

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas

Isabel García Parejo (Ed.)



El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas

*Isabel García Parejo
(Ed.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas

Editora: Isabel García Parejo

Autores: Isabel García Parejo, José Antonio Calzón García, Diana Judith Chamorro Miranda, Magdalena Cid, Teresa Ribas, Uri Ruiz Bikandi, Simone Belli, Marco Pellegrinelli, Mónica Humeres R., Mareike Müller, María del Carmen Saldaña Rocha, María Teresa Fernández Nistal, Guadalupe de la Paz Ross Argüelles, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Eneida Ochoa Ávila, Claudia García Hernández, Ana María Zabala, Jacqueline Silva da Silva, Tania Micheline Miorando, Michele Johann, Luz Stella García Carrillo, Gladys Meza Quintero, Inma Hurtado García, Alicia Zubiarrain Mediavilla, Julián Luengo Navas, Geo Saura, Edorta Camino Esturo, Silvina Fernández, Diego Mauricio Plazas Gil, Daniela Alejandra Mendoza Valero, Carlos Alberto Moya Guerrero, Asunción Martínez Arbelaz, Lorea Fernández Olaskoaga, David Parra Montserrat, Josep Ramón Segarra Estarelles, Eva Bretones Peregrina, Jordi Solé Blanch, Luz Divia Mejía Reales, Luzmila Mendívil Trelles, Silvana Funes Laponi y Sara Victoria Carrasco Segovia

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-92-8



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Introducción: sobre etnografía, discursos y prácticas educativas. Isabel García Parejo<5>

Discursos dentro del aula

Estructuras políticas en contextos docentes. Lenguaje y pensamiento desde los roles educativos. José Antonio Calzón García <11>

Características del discurso del maestro en el aula. Diana Judith Chamorro Miranda<17>

Enseñanza de la lectura en Secundaria: estudio de caso sobre el discurso explicativo Magdalena Cid; Teresa Ribas y Uri Ruiz Bikandi<27>

Discursos desiguales producidos en un aula de chino. Emociones negativas y poder en la relación profesora-alumnado. Simone Belli y Marco Pellegrinelli<37>

La interacción inadvertida: Discursos en torno al reconocimiento -(des)conocimiento de la diversidad cultural oriental en universidades españolas. Mónica Humeres R. y Mareike Müller<45>

Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística. María del Carmen Saldaña Rocha<53>

Concepciones del profesorado sobre enseñanza-aprendizaje y práctica educativa. El caso del profesorado de ciencias naturales en Sonora (México). María Teresa Fernández Nistal, Guadalupe de la Paz Ross Argüelles y Santa Magdalena Mercado Ibarra, Eneida Ochoa Ávila y Claudia García Hernández<61>

Incidencia de la concepción epistemológica en las prácticas educativas de Historia de 2º año del nivel secundario. Ana María Zabala<71>

Representaciones del profesorado de Lajeado (Brasil) sobre alfabetización científica y 'letramento'. Jacqueline Silva da Silva, Tania Micheline Miorando y Michele Johann<79>

Discursos en torno a la autoevaluación de los estudiantes en los docentes de las Instituciones Educativas de Básica y Media en Ibagué, Colombia. Luz Stella García Carrillo y Meza Quintero, Gladys<87>

Discursos dentro de las instituciones

El diagnóstico en la escuela: discursos, deslices y representaciones sociales de la infancia. Inma Hurtado García y Alicia Zubiarraín Mediavilla<97>

La performatividad y la construcción del docente. Julián Luengo Navas y Geo Saura<105>

Las epistemologías del sur postcolonizan el norte. Edorta Camino Esturo<113>

Políticas educativas y vida cotidiana escolar: intervenciones del personal de limpieza en una escuela estatal (Neuquén, Argentina). Silvina Fernández<121>

Los canales de comunicación en el interior de una comunidad educativa: efectos en la participación y resolución de conflictos. *Diego Mauricio Plazas Gil, Daniela Mendoza Valero y Carlos Alberto Moya Guerrero*<127>

Discursos e identidad

Lankideak, colegas, compañeros de viaje: su papel en la construcción de la identidad docente. *Asunción Martínez Arbelaiz, University Studies Abroad Consortium, y Lorea Fernández Olaskoaga*<137>

Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros. *David Parra Monserrat y Josep Ramón Segarra Estarelles*<145>

Discursos y prácticas profesionales en educación social. *Eva Bretones Peregrina y Jordi Solé Blanch, Universitat Oberta de Catalunya* <153>

Condición humana y práctica docente en el programa de enfermería de la Unviersidad Popular del César (Colombia). *Luz Divia Mejía Reales*<161>

Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima (Perú). *Luzmila Mendivil Trelles*<171>

Las emociones en el profesorado. *Silvana Funes Lapponi*<181>

En torno al papel del cuerpo y su construcción como corporeidad dentro del proceso educativo. *Sara Victoria Carrasco Segovia*<189>

Sobre etnografía, discursos y prácticas educativas

Isabel García Parejo, Universidad Complutense de Madrid, igarcia@ucm.es

Como señala Chafe (1992, pp. 356-358) en su artículo panorámico sobre los estudios relacionados con el discurso (*lingüístico*), el estado general de estos refleja la diversidad misma del lenguaje humano y la complejidad de la mente humana: es tal la riqueza de los temas que explora, el amplio abanico de métodos y de aproximaciones teóricas (cf. p. 358), que sería imposible abordarlos de manera exhaustiva en un único volumen. Lo que tienen en común todos los estudios es que, de alguna manera, aparece el discurso como unidad de análisis de la lengua usada por unos hablantes, más allá de las oraciones aisladas (cf. Chafe 1992, p. 356). Así, lo que suele caracterizar el estudio del discurso es (i) una *recogida de datos* a partir de observación del lenguaje en contextos naturales; (ii) la *grabación del discurso* y su procesamiento posterior, ya sea con fines cuantitativos o cualitativos; (iii) el *análisis* del discurso en términos principalmente funcionales y (iv) el intento de *dar respuesta a preguntas* tales como de qué dependen las lenguas naturales; de qué manera se adquiere el conocimiento, cómo se almacena y cómo se usa; cómo el lenguaje determina y es determinado a través de las distintas maneras en que los seres humanos interactúan unos con otros dentro de diferentes contextos sociales y culturales (Chafe, 1992, p. 357).

Sin embargo, tendríamos que señalar que existe una aproximación al estudio del discurso que ha resultado especialmente fructífera dentro del campo de las Ciencias Sociales a partir de las propuestas de antropólogos como Malinowski y, posteriormente, retomada por lingüistas como Halliday, Hymes y Gumperz, entre otros. Como observó Malinowski (1993) en su convivencia con diferentes comunidades, el lenguaje no supone tanto un instrumento que cubre únicamente una función intrapersonal (cognitiva), sino que sirve a la construcción del significado de las acciones sociales que comparten los miembros de la comunidad. De ahí, la importancia del 'contexto de situación', es decir, de la idea de que comunicamos en contextos y de que el significado es construido dentro de contextos. Esta necesidad de informar de los *contextos* y de las situaciones en las que los *discursos* son emitidos es la que provoca la *unión entre etnografía y discurso*. Parece imposible explicar el mensaje lingüístico sin hacer una constante referencia explícita a los contextos. Ahora bien, las diferentes tradiciones relativas a los modelos de descripción del lenguaje, así como los intereses de los propios investigadores han provocado que la preocupación por el estudio del uso del lenguaje en diferentes contextos de situación se realice de manera más o menos formal (hacia las formas del

lenguaje) o empírica (hacia usos y funciones del lenguaje). Más aún, la necesidad de indagar sobre el significado de estos discursos sociales ha llevado a autores como Michael Foucault a combinar en sus trabajos teoría sociológica, análisis textual y aproximación crítica con vistas a indagar los diferentes elementos y creencias del orden social y político establecido. Estos quedarían determinados por ciertas reglas de uso del discurso (*rules of exclusion e internal rules*) que gobernarían lo que puede decirse, cuándo puede decirse y a quién puede decirse, así como la organización misma del discurso y los canales de distribución del mismo (cf. Foucault 1971).

Parecía, pues, obligado, que en un encuentro sobre etnografía y educación, encontrásemos un espacio para debatir sobre el significado de determinados discursos en contextos de situación específicos: los que comparten las comunidades educativas de diferente naturaleza. La forma de acercarse a los contextos, así como la manera de recoger los discursos de los miembros de la comunidad fue múltiple y variada, si bien predominó la entrevista y el grupo de discusión. Así, los trabajos presentados, aunque no suponen todas las propuestas de la conferencia de Madrid ni toda la realidad actual de los estudios sobre discurso, sí dan muestra de la heterogeneidad de aproximaciones al estudio y al análisis del discurso y de la incidencia que han tenido los instrumentos etnográficos en él. Podemos encontrar modelos de aproximación más formales que siguen las propuestas de Halliday (2004), hasta aproximaciones más empíricas en las que el centro de atención es el análisis de la conversación, hasta la reflexión de carácter crítico que ha sido preferida por los estudios de corte sociológico. Hemos intentado respetar todos los estilos y maneras de hacer así como la variedad de situaciones: unos trabajos corresponden a estudios ya finalizados, otros están en curso y otros suponen ese primer encuentro con el contexto y el cuestionamiento inicial del investigador (por ejemplo los trabajos que abren y cierran el volumen).

En lo que se refiere a los contenidos, la organización de los trabajos se ha estructurado alrededor de tres grandes ejes que corresponden a las tres partes en que se divide el volumen.

La primera parte, bajo el epígrafe *Discursos dentro del aula*, agrupa un total de diez artículos que toman como punto de reflexión la incidencia y el significado que puede alcanzar lo que dicen docentes y discentes dentro de sus entornos más inmediatos, ya sea cuando actúan dentro del aula (cf. Cazden, 1991; Halliday, 2004); ya sea cuando interactúan con sus iguales (cf. van Dijk, 2009), ya sea cuando son interrogados a propósito de sus acciones y creencias sobre algún elemento que tiene que ver con la vida del aula (cf. Schön, 1998).

La segunda parte, bajo el epígrafe *Discursos dentro de las instituciones*, explora a lo largo de cinco trabajos el significado que tiene sobre las comunidades educativas el discurso derivado de diferentes actuaciones políticas (cf. Fairclough, 1993).

Finalmente, la tercera parte, bajo el epígrafe *Discursos e identidad*, reúne en siete trabajos la manera en que, en diferentes entornos educativos, los participantes en comunidades de prácticas educativas, crean y recrean diferentes aspectos de su identidad social a través de los discursos que se generan al participar (o no) en diferentes actividades colectivas (cf. Wenger, 1998; Woodgate-Jones, 2012).

La editora del volumen espera que, al igual que ocurrió en el encuentro de Madrid, la lectura de los artículos sirva para enriquecer el diálogo y aporte diferentes perspectivas para avanzar en la investigación y en la comprensión de este campo de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chafe, W. (1992). Discourse: An Overview. En *International Encyclopedia of Linguistics*, vol. 1 (pp.356-358). Oxford: Oxford University Press.
- Dijk, T. A. van. (2000) (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. A. van. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information*, 10(2), 7-30.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward.
- Hymes, Dell H. (1968). Ethnography of Speaking. En J. A. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of language* (pp. 99-138). The Hage: Moutton.
- Malinowsky, B. (1993). The problem of Meaning in Primitive Languages. En J. Maybin (Ed.) *Language and Literacy in Social Context* (pp. 1-10). The Open University Press.
- Schön, D.A. (1998): *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge:
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: an exploration of the contribution of the legitimate peripheral participation. *Educational Review*, 64(2), 145-160.

Discursos dentro del aula

Estructuras políticas en contextos docentes

Lenguaje y pensamiento desde los roles educativos

José Antonio Calzón García, Universidad de Vilnius, calzonoviedo@yahoo.es

Asumir el locus educativo como ámbito desde el que se desarrollan estrategias de control y dominación no deja de ser, a pesar de su incorrección política, un lugar común dentro de los estudios pedagógicos y sociales, con fecunda producción académica, quintaesenciada en el *Vigilar y castigar* de Foucault (1976). Sin embargo, la mayor parte de estos análisis se centran en analizar lo que Miller (2011) denomina autoridad política, esto es, aquella situación social que “combina autoridad propiamente dicha y cumplimiento obligado” (p. 38), sin pasar con frecuencia de la simple asunción del rol privilegiado del docente que le capacita para establecer una situación asimétrica y socialmente jerárquica entre profesor y alumnos, llegando a partir de ahí a la conclusión de que los sistemas educativos encubren en realidad mecanismos para adiestrar al alumno, entrenándolo para el infausto universo de la subordinación y la obediencia.

Lo que pretendo es llegar a la misma conclusión por caminos menos trillados, esto es, analizar el aula como un ámbito político de dominación y resistencia, pero no desde el apriorismo que parte de los roles asignados por la sociedad a los agentes implicados, sino analizando las situaciones comunicativas que se dan en clase y los procesos cognitivos que estas desencadenan, creándose así dinámicas que diluyen de forma mucho más sutil las tensiones y los ejercicios de autoridad presentes en los procesos de instrucción y aprendizaje.

Mi condición de profesor de enseñanza secundaria me ha permitido, a lo largo de varios años, reflexionar acerca de todo ello desde mi papel como actor en los centros educativos, asumiendo una doble función de espectador y protagonista en las situaciones que voy a describir desde una perspectiva, la del observador participante, que genera no pocas contradicciones cuando antropólogo y jefe de la tribu coinciden en la misma persona, al modo del coronel Kurtz de *Apocalypse now!*

Marquina Espinosa (2004), criticando la vaguedad del concepto de *violencia* manejado en el DRAE, prefiere definirla como “el más simple, frecuente y eficaz modo para mantenerse en el poder y la supremacía para imponer la propia voluntad a otros (...) la violencia es la apropiación (...) de la

intencionalidad de otro ser humano (...) nos es tan cercana que a veces resulta difícil reconocerla” (pp. 18-20). Desde este prisma, y a pesar de que los discursos oficiales acoten el sentido del vocablo pivotando en torno a la noción de “imposición ilegal de naturaleza exclusivamente física”, no parece descartable asumir con frecuencia las interacciones entre profesor y alumnos como ejercicios de violencia, esto es, como estrategias de imposición de la voluntad, mediante mecanismos más o menos sutiles de apropiación de intencionalidades ajenas.

En este sentido, llama la atención cómo la legislación en materia educativa parece ofrecer un panorama de igualdad, libertad, capacidad de decisión y resolución pacífica, dialogada y antijerárquica de los problemas absolutamente utópico. La Ley Orgánica de Educación (2006) daba diversas muestras de ello: “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (artículo 2.1), o “las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (artículo 91.1), por citar tan solo un par de ejemplos. En idéntica línea se manifiesta el Real Decreto de enseñanza mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (2006): “el lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad (...) la comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar” (p. 686); “utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos (...) rechazo a la violencia (...) práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta” (p. 718) o “participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares” (p. 719).

En consonancia con este clima institucionalmente dialogante y horizontalista, es frecuente escuchar en las salas de profesores comentarios del tipo de “¿por qué no me lo dicen?”, “por más que intento que participen no lo consigo”, “nunca tienen dudas” o “ya saben que me pueden preguntar cualquier cosa”. Durante las sesiones de evaluación o en cualquier otra reunión de tutores o de seguimiento docente las conversaciones derivan en un momento u otro hacia cuestiones referentes a las relaciones verbales con los estudiantes, en las que, de muy diversas formas, el profesorado alude de forma expresa a las declaraciones realizadas en el aula al objeto de convertir esta en un espacio abierto a actitudes democráticas e igualitarias: “lo acordamos entre todos”; “han votado lo que han querido”, “lo que ellos me digan”, etc.

Ante este clima promovido tanto por el discurso institucional como por los comentarios explícitos realizados por los enseñantes cabe preguntarse si las prácticas dialógicas de interacción comunicativa se adecuan a las declaraciones de intenciones instauradas por la clase política y por los profesores y, lo que es más importante aún, si esta actitud abierta a la participación verbal permea en la propia estructura social del aula y en las relaciones de poder dentro de esta. La realidad de la enseñanza secundaria en España, sin embargo, refleja al día de hoy, al margen de los problemas de convivencia que con frecuencia se suelen dar, la pervivencia de actitudes hegemónicas por parte del docente y la asunción de roles pasivos entre el alumnado. ¿Cómo es posible, entonces, que las clases transcurran de acuerdo con situaciones asimétricas no solo de poder sino en lo tocante a la propia legitimidad del discurso, cuando

la propia legislación y las declaraciones explícitas de los docentes en las aulas caminan por líneas contrarias a esta?

