movilizar la información. A partir de los años 80, la publicación de trabajos, la validación de instrumentos y la multiplicación de coloquios sobre el tema, con el encuentro de los investigadores de distintos países, representó la consolidación y estructuración, tanto a nivel conceptual como institucional de esta línea de investigación.

El análisis de las concepciones de los estudiantes

Otra línea de investigación se inicia en los años setenta con el trabajo de Perry en Harvard. Este autor, realiza entrevistas a estudiantes a lo largo de su carrera con el propósito de apreciar la evolución de su pensamiento. Encuentra que los estudiantes sostienen concepciones diversas acerca del conocimiento. Establece entonces, una escala de posiciones, entre dos polos extremos que él llama “dualismo” y “relativismo”. El pensamiento dual consiste en dividir el mundo de las ideas en dos: por una parte, los conocimientos correctos y verdaderos del saber científico y por la otra, los conocimientos falsos y mal fundamentados. El pensamiento relativista se caracteriza, según Perry, por una percepción de la comprensión del mundo como activamente construido por el sujeto y sometido a revisión permanente. Este estudio inició una corriente de investigación fecunda, sobre lo que luego se llamó “creencias epistémicas” de los estudiantes.

En la misma época, un equipo de investigadores de la Universidad de Goteborg, en Suecia (Säljö, Marton, Suensson), se propone poner en práctica un abordaje nuevo sobre las prácticas de estudio, de carácter cualitativo y de inspiración fenomenológica. Estos investigadores desean abordar las maneras de estudiar en contexto, sobre todo en el momento de la lectura de textos universitarios. Observan a los estudiantes ocupados en tareas corrientes de trabajo universitario y realizan entrevistas. Observan que los estudiantes tienen posturas, actitudes, intereses, relacionadas con sus estudios, que explican las diversas maneras de abordar los estudios. Estos autores procuran relacionar, además, las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje universitario con sus prácticas de estudio. Proponen una clasificación de maneras de aprender que incluye dos tipos: el aprendizaje en superficie y el aprendizaje en profundidad. Esta distinción alcanzará un éxito notable. Hacia fines de los años 80 Entwistle incorpora los

conceptos surgidos de las investigaciones de carácter cualitativo del equipo de Goteborg y propone considerar tres maneras en que los estudiantes abordan sus estudios: el abordaje de superficie, según el cual el estudiante trata de reproducir un discurso memorizándolo, el abordaje en profundidad, que conduce al estudiante a una indagación del sentido del discurso, y el abordaje estratégico, por el cual el estudiante busca tener éxito. La distinción entre un enfoque superficial, profundo y estratégico considera, al mismo tiempo que los procedimientos empleados, las metas o intenciones. Estos tres modos diferentes de abordar el aprendizaje se vinculan a diferentes concepciones, dando lugar a una tipología: aprendizaje como incremento de conocimientos, aprendizaje como memorización, aprendizaje como adquisición de datos para su uso, aprendizaje como abstracción de significados y aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad.

El aprender a aprender, objetivo central de la teoría de las estrategias cognitivas comienza entonces, a ser concebido como un proceso de cambio conceptual. Este cambio conceptual exige la modificación o reestructuración de las teorías o concepciones que alumnos y profesores sostienen acerca del aprendizaje. Tanto los alumnos como los docentes elaboran representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que no se originan en el estudio académico de teorías del aprendizaje sino en la práctica cotidiana en contextos educativos.

Por otra parte, se amplía la indagación sobre las creencias epistémicas de los estudiantes, relevando información acerca de su concepción de la ciencia, de las disciplinas científicas y su progresiva afiliación a los discursos científicos. Uno de los hallazgos importantes en este campo es el relativo a las concepciones contradictorias que sostienen los estudiantes, sin que ellos perciban ese carácter: por una parte, sostienen una idea del saber científico fuertemente influenciada por el positivismo, según la cual las leyes y las teorías científicas existen independientemente de los hombres; por otra parte, y al mismo tiempo,

consideran que la ciencia está influenciada por la sociedad, basada en supuestos y afectada por ideologías.

El estudio del abordaje de los textos

En la década del 90, otro aspecto que concitó el interés de los investigadores es el del discurso escrito al que los estudiantes deben acceder. Inicialmente, el análisis de la iniciación al estilo particular de los textos académicos se hizo buscando comprender cómo el estudiante se pliega a las normas del discurso académico. Posteriormente, los investigadores trataron de poner en evidencia las representaciones poco compatibles que suelen tener estudiantes y docentes. Así, las investigaciones muestran que las «lagunas de lenguaje» son el signo de las dificultades que los estudiantes tienen al intentar adoptar las posturas epistemológicas en que se sustenta la elaboración de textos académicos y cuyo dominio resulta indispensable para su comprensión. Leer o producir textos académicos exige no sólo conocimiento del idioma, sino descubrir nuevas relaciones con el saber. Los estudiantes tienen que familiarizarse con distintos “géneros académicos”, con sus particularidades de estilo y de construcción discursiva. Para algunos investigadores, esta competencia constituye uno de los aspectos de lo que se ha dado en llamar “oficio de estudiante”.

El estudiante debe poder adquirir a la vez, prácticas de lectura autónoma y construir competencias informacionales específicas pero también adquirir los niveles de teorización o de abstracción que exigen los estudios universitarios. Las actividades de lectura de los estudiantes son verdaderas matrices de socialización universitaria. Leer y desarrollar una práctica lectora específica son competencias que separan fuertemente las prácticas de los estudiantes: la frecuentación de las bibliotecas es un elemento determinante para el aprendizaje de modalidades cognitivas específicas.

Tendencias actuales en las investigaciones sobre los estudiantes

Las dos grandes orientaciones hasta aquí comentadas, centradas una en la afiliación y socialización de los estudiantes y la otra en las estrategias y prácticas de estudio, así como los análisis más recientes acerca de las percepciones y creencias, los textos académicos y la relación con el saber, adoptan un nuevo carácter al ser enfocados desde el ángulo de la especificidad de cada centro de estudios y cada campo disciplinar. Como se ha dicho, el estudio de los modos de vida de los estudiantes se detiene actualmente en las variaciones y diferenciaciones ligadas a las diferentes carreras y centros de estudios. A diferencia de los trabajos pioneros que consideraban a los estudiantes como un universo homogéneo, la atención se centra en la relativa heterogeneidad del mundo de los estudiantes. El incremento del número de estudiantes durante las últimas décadas y la diversificación de los estudios que lo ha acompañado conlleva diferencias en la manera de vivir y de estudiar de los alumnos universitarios. El contexto institucional y pedagógico y el tipo de estudio elegido están vinculados a diferencias observables en materia de prácticas de estudio. Se ha puesto de manifiesto que el estudiante no sólo debe lograr su adaptación al mundo universitario sino que, además, debe incorporarse a la subcultura correspondiente al tipo de estudios elegido, apropiándose de valores, códigos, rituales, modos de hacer y de pensar; el estudiante debe socializarse en una subcultura adquiriendo “por impregnación” sus códigos implícitos, sus valores y su concepción del mundo. Asimismo, los trabajos que, con un enfoque más global, investigan sobre prácticas de estudio, incluyendo las prácticas informales y extraescolares, puntualizan, la importancia de esta diferenciación según cada centro de estudios (Lahire, 1997).

Por otra parte, el énfasis que las teorías cognitivas ponían sobre los mecanismos generales del pensamiento se ha desplazado, en los modelos actuales, a un interés por procesos y saberes locales, vinculados a campos de estudio específicos. Aún cuando en la actualidad sigue existiendo investigación sobre “estrategias de aprendizaje”, esos estudios ya no procuran, como era habitual en los primeros trabajos, identificar las estrategias cognitivas vinculadas al éxito en los estudios superiores, independientemente del tipo de saber de que se trate. Las investigaciones actuales consideran la especificidad de cada centro de estudios así como del tipo de saber que allí se enseña. Así por ejemplo, se ha puesto en evidencia, que una misma estrategia está ligada al éxito en una Facultad y al fracaso en otra (Alava y Romainville, op. cit.:175).

Algunos autores prefieren hablar de “estrategias de trabajo académico” para enfatizar el hecho de que no se trata de mecanismos de carácter general sino de una “producción cognitiva regulada en el seno de dispositivos institucionales particulares, es decir, en contextos y situaciones sociales específicas” (Baquero y otros, 1996:100).

En lo que respecta a la investigación sobre las creencias epistémicas de los estudiantes, los estudios más recientes muestran que los estudiantes sostienen concepciones epistemológicas ingenuas no solamente sobre la ciencia en general sino también sobre los campos disciplinarios particularizados que constituyen las disciplinas que se enseñan en la Universidad.

En relación con el abordaje de los textos, se considera que el tipo de discurso que se le propone al estudiante es, no sólo diferente al coloquial, sino específico de cada campo disciplinario, requiriendo competencias diferentes según el grado de formalización del lenguaje, su estilo discursivo, el grado de abstracción de sus conceptos, etc. Leer y escribir no son, como se creía, habilidades independientes del aprendizaje de cada disciplina. En este sentido, han surgido propuestas didácticas bajo el supuesto de que la lectura y escritura de textos espe-

cíficos de cada asignatura, debe aprenderse en el contexto propio de cada materia: “(...) la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (Carlino, 2005:22).

Centrarse en las disciplinas supone considerar, por otra parte, las prescripciones epistemológicas y metodológicas aceptadas en ese ámbito, las teorías hegemónicas, los debates internos entre defensores y detractores de distintas corrientes o enfoques, el tipo de discurso autorizado, el tipo de intervención o práctica avalados, etc. Existen tradiciones de pensamiento y categorías conceptuales propias de cada disciplina, que hacen que exista cierta homogeneidad en la manera en que esa comunidad científica o académica se plantea los problemas y los aborda. Esto supone, del lado del estudiante, no solamente una socialización en la subcultura de la Facultad o centro de estudios sino en la propia del mundo académico y/o profesional que integran los que allí se presentan como representantes de la profesión o actividad a que el estudiante aspira.

Como lo expresan Alava y Romainville (op. cit.), el interés actual de las investigaciones sobre los saberes es expresión de la necesidad de construir un abordaje transdisciplinario para describir y explicar estos comportamientos, de modo tal de comprender mejor la actividad de aprendizaje y de afiliación del estudiante.