Bailey (1969) plantea el juego político de acuerdo con dos tipos de reglas: las normativas que se declaran públicamente y las pragmáticas, contrarias a la exhibición y con las que realmente se gana el juego. De ser esto cierto, en el sistema educativo estaríamos asistiendo al desarrollo de una estrategia oculta, en la sombra, que lleva al docente a conservar su poder sin ninguna referencia expresa a la táctica más o menos inconsciente con la que lo logra. Queda averiguar entonces cómo es esto posible, una vez que admitimos los buenos propósitos de los legisladores y la presunta sinceridad del profesorado sobre sus declaraciones de intenciones.

Al decir de Vianna (2011), el surgimiento y desarrollo del lenguaje en el individuo es un auténtico acto de co-ontogenia, donde son las interacciones coordinadas y consensuales las que permiten decir que una palabra o una frase pertenecen al lenguaje, siempre desde la relación establecida entre el organismo y el medio (pp. 152-153). Bernárdez (2008) lo denomina “cognición distribuida”, esto es, “la actividad cognitiva no se realiza solamente en el cerebro individual, ni siquiera en el organismo individual, sino que está distribuida entre personas y herramientas” (p. 472), mediante un instrumento fundamental, la conversación libre colectiva (p. 145). A este respecto recordemos brevemente qué entendemos por conversación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), una conversación es la “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”. Precisamente esa naturaleza familiar, informal, basa dicho intercambio verbal en un número indeterminado de intervenciones por parte de dos o más interlocutores, sin roles previos, ni relaciones de poder comunicativo. Sin embargo, ¿se da realmente esta práctica en las aulas? La realidad del día a día muestra más bien cómo los discursos son gestionados a partir del papel rector del docente, de acuerdo con los siguientes elementos nucleares: 1) control de la duración, en términos absolutos, del intercambio comunicativo (los timbrados de inicio y fin de la clase, emitidos por el órgano institucional, son refrendados por el profesor, con potestad para determinar en qué medida la sesión va a adecuarse o no a las referencias acústicas proporcionadas); 2) control de la duración, en términos relativos, de dicho intercambio (el docente señala durante cuánto tiempo puede intervenir él o cualquiera de los asistentes a la clase); 3) gestión de roles durante los actos de habla (de nuevo el enseñante concede o retira el estatus de agente emisor); 4) proposición de tópicos o asuntos a tratar durante la sesión; 5) calificación pragmática de las intervenciones (es decir, valoración de la idoneidad de las respuestas), y 6) evaluación ontológica de los discursos ajenos, o sea, juicio acerca de “lo decible” en el aula. En suma, podría concluirse que, sin ninguna referencia expresa a ello, salvo en contados casos en los que, por problemas disciplinarios, el docente ha de explicitar su rol y atribuciones, un profesor determina cuándo empiezan y acaban las clases, durante cuánto tiempo pueden hablar los asistentes, cuál va ser el tema y en qué medida las intervenciones son o no correctas y ajustadas a las expectativas del maestro.

Todo este cuadro aquí descrito parece alejarse, de manera antagónica, de la herramienta fundamental apuntada por Vianna (2011) y Bernárdez (2008) para la cognición lingüística, esto es, la conversación libremente acordada entre iguales. Frente a ello, en las aulas normalmente nos encontramos con modalidades de intercambio comunicativo cercanas al debate, dado el papel protagónico del

docente-moderador, quien rehúye de forma más o menos consciente la naturaleza horizontalista de la conversación y el elemento consensual del diálogo.

Sin duda, y al margen de la repercusión en el proceso pedagógico de esta actitud, lo cierto es que la asunción por parte del profesor, de forma apriorística y tácita, de la gestión del intercambio comunicativo en los institutos de enseñanza secundaria trae como consecuencia la obtención de un poder frente al uso de la palabra que repercute de forma directa en el papel simbólico del enseñante. En este sentido, y ante las consideraciones de Martín del Buey (2000, p. 9) acerca de que existen tres estilos de profesor (autocrático, democrático y orientado hacia el *laissez-faire*), podríamos concluir que las situaciones comunicativas en el aula permiten desarrollar roles hegemónicos de forma tácita y oficiosa, maquillados por el discurso oficialista del profesor demócrata que declara expresamente su predisposición al no-intervencionismo.

En cualquier caso, el transcurso de los días desencadena, en los centros educativos, un proceso de aprendizaje ostensivo-inferencial, en palabras de Sperber & Wilson (1994, pp. 63-66), idéntico al desarrollado en cualquier situación comunicativa, a partir de una conducta ostensiva (autorización para abandonar el aula una vez concluida la clase, desacreditación de un comentario, cambio de tema, etc.) que lleva al alumno a desarrollar procesos inferenciales acerca de la jerarquización social en el aula. Estos razonamientos, amparados en la observación de la gestión del habla, permiten concluir a los discípulos que, más allá de todo discurso pro-horizontalista y antijerárquico, el profesor en realidad no pierde en ningún momento, no solo el gobierno de la clase, sino el control de la comunicación. Y en esta pugna entre el contenido proposicional de las leyes y de las arengas bienintencionadas de los profesores, por una parte, y el mensaje implícito que emana de la irrupción del rol de moderador y garante del orden en las pretendidas conversaciones que transcurren en las aulas, por otra, siempre gana la segunda, desde el momento en el que el adolescente ha desarrollado las suficientes herramientas pragmáticas como para poder diferenciar entre contenido literal y fuerza ilocutiva, o lo que es lo mismo, entre invitación a la libertad de expresión y la formulación de órdenes. Por ello mismo, si un chico de quince años es capaz de captar la ironía o el sarcasmo no ha de tener problema alguno para interpretar la naturaleza aparentemente esquizoide de los profesores que predisponen para hablar con libertad y al mismo tiempo determinan cómo, cuándo y qué decir.

La consecuencia de todo ello es la asunción por parte del alumnado de *habitus* al modo de los apuntados por Bourdieu, desarrollando construcciones de pensamiento no referidas a las ideas que tenemos sobre el mundo, sino a nuestras formas de actuar en él (Bernárdez, 2008, p. 217), interiorizando las normas y reglas que sugieren cómo deberíamos actuar en una situación dada. En clase, el *habitus*, necesariamente compartido por definición, es aprendido mediante la observación de los demás y la práctica del intercambio de discursos, lo que conduce irremisiblemente a la incorporación tanto de guiones, en cuanto que secuencias asimiladas de acontecimientos, como de esquemas culturales, es decir, de “estructuras de datos que representan situaciones estereotipadas, conceptos genéricos almacenados en la memoria y que subyacen al conocimiento que tenemos (...) dan cuenta de que cualquier situación pueda ser considerada un ejemplo del concepto general que representa” (Velasco Maílló, 2003, pp. 472-480). El alumno, en suma, tras el proceso de aprendizaje que conlleva

asistir a la escenificación del profesor durante clases y clases, regulando los usos de la palabra en el aula, sabe qué se espera de él en términos verbales, consintiendo más o menos de forma espontánea —salvo, una vez más, puntuales problemas de conducta— la dirección general del proceso de enseñanza y aprendizaje impuesto por el grupo dominante, en absoluta consonancia con la noción política de “hegemonía” acuñada por Antonio Gramsci (Lewellen, 2009, p. 249). El profesor no controla el alma, que diría Foucault (1976), dirige el verbo, y las consecuencias en términos de violencia, es decir, de apropiación de las intencionalidades ajenas, son igual de contundentes.

Al igual que el fallo fundamental en la llamada “Teoría de juegos” ha sido construir una ficción amparada en la supuesta naturaleza absolutamente racional de los individuos obligados a tomar decisiones en situaciones de interacción (Poundstone, 2005), el imaginario de determinadas líneas de la pedagogía actual, próximas a la Teoría conversacional de Pask (1975) y Laurillard (1999), pasa por considerar que entre profesor y alumno tienen lugar conversaciones que permiten construir e intercambiar conocimientos entre ambos interlocutores de forma bidireccional, olvidando que, en términos lingüísticos, es imposible que se dé una conversación entre dos o más individuos cuando estos tienen relaciones asimétricas de poder en cuanto al control de la palabra. El alumno interioriza esto y asume que su papel en todo el proceso de aprendizaje es puramente pasivo.

Para van Dijk (2009), la dominación engloba no solo los instrumentos para el ejercicio de la violencia física, sino diversos tipos de abuso de poder comunicativo, mediante el acceso preferencial de la elite al discurso y la comunicación públicos. En estos casos, el poder simbólico emana precisamente de ese acceso privilegiado al uso de la palabra, rasgo definitorio, irónicamente, de los docentes.

Con frecuencia, la idea rousseauiana del contrato social, del consentimiento mutuo para la delegación del poder (Rousseau, 2012), no es más que un ejercicio de cosmogonía antropológica, una mera narración de naturaleza mítica que permite volver más sutiles y menos opresivas determinadas herramientas de control. En cierto modo es la situación a la que nos enfrentamos con la figura del profesor en cuanto rol instaurado desde la sociedad adulta: quienes otorgan el poder no son quienes lo padecen, y en los tiempos modernos de pedagogías libertarias la autoridad del docente descansa sobre el colchón de lo implícito, de lo inferencial, mecanismo este menos asible que la vara de castigo. Pero esto no solo sucede en las aulas. Hace un tiempo asistí en un centro educativo a una sesión informativa organizada por el cuerpo de inspectores. Tras hacernos saber que se trataba de una reunión *inter pares* de naturaleza puramente técnica, los desencuentros entre unos y otros sobre algunos aspectos del desarrollo de las programaciones didácticas llevaron a que las intervenciones de varios profesores fuesen aplaudidas por sus compañeros. Ante tal circunstancia, uno de los inspectores tomó de inmediato la palabra, visiblemente airado, tachando tal conducta de “impresentable”. Huelga decir que los aplausos cesaron de inmediato, ilustrando de nuevo cómo, a pesar del carácter pretendidamente horizontalista del encuentro, la diferencia de estatus político entre inspectores y profesores volvía verosímil que los primeros no solo gestionaran y tomaran la palabra sin necesidad de autorizaciones ajenas, sino que pudieran hacer uso de vocablos tan poco asépticos —e inaceptables viniendo del grupo de los enseñantes— como el adjetivo “impresentable”, usado con valor descriptivo y alusivo a la conducta de los interlocutores. Al igual que sucede en clase, las máscaras cayeron por un instante y se pusieron las cartas sobre la mesa: las relaciones

de poder, de nuevo, rompían los diques de la fraternidad en cuanto constructo de manipulación social, convirtiendo al chamán, al vate custodio de la voz sagrada, en dueño y señor de sus semejantes.

Referencias bibliográficas

- Bailey, F. G. (1969). *Stratagems and Spoils*. New York: Schocken Books.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dijk, T. A. van. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Laurillard, D. (1999). A conversational framework for individual learning applied to the 'Learning Organisation' and the 'Learning Society'. *Systems Research and Behavioral Science*, 16, 2, 113-122.
- Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Marquina Espinosa, A. (2004). *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política (vol. II)*. Madrid: UNED.
- Martín del Buey, F. (2000). *Aprender a enseñar*. Oviedo: fmb.
- Miller, D. (2011). *Filosofía política: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pask, G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. Amsterdam & New York: Elsevier North Holland.
- Poundstone, W. (2005). *El dilema del prisionero*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE del 5 de enero de 2007).
- Rousseau, J.-J. (2012). *El contrato social*. Madrid: Globus.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Velasco Maíllo, H. M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales*. Madrid: UNED.
- Vianna, B. (2011). Co-ontogenia: Una aproximación sistémica al lenguaje. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, 2, 135-158.

Características del discurso del maestro en el aula

Diana Judith Chamorro Miranda, Universidad del Norte, dchamorro@uninorte.edu.co

Introducción

El aula es un contexto de relaciones sociales donde el conocimiento se crea y recrea mediante el lenguaje (Halliday & Hasan, 1985), vinculando lo social con lo cognitivo. El lenguaje no solo posibilita la negociación de los procesos educativos sino que fomenta la formación del individuo, del ciudadano y la creación de la cultura (Bruner, 1998).

En este contexto, el maestro se constituye como actor y mediador de la acción pedagógica y social (Hasan, 2011) y su lenguaje es una de las formas de concretar esa mediación. El discurso construye intercambios lingüísticos que promueven zonas de desarrollo próximo, y pueden ser analizados (Cazden, 1991). Dada la dimensión mediadora del lenguaje del maestro, este capítulo tiene como finalidad presentar un análisis de sus características en cuatro diferentes contextos¹. Para ello, identificamos la estructura que sirve de marco al intercambio discursivo desde el modelo propuesto por Sinclair & Coulthard (1975), Coulthard & Bazil (1992) y analizamos la interacción desde la perspectiva sistémica (Halliday, 2004).

Primero, nos ocuparemos de analizar los fundamentos conceptuales que sustentan este trabajo; luego, explicaremos el enfoque metodológico utilizado; finalmente, presentaremos los resultados y las conclusiones a las que llegamos.

Secuencias de intercambio: IRE

Sinclair & Coulthard (1975) consideran que el discurso oral en el aula requiere unas categorías de análisis diferentes a las planteadas para el discurso escrito. Por ello, desarrollan un modelo en el

¹ Un aula de primaria (5°), dos de media (10° y 11°) y una universitaria.

que identifican dos tipos de intercambio: límite y enseñanza. El primero alude a las transiciones que realiza el maestro entre una lección y otra; el segundo, hace referencia a los intercambios de enseñanza complementarios constituidos por: Inicio, Respuesta y Evaluación/Feedback (IRE/F). El propósito del Inicio es presentar una información, promover la participación del estudiante; la Respuesta es dada por el estudiante y está determinada por el inicio; la Evaluación surge como una reacción a la respuesta del estudiante.

Según Cazden (2001), la secuencia IRE es el modelo más corriente del discurso escolar en la enseñanza tradicional. Su función no es solo la de evaluar o corregir, si no llevar a los estudiantes a “... un nuevo modo de contemplar, categorizar, recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a discusión” (1991, 124).

En una revisión hecha al modelo Coulthard & Brazil (1992) plantean una estructura con tres movimientos “*eliciting*”, “*informing*” y “*acknowledging*” (modelo EIA). El primero y el tercero lo realizan el docente, en tanto que el segundo puede ser realizado por ambos:

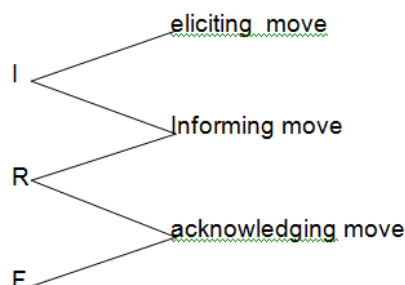


Figura 1. Exchange structure (Coulthard & Bazil, 1992, p. 73)

Según esta modalidad de intercambio, el movimiento denominado “Eliciting” va más allá de formular una pregunta, puede contener explicaciones o planteamiento de situaciones provocadoras; por su parte, “Acknowledging” requiere una respuesta por parte del docente que supere el “Sí/No” que sería la esperada en el intercambio IRE/F.

Metafunción interpersonal

Desde la perspectiva Sistémico-funcional, Halliday (2004) distingue tres metafunciones del lenguaje: experiencial, interpersonal y textual. La primera alude a la interpretación y representación del mundo físico, interno o mental; la segunda hace referencia a la forma como expresamos nuestra participación en la situación comunicativa en la que estamos involucrados mediante roles, actitudes, sentimientos, deseos; y la tercera se ocupa de los recursos mediante los cuales el hablante realiza esas funciones en un texto coherente.

En este capítulo nos centraremos en la segunda metafunción, la interpersonal. Esta metafunción describe la forma como el lenguaje configura el discurso como un evento interactivo, en el que se establece un rol para el hablante/escritor, y uno para el oyente/lector (Halliday, 2004).

Se caracteriza por el intercambio de bienes o servicios, o información. En ese proceso, pueden realizarse cuatro funciones diferentes: dar bienes o servicios (Ofrecimientos) o información (Afirmaciones); solicitar bienes o servicios (Órdenes) o información (Preguntas). Cada una de estas funciones puede realizarse mediante diversos tipos de escogencias lingüísticas. Por ejemplo, una Orden podría expresarse mediante una forma interrogativa: ¿podrían prestar atención?

Metodología

El análisis que aquí se presenta se deriva de cuatro trabajos de investigación realizados por estudiantes de la Maestría en Educación en la Universidad del Norte, las cuales tenían por objetivo analizar las características del discurso del docente². Los sujetos observados son cuatro maestros de los niveles primaria, media (grados 10 y 11) y universidad del Caribe colombiano.

Los estudios combinaron la etnografía (Rockwell, 1994) y el análisis del discurso. Las técnicas etnográficas nos permiten registrar fielmente la interacción discursiva entre profesor-estudiantes, estudiantes-profesor, facilitando así su transcripción, codificación y análisis.

Para los análisis primero identificamos los patrones de interacción propuestos por Sinclair & Coulthard (1975), Coulthard & Bazil (1992); luego, analizamos el discurso desde la perspectiva Sistémico-Funcional la cual resulta apropiada para los contextos educativos, pues concibe el aprendizaje como un proceso esencialmente lingüístico. Para ello, nos centramos en la metafunción interpersonal (Halliday, 2004), es decir, analizamos las características discursivas del lenguaje del maestro mediante las cuales realiza ofrecimientos, demandas, preguntas, y establece la relación con el aprendizaje.

Análisis

En los cuatro contextos analizados identificamos secuencias que se corresponden con el modelo IRE/F propuesto por Sinclair & Coulthard (1975). En el aula de primaria, el discurso del docente construye una relación caracterizada por las secuencias IRRI (85) e IRE (52).

La secuencia IRRI se caracterizó por Inicios, mayormente preguntas, por parte del maestro; Respuestas puntuales de los alumnos; y un nuevo Inicio del docente. Veamos un ejemplo:

(1) I P: ¿Cuánto da 6x6x6x6?

REst: 21

REst: 24

REst: 15

REst: dan varias respuestas 30,42...

² Este capítulo se fundamenta en los trabajos de investigación grupales, para optar al título de Magíster en Educación en la Universidad del Norte, Barranquilla Colombia. Los trabajos fueron realizados en el periodo comprendido entre 2008-20011.

I P: Oye multipliquemos 6×6

(O1, T25 -30)

Como se aprecia en (1), el maestro inicia, los estudiantes dan respuestas, algunas equivocadas, y el maestro empieza el ciclo otra vez con una nueva pregunta, sin pedirle a los estudiantes una justificación del por qué dan esos resultados ni explicarles por qué sus resultados eran incorrectos.

En este mismo contexto, el docente inicia la secuencia IRE con preguntas que los estudiantes Responden. La evaluación se caracteriza por ser positiva o negativa y se realiza con una sola palabra: repetir la respuesta del estudiante, “Bien” o “No”. Veamos

(2) I P: ¿Cuánto da $2 \times 2 \times 2 \times 2$?

R E1: 8

E2: 6

E3: 12

E P: 8 (O1, T19-23)

En esta clase, el docente desarrolla el tema “potenciación” y como puede observarse, Inicia la interacción con una pregunta a la que los estudiantes dan varias respuestas. El docente retoma la respuesta acertada constituyéndose esta elección en una forma de evaluación. Obsérvese que no explica por qué 6 y 12 son respuestas erradas.

En las aulas de grado 10, 11, y universitarias observadas, los docentes también inician la comunicación que se caracteriza por: extensas explicaciones del docente, exposiciones por parte de los estudiantes y un intercambio más cercano con los estudiantes en los que identificamos secuencias de IRR/IRE y EIA. Veamos

En un aula de grado 10, al terminar el alumno su exposición:

(3) I P: ¿Qué se dice de la demanda individual?

R A: Puede que la demanda disminuya por el precio, por ejemplo si hay en una tienda unas camisas que valen \$10.000 y otra que vale \$17.000, habrá más demanda sobre la que vale \$10.000, ya que es más asequible para la persona. Entonces si hay voluntad de precio, porque después necesita comprar, antes de que la demanda disminuya o que el precio aumente. (O5 T10-11)

El profesor pregunta por un concepto que fue explicado en la exposición, y el alumno da una respuesta contextualizada. Nótese que el docente no indica al alumno si su explicación es correcta.

En el contexto universitario, el docente rompe el extenso monólogo que desarrolla y formula una pregunta que da inicio a una interacción:

(4) I P: [...] Así, si arrendamos una casa nos puede cobijar el código de comercio, si arrendamos un local comercial, nos puede cobijar el código de comercio. Pero miren ustedes, usted cuando va a arrendar una casa, independientemente que no sea la persona propietaria y haga el negocio, esa persona natural, apartemos esa particularidad, ¿usted acude a dónde?

R E: A una inmobiliaria.

E P: A una inmobiliaria, y si la inmobiliaria es persona jurídica se regula por el código de comercio. (O7, T9-11)

En (4) puede observarse que el docente involucra a los estudiantes de manera directa mediante la escogencia “usted”. El estudiante Responde y el profesor valida la respuesta repitiendo lo dicho por el estudiante y agrega información.

Estos patrones de interacción construidos por el lenguaje en los cuatro contextos indican que son espacios de interacción y enseñanza tradicionales en los que el profesor controla el flujo de información de contenido académico. El inicio y la evaluación regulados por él son una forma de mantener su estatus, incluso cuando considera que democratiza la clase mediante las exposiciones que realizan los estudiantes o cuando en sus explicaciones incluye un nosotros como se ilustra en (4)

No obstante el carácter de enseñanza tradicional en los contextos observados en los que los turnos de la palabra y las preguntas formuladas son mayormente del docente, encontramos pocas secuencias discursivas que se ajustan a la relación EIA. Los intercambios se caracterizan por el seguimiento al discurso del profesor, la intervención libre y espontánea del alumno, y el reconocimiento que hace el docente del alumno como su alter con quien puede construir un significado. Estas secuencias las identificamos tanto en media como en la universidad:

(5) E P : Hay una cosa muy importante, si uno prueba que uno de los dos dejó de cohabitar y abandonó las obligaciones de cónyuge, -ella lo abandonó- yo le dije, ella vivía en la casa, con su marido y esa casa aparecía como propietario una hermana del señor, y como la convivencia se estaba haciendo tan difícil, entonces yo le dije a mi cliente que elaborara una carta diciéndole que el marco de la ley le daba unos términos para que buscara donde mudarse porque estaba perturbando la tranquilidad y la paz en ese hogar. Con esa carta se contrarresta la contraparte, para que no le quiten los dos millones de pesos a mi cliente. El fallo que sacó el juez no concedió el divorcio.

I E: El juez no concedió el divorcio porque no se aportaron las causales, entonces independientemente de lo que cada uno diga, si no se han aportado las pruebas contundentes, obviamente...

AP: Y qué mejor prueba que si tú eres mi esposa, una de las normas que establece es la cohabitación.

I E: Se debe tener una causa justificada. Si mi esposo me dice a mí, o su hermana, o cualquiera que estoy haciendo el ambiente invivible y me expresa por escrito donde tengo la prueba, yo

cumplía mi deber y me vi forzada a eso. Eso se va en contra de quien lo motivó.

A P: Bueno, es una interpretación correcta, válida, en el derecho todas las interpretaciones ajustadas al derecho tienen validez. (O1 T5-9)

En (5) el profesor expone una situación jurídica contextualizada en la que los agentes humanos y circunstancias están claramente expresados. Con esta emisión discursiva, el docente provoca al estudiante quien interviene y da una razón por la cual el juez no concedió el divorcio; el docente valida la repuesta, pero la interacción no termina allí. El estudiante vuelve a intervenir aportando un ejemplo en el que demuestra una apropiación del tema; finalmente, la interacción concluye con una evaluación positiva, “válida en derecho”.

Desde una perspectiva sistémica, el lenguaje del maestro en las cuatro aulas configura dos roles: uno (el profesor) que marca los Inicios del proceso de intercambio y ofrece información mediante afirmaciones, solicita información mediante preguntas (Halliday, 2004). El otro (el estudiante), que responde a las solicitudes del maestro y, en ocasiones, Inicia la interacción.

Los docentes de media y universidad, en ocasiones, ofrecen información mediante contextualizaciones. También encontramos que el lenguaje mediante el cual los docentes ofrecen la información se caracteriza por escogencias discursivas que comportan omisión y simplificación de información, y ausencia de agencialidad.

Ofrecimiento de información

Los docentes ubican la información en un determinado contexto y para ello recurren a la experiencia personal y la experiencia cotidiana.

En (5) tenemos un caso de experiencia personal. El docente cuenta a los estudiantes un caso y como procedió en derecho, para lo cual emplea marcadores en primera persona: “yo le dije a mi cliente”. La escogencia de llevar a la clase experiencias vividas sobre el tema que se desarrolla facilita a los estudiantes comprender la información y su aplicabilidad en situaciones reales.

Otra forma de realizar la contextualización es retomar experiencias vividas por los estudiantes:

(6) P.: [...] yo como consumidor tengo capacidad para elegir lo que yo quiero consumir o lo que quiero comprar por ejemplo, yo llevo al almacén, me dan esto, y la vendedora o vendedores dicen: ¿en que lo podemos atender?, a sus órdenes, no le pare bolas, sin compromiso. [...] (O2, T57).

Observemos que en este ejemplo la escogencia del “yo” tiene dos implicaciones: el maestro se muestra copartícipe del evento, y lleva al estudiante a identificarse también como participante y a reconocerse como consumidor. Pero un consumidor consciente de su papel para lo cual recurre a situaciones vividas por los estudiantes “no le pare bolas”, “sin compromiso”, son expresiones que dicen los vendedores ubicados en las puertas de los locales del centro de la ciudad de Barranquilla para persuadir a comprar al desprevenido transeúnte.

La contextualización es de mucha utilidad para acercar a los estudiantes a la comprensión de los fenómenos sociales y naturales porque crea “la posibilidad de captar las similitudes y las diferencias entre los conceptos, y las proposiciones así relacionadas, y traducir esto en un marco de referencia personal” (Giordan & De Vecchi, 1995, p. 258) de manera que el estudiante reorganiza los saberes y los moviliza hacia una práctica donde podrá comprobar su aplicabilidad.

Simplificación y omisión de la información

Los docentes observados en muchas ocasiones ofrecieron información que se caracterizó por señalar unos componentes, nombrar personas, pasos o una serie de eventos sin establecer las circunstancias en los que tuvieron lugar, las causas que los motivaron y los efectos que causaron; dando así una versión simplista del tema tratado. También observamos que se omitía información relevante que pudiera facilitar la comprensión por parte de los estudiantes. Veamos.

En una clase de grado 11:

(7) [...] podemos explicar hoy la teoría del Big Bang, o sea unas partículas que están allí, una explosión, se da cualquier situación y se comienza a crear el universo. (O3 T 9)

En este ejemplo, las escogencias discursivas del docente simplifican un modelo que explica el origen del universo. La teoría del Big Bang se reduce a nombrar tres componentes: “unas partículas”, “una explosión” y “se comienza a crear el universo”, los cuales, de alguna manera, están relacionados. Nótese que el profesor no da información sobre las leyes físicas que dan origen a este modelo científico.

Ausencia de agencialidad

En su discurso los docentes no explicitan el agente causante de los hechos:

(8) P: [...] Entonces, se presenta otro hecho y aparece la constitución del año 1886, derogó la de 1873 y al derogarla, la constitución se pasa de un estado federado, pasa a un estado de república unitaria. [...] (O2, T14)

En (8), las escogencias lingüísticas “se presenta” y “aparece” implican la ausencia de agencialidad, es decir los hechos ocurren por sí solos desligados de la acción humana. En esta emisión de información del docente cabe preguntarse: ¿Quién realiza el hecho? ¿Quién promovió la Constitución de 1886?

Obsérvese que también el docente omite información relevante ¿Cuál hecho? ¿Qué circunstancias motivaron la creación de la constitución de 1886? La combinación de ausencia de agencialidad y omisión de información en los Ofrecimientos de información que realiza el profesor, construyen una relación con el estudiante en la que este es subvalorado. Es decir, no es importante que el estudiante carezca o no pueda acceder a la información necesaria que le permita comprender los eventos sociales y naturales estudiados.

Solicitud de información

En los docentes observados, la escogencia lingüística más común para solicitar información es la pregunta por dato³ y la pregunta retórica⁴.

Pregunta por dato

Su función es provocar en los estudiantes una respuesta la cual no requiere de altos procesos cognitivos para hallarla, ya que no va más allá de la evocación de un nombre, una fecha o cualquier otro dato.

(9) P: En la economía se dan las actividades productivas. ¿Quién sabe cuáles son las cinco actividades productivas que se dan en Colombia?

E: Turismo. Comunicación, Salud, Radio, T. V. (O3 T42-43)

El estudiante responde a lo solicitado, da nombres. Este tipo de preguntas subraya la enseñanza tradicional centrada en el aprendizaje memorístico.

Pregunta retórica

Este tipo de pregunta es aquella en la que no se espera una respuesta; su función es la de regular y dar continuidad al discurso.

(10) Vamos a iniciar la clase como lo mencionamos [...] ¿Dónde comenzó esa inquietud por estudiar el derecho? En Bolonia [...] Bueno entonces, ¿por qué el Derecho romano escrito? Porque en el Siglo VI [...] ¿Qué contenía ese libro? Este libro contenía las leyes romanas [...] ¿Y qué es el digesto? El digesto es un libro [...] ¿cuál era la que más resaltaba? Las opiniones que más resaltaban... (O1 T1)

En (10) el docente recurre a la pregunta retórica como una especie de vínculo que anuncia el tema que sigue. La alta recurrencia en todos los contextos de este tipo de preguntas indica la centralidad que dieron los docentes al ofrecimiento de información.

Conclusión

Los patrones de interacción y las características de discurso descritas permiten concluir que la enseñanza que se privilegia en los cuatro contextos observados es tradicional. Los frecuentes inicios del docente (mediante preguntas o extensas disertaciones), la reiterada formulación de preguntas retóricas y la solicitud de datos dejan poco margen a la reflexión, la crítica, la participación activa de los estudiantes. El aprendizaje está centrado en la práctica de las operaciones matemáticas y la acumulación de información.

3 5° (93/121), 10° (12/40), 11 (8/35), Universidad (14/223).

4 5° (17/121), 10° (10/40), 11 (19/35), Universidad (190/223).

De los análisis realizados también concluimos que cuando el docente propone patrones de interacción del tipo EIA, contextualiza la información, enuncia los agentes y las circunstancias en las que ocurren los hechos construye el rol de un estudiante participativo, analítico y crítico; y el rol de un docente consciente de que su tarea trasciende el ofrecimiento de información. Sería deseable que el tipo de interacción EIA fuera la constante en todos los niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. (2ª. ed.). Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Coulthard, M. & Bazil (1992). Exchange structure. In Coulthard, M. *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 50-78). London and New York: Routledge.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1995). *Los Orígenes del Saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Gómez, M.; Jiménez, J.; Vásquez, E. & Vergara, E. (2011). *El discurso del docente en la evaluación y el fomento de las competencias ciudadanas en la asignatura de ciencias políticas de grado 10*. Trabajo de investigación inédito. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Gómez, Y.; Herazo, T.; Pérez, E. & Walter, R. (2008). *Estudio descriptivo del discurso del docente como mediación para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos*. Trabajo de investigación inédito. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward.
- Halliday, M. A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Victoria: Deakin University.
- Hasan, R. (2011). *Language and education. Learning and teaching in society*. London: Equinox.
- Echevarría, D. & Fernández, L. (2009). *El discurso en los procesos evaluativos y su relación con el desarrollo de los niveles de pensamiento en la asignatura de matemáticas grado 5*. Trabajo de investigación inédito. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Pérez, M. & Tuñón, M. (2009). *Descripción de las características del lenguaje en los procesos evaluativos como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de investigación inédito. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE. En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (Coords.) *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas* (pp.55-72). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Enseñanza de la lectura en educación secundaria:

Estudio de caso sobre el discurso explicativo

Magdalena Cid García, Universitat Autònoma de Barcelona macidgar@gmail.com

Teresa Ribas i Seix, Universitat Autònoma de Barcelona teresa.ribas@uab.cat

Uri Ruiz Bikandi, Universidad del País Vasco /EHU uri.ruizbikandi@ehu.es

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación doctoral sobre la perspectiva docente ante el proceso de lectura de discursos explicativos en el aula.