Los estudiantes y el mundo del trabajo

Los cambios sustantivos operados en la última década en la organización social y económica –transnacionalización de la economía, globalización política, alteración de las condiciones laborales y contractuales, con sus consecuencias de desempleo y precarización laboral- afectan particularmente a los jóvenes, quienes ven con escepticismos

mo sus posibilidades de inserción, permanencia y promoción en el mundo del trabajo. Los sucesos de noviembre de 2005 y marzo de 2006 en Francia, son la manifestación más elocuente de esta situación y están siendo, actualmente, objeto de debate y análisis en ámbitos periódicos y académicos. En éste último, cabe mencionar las reflexiones del sociólogo Denis Merklen, de la Université Paris 7 (Centre des mouvements sociaux). A su entender, es preciso diferenciar dos tipos de protagonistas en las movilizaciones estudiantiles recientes. La de marzo de 2006 la lideraron estudiantes universitarios que lograron la adhesión de los estudiantes de enseñanza media y el apoyo de las centrales sindicales así como el de la oposición política al gobierno. El objetivo de esta movilización fue lograr que se retire el proyecto de ley que reformaría el contrato de trabajo extendiendo a dos años el “período de prueba” que permite al empleador despedir al empleado, sin invocar motivos. La movilización de noviembre de 2005, en cambio, tuvo como protagonistas a los jóvenes que han quedado fuera del sistema educativo, en su mayoría adolescentes de nacionalidad francesa descendientes de inmigrantes de origen árabe. Según lo expresa el autor mencionado “esta fracción de los ‘jóvenes de los suburbios’ no representa la causa islamita y ni siquiera el problema de la inmigración sino una profunda exclusión social” (Merklen, 2006). Estos jóvenes, que han sido expulsados del sistema educativo, antes de terminar la escuela media, sólo pueden vislumbrar en el futuro “empleos mal pagos, descalificados y precarios” (op. cit.). Son los que en marzo de 2006 se sumaron a la protesta de los universitarios por el “contrato de trabajo”, con explosiones de violencia contra la policía, las instituciones e incluso, contra los propios estudiantes universitarios. Estos conflictos deben situarse en una sociedad que se debate entre el tradicional modelo de protección social francés y el modelo neoliberal impulsado por el ministro del interior del actual gobierno. El desafío, como lo expresa Merklen, es “proponer un modelo de desarrollo que se funde en una

nueva alianza de los jóvenes con el mundo del trabajo y en la integración social de las nuevas clases populares”.

Lejos de los reclamos de mayo del 68, estos estudiantes se movilizan por un lugar en la sociedad, una sociedad que parece haber sustituido la soberanía del “estado-nación” por la “potencia soberana del mercado” (Duschatzky y Corea, 2002).

Teniendo en cuenta esta situación, las investigaciones que tomen a los estudiantes como objeto de estudio, deben considerar, no solamente su inserción en la “subcultura” de la Universidad, sus estrategias y prácticas de estudio, sino, además, sus preocupaciones y expectativas en relación al ámbito laboral, sus representaciones e imágenes acerca de los estudios y sus posibilidades laborales. Este abordaje permitiría la articulación entre las formas de pensamiento de los estudiantes y el contexto en que surgen.

Resumen

En este artículo se analizan las indagaciones que,

tomando como objeto de investigación a los estudiantes universitarios, fueron desarrolladas en las últimas décadas en contextos y en campos disciplinarios distintos. Se las diferencia, según su procedencia, en indagaciones de carácter sociológico elaboradas principalmente en Francia, e indagaciones de carácter psicológico procedentes del mundo anglosajón. Se vincula estos estudios a las concepciones epistemológicas en cuyo marco surgieron, considerando tanto la *historia interna* como la *historia externa* de las disciplinas, es decir, las condiciones de producción de un cuerpo de conocimientos. Se sintetizan, luego, las tendencias actuales en las investigaciones sobre el tema, orientadas a la consideración de cada centro de estudios y cada campo disciplinario. Finalmente, se hace referencia a las recientes movilizaciones estudiantiles y su posible significación.

Palabras clave

Estudiantes universitarios; Investigación; Perspectivas; Tendencias.

Abstract

In this article, they are analysed the inquires that,

taking university students as an object of investigation, have been developed during the last decades in different contexts and discipline fields. They are differentiated, by their origin, in inquiries of sociological character, mostly originated in France, and inquiries of psychological character belonging to the Anglosaxon world. These studies are related to the epistemological conceptions in which frame they have appeared, considering the internal history as well as the external history of the disciplines, that is to say, the conditions of production of a body of knowledge. Then, the tendencies are synthesized in the investigation about the topic, orientated to the consideration of each center of study and each discipline field. Finally, there is a reference to the recent students' mobilizations and its possible meaning.

Key Words

University students; Investigations; Perspectives; Tendencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAVA, S. y ROMAINVILLE, M. (2001) “*Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition*”. En **Revue Française de Pédagogie**. Nº 136. Institut National de Recherche Pédagogique.
- ANDRADE, L. (2002) “*Los estudiantes y el significado. Acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica*”. En **Perfiles educativos**. Vol. XXIV, nº 97-98.
- BAERT, P. (2001) **La teoría social en el siglo XX**. Alianza, Madrid.
- BAQUERO, R. y otros (1996) “*El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo*”. En **Revista Espacios en Blanco** nº 3-4.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Fontamara, México.
- _____ (2003) **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1991) **El sentido práctico**. Taurus, Madrid.
- CARLINO, P. (2005) **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. FCE, Buenos Aires.
- CHARLOT, B. (2002) **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Anthropos, Paris.
- DE VEGA, M. (1987) **Introducción a la psicología cognitiva**. Alianza, México.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Losada, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Paidós, Buenos Aires.

- FAVE-BONNET, M. F. y CLERC, N. (2001) “*Des «héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches*”. En **Revue Française de Pédagogie**. Nº 136. Institut National de Recherche Pédagogique.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, M. y otros (2001) “*Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje*”. En **Revista Española de Pedagogía**. Nº 219.
- GOMEZ, A. (1993) “*Explicación en un mundo de actores*”. En Cruz, M. (edit.) **Individuo, Modernidad, Historia**. Tecnos, Barcelona.
- GIMÉNEZ, G. (1992) “*En torno a la crisis de la Sociología*”. En **Sociológica** nº 20.
- GRIGNON, C. y GRUEL, L. (1999) **La vie étudiante**. PUF, Paris.
- LAHIRE, B. (1997) **Les manières d'étudier**. La documentation française, Paris.
- MERKLEN, D. (2006) “*Francia lucha contra la desesperación*”. En **Revista Ñ** del 1º de abril.
- MONEREO FONT, C. (coord.) (2000) **Estrategias de aprendizaje**. Visor, Madrid.
- REVEL, J. (1995) “*Micro-análisis y construcción de lo social*”. En **Anuario IEHS**, nº 10.
- REYNOSO, C. (1988) “*Interpretando a Clifford Geertz*”. En Geertz, C. **La interpretación de las culturas**. Gedisa, Barcelona.
- RIVIÈRE, A. (1987) **El sujeto de la Psicología Cognitiva**. Alianza, Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1984) **Le retour de l'acteur**. Fayard, Paris.
- YTURBE, C. (1993) “*Individualismo metodológico y holismo*”. En Cruz, M. (edit.) (op.cit.).

RESEÑAS
DE
LIBROS

Los desafíos de la Gestión Escolar. Una investigación cualitativa

Silvina Centeno *

CARRIEGO, CRISTINA. *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Stella y La Crujía, Argentina, 2005, 153pp.

El presente trabajo es producto de una investigación realizada por Carriego Cristina bajo la dirección de la Dra. María Antonia Gallart, en el marco de la Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés.

Este libro invita al lector a sumergirse en la vasta urdimbre escolar a través de la perspectiva de los directores escolares con el objeto de reflexionar acerca de los actuales desafíos que conlleva la gestión escolar.

Así pues, en la introducción, se plantean tres interrogantes centrales vinculados al tema de estudio que orientan el trabajo de investigación y evidencian una correlación íntima con los factores de análisis mencionados en el primer capítulo que aparecen como ejes vertebradores de todo el diseño: factores personales, macropolíticos y micropolíticos.

La influencia de dichos factores en las decisiones de los directivos vinculadas a “cambios para la mejora” en las dimensiones pedagógico-didáctica, organizativa y convivencial de la institución escolar, se analiza en el desarrollo de los siguientes capítulos.

* Profesora de E.G.B. 1 y 2. Profesora de Educación Inicial y alumna de la Licenciatura en Educación Inicial. Auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Tandil. Argentina.

E-mail: silvi_centeno@hotmail.com

A continuación se señala que este estudio referido a la gestión de las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires se centra en el sector privado porque en éste se evidencia una regulación semejante a la que se propone en las reformas educativas para los sistemas de la región.

Se presenta también una tipología que vincula las escuelas objeto de análisis: escuelas privadas laicas y confesionales (en referencia a esta última se expone una diferenciación entre escuelas confesionales con subvención y sin subvención) con los directores que las gestionan. Respecto de los directivos, cabe mencionar que los dieciocho que conforman la muestra de la investigación resultan de una selección que responde a tres criterios: antigüedad en el ejercicio del rol, tamaño de la población escolar de la institución gestionada y nivel socio-económico de la misma.

En el capítulo siguiente, se exponen los conceptos teóricos orientadores del trabajo de investigación. En primer lugar, se presenta el concepto de “gestión escolar” que permite a la autora no sólo dar cuenta de la complejidad de los procesos estratégicos y operativos que desarrolla el director escolar para asegurar el logro de los fines propuestos, sino que permite comprender cómo la relación entre el director, entendido como autoridad formal de la escuela y la estructura jerárquica de la misma influye en la posibilidad de generar cambios o continuidades en la institución.

En segundo lugar se hace referencia al concepto de “micropolítica”, puesto que la incidencia de este aspecto vital de la escuela en las decisiones de los directivos escolares resulta relevante para la comprensión de los desafíos imbricados en la gestión escolar.

Posteriormente, se conceptualiza a la “escuela como objeto de regulación” con el propósito de entender de qué modo los gestores escolares asumen el protagonismo emergente de la creciente

desregulación y promoción de la autonomía promovida por las instancias de regulación externas a la escuela.

El capítulo concluye con una última concepción teórica que permite a la autora definir al director como “profesional reflexivo” y comprender la gestión como una “práctica reflexiva” que supone la integración de conocimientos prácticos y técnicos en los espacios indeterminados de la práctica.

En el capítulo tres se analizan los datos obtenidos de las historias de vida de los directores, referidos a la elección de la carrera docente y a las estrategias de articulación familia-trabajo que han desarrollado. Posteriormente se presentan las características de la gestión escolar en tanto “práctica reflexiva”. En relación a esta concepción y desde la perspectiva de los directores que conforman la muestra, se advierte que los conocimientos considerados prioritarios para la toma de decisiones son los construidos en el contexto de la práctica y la antigüedad en el cargo, no invalida esta fuente de conocimiento a partir de la cual construyen principios prácticos que orientan su acción en contextos de racionalidad limitada.