La explicación (Adam, 1992; Calsamiglia & Tusón, 2012) como actividad discursiva tiene por finalidad hacer saber, hacer comprender y aclarar. En los Planes y Programas de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC, 2004; 2012) se contempla la enseñanza de diversos tipos de discursos. Entre ellos se menciona el “discurso expositivo” que nosotros denominamos “discurso explicativo”. Con esta denominación podemos considerar el contexto de producción y comprender que la finalidad discursiva de “informar y explicar” se pueden encontrar en secuencias discursivas de diversa índole y no exclusivamente en los textos expositivos (Calsamiglia & Tusón, 2012).

En el ámbito chileno no conocemos estudios sobre el discurso explicativo en el aula. Tampoco sobre la perspectiva del docente ante la lectura de discursos explicativos en el aula. Sí en cambio se han realizado estudios cuantitativos sobre evaluación de la comprensión lectora del texto expositivo y el uso de estrategias lectoras en estudiantes que dan cuenta del resultado más que del proceso didáctico acaecido (Peronard, Gómez, Parodi & Nuñez, 1998; Peronard, 2001/2; Parodi, 2004). El resultado del proceso didáctico está afectado por numerosos factores y, por este motivo, nuestro estudio se centra en el propio proceso más que en el resultado, analizando con detalle el pensamiento y acción del docente.

Estudios internacionales también se focalizan en el “resultado” en lugar del “proceso”. Así, existen estudios sobre comprensión lectora de diversos tipos de discursos, cuyos análisis entregan información sobre el nivel lector de estudiantes de distintos países del mundo. Además aportan sugerencias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora (PISA, 2012).

Creemos que esa valiosa información es incompleta y precisa de estudios adicionales que analicen cualitativamente el discurrir del proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto, el aula.

La investigación que presentaremos se centra en la perspectiva de dos docentes ante la lectura de discursos explicativos en un segundo año de Enseñanza Media (Cuarto de la ESO). Elegimos ese nivel escolar porque en él se contempla la unidad de Enseñanza y Aprendizaje del Discurso Explicativo, como consta en el Programa del MINEDUC (2004).

Utilizamos el marco paradigmático del “Pensamiento del profesor” (Dewey, 1989; Freire, 2004; Schön, 1992 y 1998; Perreraud 2004; Imbernon, 1998). El docente orienta su quehacer de acuerdo a criterios, percepciones, ideas y creencias que condicionan su práctica. Es decir, que toda actuación didáctica del docente está mediada en gran parte por sus creencias.

La reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998) nos puede permitir comprender la actuación didáctica de los docentes, en este caso sobre lo que implica y explica su forma de abordar la lectura de discursos explicativos en el aula.

Metodología

Este trabajo constituye un Estudio de caso (Stake, 2007). Las técnicas empleadas en la recolección de datos fueron: observación participante, entrevista semiestructurada, diario de campo, grabación de clases y grabación de diálogo entre pares y grupo de discusión.

Utilizamos el diálogo entre pares para estimular la reflexión sobre la práctica docente. Entendemos que el intercambio dialógico suscita que el significado de las acciones emerja, primero en un nivel de reflexión sobre lo vivido y luego en un segundo nivel donde el pensamiento se hace analítico, permitiendo una perspectiva subjetiva sobre la actividad:

“... Se trata de mostrar las prácticas conversacionales con el objeto de despertar las formulaciones para las personas de aquello que han hecho en confrontación con una formulación exterior, producida por otro participante... el receptor está entonces en posición de tener que reafirmar su autoridad moral y epistemológica de su propia experiencia, que normalmente conduce a proponer de inmediato su propia versión o la descripción de la experiencia a la que se refiere...” (Cahour & Licoppe, 2010: III).

El objetivo planteado al desarrollar el diálogo entre pares fue descubrir el pensamiento de las docentes, es decir sus ideas, creencias, opiniones sobre la enseñanza de la lectura del discurso explicativo. El diálogo fue suscitado a partir de la previa visualización del vídeo de la clase en la que estudiantes de segundo año medio desarrollan actividades en torno a la lectura de discursos explicativos.

La primera sesión se efectuó 72 horas después de la grabación de la clase de Emiliana. La segunda se realizó 96 horas después de la primera.

En el diálogo participan la docente informante, a quien llamaremos Emiliana y otra docente de Lengua, a quien llamaremos Ángela. Ambas tienen más de diez años de experiencia laboral y no han trabajado juntas. La grabación se realizó en una sala de Lenguaje del Liceo X de una ciudad del norte de Chile (septiembre 2012). Cada sesión abarca 30 minutos.

En este trabajo, presentaremos solo el análisis de parte de una categoría: Texto expositivo, limitada a la primera sesión del diálogo.

La clase grabada abarca 180 minutos. En ella, Emiliana organiza actividades de lectura de 3 discursos explicativos. Durante gran parte de la clase, Emiliana dirige la comprensión lectora y también la identificación de características formales (estructura, función del lenguaje, precisión léxica) de dos de los discursos. Luego monitorea que los estudiantes en forma individual lean el tercer discurso y contesten por escrito las preguntas de comprensión (nivel textual y de síntesis) y las de identificación de características formales¹.

Procedimiento de análisis de los datos

La perspectiva empleada en el análisis del diálogo es interaccionista e interpretativa y está orientada a identificar los procesos intersubjetivos a través de los cuales las docentes construyen una didáctica de la lectura en aula, mediada por sus respectivos contextos laborales. Hemos abordado el análisis en tres etapas:

1^a- Reconocimiento de temáticas que fluyen de forma recurrente en el diálogo de las docentes: (i) práctica; (ii) texto expositivo; (iii) emociones y creencias.

2^a- Análisis de las temáticas y derivación de subcategorías.

3^a- Búsqueda de significados implícitos, a través del:

-Análisis de las críticas que Ángela realiza a Emilia sobre la clase visualizada.

-Identificación de los recursos lingüísticos utilizados por Emiliana para justificar sus acciones en aula.

-Análisis de las secuencias discursivas en las que se aprecia una reflexión sobre la práctica docente en torno a la lectura.

-Atención a la forma en que teorizan sobre la lectura.

1 Los estudiantes de Emiliana proceden de un bajo nivel cultural. La mayoría no cuenta con el apoyo de sus padres en el proceso educativo. A ese contexto sociocultural debemos agregar que el Liceo X no cuenta con mayores recursos didácticos que no sean: sala, pizarra, libro de asignatura y 2 laboratorios de computación. La biblioteca escolar es pequeña y no cuenta con muchos libros. El acceso a fotocopias es muy restringido.

A continuación, en la tabla número 1, presentamos un ejemplo de la forma en que organizamos las categorías y subcategorías.

Categoría	Definición	Subcategorías	Definición
Texto expositivo	Tema abordado por las docentes ante situaciones referidas al vídeo y a otras experiencias profesionales.	Actitud de los educandos	Forma en que las docentes dicen que los estudiantes reaccionan ante la lectura.
		Abordaje docente	Organización de la enseñanza y lectura del texto expositivo.
		Complejidad	Dificultades que las docentes detectan en la enseñanza del texto expositivo.
		Tratamiento en el Manual	Comentario sobre las lecturas que se presentan en el manual de la asignatura.
		Experiencias exitosas	Testimonio docente sobre actividades didácticas en las que se aborda el texto expositivo exitosamente.
		Sugerencias didácticas	Estrategias para abordar el texto expositivo.

Tabla número 1: Ejemplo de categorías y subcategorías

Algunos resultados

En este apartado reseñamos algunos de los resultados más relevantes del análisis, relativos a la actitud de los educandos, según la percepción de las docentes, el abordaje de la tarea de lectura por

parte de la docente y la valoración final del proceso².

Actitud de los educandos. Contextualización: Emiliana recuerda a sus alumnos el tema de un breve discurso explicativo leído la clase anterior (el reguetón). Posteriormente, lee el discurso en voz alta. Luego les pide que contesten preguntas de comprensión textual y de identificación de algunas características formales del texto expositivo. Los estudiantes responden, aunque de forma incompleta, ante lo cual Emiliana complementa las respuestas agregando información más precisa.

Ángela pregunta a Emiliana sobre la actitud de los estudiantes frente al análisis del primer discurso leído en clases, pues le llama la atención que no manifiesten una postura más crítica ante un tema que conocen³.

Fragmento 1:

12. Ángela: (...) una de las cosas que llama mucho la atención es que pese a que lo han escuchado a ellos les cuesta mucho enfrentar... o aprender a criticar eso, o sea Uno de repente por las caras de algunos de ellos | puede ver si les gustó les gustó o no (...) pero lo que cuesta más ver digamos dentro de la clase es la postura crítica, la postura crítica que ellos tienen con respecto a la ehm

13. Emiliana: mm sí, tú tení razón [lo dice en un tono muy convincente y demuestra interés por lo que va comentando Ángela]

14. Ángela: claro /cierto / ellos como que ellos no expresan eh una posición de crítica | no esto es malo o esto es bueno, sino que tiene que ver mucho más que ver con lo esa manera de eh decir lo que les parece en relación con qué | por ejemplo al contexto de producción | cómo se da el texto por qué aparece por qué les gusta a los jóvenes | esa cosa es ehmm me da la impresión de que eh faltó incentivárselas un poco más de repente.

15. Emiliana: mjem

Emiliana parece estar de acuerdo con lo expresado por Ángela, pero no elabora una explicación sobre la actitud de sus educandos. Tampoco explica la razón por la cual el contexto de producción del discurso explicativo no fue mencionado por ella en la clase.

Ángela relaciona la comprensión lectora con la capacidad de cuestionar lo leído y además relacionarlo con el contexto de producción. Le llama la atención que, pese a que el tema del texto leído y analizado en clases es conocido por los estudiantes, ellos no evidencian una comprensión profunda

2 Para reproducir el discurso de las docentes utilizaremos al codificación propuesta por Tusón (1995, pp. 100-101, en Calsamiglia y Tusón, 2012).

3 Cabe señalar que las docentes no se refieren a "discurso explicativo", ni "expositivo", sino exclusivamente a "texto expositivo".

del texto, ya que no lo cuestionan, ni expresan valoración. Ángela cree que los estudiantes sienten agrado o gusto por el tema del texto, pero que eso no se traduce en sus intervenciones, sólo en sus expresiones faciales.

Abordaje de la tarea por la docente. Ángela establece una pregunta en búsqueda de indicios sobre la forma en que Emiliana ha introducido el contenido del texto expositivo en el curso.

Fragmento 2

18. Ángela: claro | entonces la pregunta es / antes ellos habían trabajado antes con textos de este tipo/

19. Emiliana: sí | pero lo que pasa que en esta unidad nosotros trabajamos | empezamos a trabajar con el texto expositivo, pero en los otros meses anterior a esto, estuvimos trabajando con narrativa y drama | entonces texto expositivo propiamente tal | no | propiamente tal expositivo no, \estuvimos trabajando con otro tipo de texto | eh más bien literarios \

Ángela responde de forma evasiva y no da explicación sobre la forma en que inició la unidad del texto expositivo. Tal vez sea porque no se lo había planteado o porque teme una nueva crítica. Ante lo cual Ángela elabora una pregunta más específica:

Fragmento 3

20. Ángela: Cómo llegan ellos al texto expositivo / cómo cómo hacen la entrada a que un texto expositivo ehm | es lo que es | {(A) es un texto expositivo y no de otro}

21. Emiliana: ahh bueno es que bueno esa parte lo hicimos antes, antes de esa clase

22. Ángela: ya

23. Emiliana: donde generamos la comparación entre dos textos | uno literario y uno no literario que era pero que hablaba el mismo tema, que era el eclipse | ya que eran los eclipses y ehh estuvimos trabajando el uso del lenguaje, la finalidad, ehm sobre todo en el uso del lenguaje, la finalidad que perseguía el texto, varias dimensiones donde ellos podían identificar claramente que este era un texto literario y este otro no literario | y de ahí entramos más de lleno a lo que es el texto expositivo trabajamos las características del texto expositivo, la trabajamos con un mapa conceptual que me costó mucho, verdad/ me costó mucho sacar ese mapa conceptual ehh lo hicieron, después me mostraron incluso trabajo/ en otro momento/ (...)después empezamos a trabajar con los textos mismo ah digamos con una variedad de textos que tú viste otros que venían en el libro | de esa forma.

24. Ángela: ya | o sea hubo un proceso más o menos largo para que los niños y tuvieron que pasar por el mapa conceptual claro eso mm ya la construcción del mapa conceptual es ya es es una dificultad.

25. Emiliana: sí

(...)

31. Emiliana: ...adicional y por lo menos yo recuerdo en el mapa conceptual esa fue la la dificultad, tendría que yo haberles enseñando, pero / de nuevo / recordar nuevamente todo el proceso del mapa conceptual | /todo absolutamente/ para que a lo mejor hubiese tenido más éxito y eso es más demora, más demora (...)”

De las palabras de Emiliana se deduce que la actividad del mapa conceptual no fue exitosa. No consiguió que los educandos comprendieran la forma de hacer el mapa conceptual y por tanto no pudo comprobar si habían entendido las características del texto expositivo. Tal vez por eso en la clase (grabada) decidió completar las respuestas de los estudiantes e incluso dictárselas, como una forma de asegurarse que tendrían ejemplos que les sirvieran de apoyo.

Emiliana hace mención al tiempo que demoró en la actividad del mapa conceptual y al tiempo que requeriría para que sus educandos pudiesen desarrollar de forma óptima esa actividad. El tiempo parece jugarle en contra, no cuenta con el suficiente. ¿Por qué? ¿El programa de la asignatura será muy extenso? ¿Sus educandos no cuentan con la base de contenidos y habilidades requeridos para ese nivel?

Complejidad del proceso. A medida que transcurre el diálogo Emiliana se muestra cada vez más receptiva a las opiniones de Ángela, al punto de instarla a que le entregue más comentarios sobre el recuerdo que tiene de la visualización de su clase.

Fragmento 4

47. Emiliana:... cuéntame que más me puedes decir de la clase que tú observaste.

48. Ángela: de repente creo que podría hacerse un poco mayor sistematización de lo que es el texto...el texto expositivo

49. Emiliana: yaa

50. Ángela: porque uno lo ve permanentemente presente en otras cosas o sea no solamente en el formato que se les presenta

51. Emiliana: / ahh claro/

52. Ángela: | como se les presentó |

53. Emiliana: correcto

54. Ángela: incluso a veces presentárselo sólo | presentar solamente texto expositivo | aunque sea de diversos tipos hace que los niños como que naturalmente tiendan a desalojar conocimiento | me refiero a que uno tiene que estar siempre como contrastando | ya tienen claridad con respecto al texto expositivo y enfrentarlos con el texto /descriptivo/ | porque aunque no pareciera a veces tienden a ... confundirse y hay formatos de textos argumentativos bien "= tú te refieres a las secuencias"=

Ángela sugiere abordar variedad de textos para que los estudiantes vayan contrastando las estructuras discursivas y a la vez afiancen sus conocimientos sobre los diferentes tipos de textos. Emiliana comprende la sugerencia e interrumpe a Ángela proporcionándole el concepto que esta no había explicitado "tú te refieres a las secuencias". Lo que parece sorprender a Ángela.

Fragmento 5

55. Ángela: claro

56. Emiliana: ya, sip

57. Ángela: claro entonces?

58. Emiliana: bueno | ahora estamos trabajando con eso a lo mejor yo dispuse las actividades los objetivos los dispuse de una manera poco apropiada y eso sería muy bueno que tú me lo corrigieras porque ahora estamos trabajando con las secuencias una vez que vimos las generalidades del texto expositivo estamos trabajando con las secuencias entonces yo las estoy relacionando por ejemplo trabajamos la secuencia narrativa, la estoy relacionando | les hablé yo de que secuencias narrativas no solamente hay en los textos expositivos hay en todo tipo de texto /verdad | en los textos literarios también encontramos secuencias narrativas argumentativas, etc y estamos trabajando con la secuencias descriptiva /en el texto expositivo/ verdad entonces lo que tú me estás diciendo está bien tiene mucho sentido /mm/ Qué otra cosa?

Emiliana responde "...ahora estamos trabajando con las secuencias..." Es decir, ella sabe la teoría, solo que eligió pasar las características generales del texto expositivo antes de introducir el tema de las secuencias y su variedad.

Ante la pregunta de Ángela, Emilia, pone en duda la acción realizada. Se cuestiona sobre la efectividad de la organización de las actividades didácticas.