Por último, se presenta una tipología que describe los perfiles de los directores que conforman la muestra del diseño. Esta construcción se origina en el análisis de las diferentes estrategias de formación y planificación de la carrera de dichos actores, con el objeto de comprender las diferencias en cuanto a las posibilidades de liderar los procesos de cambio y mejora en la escuela. Resultan de dicha tipología las siguientes agrupaciones: directores maestros, directores profesionales y directores profesionalizados. Los directivos que conforman cada uno de estos grupos, presentan diferentes posibilidades en función de dichos criterios para liderar proyectos de mejora en sus escuelas. Sin embargo, el análisis sostiene que no sólo el perfil de formación del directivo determina el tipo de proyecto que se pueda generar en las escuelas, puesto que otros factores como la disponibilidad de recursos,

las demandas del entorno y las particularidades de la dinámica interna, influyen en la gestión direccionando el éxito o fracaso de los procesos de cambio.

En el capítulo cuarto, se analiza la relación que establecen los directores con las instancias de poder externas a la escuela para conocer la influencia que éstas ejercen en las decisiones del director referidas a los proyectos de cambio. En primer lugar se muestra cómo los directores asumen la posibilidad de concretar proyectos de mejora a partir del amplio margen de decisión que poseen por pertenecer al subsistema privado de educación. La relación del directivo con los supervisores, en tanto agentes de la D.C.E.G.P. se presenta como una relación basada en la “promoción de autonomía”, desde las instancias macropolíticas, además dicha relación depende también de la experiencia que cada director ha tenido con los actores mencionados. Al respecto y desde la perspectiva de los directores, la ausencia de control y regulación responde a una limitación operativa más que a modificaciones en el modelo de gestión macropolítica.

En segundo lugar, se presentan, a modo de “matices” las diferentes formas en que los directores asumen la “autonomía promovida” por las instancias de regulación externa. Se advierte en la investigación, que las diferencias resultantes dependen, por un lado de la percepción que cada directivo construye sobre las propias capacidades de liderar procesos de cambio y por otro de la evaluación del impacto de las mejoras o continuidades a desarrollar en relación a las exigencias de la Supervisión o de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la relación de las escuelas primarias privadas de la Ciudad de Buenos Aires con los supervisores, se presenta como más cercana al modelo participativo que al normativo (pese a los vestigios presentes de dicho modelo en las entrevistas) y desde la perspectiva de los directores se percibe como una instancia de poder simbólico que proporciona aval oficial o legal al desarrollo de las propuestas de mejo-

ra institucional. Se plantea así una cierta redefinición de su identidad y se concibe como instancia de catalización burocrática. Pese a ello, el análisis señala que la “autonomía promovida” no deviene en una mayor autonomía del director para la toma de decisiones sino que produce una ampliación del juego micropolítico.

En el capítulo “Micropolítica y gestión escolar” se exponen diferentes tensiones que configuran la dinámica micropolítica de la escuela, entre otras, se señalan las siguientes: la relación con las fuentes internas de poder, la preocupación por el bienestar de las personas, las características de la cultura institucional y la identidad institucional, la demanda de los padres y la necesidad del director de sentirse apreciado. Cada uno de estos factores puede facilitar u obstaculizar los procesos de cambio o continuidad en la escuela y su mayor relevancia responde a la creciente desregulación proveniente de las instancias externas al ámbito escolar

En el siguiente capítulo Cristina Carriego, esboza las conclusiones finales de los capítulos desarrollados y presenta una tipología como síntesis del trabajo que muestra, desde la perspectiva de los directores escolares, cómo la combinación de factores personales, macropolíticos y micropolíticos pueden promover escenarios diferenciales para la inmovilidad o el cambio en dirección a una mejora institucional.

Por último y pensando en la construcción de escenarios futuros, se señalan diversos aspectos considerados como facilitadores para la implementación de mejoras en la escuela:

- Profesionalización para los roles de gestión institucional e instancias de supervisión.
- Articulación de intereses entre los actores escolares.
- Autonomía asumida como derecho.

En el último tramo del libro, se presenta la perspectiva de la autora en un último relato de contenido metodológico con el objeto de

que el lector pueda juzgar la validez de esta primera investigación formulada por ella.

Así pues, la búsqueda de respuestas a los desafíos que plantea la gestión escolar no se da por concluida en este libro, al menos para quienes pretenden hacer de la educación una práctica reflexiva.

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad

Sonia Marcela Araujo * - Rosana Egle Corrado ** - Marisa Zelaya ***

SANTOS B. DE SOUSA *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Laboratorio de Políticas Públicas - Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005, 86 pp.

En este libro, el autor -Profesor de la Facultad de Economía y Director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, en Portugal- se propone reflexionar sobre la universidad recuperando,

* Docente y Directora del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil- Argentina.
E-mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

** Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil- Argentina.
E-mail: rocorr@fch.unicen.edu.ar

*** Docente del Departamento de Política y Gestión (Sedes Tandil y Azul) e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Tandil- Argentina.
E-mail: mzela@fch.unicen.edu.ar

después de una década, el trabajo de su autoría publicado bajo el título “ *De la idea de Universidad a la Universidad de ideas*”. Aquí aborda tres cuestiones básicas: qué aconteció en la universidad en estos últimos diez años, cómo se caracteriza la situación actual y cuáles son las propuestas democráticas y emancipadoras que podrían dar respuestas a los problemas y desafíos de la universidad, en este comienzo de nuevo siglo.

Como parte de la colección de libros del *Laboratorio de Políticas Públicas*-Buenos Aires(*LPP*), en coedición con Miño y Dávila editores, esta obra se editó con el propósito de generar y ampliar el intercambio de perspectivas teóricas y metodológicas relacionadas con las políticas públicas. Tal como lo señala el autor en el prefacio, la primera versión se presentó en Brasilia, en abril de 2004, en el contexto de debates sobre la reforma universitaria del Ministerio de Educación de Brasil. Este es un texto de *intervención en un debate y debe ser leído y discutido como tal* (p.13).

En cuanto a su estructura, el libro posee dos partes. En la primera, procede al análisis de las transformaciones recientes en el sistema de enseñanza superior y el impacto de estas en la universidad pública. En la segunda parte, el autor identifica algunas ideas-fuerza que deben orientar una reforma democrática y emancipadora de la universidad pública en el siglo XXI.

En el documento escrito en el año 1995 el autor identificó tres crisis que debió enfrentar la universidad en la década de los noventa y que fueron agudizándose hasta la actualidad. Dichas crisis son presentadas a partir de sus propias contradicciones.

La *crisis de hegemonía* que sufre la universidad, es resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la misma y las que le fueron atribuidas a lo largo del Siglo XX. Por un lado, la universidad desde sus orígenes venía ocupándose de la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares,

científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites europeas; por el otro, se manifiestan diversos requerimientos para el desarrollo capitalista como la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada. Según el autor, la incapacidad de la universidad para desempeñar funciones contradictorias y esta situación llevó al estado y a los agentes económicos a buscar medios alternativos para lograr dichos objetivos. En este contexto la universidad dejó de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación.

La crisis de legitimidad tal como lo plantea el autor es “provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares” (pp. 15-16).

La *crisis institucional* es resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a *criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social* (p.16).

Puede decirse que si bien esta crisis existía desde antes, es la que más se ha agudizado en estos últimos diez años. Aunque las causas y las consecuencias de la *crisis institucional* han variado en diferentes países, en términos generales, ésta fue provocada e inducida por la pérdida de prioridad del *bien público universitario* en las políticas públicas y el consiguiente *desfinanciamiento y descapitalización* de las universidades públicas. El autor pondera dos procesos que caracterizan la década, la disminución de la inversión del Estado en la

universidad pública y la globalización mercantil de la universidad, como dos caras de la misma moneda.

En la primera parte del libro plantea los pilares de este vasto proyecto político educativo en curso a partir de analizar la descapitalización de la universidad pública, la transnacionalización del mercado universitario y la transición del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario. El autor se pregunta acerca del fin del proyecto de nación y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que cuestionan el componente territorial de la universidad.

La comercialización del conocimiento científico se presenta como uno de los lados más visibles de las alteraciones que desestabilizaron el modelo de conocimiento y dieron lugar al surgimiento de otro modelo. El autor destaca que el conocimiento –su producción y su transmisión– ya no es de exclusivo monopolio de la universidad, se ha expandido a otras estructuras, modificándose. Santos denomina a este cambio, el paso del *conocimiento universitario* al *conocimiento pluriuniversitario*. Durante el siglo XX el *conocimiento universitario* fue predominantemente disciplinar y “relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades”, se trataba de un conocimiento homogéneo y jerarquizado en donde el investigador determinaba qué problemas científicos abordar y resolver, definiendo su relevancia, metodología y ritmo de investigación, en el marco de una “cultura científica” (p. 34). El *conocimiento pluriuniversitario*, por el contrario, es un conocimiento “transdisciplinar”, que exige su confrontación con otro tipo de conocimientos. Se trata de un conocimiento heterogéneo, susceptible de organizarse en una forma más flexible y menos jerárquica, es un conocimiento “contextual” en tanto el eje organizador de su producción es la aplicación que puede dársele. Como lo expresa el autor, la relación misma entre ciencia y sociedad, está cuestionada: esta última ya no es

objeto de las interpelaciones de la ciencia, sino más bien sujeto de las interpelaciones que se le pueden plantear.

En la segunda parte de este libro, tal como lo hemos anticipado, el autor se propone identificar algunas de las ideas-fuerza que deben orientar la reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública¹. En principio, habrá que definir el sentido político y luego los sujetos que van a emprender las acciones de la reforma de la universidad ante la globalización neoliberal. De este modo, Santos plantea contraponer a esta globalización, una globalización alternativa o contrahegemónica, que define de la siguiente manera:

“...las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica” (p.44).

Le otorga especial mención a la necesidad de formular un proyecto de nación, que debe ser resultado de un contrato político y social amplio especificado en varios contratos sectoriales. Uno de ellos debe ser un nuevo contrato educativo y dentro de éste, el contrato de la universidad como un bien público. El objetivo central de la reforma es responder a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una larga historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes. Esto es posible si en el contexto nacional se atiende a una articulación nacional y global de tipo cooperativo basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo. Tales articulaciones deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. “La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la

constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, nacionales y globales” (pp.44-45).

En este sentido la globalización contrahegemónica de la universidad parte de un proyecto político que involucra a distintas fuerzas sociales como protagonistas de la reforma: la universidad pública, el Estado nacional, los ciudadanos (individualmente o colectivamente organizados) y el capital nacional. Al mismo tiempo Santos describe los principios orientadores de dicha reforma de la siguiente manera:

- 1- *Enfrentar lo nuevo con lo nuevo*: promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización tendientes a la democratización del bien público universitario.
- 2- *Luchar por la definición de la crisis*: nuevo contrato educativo.
- 3- *Luchar por la definición de universidad*: formación de grado, postgrado, investigación y extensión.
- 4- *Reconquistar la legitimidad*: describe cinco áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación, ecología del saber, universidad y escuela pública.
- 5- *Crear una nueva institucionalidad*: ésta debe contemplar las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y evaluación participativa.
- 6- *Regular el sector universitario privado*: implica dos decisiones políticas, regulación de la educación superior privada y la posición de los gobiernos frente al *Acuerdo General sobre Comercio de Servicios* (GATS) en el campo de la educación transnacionalizada.

A modo de conclusión, el autor enfatiza la necesidad de defender la especificidad de la universidad pública en el nuevo siglo- en la conjunción de factores de amenaza interna y factores de amenaza externa- sin olvidar que *“La universidad es un bien público íntimamente*

ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización (p.82). En el caso de la universidad, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición, y con él el fin de la universidad tal como la conocemos. De hecho, el autor insiste en crear las condiciones para una *globalización solidaria y cooperativa* de la universidad.

La propuesta que presenta el autor en este texto es significativa no sólo por su actualidad, sino porque constituye un aporte para reflexionar sobre las vulnerabilidades de la universidad pública y el reto social de pensar su futuro a mediano y largo plazo; de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso de discutir sobre la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado. Sin embargo, y tal como lo plantea el autor, la viabilidad de una reforma universitaria depende en gran medida de la dirección que tome la reforma del Estado y del compromiso de los propios actores de la universidad pública con el cambio y la innovación en un sentido creativo, democrático y emancipador.

Notas

1. En este texto el autor aclara que cuando se refiere a la universidad pública asume su carácter estatal (p.43).

Haptonomía pre -y posnatal, por una ética de la seguridad afectiva

María Marta Pasini *

DOLTO, CATHERINE. *Haptonomía pre-y posnatal*. Creavida, Buenos Aires, 2005, 95 pp.

El libro *Haptonomía pre-y posnatal, por una ética de la seguridad afectiva*, de Catherine Dolto fue presentado en Argentina en el marco del Seminario: *La seguridad afectiva. Haptonomía, Ciencia de la Afectividad*, dictado por la autora en Buenos Aires, el 1 y 2 de abril del 2005. La Fundación CREAVIDA dio a conocer con esta publicación la Ciencia de la Afectividad en Latinoamérica.

El libro de 95 páginas fue editado en Buenos Aires, en el año 2005 por CREAVIDA, Editorial de la FUNDACIÓN CREAVIDA, un centro argentino, con sede en Buenos Aires, para el encuentro y el desarrollo humano desde el inicio de la vida. Agrupación comprometida con la humanización del nacimiento y la causa de los bebés. Su tarea de difusión, edición e investigación aporta un nuevo paradigma en la salud, la educación y las relaciones humanas.



* Profesora especializada en Educación Inicial. Psicodramatista Pedagógica. Docente Titular del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Departamento de Educación. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

E-Mail: martaram@fch.unicen.edu.ar

La Editorial Creavida ha sido creada para traducir y publicar el material que ha aparecido en idioma extranjero, especializándose en gestación, parto, nacimiento y crianza, constituyéndose en la primera editorial de habla hispana especializada en esas temáticas.

Catherine Dolto es médica clínica y pediatra. En Francia acompaña la labor de Frans Veldman, fundador de la Haptonomía, difundiendo su práctica y la formación en el área pre y postnatal. Ejerce la docencia en el CIRDH, Centro Internacional de Investigación de Investigación y Desarrollo de la Haptonomía.

Forma parte del Comité de Honor y Reflexión de UNICEF. Presidente de la Asociación Archivos Françoise Dolto. Merecen señalarse sus trabajos para la UNESCO, OMS y otros organismos internacionales: “*Aportes de la Haptonomía perinatal a la medicina infantil*”, “*Seguridad afectiva y vida familia*”, “*Vida prenatal y aptitud para la felicidad*”, “*Haptonomía perinatal, Educación precoz*”, “*Las influencias de la confirmación afectiva psicotáctil sobre el desarrollo de sí y la autonomía del niño en devenir*”.

El libro *Haptonomía pre – y posnatal* fue editado para despertar del adormecimiento social, a través de la compilación de Conferencias dictadas por Catherine Dolto.

El prólogo escrito por Jaqui Zieler abre el desarrollo de las Conferencias: “*Marcas de Nacimiento*”, “*Seguridad afectiva, emociones y desarrollo de la identidad*”, “*Haptonomía perinatal, educación precoz*”, “*Acompañamiento haptonómico del embarazo en su aspecto preventivo en caso de depresión materna*”, “*De la imagen inconsciente del cuerpo a la Haptonomía*”.

La Haptonomía fue definida por su descubridor Frans Veldman en el año 1945 como la ciencia de la afectividad. Es una ciencia humana fenomenológica y empírica. Ciencia de la experiencia, de las vivencias, de los sentimientos y las emociones. Su nombre esta formado des-

de las palabras griegas *hapto* y *haptēn* que evocan el hecho de tocar para sanar y para reunir. Dolto expresa: “*hay experiencias que duran algunos segundos pero que nos modifican totalmente y de manera duradera. Reorganizan radicalmente nuestra subjetividad. (...) La Haptonomía da cuenta de la globalidad humana.*”

En el cuidado y en la educación la Haptonomía señala la importancia de la experiencia humana sobre la cognición y la relevancia de la reciprocidad de la relación afectiva humana. Concede gran ponderación a las percepciones, las sensaciones y a las emociones. Según la Haptonomía estar vivo es percibir, comunicar, anticipar, emocionarse y tomar posición. Dolto señala las características significantes de las percepciones y sensaciones, portadoras de sentido y de historia.

El acompañamiento haptonómico psicotáctil afectivo–confirmante de la madre que espera un hijo se traduce en bienestar para ambos, la inclusión del padre en las secuencias de contacto lúdico y tierno con el niño *in útero* aumenta sus sentidos. Toda una serie de hallazgos sobre las preferencias de juegos, de sonidos y voces, hablan de un universo de gran riqueza y escasamente explorado.

Las experiencias de sostén desde la base proveen al niño ya nacido vivencias de la verticalidad y desarrollan sentimientos de autonomía, transformándose en una vivencia esencial, para ser apto de realizar un inventario sensorial de lo que perdió, de lo que es nuevo y de lo que queda.

Dolto señala que el acompañamiento haptonómico pre y postnatal se constituye en un proyecto educativo precoz. Indaga sobre los acontecimientos actuales en las maternidades, servicios de neonatología y pediatría señalando los aspectos perversos de las prácticas alrededor de los nacimientos y hace un llamado a reconsiderarlas en un sentido haptonómico de *revolución pacífica*.

Realiza asombrosos desarrollos basados en la evidencia clínica alrededor del concepto de *amnesia infantil*, revelando un mundo de

memoria anterior al logro de la palabra y el lenguaje. Descubrimientos que nos provocan a estar más atentos a los sucesos alrededor del nacimiento.

Señala como una medida preventiva de la violencia adolescente instar a las familias a conocer todos los detalles de la experiencia del nacimiento en las instituciones, a fin de hacer conocer a cada niño su propia historia, que le pertenece. Hablar del nacimiento alivia a los niños que están aplastados por esa historia para hacer que resurjan y la porten con dignidad. El recién nacido pregunta, busca sentido y es pura espera. El trabajo haptónico es una tarea de gran sutileza.

Qué es un recién nacido, Influencias transgeneracionales y síndrome de aniversario, Ilustraciones clínicas, Conclusiones en forma de súplica, Clínica del encuentro afectivo prenatal, Acompañamiento del primer año postnatal, El acompañamiento haptónico pre - y postnatal, Las modificaciones en la tríada, Los padres, Las parejas, Los niños bien acompañados, El contacto, La confirmación afectiva, Las madres, Los niños que dan seguridad, Reunir para separar mejor, Prevenir, son los temas que Catherine Dolto desarrolla para brindarnos una nueva visión humanizadora del extraordinario acto del nacimiento, los protagonistas y su historia.

Las constataciones en el campo de la clínica nos muestran elocuentemente los beneficios de un acompañamiento haptónico que puede prolongarse a todas las edades de la vida, para ayudar a alcanzar en plenitud mayores niveles de humanización y trabajar en prevención en el campo de la obstetricia, la educación y la psicología, ya que ese corpus de conocimiento constituye una fuerte llamada a nuestra

Dra. Catherine Dolto

responsabilidad individual y colectiva, para poder organizar respuestas a la muy bella pregunta que heredamos de Françoise Dolto: “¿Dónde está aquello que me dará el ser?”.

Pensar la educación desde una dimensión ético-política. Resignificar la escuela como espacio de ciudadanía y esperanza.

Andrea Díaz * - María Alejandra Olivera **

CULLEN, CARLOS. *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 2004, 208 pp.

Perfiles ético-políticos de la educación de Carlos Cullen irrumpe en el campo de la literatura pedagógica argentina con una apuesta fuerte: volver a pensar el concepto de educación a fin de reconocer su núcleo ético y político. Esta propuesta, que distingue al autor desde hace tiempo, se alza como voz que busca reflexionar sobre el sentido y fundamento de las prácticas educativas.

* Profesora de Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Docente del Departamento de Educación, área Teórico-pedagógica. Investigadora del NEES. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.

E-mail: adiaz@rec.unicen.edu.ar

** Profesora de Educación Inicial. Maestranda en Educación con mención en Historia y Filosofía de la Educación. Docente del Departamento de Educación, área Teórico-pedagógica. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.

E-mail: maolivera@arnet.com.ar

Cabe destacar que la mirada propuesta se inscribe en el pensamiento filosófico de la educación y procede mediante una dialéctica que integra narración, deconstrucción y reconstrucción. La síntesis vuelve a instalar la dimensión ético-política de otro modo: es que, como síntesis busca superar la afirmación y la negación de aquello que la modernidad ha instaurado como la educación y lo educativo.

Para esto, el autor revisa los postulados de la educación moderna revalorizando especialmente la colocación del problema educativo en la pedagogía clásica. Precisamente, fueron estos autores quienes situaron el problema en su densidad práctica y trazaron coordenadas de análisis que son imposibles de obviar, tanto para pensar la crítica como la proposición de alternativas teóricas a la crisis que atraviesa la educación y lo educativo.

Se ha resaltado la referencia a la educación y lo educativo como registros de lectura ineludibles a la hora de pensar la crisis de la educación. Este abordaje teórico-práctico es una de las particularidades de la obra. Por un lado, la configuración de lo educativo en sí mismo, como narración y crítica de la entidad lógico-ontológica del mismo. De modo simultáneo, se practica el mismo análisis a la manifestación histórico concreta de esta idea, como *escenarios* políticos, institucionales y subjetivos donde la educación finalmente se torna acción.

Se trata, entonces de pensar la educación en sí misma y lo que de ella se manifiesta en lo educativo desde una mirada filosófica que se asume como crítica y reconstructiva. En esto es necesario remarcar, sin embargo, que no se trata meramente de examinar teoría y práctica pedagógica. Se intenta situar la educación como acción en su sentido más profundo y genuino; aquel que recupera e inscribe lo educativo en el dominio de la filosofía práctica.