Conclusiones

1- Emiliana y Ángela evidencian un conocimiento teórico superficial sobre el discurso expositivo como género social, percibiéndose que sus conocimientos se basan especialmente en la estructura del texto expositivo desde la perspectiva de la clasificación de tipos de textos y sus respectivas organizaciones internas. (Adam, 1992). Esa perspectiva teórica podría limitar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje del discurso expositivo (explicativo). Esto se ve contrarrestado por el hecho de que ambas docentes dicen enseñar a sus educandos a identificar y comprender que las secuencias discursivas pueden presentarse en más de un tipo de texto. Sin embargo, Ángela sugiere ahondar en la comprensión del discurso y del contexto de producción con la intención de generar mayor comprensión en los educandos. En cambio, Emiliana ha asignado importancia a identificar la estructura expositiva, diseñando actividades que abarcan una comprensión superficial del tema del texto. Es decir, para ella, el foco de su actividad no está en la lectura comprensiva, sino en la lectura como medio para enseñar determinada tipología textual.

2- Emiliana no incorpora como contenido de enseñanza “el contexto de producción del texto”. No parece consciente de su importancia. La ausencia de ese contenido ¿influirá en la actitud pasiva de sus educandos ante la recepción de los textos? ¿Profundizar en la situación comunicativa de la enunciación, tal vez polemizar sobre las intenciones comunicativas de esos contextos, incentivaría una actitud más crítica en los estudiantes de Emiliana?

3- La posibilidad de que Ángela visualice y comente una parte del quehacer profesional de Emiliana activó en esta una reflexión sobre las acciones desarrolladas en aula y sobre las decisiones que están detrás de esas acciones. Si Emiliana contara con tiempo asignado para reflexionar junto a otros colegas de su especialidad sobre sus respectivas prácticas y problemáticas docentes ¿mejoraría su práctica pedagógica y la percepción que tiene de su labor?

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes; types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. París : Nathan.
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2012). *Confrontaciones a los rastros de su actividad*. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 2, I-XI.
- Calsimiglia, H. & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education, selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- MINEDUC. (2004): Planes y Programas Lengua Castellana y Comunicación
 [http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=107531]
 (Consultado 19 /3/12)

- Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39 (9), 7-36.
- Peronard, M. , Gómez, I. , Parodi, G. & Núñez, P. (1998). Comprensión de textos escritos. De la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.
- Peronard, M. (2001/2). Ontogenia de los modelos mentales de texto. *Lenguas Modernas*, 28-29, 53-70.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- PISA: (2012). Programas para la Evaluación Internacional de Alumnos
[<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>] (Consultado 10/ 3/12)
- Schön, D. (1992): *La formación de profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Discursos desiguales producidos en un aula de chino

Emociones negativas y poder en la relación profesora-alumnado

Marco Pellegrinelli, Universidad de Alcalá, aussiecamdenman@hotmail.com

Simone Belli, Universidad Carlos III de Madrid, simone.belli@uc3m.es

Introducción

El gran entusiasmo hacia el chino mandarín que hemos podido apreciar recientemente en España no es casual. Impulsado por la actual expansión de la economía china en los mercados internacionales, el estudio de este idioma ha sufrido en los últimos años un aumento sin precedentes en la sociedad occidental.

En España, a día de hoy, no nos consta que exista ningún trabajo de investigación que verse sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de este idioma, al contrario de los países anglosajones (Zhang & Li 2010), debido a que se trata de un fenómeno extremadamente reciente con respecto a los países mencionados anteriormente. Lo único que se puede encontrar en relación con este tema es exactamente en la dirección opuesta: el aprendizaje del español por parte de alumnado chino, tanto desde una perspectiva sociolingüística (Pérez Milans, 2011) como respecto a las dificultades específicas en la adquisición de la lengua española (Cortés Moreno, 2006). Desde el I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China organizado en 2007 por el Centro Cultural Chino de Valladolid, no ha habido más ediciones de la iniciativa, a pesar del auge concomitante y la expansión que acabamos de detallar.

Por estas razones, el presente trabajo se plantea como un estudio pionero en este campo, pretendiendo explorar el grado de implementación de las aulas de chino en un centro de educación primaria. Se ha realizado un trabajo etnográfico en estas clases, centrándose en los aspectos emocionales y psicológicos del aprendizaje, tales como la motivación, la frustración, la interrelación y las dinámicas entre profesora y alumnado, además de una amplia gama de emociones expresadas por el alumnado.

Metodología

El trabajo de campo se ha realizado desde el mes de noviembre de 2011 hasta el mes de abril de 2012 en una clase de 6º de primaria de un colegio concertado del norte de Madrid, en una zona residencial de reciente construcción con un nivel sociocultural medio-alto. La elección no fue casual puesto que se trataba del único colegio de la Comunidad de Madrid que tuviese implantado el chino como asignatura obligatoria cursado por alumnado pre-adolescentes¹. De hecho la mayoría de centros educativos han preferido optar por la introducción del chino en edades más tempranas, por lo que las primeras promociones que empezaron hace unos años se encuentran en este momento en el primer ciclo de primaria. Además, en la mayoría de los centros, el chino se ofrece como actividad extracurricular fuera del horario escolar.

Se han recogido diferentes datos del centro, como la programación de la asignatura, las normas y la filosofía del centro, incluyendo algunos datos demográficos del alumnado y de sus familias. Se han observado, grabado y analizado seis clases, cuyos datos han sido analizados desde diferentes perspectivas:

Sociolingüísticas: relaciones e identidades de los participantes en sus prácticas lingüísticas;

Pedagógica: metodología y tareas empleadas en las distintas fases de la clase;

Análisis conversacional: turnos de habla, arquitectura de la clase.

La transcripción está basada en el Alfabeto Fonético Internacional, aunque solo se pretende proporcionar una aproximación al sistema fonológico chino, siendo imposible reproducir ciertas diferencias entre fonemas, además de no ser imprescindible para nuestros fines. Las notas de campo se han puesto entre ((doble paréntesis)), los tonos empleados entre {llaves} y la elipsis de alguna palabra o elemento entre [corchetes].

Finalmente se han realizado algunas entrevistas al alumnado a los dirigentes del centro (director y jefe de estudios) y a la profesora, la cual ha mantenido durante la observación, un diálogo constante con los investigadores, respondiendo a todas las cuestiones planteadas y aportando comentarios y reflexiones muy útiles para nuestros fines.

Nuestras preguntas de análisis son las siguientes:

¿Cuáles son las dinámicas socio-psicológicas que se han producido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnado y profesora?

¿Cómo se han construido y se han posicionado las identidades socio-culturales de alumnado y profesora?

¹ Lo que se acercaba con más precisión a los otros dos centros analizados en el marco del proyecto “Chinese and English as Languages of the Wider World: a Sociolinguistic Study on Second Language Education and Youth’s Interests in London, Madrid, and Hong Kong”, en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, el King’s College de Londres y la Universidad de Hong Kong.

¿Desde una dimensión intercultural cómo se ha producido el intercambio emocional entre profesora-alumnado?

Análisis

En nuestro trabajo de campo se ha comprobado como las actividades propuestas por la profesora han suscitado entusiasmo entre el alumnado, lo cual demuestra que en este contexto la actitud hacia el estudio de la lengua china es por lo general bastante positiva, aunque no han faltado episodios de resistencia y de expresión de emociones negativas.

Empezaremos nuestro análisis basándonos en la distinción tradicional entre motivación extrínseca e intrínseca en el aprendizaje de lenguas realizada por Deci y Ryan (1985), citados por Dörnyei (2009), tomada como referencia en numerosas investigaciones sucesivas: la primera se refiere a la motivación que deriva de factores externos al individuo, como motivos laborales o académicos, mientras que la segunda se fundamenta en factores internos, tales como el atractivo de la lengua extranjera y su cultura, así como el disfrute producido en aprenderla.

La mayor motivación que lleva a este tipo de alumnado a estudiar el chino procede, como se puede imaginar, de las expectativas de los padres y madres, aunque es interesante ver cómo se delata en el discurso de los adultos mostrando cierta intertextualidad: en las entrevistas se refieren a menudo a lo que los adultos creen que es mejor para ellos, como cuando un alumno afirmó “yo creo que ellos creen {risa} que aprender otros idiomas es bueno”. En este fragmento el alumno es animador de la voz del adulto y se distancia de ella a través de la risa y de la repetición del verbo “decir”.

En cuanto a los factores externos que promueven la motivación en las clases observadas, en más de una ocasión el alumnado hace referencia a las “estrellitas” (reconocimiento gráfico en el diario de la profesora) que han ganado por completar una actividad correctamente. Otras veces el reconocimiento es aún más concreto: una galleta.

Extracto 1

Ronald²: Mira / shu lao shi³ ↑ / ¿Me das otra [galleta] por hacer eso?

Sin embargo, el sistema de premios a veces llega a un exceso, hasta el punto que el refuerzo positivo puede dejar de surtir su efecto en el sistema de motivación del aprendiente, como ponen de manifiesto algunos comentarios:

Extracto 2

((En el grupo de las chicas más aplicadas parece haber competición))

2. Rocío: ¿Cuántas estrellitas lleváis vosotras?

² Nombre ficticio, como todos los siguientes de los estudiantes y de la profesora.

³ “Profesora” en chino. Es la forma habitual con la que el alumnado llama a la profesora.

3. Rebeca: ¡Yo un montón!

4. Fátima: Yo también muchísimas

Extracto 3

5. Ronald: No quiero estrellita quiero carita dorada

En efecto, la motivación extrínseca puede llegar a flaquear si los estímulos externos desaparecen o al revés están presentes en exceso (Dörnyei & Ushioda 2009)

Cuando la tarea resulta agradable para los aprendientes y adaptada a su nivel de interlengua⁴, la clase trabaja con empeño e incluso intercambiando comentarios graciosos, que alivian la clase sin desviar peligrosamente la atención de la actividad:

Extracto 4

((Después de dibujar su propio monstruo en el libro, lo levantan para enseñarlo, acompañando el gesto con frases como))

6. el mío se parece a Doraemon

7. el mío se parece a un gremlin

8. el mío es piernicorto y cabezudo

9. la mía está anoréxica

10. la mía está borracha

11. la mía tiene el mismo color de pelo que mi primo, se ha teñido

12. la mía es Juana la loca

13. la mía es Pepa la loca

La profesora aprovecha el grado de involucramiento suscitado para explotar la actividad al máximo y a continuación realiza una actividad de seguimiento: se trata de preguntas en chino encaminadas a averiguar que los contenidos lingüísticos recién practicados quedan claros. Las preguntas son del tipo:

(1). ¿cuántas piernas tiene?

(2). ¿los ojos son pequeños o grandes?

La clase entiende y responde en coro con los números (1) o el adjetivo solicitado (2).

⁴ Véase la Teoría del Flujo de M. Csíkszentmihályi (1975).

El ejemplo demuestra como la motivación intrínseca puede funcionar como catalizador del proceso de aprendizaje, puesto que el alumnado en esta actividad pone en práctica conocimientos previos con éxito y gran entusiasmo.

Una muestra evidente de motivación intrínseca son los recursos creativos activados por el alumnado, sobre todo los juegos de palabras que denotan cierto placer de aprender otras lenguas y jugar con ellas.

En la observación, algunos niños⁵ juegan a encontrarles parecidos a las palabras chinas, por ejemplo “tù zi” /tu dzi/ (= conejo) les recuerda la palabra española “ducha”, que algún alumno grita entre carcajadas. “Xiòng mao” /jɔng mao/ (= panda) desencadena “¡¡chumbao de la olla!! ‘tas chumbao”. Incluso con palabras españolas como “la onomatopeya de gato” derivan comentarios irónicos cuales “oh no, me atropella el gato jaja”. Este último ejemplo pone de relieve cómo se ha activado una sensibilidad especial hacia los sonidos incluso de su propia lengua, probablemente también por efecto del contacto con los dos idiomas estudiados, el inglés y el chino. Pavlenko (2003) señala cómo una lengua adicional (segunda o tercera etc.) puede influir en todas las áreas de la propia L1, desde la fonética, a la morfo-sintaxis y semántica.

La actividad, entre las observadas, que ha obtenido mayor entusiasmo es sin duda el concurso de ideogramas: en grupos de cuatro o cinco, los alumnos tenían que buscar en sus libros el significado de unos diez caracteres previamente estudiados. El cariz competitivo de la tarea dispara la motivación intrínseca por completar la actividad en el menor tiempo posible, para ganar de esa forma a los demás grupos. Se observa que tres grupos de cuatro trabajan durante toda la hora de clase de forma intensa y muy comprometida, repartiéndose las distintas funciones entre los integrantes, como buscar en el libro, buscar en el cuaderno, anotar. Sin embargo, el entusiasmo desemboca a veces en situaciones de estrés o frustración, como cuando llaman insistentemente a la profesora por su ayuda o cuando se imparten órdenes intergrupales (24, 25 y 26) o ejercen control intragrupal (27):

Extracto 9

24. Rebeca⁶: “Cooopiaaaa! Copia, es que si no no vale” {agobiada}

25. Pedro: ¿La segunda cuál es?

26. Marta: ¡Jolín / ya te lo hemos dicho! {con rabia e impaciencia}

27. Antonio: ¡oye lo están buscandooo!! ((señalando el hecho de que un grupo está mirando la respuesta en el libro en la fase de corrección pos-tarea, lo que no es conforme a las reglas))

Otra actividad que el alumnado recibe con gran entusiasmo son las manualidades, que mezclan

5 Se va utilizar a veces el género masculino para referirse tanto a los niños como a las niñas por cuestiones prácticas, sin olvidar que sería más justo utilizar una terminología realmente neutra – como “el alumnado” – con la que el género femenino no desapareciera en un supuesto masculino genérico.

6 Este nombre ficticio designa en este caso a una alumna de las más aplicadas.

objetivos lingüísticos con un componente cultural: el arte de hacer manualidades doblando el papel⁷. En cuanto a las áreas semánticas que se pueden trabajar de esta forma, Yang (2001) propone, entre otras, los colores, los números, las instrucciones como 折 “zhe” y 折叠 “zhedie” (= doblar/plegar). Al mismo tiempo se pueden ir automatizando estructuras como la posesión: “María de chuan” (el barco de María) o “María you san ge” (María tiene tres – barcos-).

Shuwen utiliza esta técnica pedagógica para introducir un elemento de cultura china: la fiesta de la primavera. Cada estudiante tiene primero que elegir el color de la cartulina y luego seguir las instrucciones, para finalmente conseguir confeccionar el carácter de primavera. En el extracto siguiente podemos comprobar cómo la profesora explota la asociación gesto-palabra en chino, acompañada por la traducción en español, en este caso no necesaria:

Extracto 10

28. Shuwen: Dobla / tui jo ((repite la instrucción en chino varias veces, a la vez que lo demuestra))

((La clase ejecuta las instrucciones y algunos van incorporando las palabras china en su discurso)):

29. María: y tui jo otra vez

En el extremo opuesto del continuum entusiasmo-desinterés se pueden observar episodios de resistencia, según la conceptualización foucaultiana. En efecto, algunos alumnos exhiben comportamientos de no alineación con el resto de compañeros, sustrayéndose de las actividades o realizándolas de forma distinta.

Un ejemplo ilustrativo es la rutina con la que se comienza la clase. Se trata de un saludo llamado *lí zhéng* que realizan los militares en China y la profesora espera, además de enseñar algunas frases hechas a través de su repetición, que la clase se adhiera y mantenga la disciplina que debería inspirar el saludo. Contrariamente a las expectativas, el saludo genera conductas de resistencia en un grupo de dos o tres alumnos, entre los que está el “rebelde” mencionado anteriormente. Estas conductas consisten en exagerar los movimientos de forma burlesca, repetir las frases en voz baja, a medias o con tono evidentemente desganado, o simplemente aprovechar el coro de los demás para escabullirse y charlar entre ellos. Esta parodia recuerda la actitud observada en clases de cultura turca en el Reino Unido donde algunos chavales ridiculizan las danzas tradicionales que se les quiere enseñar a través de movimientos exagerados, con el fin de subvertir el discurso autoritario y alienante del profesorado, lo que Blackledge & Creese (2010) definen como actitud “carnavalesca”. La imagen de estos alumnos que tiene la profesora es de “alumnos malos” y esa etiqueta no le permite cuestionarse si las prácticas docentes llevadas a cabo son efectivas y apropiadas, al menos para este tipo de alumnos. De hecho los patrones más habituales registrados por Blackledge & Creese (2010) en sus observaciones de clases de chino contemplan un uso extensivo de la práctica de repetir en coro (“chorusing”), bastante distinta a lo habitual en el aprendizaje de otros idiomas según el método comunicativo.