La suscripción del problema pedagógico en la órbita de la filosofía práctica la fundamenta el autor desde una doble cuestión: el pro-

pio estatuto de lo educativo y la recuperación de una idea de educación como formación (*Bildung*). Respecto a lo primero, expresa Cullen:

“Se propone pensar la educación misma, como fundamento ético de lo educativo, desde una peculiar manera de entender su esencia como mediación normativa. (...) Se propone una noción dialéctica de la normatividad ético-política, cuya fuente de significación primera, para poder pensarla, es la educación, distinguida, como se verá, de lo meramente educativo” (p. 29).

En relación a la segunda cuestión, la educación es una práctica ética que además posibilita el discernimiento, ya que “(...) *la educación es formadora de subjetividad autónoma para pensar y actuar*” (ídem).

La reflexión filosófica sobre lo educativo pretende abrir un campo analítico desde donde explicitar algunos supuestos y fundamentar la toma de posición. Lo primero permite determinar horizontes de interrogación, lo segundo aportar criterios desde donde interpretar y buscar sentidos a las prácticas educativas. Se trata de dar continuidad a lo que desde hace un tiempo el autor viene enunciando como *crítica de las razones de educar*. Lo que supone situar el problema mediante una lógica narrativa, evaluarlo desde una lógica de la sospecha, para finalmente resignificarlo desde una perspectiva reconstructiva que de cuenta de la dimensión ético-política de la educación.

Pensar en esta dimensión lleva a desplegar el relato de la educación y lo educativo desde los discursos constituyentes del contrato social, el mercado y el método. Si criticar las razones de educar supone argumentar un nuevo por qué y para qué educamos, esta idea se desenvuelve en la primera parte del libro reflexionando sobre la infancia, el disciplinamiento social, los derechos humanos, la justicia, las políticas públicas, la educación y la ciudadanía.

La segunda parte se centra en la necesidad de pensar y volver a nombrar la cuestión del sujeto ético-político que es el proceso y el resultado de una educación con mirada ética y ciudadana. El lugar del otro en la educación moral, el problema de la educación de la conciencia moral, el cuerpo, la vida cotidiana y el trabajo escolar, la relación de saber y no saber, la escuela como espacio de ciudadanía, justicia y responsabilidad son algunos de los temas de este recorrido final.

El contexto de crisis del sistema educativo institucional

El autor revisa los diversos modos en que la educación se ha relacionado con la ética y la política; constatando subordinación, separación, y hasta, negación de este vínculo. Lo que ha obstaculizado la formación de un sujeto social que se rija por principios de *libertad, justicia y fraternidad*.

Desde esta ruptura entre ética y política se plantea la revisión, profundización y reconstrucción de algunas relaciones, que son consideradas esenciales para entender las problemáticas educativas actuales. Y a la vez, que sirven de base para pensar en posibles soluciones y replanteos de lo educativo como “mediación normativa”.

Para la determinación de este contexto de crisis, se comienza planteando la desconfianza sobre las razones del modelo pedagógico moderno. Las prácticas pedagógicas que originó presentan una fuerte segmentación social y cultural, sin criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales; que la educación se muestra funcional a las necesidades del mercado, generando exclusión y competitividad sin límites; que, además, no se garantiza el progreso para todos; de este modo, los niveles de calidad y el derecho inalienable a la educación son sueños aún lejanos.

El primer planteo que efectúa el autor, sobre las problemáticas en las relaciones antes mencionadas, se refiere a la relación entre dere-

chos humanos y educación; cuestión esencial que definen el carácter público de la educación. Esta ha sido planteada, meramente, como socialización; transmisión y adquisición de saberes y valores; disciplinamiento para controlar, y hasta obstruir, el acontecimiento de la propia subjetividad.

El autor describe como se ha concretado esto en algunos planteos educativos. Uno de ellos, establece el *fetichismo de la información*, que sustituye el valor de la crítica y la explicación del conocimiento por el valor de cambio de la información. Otro es la *falacia del transformismo*, que deduce las cualidades esenciales de la educación a partir de las accesorias, como son la competitividad y la adaptación a códigos vigentes. Finalmente, menciona aquel determinado por la ilusión de la *globalización educativa*; que pretende hacer eficiente la relación entre tecnología de la información y cliente en el ámbito educativo.

Estas condiciones del sistema educativo están priorizando la información al conocimiento y los intereses corporativos a la vigencia de lo público. Negando el derecho fundamental a una educación que tenga como meta el reconocimiento mutuo y el respeto de las diferencias; no sólo para desarrollar la tolerancia, sino para aprender con el otro.

Siguiendo el recorrido, otro planteo que hace el autor es la urgencia de profundizar en la relación entre justicia y políticas públicas de la educación. Esto demanda desconstruir los discursos, de carácter instrumental y funcional, que legitiman la ausencia de justicia en las políticas educativas.

La homogeneización, el progreso, la igualdad de oportunidades son categorías que se encuentran vacías de sentido; que sumadas a factores preponderantemente económicos, determinan sistemas que tienden a verse como mercados educativos. Así, la equidad deja lugar a la competitividad.

Esto se ha reflejado en reformas educativas que plantean la descentralización transfiriendo la financiación, la gestión y el control fuera del Estado. Promoviendo la autonomía de las instituciones educativas, reafirmando mayor calidad en relación a mayor competitividad; dejando sin fuerza a las políticas públicas generales y permitiendo un mejor vínculo con las demandas del medio. Debilitando las condiciones laborales de los docentes, atendiendo a lógicas ajenas a lo educativo. Y suscitando la actualización de contenidos, para promover competencias básicas, acordes a las necesidades laborales y democráticas actuales; pero bajo criterios de *mercantilización*.

En estas condiciones, va a afirmar el autor, lo que se pierde es el sentido de la *subjetividad crítica* y el valor de los espacios públicos para la educación.

Otro planteo, fundamental para entender este contexto de crisis, es la reconstrucción que propone el autor entre ciudadanía y educación. Esta relación también experimenta la separación entre ética y política; entonces, la educación disciplina para la legitimación de un orden social y la ciudadanía participa, en ese orden, adquiriendo derechos y deberes. De esta manera, se educa ciudadanos adaptados al orden vigente y funcionales a los intereses del grupo hegemónico, que no se interesa ni por el bien común, ni por los deseos singulares.

Lo que aconteció fue:

“(...) un lento deslizamiento, por un lado, de la discusión de políticas educativas, justas o injustas, a los debates sobre los sistemas educativos, eficaces o ineficaces, y una tendencia, por el otro lado, a reducir el espacio de la ciudadanía a una mera defensa de los derechos civiles” (p. 93).

Un último planteo, que cierra esta revisión del contexto de crisis, es la relación entre la disciplina social y la conformación del sujeto.

La educación ética es hoy un ámbito de problematización crítica y de construcción de sentidos posibles, tanto para la disciplina social como para la madurez individual. Pero, cuando esta educación está al servicio de una moral del trabajo mercantilista, y se propone sólo como disciplinamiento; aleja al sujeto de sí mismo y de los demás.

La subjetividad, entonces, queda *confinada e incomunicada*. Confinada a una única racionalidad que utiliza la disciplina social para ordenar y excluir; e incomunicada porque la disciplina social sirve para el control mutuo y la instrumentalización de la razón.

En la actualidad, esta moral del trabajo se ve sustituida por una moral del consumo; que encuentra su legitimación por el goce y ya no por el esfuerzo.

La disciplina social, en este tipo de sociedad, necesita *estrategias flexibles para las gustaciones efímeras* regidas por el goce *massmediado*. Este goce está gobernado por un alto grado de competitividad, por vivir el presente, por estar permanentemente informado y defender a cualquier costo el objeto de deseo. Además, esta moral consumista hace de la disciplina social un *campo ambiguo y contaminado de lo público y lo privado* exponiendo la privacidad y la publicidad del sujeto, de manera inadecuada y exagerada.

Para revertir esta situación, el autor cree que la disciplina social nos puede permitir salir del *estado de mercado*, y a la vez pensar en otra forma de superar el *estado de naturaleza*; porque la moral mercantilista, tanto la del trabajo como la del consumo, no han respetado ni la libertad, ni la igualdad que definen el derecho natural.

También es necesario plantear el tema de la conformación del sujeto entendida como el logro de la madurez individual, que implica capacidad crítica, autonomía y reconocimiento del otro.

Entre la disciplina social y la madurez individual existe una relación dialéctica, entre ellas hay una mutua implicación. Pero el pro-

blema aparece cuando la educación impide la maduración de la crítica en el sujeto, o la condiciona en un solo sentido, la instrumentaliza.

Este esbozo de la realidad, desde las relaciones que conforman lo educativo, quiere dejar planteado las rupturas, las imposibilidades, las carencias; y permitir resignificar estos planteos para proponer una nueva mirada sobre la educación. Una propuesta en donde la política no subordine ni se separe de la ética. Sólo así, afirma Cullen, se podrá resistir a la negación que las políticas educativas actuales, hegemonizadas por el mercado salvaje y la conversión del conocimiento en un mero valor de cambio, hacen de la ética.

La educación como mediación normativa

Se ha hecho referencia más arriba a la distinción que realiza el autor entre la educación y lo educativo. En este apartado intentaremos delinear los puntos sobresalientes de su propuesta, esto es, interpretar la educación como mediación normativa.

Al inscribir la educación en el horizonte práctico la reconoce como institución social, como formadora de subjetividad, y como validación pública de saberes. En palabras de Cullen: *“es una práctica social, que instituye identidad social, porque es una política social, que constituye subjetividad pública, porque es una epistemología social, que estatuye conocimientos válidos”* (p. 34).

El desafío es pensar los espacios sociales y los procesos históricos donde la educación y lo educativo se despliegan. Esto lleva a considerar la educación como institución y como mediación. Instituciones y mediaciones hacen de la educación acción, esto es, experiencia. La educación toma la forma instituyente de la escuela; en ella se realiza la acción de educar entendida como práctica social. La invitación que recorre la obra es *reflexionar sobre el papel de las institucio-*

nes escolares como lugar social de la acción de educar entendida como mediación normativa.

Esta propuesta es un intento de interpretar la crisis de la educación como síntoma de la retirada de la ética y la política del discurso y de la práctica pedagógica por un lado; y como síntoma de la resistencia ético-política de la misma educación. Por un lado razón del desplazamiento de la escena educativa dominante, pero al mismo tiempo, núcleo esencial, irreducible que busca presentarse nuevamente.

Luego de examinar la relación de la ética y la política con la educación, el autor va a cuestionar la negación y la subordinación entre la ética y la política. En ambos extremos, la educación aparece como tarea imposible o utópica. Es en esta disyuntiva que recupera y propone la hipótesis interpretativa de la educación como mediación normativa ético-política.

De este modo, se reconoce que la educación tiene el estatuto de una mediación normativa. Como mediación, *la educación es negatividad dialéctica* (construcción de lo dado y dicho, pero también reconstrucción del fundamento de lo dado y dicho). En tanto normativa, *esta mediación es crítica* (deconstructiva y reconstructiva) *de una conciencia de sí mismo como comunidad moral*. Así, este concepto permite pensar *la educación como la instancia normativa ético política de las formas sociales de lo educativo*.

Ahora bien, si la educación es un proceso social complejo con diversos escenarios, protagonistas y libretos, la crítica filosófica debe pensar lo que el autor llama *la otra escena de la educación*: su campo ético-político. La apuesta es narrar, sospechar y resignificar lo que queda silenciado en los escenarios políticos, institucionales y subjetivos de la educación. Lo otro, aquello que pugna por salir y realizarse porque es parte esencial y constituyente de la educación y lo educativo, es la legitimación, la autonomía y la lucha por el reconocimiento.

Sobre estos tres pliegues debe ejercitarse la crítica de las razones de educar. En primer lugar sobre el control social del discurso pedagógico y las formas de subjetividad que produce. La crítica debe dar cuenta de las formas, criterios y principios que legitiman las políticas educativas públicas. En segundo término, sobre la racionalidad de las acciones pedagógicas cotidianas que se desarrollan en las instituciones educativas. El procedimiento crítico busca pensar la autonomía de la institución, el ejercicio de su propia razón que se dirime en las relaciones de poder, comunicación y participación de los agentes. Por último, el lugar del sujeto pedagógico que, en tanto subjetividad educada (formada), lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar. El desafío es pensar la singularidad de las resistencias a las mediaciones pedagógicas como reconocimiento de la exigencia ético-política de los sujetos que es, al mismo tiempo, una forma de interpelación.

Podría preguntarse por qué ejercer, sobre la complejidad de la trama educativa, estas críticas de las razones de educar. La respuesta es sencilla, a la vez que ineludible y urgente: porque solo ella es capaz de transformar lo real sin caer en la falacia de pensar lo educativo como *ficción sintomática de lo real o como ficción normativa del contrato socioeducativo*.

Resignificar la educación desde una dimensión ético-política

El autor está proponiendo, como ya se ha mencionado, una educación entendida como *mediación normativa* que se estructura desde una dimensión ética-política.

Esto requiere, en principio, pensar en un modelo dialéctico que relacione desconstrucción y reconstrucción del discurso educativo, que vincule acción y experiencia en la constitución del sujeto, y que asocie

la lucha por el reconocimiento y la constitución de la subjetividad social o formación (*Bildung*).

Desde este planteo, la educación es entendida como un derecho humano que garantiza la igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de condicionamientos. Es una cuestión de solidaridad entendida como cuidado, responsabilidad y compromiso con el otro. Es el espacio y la vigencia de lo público como criterio de legitimación. Es, también y más concretamente, el espacio de formación del ciudadano y su conciencia moral. En definitiva, como sostiene Cullen: “*Es la educación el complejo proceso donde, y en buena medida, lo ético y lo político que nos constituye toma rostro, nombre, sentido*” (p. 175).

Su propuesta se condensa cuando plantea a la educación como *telar de la esperanza*, pensándola como *educación para la libertad*. Esta se entiende como la posibilidad de conocerse a sí mismo, cuidarse como sujeto de la intersubjetividad y transformar la realidad. Se forman así ciudadanos participativos y dialogantes, potenciando sus acciones al hacerlas experiencias.

Esto supone revalorizar el conocimiento, como dialógico y político, para la constitución de la subjetividad. Aquí se vislumbra una influencia freireana desde la cual el autor propone el tema de la esperanza.

Esperanza que significa hacerse responsables del futuro para transformarlo. Así se establece su dimensión moral, porque busca el reconocimiento mutuo del deseo y del poder, que se presenta como lo justo.

También la dignidad permite la resignificación de la educación: la escuela es digna cuando es el espacio para la *memoria de la esperanza*. Esta cualidad la coloca como lugar de resistencia y posibilidad de alternativas. Y, desde ahí, recuperar la dignidad del sujeto capaz de actuar pensando en libertad, con responsabilidad y desde la justicia.

Concretamente, ¿por qué la esperanza?, y la respuesta es: “*porque hay alternativas, porque lo posible nos constituye y porque el bien y la justicia transforman lo posible en un compromiso*” (p. 197).

En este marco, la escuela como telar de la esperanza representa una tarea política, porque no deja que se separen sus elementos (o hilos) que son el conocimiento y la ética; la verdad y la justicia; concretados en el deseo de saber y en la interpelación del otro.

Finalmente, la resignificación de la tarea docente como *tejedores*, se presenta como un desafío importante. Volver a valorizar la tarea, que por un lado, relaciona conocimiento y ética; que es deseo de saber y necesidad de reconocimiento de ese deseo para poder enseñar. Al mismo tiempo, y sobre todo, asumirse como responsables del *otro* que interpela, desde el exterior, el saber que se enseña. Sin olvidar, que en esta interpelación, se revela su lucha por el reconocimiento del deseo de saber.

RESEÑAS

DE

JORNADAS

Foro Mundial de Educación Buenos Aires 2006 “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”

Crisol. Recipiente hecho de material refractario, que se emplea para fundir alguna materia a temperatura muy elevada (Diccionario de la Real Academia Española).

La presente reseña trata sobre el acontecimiento social y educativo que significó la realización del Foro Temático de Educación Buenos Aires 2006 durante los días 4, 5 y 6 de mayo, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Dicho Foro es pensado por sus organizadores como un acto de descentralización de una propuesta aun mayor: el Foro Mundial de Educación (FME), originado en Brasil, Porto Alegre, en el año 2001; éste a su vez es un desprendimiento del Foro Social Mundial. El FME se constituye como una “red permanente de movilización mundial” que efectúa encuentros anuales en defensa de la educación pública como derecho inalienable, garantizada y financiada por el Estado” (Contenidos a Cargo Foro Social Mundial de Educación. Diario Clarín, 4 de mayo de 2006:2).

El encuentro estuvo organizado por las siguientes instituciones: Abuelas de Plaza de Mayo, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) y el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Participaron además diversas organizaciones sociales, sindicales, académicas, comunitarias, gubernamentales y políticas, tanto nacionales como europeas y de otros países de América Latina. Contó con 5 mesas centrales y 25 paneles de debate a lo largo de los tres días, 256 actividades autogestionadas -charlas, talleres, etc. desarrollados por diferentes organizaciones y actores, para los cuales el comité del Foro brindaba el espacio-, más de 50 actividades

audiovisuales en el microcine y más de 45 actividades artísticas.

Diferentes actores políticos y pedagógicos intervinieron creando un espacio de discusión orientado al desarrollo de la reflexión y la tarea de movimientos sociales alineados en oposición a las políticas de la Nueva Derecha, implementadas en América Latina durante las últimas tres décadas. Se instó entonces a la producción, construcción y manifestación ideológica y política a favor de la educación como derecho social y del fortalecimiento de la esfera pública.

A la hora de presentar su perspectiva del FME, Moacir Gadotti expresó al auditorio que el mismo “es un espacio libre autoorganizado, es más que un espacio académico, es de debate pero también de alianza, es un espacio nuevo; nuestras cabezas están acostumbradas a viejos paradigmas”. De modo tal que lo académico quedó articulado dentro de un marco más amplio de la deliberación política educacional y pedagógica.

Para esta reseña, hemos seleccionado algunas de las principales temáticas tratadas, a saber: *1. Educación como derecho social, 2. El FME como hecho político, 3. El papel de los movimientos sociales en educación, 4. El rol del estado en educación, 5. Debate: “Hacia una nueva ley de Educación”, 6. Referencia al Documento Final del FME Buenos Aires 2006.*

1. Educación como derecho social

Uno de los principales ejes del FME fue considerar a la educación como derecho social y no como mera mercancía, dentro de un marco de profundo análisis y fuertes críticas a las políticas neoliberales y la mercantilización del conocimiento instituidas en las últimas décadas.

Se preguntaba Pablo Gentili “¿a qué debiera dar derecho el derecho a la educación? Si no posibilita `otras cosas´ no sirve para nada”. Dentro del esquema de la “Sociedad del Conocimiento”, este

último debe constituir un bien común, evitándose su monopolización por una minoría o elite. En el sistema capitalista, los derechos se reducen a propiedad de aquellos que puedan comprarlos. Pero el derecho a la educación es un derecho colectivo, no un bien individual, y por tanto significa pertenecer a una sociedad que comparta una misma ética, una misma identidad. Implica superar una sociedad fragmentada entre aquellos que tienen acceso a una educación de alta calidad y otros que no pueden siquiera asistir regularmente a la escuela.

Por su parte, Miriam Feldfeber utilizó como palabras clave de su discurso a la libertad, la igualdad y la democracia, enfatizando que éstas no son un *cliché* sino la base para garantizar una educación que respete el derecho a la identidad, el derecho a pedir y a dar la palabra y el derecho a decir no a un discurso único y hegemónico propio de la ideología del Capital. El cual coloca a la discusión en términos de una antinomia entre los derechos del consumidor en el mercado versus el derecho del ciudadano a la educación en la sociedad. De ahí que considere necesaria la elaboración de políticas educativas que respeten la libertad, la igualdad y la identidad como ejes principales. Asimismo abogó por combatir la tecnocracia, entendiéndola como el conjunto de las decisiones en manos de una “elite ilustrada”. La oradora repreguntó luego al auditorio: “¿estamos dispuestos nosotros a pensar/crear espacios políticos” para alcanzar nuevas soluciones que salgan de lo cotidiano: para humanizar más? Debería garantizarse una educación para todos durante toda la vida, estando atentos a acuerdos multilaterales que mercantilizan a la educación y que aún siguen avanzando en América Latina. Es necesario entonces pensar a la educación misma como espacio público.

2. El FME como hecho político

Con sólo revisar la propuesta programática del FME podemos advertir que no se lo puede ubicar sólo como una actividad académica

y tampoco como una reunión de encuentro de organizaciones sociales. El FME fue un hecho político en el sentido que reunió a los actores de movimientos sociales en torno a la acción y reflexión sobre la cuestión de las políticas públicas en educación.

En el documento producido por el Comité Ejecutivo del Foro y titulado *Carta de Convocatoria* se puede leer:

“Esta será una oportunidad histórica para el encuentro, la deliberación y la construcción democrática entre quienes luchamos por la defensa irrestricta del derecho a una educación pública de calidad para todos, los que llevamos adelante proyectos educativos populares, enfrentando y resistiendo cotidianamente a las políticas neoliberales y conservadoras impulsadas en nuestros países. Creemos profundamente en la pluralidad y la fuerza política y social que este evento debe comprender por ello convocamos a todas las organizaciones sociales, gubernamentales, académicas y comunitarias a sumarse al Consejo Promotor del Foro, el que tendrá la responsabilidad, junto al Comité Ejecutivo, de llevar adelante el trabajo de preparación y realización del encuentro”.