7 摺紙 *zhé zhǐ* en chino o como más conocido internacionalmente origami, del japonés.

Conclusiones

El análisis de varios extractos de las sesiones observadas nos ha permitido averiguar cómo interviene distintos factores socio-psicológicos en un fenómeno tan reciente y actual como el boom de la enseñanza temprana de la lengua china en España. Hemos comprobado que algunas estrategias de motivación extrínseca no llegan a surtir el efecto deseado, sin embargo parte del alumnado exhibe muestra de una motivación intrínseca que les lleva a participar en las actividades didácticas con entusiasmo e interés. Por otro lado, parte del alumnado manifiesta patrones de resistencia que dejan plantear la adecuación de ciertas modalidades en el marco de la metodología empleada. Una demostración evidente de motivación se puede constatar en las muestras de creatividad, además de desencadenarse siempre que la tarea conlleva un cariz competitivo.

Otro aspecto que se ha estudiado ha sido como las emociones y las expectativas recíprocas plasman las relaciones interpersonales durante la experiencia educativa. La disciplina, el género y los estereotipos culturales resultan un locus ideal para observar la construcción recíproca de la identidad de los participantes. El concepto de disciplina en el ámbito educativo lleva a comportamientos por parte del alumnado que son inaceptables para la profesora; a su vez, ella aplica sus estereotipos de género en sus juicios sobre el alumnado; finalmente ciertos tópicos hacia la cultura china presentes en España (Petit 2002) se superponen a la imagen que tienen el alumnado de la profesora, creando cierto malestar por parte de ésta última, unido a otras razones organizativas y de posicionamiento en el centro.

El estudio ha puesto las bases para sucesivas investigaciones en el ámbito de la enseñanza del chino en la escuela primaria, como etapa educativa donde se está invirtiendo una gran cantidad de recursos en la formación lingüística del alumnado. Teniendo presente el factor humano inter- e intrapersonal (en particular la motivación y las relaciones), sería interesante profundizar en el alcance de estos desajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, un estudio más pormenorizado en la didáctica de este idioma en primaria nos revelaría pautas de actuación para garantizar que las expectativas del alumnado se cumplieran, a la vez que el profesorado tuviera unas líneas guías que seguir más concretas para el desarrollo de su labor docente.

Referencias bibliográficas

- Cortés Moreno, M. (2006). Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera. *Estudios de fonética experimental*, 15, 44-55.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical perspective*. Continuum.
- Dörnyei, E. Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Pérez Milans, M. (2011). Being a Chinese Newcomer in Madrid Compulsory Education: Ideological Constructions in Language Education Practice. *Journal of Pragmatics* 43 (4), 1005-1022.
- Petit, A. (2002). Una mirada a la comunidad china desde occidente. *Cuadernos de Geografía*, 72, 321-336.

Yang, Y. (2001). *Bringing out children's wonderful ideas in teaching Chinese as a foreign language*. Harvard Graduate School of Education.

Zhang, G. X. & Li, L. M. (2010). Chinese language teaching in the UK: Present and future. *Language Learning Journal*, 38(1), 87-97.

La interacción inadvertida:

Discursos en torno al reconocimiento - (des) conocimiento de la diversidad cultural oriental en universidades españolas

Mónica Humeres R., Universidad Complutense de Madrid, monica.hvr@gmail.com

Mareike Müller, Universidad Complutense de Madrid, mareikemueller@outlook.com

La diversidad cultural asiática en la universidad

Desde hace unos años se observa un aumento considerable de estudiantes extranjeros en las universidades españolas, especialmente de alumnos provenientes de China. Según las estadísticas expendidas por el primer secretario de Asuntos Educativos de la embajada China en España, el número de alumnos de origen chino que estudian en España se ha multiplicado por once desde 2003, pasando de 500 en aquel momento, a más de 5.500 en la actualidad. Las facultades madrileñas cuentan con alrededor de 2.000 estudiantes chinos y la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM) es la que más afluencia de alumnos de origen chino experimenta, con alrededor de 500 estudiantes, de los cuales 153 están matriculados en programas de Másteres Oficiales (Ministerio de Educación de España).

Actualmente existe abundante literatura sobre los modelos de la cultura confucionista en el ámbito escolar y universitario desde la cual se ha difundido un estereotipo del estudiante de origen chino que se asocia con la obediencia a la autoridad, pasividad en el aula, práctica carencia de una opinión crítica y con la conocida estrategia de aprender de memoria (Atkinson, 1997; Ballard & Clanchy, 1991; Carson, 1992; Flowerdew, 1998; Fox, 1994; Hammond & Gao, 2002; Liu, 1998). De este modo se ha popularizado una reducción de este tipo de estudiantes a las características de la herencia confucionista (Biggs 1994, 1996; Hu, 2002; Nelson, 1995; Oxford, 1995). Clark y Gieve (2006) revelan en su artículo los estereotipos y la construcción discursiva del “estudiante chino” y proponen características y explicaciones alternativas para el comportamiento de los alumnos asiáticos en las aulas de occidente. Hay también extensa literatura sobre actitudes y estrategias de aprendizaje de estudiantes asiáticos en el contexto angloparlante. En este ámbito se encuentran estudios como el de Cortazzi y Jin (2006), quienes realizaron una investigación sobre la cultura del aprendizaje del alumno de origen chino en Gran Bretaña, también Littelwood (2000) examinó las percepciones sobre el estudiante asiático y su actitud frente al aprendizaje, así como Gu y Schweisfurth (2006)

analizaron las experiencias interculturales de los estudiantes chinos tanto en el contexto chino como en el contexto británico. Sin embargo, en España se trata de un fenómeno reciente y por ello no existen demasiadas investigaciones que profundicen en este fenómeno de estudio.

Un estudio sobre el (des)conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural

En el programa de máster oficial de Comunicación Social de la facultad de Ciencias de la Información de la UCM, una parte considerable del alumnado proviene de China; actualmente un 30%, de un total de 60 alumnos matriculados en el año 2011/12. La investigación que presentamos aquí tiene como objetivo general conocer el discurso, tanto de los profesores como de los alumnos, en torno al desconocimiento y/o reconocimiento de la diversidad cultural en este espacio educativo. Asimismo, se espera vislumbrar concepciones relativas a diversidad cultural, aprendizaje, enseñanza, interacción en el aula y otros asuntos relevantes que puedan surgir en el desarrollo de la investigación.

Metodología de la investigación: la entrevista etnográfica

En la presente investigación se empleó la entrevista etnográfica para la recopilación de la información, pensada por su valor como herramienta para conocer y entender el significado de las concepciones de los entrevistados partiendo desde la generalidad a la particularidad (Aguirre, 1995). Se escogió esta modalidad por su formato poco estructurado y su parecido con una conversación guiada que permite obtener información detallada. El proceso etnográfico empieza con una actitud consciente de una cuasi completa ignorancia, donde hay espacio para prejuicios y el etnógrafo es un estudiante que aprende de sus informantes. La intención de este tipo de entrevista, que Spradly equipara con una “conversación amistosa” (Spradly, 1979, p. 58), es conocer los significados de las acciones de las personas que a veces se pueden decodificar de su lenguaje, ya que es una herramienta para construir la realidad.

Utilizando la metodología de la entrevista etnográfica este trabajo está dirigido a proporcionar un espacio de reflexión en torno a la diversidad cultural tanto desde el punto de vista del alumno como de los profesores en un programa de Máster en particular. Con este propósito se entrevistó a una profesora y a un profesor del Máster. Por otra parte, se entrevistó a un alumno de origen chino de este mismo programa de Máster. Específicamente, se entrevistó al profesor español J., que lleva cuatro años involucrado en el programa del Máster y con la profesora A., proveniente de Latinoamérica que da clases en el Máster desde el origen del programa. Cada entrevista duró entre 45 minutos y una hora y media.

El análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos de esta investigación se basa en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y sucesivas ampliaciones de Strauss y Corbin (2002). La Teoría Fundamentada, como metodología de análisis inductiva propicia la interpretación de los datos con el objetivo de generar hipótesis teóricas fundamentadas en los datos empíricos (Trinidad et al., 2006). Con

esta intención se aplicaron los criterios de un muestreo teórico y la saturación de las categorías encontradas. En el proceso de análisis se realizó una codificación abierta del material surgido de las entrevistas, es decir extrayendo conceptos que se derivan de los datos. Una vez que se establecieron varios conceptos, se agruparon en categorías abiertas y axiales. Algunas de las principales categorías extraídas fueron; participación en el aula, aprendizaje, estrategias de gestión cultural y comunicación intercultural.

Resultados

Aspectos de la diversidad cultural son reconocidas o (des)conocidas por los profesores.

Por una parte, ambos profesores coinciden en que las mayores diferencias entre sus alumnos son cuestiones relativas características personales: liderazgo vs. timidez, nivel de conocimiento de los contenidos del Máster, de intereses académicos vs. profesionales de sus alumnos. Es más, el profesor J., en un comienzo se resiste a hablar de *diversidad cultural* utilizando únicamente el término *procedencia geográfica*, lo que se puede considerar como una negación de la misma. Expresa poseer una visión “no determinista” de la cultura, argumentando que esta no define por completo a sus alumnos. No obstante, en el transcurso de la entrevista ambos profesores, emplean la expresión “choque cultural” para describir la situación por la que pasan los alumnos de origen chino. Ambos profesores dicen que sus alumnos chinos deben estar muy impresionados viviendo en España, especialmente por las formas de educación de su cultura de origen, las cuales desconocen pero asocian a represión y el trabajo duro. A. describe una serie de comportamientos que ella observa de sus alumnos, y relata cómo estos, a medida que van asimilando la cultura española, “se van relajando”. A través de este discurso se puede observar que la relación entre profesores españoles y alumnos de origen chino está cruzada por una serie de estereotipos que, en general, se asumen como verdades y, así, gran parte del comportamiento aparentemente pasivo de los alumnos chinos en el aula es atribuido a una inseguridad lingüística, académica o a características personales de cada alumno.

El término “lenguaje deficitario” surge de uno de los entrevistados como causa de la no participación en el aula, incluso los profesores interpretan que los alumnos de origen chino “no se están enterando de nada”. Consecuentemente, ambos profesores relatan sentirse sorprendidos cuando los alumnos de origen chino dan muestras de manejo idiomático, conocimiento y desplante, específicamente, comentan su asombro luego de ver una “buena exposición planificada” o un “buen trabajo redactado” de un alumno de origen chino.

Lo desconocido por parte de los profesores, y según lo que explica T., es que la diferencia cultural implica un comportamiento, una interacción y una lógica de pensamiento diferente. Desde este punto de vista, el hecho de la no-participación puede explicarse, en gran parte, por la cultura. T. relata con mucha seguridad que, en la educación de su país, es muy valorado el permanecer callado, esta apreciación es totalmente opuesta a la de la cultura española, donde incluso se evalúa a los alumnos por sus intervenciones en el aula. Asimismo, según T., la estructura del pensamiento oriental responde a una “lógica” totalmente diferente a la occidental, lo cual intervendría en entendimiento y la comprensión del contenido de las interacciones. Esto no es mencionado por ninguno de los profesores que, incluso afirman que el único motivo posible para explicar la falta de

participación es lingüístico.

¿Gestión de la diversidad cultural?

Ambos profesores manifiestan apreciar la diversidad cultural o de “procedencia geográfica” que hay en sus clases, y expresan aprovechar esa “riqueza”. Para beneficiar al grupo como comunidad de auto-aprendizaje, aplica el mecanismo de la participación o interacción con el grupo. Mientras A. promueve la interculturalidad en los grupos de trabajo, J. procura promover espacios propicios para la opinión espontánea o dirigida de sus alumnos. Sin embargo, como se menciona en todo momento, la participación de los alumnos chinos en el aula tiene un límite muy establecido. No obstante, hay consenso en establecer que los alumnos chinos no participan. De esto se puede deducir que la gestión de esa diversidad se traduce en esfuerzos que hasta ahora no son eficaces.

J. se muestra interesado en considerar el origen de sus alumnos en la preparación del contenido de sus clases, pues comenta que ha pensado en incorporar contenidos que vinculen paradigmas de la cultura oriental para aprovechar mejor esta diversidad. Este profesor coincide en la idea de que la diversidad cultural debe ser considerada en la enseñanza del aula, ya que los contenidos, dinámicas, uso del lenguaje, sentido de las tareas que diseñan los profesores para sus clases tienen directa relación con el éxito o fracaso de los alumnos.

Respecto a la afirmación que realiza A. relativa a su intento de influir para separar totalmente a los alumnos de origen chino del resto de los estudiantes, es oportuno señalar que de la totalidad de los alumnos del Máster, los alumnos de origen chino no son los únicos que poseen otra lengua de origen, sin embargo se asume que son ellos los que tienen y tendrán problemas con la lengua. Esta discriminación es sentida por T., con buenos conocimientos de español, quien cuenta cómo él siente que los profesores, con solo ver que es chino, asumen que no entiende nada de español.

Se podría decir que A. deja entrever una cierta incomodidad por la gran cantidad de alumnos chinos que están llegando con un manejo “deficitario del lenguaje”. Comenta el hecho de que en el proceso de admisión no se exija una prueba de español estandarizada internacionalmente. Los alumnos chinos presentan un test válido en su propio país que, según su parecer, no garantiza un manejo avanzado del lenguaje. J. manifiesta cierta preocupación por la posibilidad de que los alumnos chinos vengan, hagan una serie de esfuerzos y no aprendan mucho.

Comunicación / Interacción de los alumnos chinos en España

Observando las ideas desarrolladas en los párrafos previos, se puede inferir que la comunicación entre alumnos chinos y profesores en el espacio educativo estudiado es en gran medida unilateral. Pese a que los profesores manifiestan su intención y esfuerzo por estimular la participación entendida como la intervención en el aula, los alumnos chinos escasamente alzan su voz. Ese vacío o desconocimiento de los alumnos chinos por parte de los profesores es completado con prejuicios tales como “tienen vergüenza de hablar por su lenguaje deficitario” o “no están entendiendo”.

Valoración cultural

Para T., una de las razones fundamentales por las que decidió estudiar en España consiste en asimilar todo lo posible, no solo espera aprender a hablar español, sino que quiere impregnarse de “lo europeo”. De esta forma ha escogido a sus amigos, todos españoles, en el contexto de un Máster en que los locales son una minoría. La libertad que se vive en España se presenta como una realidad muy contrastante para T. Particularmente la libertad de expresión. Narra una especie de excitación que ha vivido por poder usar todo tipo de palabras sin preocuparse de si son correctas, de si alguien se puede molestar.

Por su parte, los profesores reconocen que saben muy poco o nada de la cultura china y que solo se hacen ideas en base a estereotipos. Suponen que les debe chocar la libertad, comparando con la idea de opresión que tienen de la sociedad China. Pese a los problemas que identifican los profesores en la participación de sus alumnos chinos, prevalece el ideario de “estudiantes de calidad”, “trabajadores”, “muy esforzados” y “responsables”, por lo cual, “podrían superar casi cualquier adversidad” que les suponga estar viviendo este cambio cultural en el ámbito académico, especialmente lo referido al “déficit del lenguaje”.

¿Qué se entiende por aprendizaje?

T. se mueve dentro de la definición más amplia de lo que comprende el aprendizaje. Para él, su experiencia intercultural como experiencia de aprendizaje es completa, pues se ha adaptado a la cultura modificando algunos comportamientos profundos como consecuencia de esa asimilación. Él articula un concepto de aprendizaje narrando historias de conversaciones con amigos y de cómo ahora reflexiona sobre cuestiones que no se había planteado antes, siendo el mayor aporte que ha adquirido hasta ahora. En oposición a lo anterior, su valoración del aprendizaje académico es muy baja. T. considera el aprendizaje como aprendizaje “de la vida”, de este modo, para T., estudiar este programa de Máster es más bien un pretexto para lograr otros fines que van más allá del título universitario.

Por su parte, los profesores se cuestionan si es que los alumnos chinos realmente aprenden el currículo académico. Suponen que un pequeño porcentaje lo hace, pero muchas veces aprueban las asignaturas en base al trabajo con sus compañeros hispanoparlantes.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación demuestran que los profesores asumen una diferencia cultural entre sus alumnos; sin embargo, en las prácticas del aula sólo consideran el factor lingüístico. Como estrategia para la gestión de la diversidad, los profesores resaltan sus esfuerzos por promover la participación o intervención en público y la interacción entre compañeros mediante grupos de trabajo. No obstante, los académicos se muestran frustrados pues los estudiantes de origen chino continúan comportándose pasivamente en el aula.

En los tres discursos se establecen diferencias explícitas entre cultura oriental y occidental. Sin embargo, “las lógicas” de interacción de los alumnos chinos no son consideradas en un programa de estudio donde prácticamente un tercio del alumnado está compuesto por ellos.

Debido a la comunicación unilateral que se ha observado, en el aula casi no existe retroalimentación por parte de los alumnos chinos.

Si se piensa el entorno educativo desde el punto de vista de la comunicación, destaca uno de los paradigmas de la comunicación centrales: considerar las características de los interlocutores. De este modo, reflexionar sobre la diversidad cultural y traducir esto en prácticas en el aula podría contribuir a mejorar el rendimiento y la integración de los alumnos.

Con todo, la convivencia intercultural es un aporte en el sentido de que abre nuevas áreas de aprendizaje en la experiencia educativa. Hemos visto cómo la interculturalidad que se vive en el Máster se aprecia, tanto por profesores como por los alumnos, como un espacio para aprender de otras culturas, aprender de los otros. Esta valoración incluso sobrepasa las expectativas que se tienen del aprendizaje académico. En este sentido, el Máster visto como espacio de socialización cumple una función integradora. La incorporación de estudiantes de origen chino es relativamente reciente y es una tendencia que va en aumento por lo tanto la etnometodología encuentra aquí un campo de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Marcombo.
- Atkinson, D. (1997). *A critical approach to critical thinking*. *TESOL Quarterly* 31 (1), 71–94.
- Ballard, B. and Clanchy, J. (1991). *Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lecturers and Supervisors*. Melbourne. Longman Cheshire.
- Biggs, J. B. (1994). Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), 40–63.
- Biggs, J. B. (1996). *Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture*. En: Watkins, D. & Biggs, J. (ed.). *The Chinese Learner: Research and Practice* (pp. 45–67). Hong Kong: Centre for Comparative Research in Education/ Camberwell, Vic: Australian Council for Educational Research
- Carson, J. (1992). Becoming biliterate: First language influences. *Journal of Second Writing* 1, 37–60.
- Clark, R. & Gieve, S. (2006). On the Discursive Construction of ‘The Chinese Learner’. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 54–73.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 5–20.
- Flowerdew, L. (1998). A cultural perspective on group work. *ELT Journal* 52 (4), 323–328.
- Fox, H. (1994). *Listening to the World*. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.
- Glaser B. & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago. Aldine Pub. Co.
- Gu, Q. & Schweisfurth, M. (2006). Adapts? Beyond Cultural Models of ‘the’ Chinese Learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 74–89.
- Hammond, S. & Gao, H. (2002). Pan Gu’s paradigm: Chinese education’s return to holistic communication in learning. En: X. Lu, W. Jia and R. Heisey (eds) *Chinese Communication Studies: Contexts and Comparisons* (pp. 227–244). Westport, CT: Ablex.

- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum* 15,93-105.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal* 54 (1), 31-36.
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal* 52, 3-10.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Tinta China Numero 7. Subdirección General de documentación y publicaciones embajada de España en la República popular China.
- Nelson, G. (1995). Cultural differences in learning styles. En: J. Reid (ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-18). Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (1995). A cross cultural view of learning styles. *Language Teaching* 28, 201-215.
- Spradly, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth Group/Thomas Learning. Estados Unidos.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín (Colombia), Universidad de Antioquía.
- Trinidad, A. et al. (2006). Teoría fundamentada - La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Colección Cuadernos Metodológicos N° 37*. Centro De Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.

Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística

María del Carmen Saldaña Rocha, Doctoranda del Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, mcsaldanar@yahoo.com.mx

Introducción

Los profesores de educación primaria han tenido un acercamiento a la educación artística durante su formación a través de espacios curriculares y a lo largo de su ejercicio profesional a través de la información recibida de las diferentes fuentes que circulan en el contexto en el que se laboran (plan de estudios, programa, libro del docente, actividades culturales y artísticas, publicaciones sobre educación artística y artes). De esta manera, en su formación y ejercicio profesional, el profesor construye diferentes representaciones sociales que son relevantes reconocerlas y explicar sus implicaciones en la práctica educativa.

Se ha considerado que la *Teoría de las Representaciones Sociales* (TRS), propuesta por Serge Moscovici, permite explicar un conocimiento común que se recupera de las expresiones de los profesores. Según este autor, “Las representaciones sociales, se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones, [...] estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas, de maneras sumamente diversas, según las clases, las culturas y los grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, grupos o culturas existen. Cada universo, según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de la representación o imagen” (Moscovici, 1979: 45). La pregunta central que guía esta investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de un grupo de profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas a propósito de la educación artística y cuál es la función que tienen esas representaciones en su quehacer? La investigación macro en la que se integra este proyecto incluye otras preguntas secundarias que han permitido abordar todo el fenómeno en su conjunto. El texto que presentamos a continuación se integra por tres apartados. El primero, denominado *La Metodología*, ofrece una breve explicación acerca de cómo se aborda la investigación; el segundo, *Los Profesores*, expone el contexto en el que laboran; el tercero, ofrece los primeros resultados de cuestionarios y entrevistas relativos a la formación del profesorado que imparte educación artística, uno de los aspectos que

les caracteriza; el cuarto, denominado *La noción de 'creatividad' en los profesores*, da cuenta del análisis e interpretación de las expresiones recuperadas en la investigación empírica sobre el concepto de creatividad.

La metodología

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se ha diversificado tanto en lo teórico cómo en lo metodológico. El planteamiento inicial de Moscovici cuando publica su libro es el siguiente:

A pesar de su importancia, subrayada en todas partes, las representaciones sociales y las ideologías generalmente no han sido *objeto* de una aproximación empírica continuada. Mientras se está a la espera de que surja una metodología, las técnicas actuales más adecuadas para su examen científico son la investigación que concierne a la población de *individuos* y al análisis de contenido referente a la “población” de documentos. Estas técnicas son muy simples y muy flexibles, y permiten proporcionar resultados válidos acerca de los puntos particulares que nos interesan. (Moscovici, 1979, p. 20)

Con el desarrollo que hacen otros autores, entre ellos algunos discípulos de Moscovici, va desarrollándose la propuesta metodológica. Según Perera de Sá (1998, citado en Araya, 2002, p.47), los tres principales enfoques de las Representaciones sociales se organizan alrededor de tres escuelas: Escuela Clásica, de Aix-en-Provence y Escuela de Ginebra.

En esta investigación, se asume el enfoque clásico, procesual¹, por la gran relevancia que se otorga al contexto cultural. Desde su formación y en su ejercicio profesional, este “enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general” (Araya, 2002, p.49). Representada por autores como Denise Jodelet, es el enfoque más cercano a las propuestas de Moscovici.

En este sentido, se ha considerado que la metodología etnográfica era la más adecuada para desarrollar la investigación. Así, en una primera fase, desarrollo entrevistas en profundidad y, en el siguiente Ciclo escolar que inicia en agosto de 2013, realizaré observación participante en el aula de la profesora Araceli, con el propósito reconocer la manera en que las representaciones sociales, se concretan en la práctica educativa. Siguiendo a Bertely, “A fin de cuentas uno de los retos del etnógrafo educativo es comprender desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales-, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública, que conforman el entramado de cultural de la educación escolarizada” (Bertely, 2000, p. 34).

¹ El enfoque clásico, también denominado procesual, es de base cualitativa. Este enfoque considera el predominio del “análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general. [...] Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. [...]. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social”. (Araya, 2002, p. 49)

Para el desarrollo de la entrevista en profundidad elaboro una guía, por lo que toma forma de entrevista semi-estructurada con el fin de abordar los siguientes tópicos: formación, contenidos de la educación artística, nociones sobre educación artística; profesor de primaria y educación artística y aporte de la educación artística al niño.

Para recuperar la información se seleccionó, además, otra técnica de recogida de datos: un cuestionario². El cuestionario consta de tres grandes apartados: (i) datos generales de los informantes para establecer el perfil de la población objetivo (incluyen a) aspectos sociodemográficos, b) escolaridad y c) situación laboral); (ii) acercamiento a conceptos (incluyen 22 ítems de asociación libre), y (iii) cinco preguntas abiertas de opinión.

La población objetivo se determinó bajo una muestra intencionada con los siguientes criterios: grupos de profesores del sector público y del sector privado; profesores noveles (5 o menos años de experiencia), de mediana experiencia (más de 6 y menos de 15 años de profesión) y profesores experimentados (más de 15 años); profesores formados exprofeso para ser docentes de educación primaria y universitarios formados en diferentes disciplinas (Pedagogía, Educación, Psicología Educativa, Sociología de la Educación), pero que fungen como profesores de educación primaria.

El total de profesores que se consideró para el estudio que se inició en el mes de diciembre de 2012 fue de 50 para aplicar cuestionario y cuatro profesores para entrevistas en profundidad; de éstos, dos de escuelas públicas y dos de escuelas privadas. La selección de escuelas se determinó fundamentalmente por facilidad de acceso a ellas.

Los profesores

Los profesores de la escuela privada forman parte de una institución que se ubica en la Delegación Tlalpan, en el sur del Distrito Federal. Su jornada de trabajo es de 7:30 a 15:00 horas, aunque su actividad frente a grupo concluye a las 14:30 horas. Al llegar al edificio escolar, el acceso es controlado por policías preventivos, quienes registran el acceso una vez que éste es autorizado; posteriormente se encuentra una recepción, en ese lugar esperé a la Directora de Primaria, quién me atendería. Al ingresar a un gran patio, se encuentran juegos infantiles y canchas de básquetbol y voleibol, dibujadas en el piso. De frente se encuentra un edificio de tres pisos: en planta baja se ubican áreas académico-administrativas de preescolar, primaria y secundaria; algunas la población de primaria y secundaria se distribuye en los siguientes dos pisos. En el tercero, se encuentra un aula multiusos. En definitiva, la escuela ha sido construida especialmente para funcionar como tal. La población total de primaria asciende a 228 alumnos, es bilingüe y está considerada en la zona como una escuela que atiende en promedio a niños pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio alto.

² Se diseñó un primer cuestionario el que se aplicó el 28 de septiembre de 2012 de manera piloto a un grupo de 16 profesoras de una escuela particular ubicada en el centro de la ciudad. El resultado de ello permitió identificar que la formación profesional de quienes fungen como profesores de educación primaria era diversa, en México se forma de manera ex profeso a quienes se desempeñarán como profesores de educación primaria, hoy se denomina Licenciatura en Educación Primaria. Antes hubo otros programas, tal como lo señala Rosas “en el periodo comprendido entre 1965 y 1997, se registraron ocho planes de estudio” (Rosas, 2000). Sin embargo en algunos momentos se ha permitido la incursión de otros profesionistas, en la escuela señalada se encontraron egresados de las licenciaturas en Pedagogía y en Psicología Educativa. Con este primer acercamiento a la población objetivo, se modificó el cuestionario.

El receso se organiza de manera diferenciada para toda la comunidad de alumnos, primaria sale completa a descanso. Los profesores cambian de salón para compartir con los de inglés la jornada completa. En este centro, la aplicación del cuestionario se realizó en una jornada el 11 de abril de 2013. La colaboración fue solicitada manera personal y, en este caso, se invalidó un cuestionario, en virtud de que, para resolverlo, fue consultado el libro del docente.

Por su parte, los profesores que laboran en la escuela pública, ubicada en la Delegación Cuajimalpa, en el poniente del Distrito Federal, tienen una jornada de trabajo de 8:00 a 12:30. El acceso es controlado por la persona que tiene nombramiento de conserje, y/o por la directora y profesores de guardia los días de actividades cotidianas. Al ingresar a la escuela se encuentra un patio. En un costado, se encuentra una oficina que es ocupada por la Inspección de la Zona; posteriormente, en otro costado, se encuentran un pasillo y, al lado de este, la dirección de la escuela, la sala de profesores, la biblioteca escolar, el aula de tecnología y un baño para profesores. Al final del pasillo se encuentran escaleras metálicas que fueron construidas en todas las escuelas como parte del Programa de Protección Civil; estas se utilizan de manera cotidiana. Del otro lado del pasillo se encuentran escaleras de cemento a través de las cuales se accede a los tres pisos del edificio. En cada nivel se encuentra un pasillo y en ambos costados, aulas. En el segundo piso se localiza la oficina del Sector Educativo. El total de alumnos es de 229. Cuentan con un profesor de educación física que acude en días específicos al centro. Además, una profesora de Danza Folclórica ofrece clase a todos los niños. Esta actividad es promovida por la directora de manera personal. El recreo es para toda la comunidad escolar y, durante el mismo, aparecen algunas mamás quienes venden alimentos – tacos y fruta – aunque varían la oferta de alimentos.

En esta escuela, la aplicación de cuestionarios se realizó en dos sesiones, el 26 de abril y el 13 de mayo de 2013. En la primera jornada, las actividades de la junta técnica, - activación física, asuntos relativos a la prueba enlace y otras cuestiones -, impidieron la aplicación a todos los profesores, en la segunda aplicación, la directora me permitió ir a los salones y solicitar personalmente la colaboración. Entregué el cuestionario y esperé afuera del salón tratando de no llamar la atención, por ese motivo pude observar que uno de los profesores, sacó el diccionario para dar respuesta, dicho cuestionario se invalidó. Solamente una profesora me accedió a que fuera dentro del aula y otra contestó el cuestionario mientras sus alumnos se encontraban en la clase de educación física, en este caso, la aplicación fue en el patio y en el aula. En esta escuela se dio la posibilidad de realizar una charla informal con algunos profesores, cabe mencionar que dos profesoras no aceptaron.

Hasta el momento, han sido aplicados 37 cuestionarios a profesores que se encuentran en cuatro escuelas, de las cuales tres son privadas y una pública. Como se señaló, en este avance se analizan las expresiones que los profesores externaron en los cuestionarios de una escuela pública y una privada; así como dos entrevistas en varias sesiones realizadas a profesoras de escuelas públicas, que aquí denominaremos Ara y Ale, para proteger la identidad de las dos profesoras. Dichas entrevistas se realizaron fuera de las escuelas, una en una biblioteca pública y la otra en un restaurante.

La formación profesional del profesorado de educación artística

Un primer dato que llama la atención es la formación profesional de este colectivo. En la escuela privada, de las seis profesoras, solamente una cursó estudios para ser profesora de educación primaria, a través de la Licenciatura en Educación Primaria; el resto, son egresadas de distintas licenciaturas: Pedagogía, Sociología de la Educación, Educación, Psicología y Educación Especial en el Área Intelectual.

En México, para impartir educación primaria, -como ya se señaló- la Secretaría de Educación Pública, (SEP) define los planes y programas, así como la matrícula escolar y el ingreso a la planta laboral. Así, entre los estudiosos del tema, se denomina a la *formación profesional docente*, como una *carrera de Estado* y solo en algunos momentos se ha permitido el ingreso de otros profesionales, quienes deben cursar la “nivelación pedagógica”.

En el caso de la información que ofrecen los profesores que laboran en la escuela pública, encontramos los siguientes datos: ocho profesoras estudiaron la Licenciatura en Educación Primaria, una en Educación Normal Primaria, una en Pedagogía y una en Educación Especial en el área intelectual. En el sector escolar, se sabe que a las escuelas primarias podía ingresarse como docente, preferentemente, siendo egresado de la formación *ex profeso*. Como hemos señalado, en algunos momentos la Secretaría de Educación Pública ha permitido a otros profesionales su ingreso, siempre y cuando se cuente con el curso de nivelación pedagógica. Así, en las escuelas privadas, se acercan con mayor frecuencia otro tipo de profesionales, como se mostró en los datos de profesores de la escuela privada.

En el cuestionario se solicitó a los profesores que expusieran el nombre de cursos que hubiesen tomado sobre educación artística en los últimos tres años. Solamente una profesora de la escuela privada señaló haber cursado un ‘Diplomado’ y dos seminarios específicos sobre arte.