Evidentemente la propuesta pasó entre otros lugares simbólicos por aglutinar a los sectores vulnerados e insatisfechos con la realidad socio-educacional que los atraviesa, pero no sólo en lo inmediato sino también en lo estructural o macropolítico. De ahí la diversidad de discursos y de tipos de discursos respecto a cuáles debieran ser las acciones a seguir, aunque todos en la línea que marcó de alguna manera el lema y la convocatoria al FME.

Si pensamos a la política como compuesta por un lado por una dimensión de “concertación y construcción común” (polis) y por otra por una dimensión de “conflicto y disputa” (polemos), estamos en condiciones de afirmar que el FME es principalmente un hecho político en educación. Algunas características¹ que podemos reseñar en tal sentido son:

- ◆ El FME ve a la esfera pública como un campo de disputa, en donde la ciudadanía y las organizaciones sociales se involucran y están comprometidas en la apropiación y ampliación de dicha esfera. Aquí se incluye la lucha por el conocimiento que finalmente es lucha por el poder.
- ◆ En sintonía con esta idea, la modalidad de trabajo fue la de foro, es decir intentar facilitar un espacio de construcción cognitiva horizontal, que se motorizara a partir de actividades que permitieran un marco pluralista, democrático y participativo para este encuentro, donde los y las participantes terminaron afirmando su rechazo a las políticas neoliberales que reifican la injusticia social, la segregación y la exclusión de amplios sectores sociales.
- ◆ Percibimos como otra de estas expresiones el manifestarse de acuerdo con un compromiso ético y político, con un proyecto de sociedad donde todos tengan derecho al desarrollo pleno de una vida digna, que se vuelva efectivo mediante el acceso a una educación pública de calidad, a la salud y al trabajo.
- ◆ En este terreno de las políticas públicas se hace pertinente exigir a los Estados que ejerzan su indelegable responsabilidad de garantizar una educación pública a la que se le asigna además la categoría de “popular”, considerándose imprescindible que se destinen los recursos financieros necesarios a tal fin.
- ◆ A ello se suma el haber postulado el principio de “unidad de los pueblos latinoamericanos” y de su capacidad para la resolución de los conflictos que surjan entre las naciones de esta región, implementando las estrategias que ayuden a profundizar la solidaridad y la fraternidad.
- ◆ Se reclamó que por medio de la deliberación democrática de las políticas y estrategias se oriente la acción de la educación pública. Y se sostuvo que lo que hace posible a una democracia es asegurar

a toda la población el acceso y la permanencia a las instituciones públicas de educación, que garanticen una toma activa del conocimiento socialmente significativo y los valores que hacen a la justicia social, la igualdad y la solidaridad.

3. El papel de los Movimientos Sociales en Educación

Los movimientos sociales, las asociaciones populares, comunitarias y cooperativas han sido desde sus comienzos los protagonistas del FME. Parte de la tarea de estas organizaciones es la construcción de otra educación mejor y posible, hecha sobre la base de una sociedad inclusiva y respetuosa de los derechos humanos de todos y todas que necesita de la educación pública y popular. Esto se remonta al origen de su lucha contra los lineamientos del llamado “*Foro de Davos*”².

Una muestra de ello puede verse en las instituciones convocantes y entre quienes sustentaron las llamadas “actividades autogestionadas” durante el encuentro. Encontramos en el Comité Organizador a Abuelas de Plaza de Mayo, una asociación reconocida por su trabajo en la promoción y el respeto de los derechos humanos, que en los últimos tiempos ha venido implicándose en la educación en el reconocimiento del derecho a la identidad en las escuelas por medio de algunos organismos estatales. A la CTERA que ha protagonizado como asociación gremial la lucha por la educación pública y gratuita en nuestro país. Y un actor más reciente, aunque no por eso menos activo, como es el MNER que ha venido avanzando en el trabajo educativo en su intento por un esquema de economía alternativa a la hegemónica, implementando escuelas medias construidas a partir de los aportes de la educación popular.

La fuerte presencia una y otra vez citada de Paulo Freire no es de ninguna manera casual, no sólo por la opción por los pobres y oprimidos de este educador de esta región del planeta, sino por su reflexión teórica respecto de la dimensión política de la educación y de la educa-

ción misma como camino a la libertad de quien aprende, pero también de quien enseña.

Por último, se evidenció un cierto consenso respecto de considerar que América Latina atraviesa una etapa política que posibilita la capacidad de movilización de aquellos sectores que presentan un cierto cúmulo de luchas y reivindicaciones, y que se vuelvan la plataforma sobre la que se erigen muchos de los nuevos avances para la construcción democrática.

4. Rol del Estado en educación

En el panel titulado “*Políticas neoliberales y reformas educativas de los 90*”, Darío Zalazar del Colegio de Profesores de Chile señaló que en la actual fase del capitalismo ha cambiado el rol del Estado de Bienestar y se ha generado una mayor brecha entre ricos y pobres. En términos educativos esto provocó además de la mercantilización de la educación, una fuerte disminución del gasto destinado para el sector, un debilitamiento de la formación docente y la instauración de la palabra “calidad” -en términos de eficiencia administrativa y competencia entre las instituciones educativas-. Haciendo referencia al caso chileno, aunque la reforma educativa suponía un rol más amplio del Estado, no se pudo concretar debido a que no se modificaron las leyes de base y los programas que se generaron, en ese marco, estaban muy desarticulados. Según el disertante hoy presenciamos políticas focalizadas: educación como depósito, como remedio de violencia, asistencialismo y descentralización.

Sumado a los aportes del docente chileno, Daniel Moccia (Movimiento de Barrios de Pie) expuso las cifras que indican que 1.300.000 chicos -comprendidos entre 11 y 18 años- están por fuera del sistema educativo argentino. Asimismo señaló que la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo constituye una gran avance para la educación porque también contó con la participación de los movimientos

sociales en su elaboración y promulgación. Además expresó la necesidad de un proyecto de país independiente, popular y transformador, con una educación que sirva para la producción de bienes culturales y la construcción de la ciudadanía. Y como último punto propuso como objetivo fundamental una nueva escuela, reiterando que sus características principales son “pública” y “popular”.

Desde otra perspectiva María Luisa Maneiro enfatizó cómo el Estado neoliberal ha impactado en la familia y ha generado toda una modificación de roles y redes. A ella ha contribuido además el gran avance de la tecnología y la cultura mediática, dando lugar a que las viejas generaciones ya no transmitan la cultura, lo cual se manifiesta en la devaluación de la capacidad de las personas en la transmisión de saberes produciendo en la escuela sensaciones de impotencia, de déficit -“... con estos chicos no se puede”-, resistencia -“si fueran los chicos de antes”- e invención -“pensar en un porvenir, generar nuevas formas de operar en la realidad”-.

Bajo estos lineamientos se presentaron en el Foro programas gubernamentales referidos a la inclusión educativa y los derechos humanos, que formaron parte de las actividades autogestionadas. Entre otros, podemos mencionar: “Adolescencia, sexualidad y derechos humanos” Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; “Centro de Actividades juveniles”, Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología de la Nación; “Aprender Trabajando”, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; “Escuelas de Reingreso”, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

5. Hacia una nueva Ley Nacional de Educación

Este debate estuvo organizado como un encuentro entre representantes de distintas líneas de pensamiento político educativo. Se hallaban convocados a la mesa la Prof. Stella Maldonado (Secretaría de

Educación, CTERA), el Lic. Pablo Imen (docente e investigador, Centro Cultural de la Cooperación), la Dra. Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés) y la Master Alejandra Birgin (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).

La Dra. Gvirtz comenzó planteando que una nueva ley debería presentar diferencias fundamentales con la ley actual (Nº 24.195/93), debiendo apuntar hacia la construcción de “una educación basada en la equidad y el largo plazo”. Algunos objetivos específicos respecto del tema de la equidad, a su criterio, serían: la necesidad de garantizar la obligatoriedad de la educación inicial y del secundario, y el imperativo de rescatar y preservar la función de enseñanza allí donde la escuela cumple solamente un rol asistencial. En referencia al segundo punto, la educación en el largo plazo, Gvirtz opinó que algunas de las funciones de gobierno del sistema educativo deben recentralizarse hoy en el Estado Nacional, dejando mayor libertad de acción a los estratos inferiores: “No hay que olvidarse de la micropolítica por mirar lo macro”.

Por su parte, Alejandra Birgin caracterizó al sistema educativo nacional como “fragmentado, desigual, anárquico y marcado por el progresivo borramiento de lo nacional”. Al igual que su predecesora, enfatizó la necesidad de planificar con miras al largo plazo, “hacia delante, contemplando el porvenir”, reflexionando asimismo sobre “el lugar estratégico que juega la escuela”. Luego de afirmar la función del Estado como garante y responsable del derecho a la educación y de solicitar un aumento del presupuesto educativo “como cobertura básica que provea un ‘piso’ para la discusión conjunta”, la funcionaria recalcó la necesidad de tolerar los tiempos que demanda la construcción de la “justicia educativa”. Esta es una condición necesaria para la redistribución material en la sociedad y el reconocimiento de la diversidad cultural.

La voz del Lic. Pablo Imen, quien se presentó como representante de la izquierda sindical docente, propuso un proyecto de ley con-

tra-hegemónico, sin dejar de ver que “la construcción de lo nuevo implica el peso de lo viejo”. Su discurso arrojó fuertes críticas al neoliberalismo, que concibe la calidad educativa “únicamente como una respuesta a un examen” y a la escuela pública “como una institución de contención y asistencialismo, encargada de la gestión del empleo”. “Según el neoliberalismo -expresó- cada cual tiene lo que se merece”. Propuso firmemente la necesidad de apelar al Estado como autoridad de decisión ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo en una sociedad de clases antagónicas y sostuvo que la sociedad argentina necesita de un gobierno participativo que garantice el acceso universal a la educación, la aplicación crítica del conocimiento, la existencia de espacios para la diversidad cultural y el mejoramiento de la formación docente. Como corolario de su exposición, una frase paradigmática: “No se puede esperar a cambiar la riqueza y el poder para cambiar el sistema educativo. En las sociedades de clase, el conocimiento ha sido exclusivamente de las clases gobernantes”.

La Prof. Maldonado reivindicó la trayectoria de la lucha contra las políticas neoliberales que “hace posible que hoy podamos hablar de una nueva ley”. Sus propuestas giraron en torno a la estructuración de un proceso de activa participación social, en el marco de un debate pluralista que sólo sería posible mediante la instrumentación de un dispositivo real dispuesto para tal fin. Respecto de la educación como derecho social, opinó que se debe aplicar mayor financiamiento a tres cuestiones fundamentales, de las cuales el Estado es el principal responsable:

- ◆ garantizar el acceso universal a la educación,
- ◆ reconstruir la unidad pedagógica de la escuela secundaria, y
- ◆ garantizar el acceso a la educación a las poblaciones migrantes, a las cárceles, tanto de mujeres como de varones.

A estos efectos, instó a la comunidad docente a luchar por el direccionamiento de los fondos destinados a la educación y expresó

una fuerte iniciativa: “la reforma de los 90 disciplinó la exclusión”, por lo tanto resulta necesario y urgente incrementar la participación social, incorporando el debate en las organizaciones. Estela Maldonado concluyó: “Hay que dismantelar toda la Reforma. No alcanza con una nueva ley, son necesarias políticas sociales básicas que permitan mantener la escolaridad, que promuevan el bienestar y una ciudadanía activa”.

6. Documento Final

El Documento Final del FME³ constituye un sumario de las temáticas tratadas durante los tres días que duró el evento. Fue leído por el Dr. Pablo Gentili durante el acto de cierre de la jornada.

En primer lugar se hizo referencia a la dictadura militar argentina (1976-1983) y a los excesos cometidos durante la misma, considerándosela como un “proceso de reestructuración social, política, económica, educativa y cultural basado en la represión, el genocidio, la expropiación de los recursos económicos y naturales del país”. En este sentido se definió al Foro, en primer lugar, como un homenaje a las víctimas de aquel período, que “dejaron sus vidas en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria”.

En segundo lugar se reafirmó una postura de oposición a las políticas neoliberales en América Latina y la necesidad de continuar deliberando, construyendo movimientos sociales que constituyen “la base sobre la que se consolidan los avances democráticos alcanzados”.

En tercer lugar se instó a la unidad de los países latinoamericanos y al compromiso común con un proyecto de sociedad libre de discriminación y en la que el derecho a la educación sea cumplido y considerado como condición necesaria para la democratización:

“Sostenemos que una democracia efectiva sólo podrá ser posible cuando se asegure a todos y a todas el acceso y la permanencia en

instituciones públicas de educación, donde el trabajo cotidiano permita una apropiación activa del conocimiento socialmente significativo y de los valores que sustentan la justicia social, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos”.

En cuarto lugar se realizó un llamado de atención al Estado respecto de su función de garantizar la educación pública como derecho social y por ende de proveer los recursos económicos necesarios, “proponiéndose como meta una inversión no inferior al 6% de los PBIs nacionales”.

Por último se expresó la intención de luchar contra toda forma de privatización de la educación y/o mercantilización del conocimiento, ya que se reafirmó que la educación debe ser entendida como un derecho y no como un bien.

En cuanto al Foro como espacio político, se planteó la necesidad de construir foros permanentes, que constituyan espacios públicos de deliberación y de lucha por los intereses colectivos.

Johana Gómez Arn - Patricio Lafuente - Fernanda Mazzei *

Notas

1. Estas y otras pueden encontrarse en la Declaración Final, FME, Buenos Aires, 2006.
2. El Foro Económico Mundial se define a sí mismo como una organización internacional independiente comprometido con el desarrollo del estado del mundo estrechando lazos de cooperación para el impulso de agendas globales, regionales e industriales. Tiene su base en Ginebra, Suiza. Sus miembros suman un total de 1000 empresas (como por ejemplo Coca Cola, Google, Nike). En sus encuentros participan además numerosos funcionarios de los veinte países más ricos del planeta y de distintos organismos multilaterales como el FMI. Fuente <http://www.weforum.org/>
3. “Declaración Final FME Buenos Aires 2006”, http://www.fmebaires.org.ar/web_fmebaires/inicio/inicio.asp

*Alumnos de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil – Argentina.

E-mail: patriciolafuente@yahoo.com.ar

Publicaciones - Fichas técnicas

IIPE presenta:

¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?

Autor: Juan Carlos Tedesco (compilador)

Editorial: IIPE-UNESCO Buenos Aires/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Año de publicación: 2005

Disponible en Internet: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Índice:

Perfil de los autores

Prólogo. *Daniel Filmus*

Los nuevos temas de la "agenda" de la transformación educativa en Argentina. *Juan Carlos Tedesco*

1. Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina. *Inés Aguerrondo*
2. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *Inés Dussel*
3. Propuestas para mejorar el sistema educativo. Un futuro para la Argentina del siglo XXI. *Silvina Gvirtz - Gabriel Petrucci*
4. Desafíos para el logro de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. *Silvia Montoya*
5. Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática. *Adriana Puiggrós*
6. Propuestas para mejorar la educación argentina. *Horacio Sanguinetti*
7. Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. *Flavia Terigi*
8. Aportes y propuestas individuales y generales, sin diagnósticos. *Alfredo Manuel van Gelderen*
9. Estrategias para superar las desigualdades y la fragmentación en el sistema educativo. *María Inés Abribe de Vollmer*
10. Tucumán: del "Edén de América" al infierno de la desnutrición. *María Clotilde Yapur*

La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay

Autor: Emilio Tenti Fanfani

Editorial: IIPE-UNESCO Buenos Aires/Siglo XXI/Fundación OSDE - **Año de publicación:** 2005

Disponible en Internet: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Índice:

Prólogo. Introducción.

1. Características demográficas y socioeconómicas de los maestros.
 2. El trabajo docente.
 3. Los fines de la educación, el rol del docente y algunos temas de política educativa.
 4. Los docentes y sus valores.
 5. Los docentes y los consumos culturales.
 6. Heterogeneidad y configuración típicas.
- Para concluir: algunos criterios de política.
Anexo A. Ficha técnica.
Anexo B. Cuestionario aplicado tipo.

IIPE presenta:

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los sistemas educativos

Editorial: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/PROMSE/IIPE-UNESCO Buenos Aires

Año de publicación: 2006

Disponible en Internet: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Cuadernillo I: Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector - Coord.: Inés Aguerrondo - **Cantidad de páginas:** 48

Prólogo. Resumen ejecutivo. Introducción.

1. Tendencias y debates en la integración de las TIC al sistema educativo: Política, educación y TIC - Los debates pedagógicos - Los debates tecnológicos - Momentos en la incorporación de las TIC en las escuelas - Inclusión de TIC e innovación educativa.
 2. Gobierno y desarrollo de políticas en materia de Educación TIC: El papel fundamental del Estado - Efectos de las TIC en la estructura y organización del Estado - Roles del Estado en la gestión de las políticas TIC - El contenido de las políticas y su gestión - El reto de la implementación.
 3. Las TIC en la institución escolar: Niveles de integración de las TIC en la enseñanza y escenarios posibles - Inclusión de las TIC en la institución escolar - La gestión escolar y las TIC.
 4. Desarrollo profesional y capacitación de los profesores: El desarrollo profesional y los contenidos de la capacitación docente - Problemas y obstáculos en la planificación y desarrollo de la capacitación - Modos de distribuir la capacitación - Capacitación y modelos de desarrollo profesional.
 5. Contenidos y servicios: Generación y autorización del uso de contenidos y servicios - Contenidos digitales - Servicios.
 6. Equipamiento y conectividad.
 7. Gasto y financiamiento.
 8. Opciones y estrategias.
- Anexos. Bibliografía. Sitios web referenciados.

Cuadernillo II: Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC - Autores: Elena Martín Ortega y Alvaro Marchesi Ullastres - **Cantidad de páginas:** 95

Introducción.

1. Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de aprendizaje: La potencialidad de las TIC en la mejora de los procesos de aprendizaje - La autonomía en la gestión del conocimiento - La co-construcción de los aprendizajes.
2. La presencia de las TIC en el curriculum de otros sistemas educativos: El estatus académico de las TIC - El peso horario de las TIC en el curriculum - El profesorado responsable de la enseñanza de las TIC - La regulación de las enseñanzas básicas de las TIC.
3. Una propuesta de introducción de las TIC en el curriculum: La alfabetización digital - Recurso de aprendizaje en todas las áreas o asignatura propia - Alcance de la propuesta - Estructura de presentación del curriculum - Educación Inicial - Las TIC en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria: ejes curriculares - Educación Primaria - Educación Secundaria Obligatoria.
4. Medidas de desarrollo curricular: La formación del profesorado - Los recursos y la organización de los centros educativos - Los materiales didácticos - La evaluación - La coordinación con la familia y el entorno comunitario.

Bibliografía.

IIPE presenta:

***La construcción socioeducativa del becario
La productividad simbólica de las políticas sociales en educación***

Autora: Nora Gluz

Editorial: IIPE-UNESCO Buenos Aires - **Año de publicación:** 2006

Cantidad de páginas: 207

Disponible en Internet: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Índice:

Presentación. Perfil de la autora. Prólogo. Introducción.

Primera Parte

1. Becas estudiantiles: ¿La última valla de contención frente a la exclusión?
2. Meritocracia y compensación: historia de las becas estudiantiles.
3. La delimitación del becario desde las políticas educativas.

Segunda Parte

4. Escuelas y becarios.
5. La beca: ¿beneficio social o beneficio escolar?
6. Entre el control de lo público y el control de la vida privada.
7. ¿Y dónde está la escuela?
8. Reflexiones acerca de la construcción socioeducativa del becario.

Bibliografía. Anexo.

Publicaciones del NEES

- NARODOWSKI, Mariano (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, Alejandra y RUSSO, Hugo (Comp.) (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CASTRO, Inés (Coord.) (2002) **Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura**. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- CORBALÁN, María Alejandra (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina**. Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- ARAUJO, Sonia Marcela (2003) **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura**. Coedición Editorial Al Margen y Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- LANDÍVAR, Tomás E. y FLORIS, Claudia (2004) **Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI**. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, María Alejandra (Coord.) (2005) **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Editorial Biblos - Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias impresas con su debido formato acompañadas de un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, números de teléfono, fax y/o e-mail para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño A4, simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas y las reseñas bibliográficas o referidas a eventos, un máximo de 5 páginas. Los archivos de los diskettes deben estar sin formato, es decir, los textos deben ser corridos, sin tabulaciones ni determinados signos tales como comillas o similares y con "Enter" solamente al final de cada párrafo.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negritas, editora, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Sistema "Blind Review" - El título del artículo, el nombre del autor, el e-mail o dirección para consignar en la publicación y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a la Directora del Comité Editorial - Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Campus Universitario, Paraje Arroyo Seco s/n, (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfonos (54-2293) 439688 - Int. 201/202 y 439750/439751/439752.

E-Mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

Ordenes de Suscripción

Espacios en Blanco

Suscripción

· Individual - Instituciones: U\$S 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n°
7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Espacios en Blanco

Suscripción

· Individual - Instituciones: U\$S 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n°
7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

"Espacios en Blanco" desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres nacionais e estrangeiras.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.