Sobre la noción de ‘creatividad’ en el profesorado de educación artística

De acuerdo con Moscovici “representar una cosa; un estado, no es simplemente desdoblarse, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979, p.39). Esta definición inicial, como señala Jodelet, es reelaborada por el propio autor, de tal manera que la representación social se define como “una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. Cómo evolucione la red depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como de la comunicación mediática disponible. Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos...” (Moscovici, 1988, p. 220, en Jodelet, 2007, p.162).

En lo que concierne al estudio de la ‘creatividad’, esta se considera, desde el campo de la psicología de principios del siglo XX (cf. Wundt), como parte de la imaginación creadora. Es a mediados del siglo XX cuando Guilford, en 1950, “emite un discurso en La Reunión anual de la Asociación de Psicología, reclamando mayor atención al tema. Aunque el concepto era usado por numerosos autores,

por primera vez Guilford lo relaciona con nociones tales como la *fluidez*, la *flexibilidad*, la *originalidad* y el *pensamiento divergente*, que a la postre, serán los rasgos distintivos de la creatividad” (Cerde, 2006, p. 39).

En las respuestas a los cuestionarios de los profesores de la escuela privada, las palabras que se asocian al término inductor (Abric, 2004), *creatividad*, son: *pensamiento*, *imaginación*, *ingenio*, *idea*, *innovación*. Los profesores de la escuela pública, por su parte, asocian la *creatividad* con: *imaginación*, *sentimientos*, *inteligencia*, *expresión*, *crear*, *ingenio*. También se citan diversas disciplinas artísticas, lo que muestra la objetivación y el anclaje de los conceptos de un lenguaje especializado como es el arte y, particularmente, en este caso, la creatividad.

No fueron expresados otros términos como: “sensibilidad para los problemas, fluidez, flexibilidad, redefinición, análisis, síntesis y penetración” (cf. Guilford, 1950 y Dedboud, 1992, en Esquivias, 2004). Tampoco pareció considerarse la definición propuesta desde las instituciones responsables de la formación docente a través de sus manuales, en los que se define ‘creatividad’ como “la capacidad para resolver los problemas a los que se enfrentan en el uso de las técnicas artísticas; y también como la posibilidad de desarrollar ideas y soluciones” (SEP, 2010, p. 9).

Podemos apuntar, pues, que la noción de ‘creatividad’, por parte de los profesores, se asocia con elementos que los estudiosos del tema señalan como ‘características’. Ello puede explicarse por la información que al respecto circula en su vida cotidiana desde su formación y en el ejercicio su profesión. En este caso particular, se encuentran dos grupos sociales que, si bien comparten el hecho de trabajar como docentes dentro del mismo campo, sus contextos formativos y laborales han sido diferentes. En esto abunda la información recuperada a partir de las entrevistas. Así, por ejemplo, una de las profesoras entrevistadas asocia la noción de ‘creatividad’ a la ‘experiencia propia’ durante su formación en el área de educación artística:

Fue muy bonita, en la Normal tenía muy buenas maestras, recuerdo a dos, una que me enseñó muchas actividades de arte, yo recuerdo que esa maestra, nos dijo que todos teníamos creatividad y que podíamos desarrollarla, me di cuenta de que sí era posible, *porque yo sentía que no tenía creatividad* y me costaba mucho trabajo al principio hacer todas las actividades, a mí me gustaron mucho las actividades que realizábamos. [...] Yo aprendí y usaba muchos colores, elaboraba mis materiales para las clases con lo que aprendía en artísticas, instrumentos musicales, material de artes plásticas, todo lo usaba y cada vez tenía más confianza. (Araceli, 2013)

La particularidad de esa representación en la profesora da muestra de su concepción inicial de ‘creatividad’, esta es: no todas las personas cuentan con ella. Aquí la profesora se acerca a la concepción de autores como Ausubel, Novak y Hanesian, “las capacidades creativas están distribuidas en toda la población” (Ausubel et al., 1976, p. 487, en Terigi, 2002). También, considera que la creatividad le permitía preparar materiales para su práctica docente, esta imagen le acerca a técnicas que pueden encontrarse en los lenguajes artísticos.

A modo de conclusión

Las representaciones sociales de los profesores se han construido durante la formación profesional y también en su práctica profesional y tienen que ver con la objetivación que se ha hecho de los lenguajes artísticos.

Las diferencias encontradas en la forma de asociar 'creatividad' a otros conceptos entre los dos grupos de profesores (colegio público, colegio privado) son mínimas, de tal manera que, la formación profesional de los docentes que imparte clase en estos centros no sería un aspecto que establecería una forma diferente de concebir la creatividad, como tampoco lo es la pertenencia a un contexto institucional público o privado.

Finalmente es importante destacar que los profesores de la escuela privada asumen, entre las representaciones asociadas a la enseñanza de la educación artística, que no es su tarea o responsabilidad el desarrollo de contenidos del programa de educación artística, en virtud de que existe un profesor *ex profeso* para ello.

Con todo, la investigación sigue en curso y esperamos poder aportar más datos sobre el significado de las representaciones sociales de este colectivo en las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones coyoacán.
- Araceli. (04 de marzo de 2013). Educación artística. (R. M. Saldaña, Entrevistador)
- Araya, U. S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO-COSTARICA.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanchs, A. M. (2000). aproximaciones Procesuales y Estructurales . *Peer Review on Line* , 3.1 - 3.15.
- Cerda, h. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Durkheim, É. (2006). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Colofón, S.A.de C.V.
- Esquivias, S. M. (2004). Creatividad, definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, s/d.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. PUF
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Num. 2* , 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemul.
- Moscovici, S. (1999). Conciencia Social y su Historia. *Polis, Vol. 1 Número 99*, 17-40.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica* , 3-13.
- Salazar, T. e. (2007). *Representaciones Sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- SEP. (2010). *Educación Artística. Libro para el Docente*. México: SEP.

- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum. En J. e. Akoschky, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos en la educación artística*. Buenos Aires : Paidós.
- Toledo, F. (2003). La Vigencia de Wundt. *Athenea* , 1-7.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría. *Sociológica.*, 103-121.

Concepciones del profesorado sobre enseñanza-aprendizaje y práctica educativa

El caso del profesorado de ciencias naturales en Sonora (México)¹

María Teresa Fernández Nistal, Instituto Tecnológico de Sonora, teresa.fernandez@itson.edu.mx

Guadalupe de la Paz Ross Argüelles, Instituto Tecnológico de Sonora, guadalupe.ross@itson.edu.mx

Santa Magdalena Mercado Ibarra, Instituto Tecnológico de Sonora, mercado@itson.edu.mx

Eneida Ochoa Ávila, Instituto Tecnológico de Sonora, eneida.ochoa@itson.edu.mx

Claudia García Hernández, Instituto Tecnológico de Sonora, cgarcia@itson.edu.mx

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación de carácter empírico cuyos objetivos fueron identificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de 62 profesores de ciencias naturales de educación secundaria y estudiar la relación de estas concepciones con su práctica educativa en el aula.

Las investigaciones sobre las concepciones de los maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales han identificado tres tipos de concepciones: a) tradicional, centrada en el maestro y los conocimientos escolares; b) perspectiva constructivista, orientada al aprendizaje de los estudiantes y centrada en el aprendiz (Van Driel, Bulte & Verloop, 2007) y c) una concepción mixta que combina elementos de ambas concepciones educativas en función del contexto y las circunstancias (Fernández & Elortegui, 1996; Van Driel et al. 2007; Zelaya & Campanario, 2001). Los resultados de estas investigaciones han mostrado, en general, un predominio de las concepciones tradicionales y mixtas en los maestros, en relación a la perspectiva constructivista (Aguirre, Haggerty & Linder, 1990; Tsai, 2002; Zelaya & Campanario, 2001).

La revisión de los estudios que han relacionado las concepciones de los docentes con sus prácticas educativas indicó resultados contradictorios. Algunos han encontrado coherencia entre lo que dicen los profesores y sus comportamientos de enseñanza (Bryan, 2003; Crawford, 2007; Cronin-Jones, 1991; Tsai, 2007), respaldando la idea de que las concepciones influyen directamente en la

¹ Este trabajo fue realizado gracias a la financiación SEP/SEB-CONACyT 2007 (Clave 82687).

conducta de las personas (Clark & Peterson, 1990; Pajares, 1992; Richardson, 1996). En cambio, otros estudios han encontrado relaciones parciales y contradicciones entre las concepciones y las prácticas (Abell & Roth, 1995; Farré & Lorenzo, 2009; Mellado, 1996; Rodríguez & López, 2006), lo que ha puesto de manifiesto que entre ambos aspectos se pueden establecer relaciones más complejas de lo que previamente se había asumido. Por ejemplo, en la mayoría de estas investigaciones los profesores sostuvieron, a un nivel verbal, concepciones consistentes con los enfoques constructivistas de enseñanza, que no se vieron reflejadas en sus prácticas observadas, que fueron más tradicionales.

Metodología

El tipo de muestra fue de participantes voluntarios (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) y está formada por 62 profesores de primero de secundaria y sus alumnos, de 39 centros escolares del sur de Sonora, México. De los 62 profesores, 35 son mujeres y 27 hombres cuyos años de docencia oscilan entre 1 y 30. En cuanto a su formación académica, 29 profesores son licenciados en educación secundaria en la escuela normal, el resto se formó en otras instituciones de educación superior.

El instrumento utilizado para identificar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza fue una entrevista cualitativa semiestructurada, de administración individual, que plantea distintas cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje: el objetivo de la enseñanza de las ciencias naturales; la atención a las ideas previas de los alumnos; la evaluación; la organización de los alumnos en la clase; la programación; la explicación sobre el aprendizaje; la influencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje, etc. Las entrevistas se desarrollaron siguiendo una técnica abierta y flexible (Cohen & Manion, 1992), se grabaron en audio y, después, se transcribieron.

La información sobre las prácticas educativas del profesorado se obtuvo a través de un sistema de observación descriptivo (Evertson & Green, 1997): se realizaron grabaciones en audio de las clases y se tomó nota escrita sobre el comportamiento no verbal de profesores y alumnos, agrupamiento de los alumnos y recursos utilizados en una hoja de registro de observación.

La aplicación de los registros de observación y las entrevistas se realizaron durante el ciclo escolar 2008-09. En primer lugar se llevaron a cabo las observaciones; dos integrantes del equipo de investigación asistieron a las clases el día y hora indicados por los profesores y realizaron las grabaciones en audio y las anotaciones en vivo en las hojas de registro de observación. En segundo lugar se aplicaron las entrevistas.

En cuanto al análisis de los datos, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas del profesorado en la entrevista utilizando el método comparativo constante (Maykut & Morehouse, 1994) y para analizar los registros de observación de las clases se aplicó el sistema de categorías de Fernández, Tuset, Ross, Leyva & Alvídrez (2010).

Conclusiones

A continuación se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos y una breve discusión alrededor de estos.

Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

El análisis cualitativo realizado a las respuestas del profesorado en los distintos apartados de la entrevista indicó que la concepción sobre la enseñanza más frecuente fue la de transición entre una perspectiva tradicional y una constructivista, seguida de la tradicional. La concepción constructivista fue la más infrecuente en todos los apartados de la entrevista.

Tabla 1. Frecuencia de profesores en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Apartados de la entrevista	Concepción tradicional	Concepción de transición entre una perspectiva tradicional y una constructivista	Concepción constructivista	Respuestas incongruentes, profesores que no ofrecen información suficiente
1. Objetivo de enseñar ciencias naturales	19 (30.6%)	35 (56.5%)	5 (8.1%)	3 (4.8%)
2. Atención a las ideas previas	10 (16.1%)	49 (79%)	2 (3.2%)	1 (1.6%)
3. Evaluación	9 (14.5%)	49 (79%)	3 (4.8%)	1 (1.6%)
4. Organización de los alumnos en clase	19 (30.6%)	25 (40.3%)	17 (27.4%)	1 (1.6%)
5. Programación	34 (54.8%)	20 (32.2%)	6 (9.7%)	2 (3.2%)
6. Aprendizaje	14 (22.6%)	14 (22.6%)	2 (3.2%)	32 (51.6%)

Respecto a las concepciones sobre el aprendizaje, las más frecuentes correspondieron a la de transición entre una perspectiva tradicional y una constructivista y la tradicional, con el mismo porcentaje (ver tabla 1). Sin embargo, la mayoría de los profesores no fueron clasificados en ninguna de las concepciones sobre el aprendizaje porque no aportaron información sobre este tema u ofrecieron respuestas incongruentes.

Análisis de la práctica educativa

El análisis de la práctica educativa de los profesores indicó un predominio del enfoque de enseñanza tradicional de transmisión y recepción. En general, los profesores dedicaron la mayor parte del tiempo de las clases a actividades de transmisión y repetición de conocimientos (el 86% del total de tiempo observado), basadas en la exposición, memorización y copia de conocimientos escolares sobre ciencias naturales (ver tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de profesores en las categorías de actividades educativas y tiempo total de éstas

Categorías		Frecuencia de profesores	Tiempo total
Actividades de transmisión y repetición de conocimientos ¹	Exposición de conocimientos del profesor	58	21 h. 48'
	Exposición de conocimientos del profesor con preguntas	49	15 h. 7'
	Lectura de textos con preguntas	25	3 h. 54' 30"
	Dictados	17	2 h. 49' 30"
	Copia de textos o dibujos	34	11 h. 49' 30"
	Contestación de preguntas ¹	36	12 h. 28'
	Visionado de videos	6	34'
	Exposición de trabajos ¹	10	1 h. 38'
	Otras	2	29'

	<i>Subtotal</i>	62	70 h. 37' 30" (86%)
Actividades prácticas ²	Elaboración de preguntas	1	20'
	Contestación de preguntas ²	4	27' 30"
	Realización de redacciones	9	2 h 4' 30"
	Análisis de dibujos y gráficas	7	24' 30"
	Análisis de representaciones gráficas	1	3'
	Elaboración y/o presentación de dibujos, gráficas y representaciones gráficas	10	4 h. 28' 30"
	Búsqueda de información	2	44'
	Realización de experimentos	4	2 h. 14'
	Realización de proyectos		
	Exposición de trabajos ²	7	59'
	Discusión/debates		
	<i>Subtotal</i>	37	11 h. 45' (14%)
Total			82 h. 22' 30"
1	En estas actividades se reproducen los conocimientos escolares.		
2	Estas actividades requieren procesos cognitivos complejos y desafiantes.		

En cuanto a las estrategias de evaluación del profesorado, corregir los errores de los alumnos fue más frecuente (se identificó en 20 profesores) que crear situaciones de conflicto cognitivo (se identificó sólo en 2 profesores), indagar sobre sus errores y revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido (ambas estrategias identificadas en 3 profesores).

El análisis de las estrategias relacionadas con la disciplina indicó que la más común fue el control de la disciplina (48 profesores recurrieron a esta estrategia en sus clases). En esta estrategia el profesor

dirige o reprende el comportamiento de los alumnos al margen de la tarea. Por otro lado, 35 profesores promovieron la participación de los alumnos en la clase, motivándolos e implicándolos en las actividades educativas. Sólo 6 profesores promovieron un clima de confianza y respeto en el aula.

Las organizaciones del trabajo de los alumnos más frecuentes que utilizaron los profesores en las clases fueron el grupo clase -en la que los profesores se dirigen a los alumnos proporcionando información o instrucciones sobre las tareas- y el trabajo individual (ver tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de profesores en las categorías de la organización del trabajo de los alumnos en la clase

Categorías	Frecuencia de profesores
Organizar a los alumnos únicamente en grupo clase y trabajo individual.	39 (63%)
Organizar a los alumnos en grupo clase, trabajo individual y en grupos de trabajo no cooperativo	16 (26%)
Organizar a los alumnos en grupos de trabajo cooperativo además de: en grupo clase, trabajo individual y en grupos de trabajo no cooperativo.	7 (11%)
Total	62

La mayoría de los profesores (el 64.5%) no indagaron las ideas previas de los alumnos sobre sus conocimientos de ciencias ni les preguntaron sobre aspectos de sus vidas cotidianas, opiniones e intereses relacionados con los temas escolares.

El análisis de las estructuras comunicativas que establecieron profesores y alumnos en las clases, indicó que la mayoría fueron iniciadas por el profesor (ver tabla 4). La más habitual fue la estructura P-A (el profesor se dirige a los alumnos proporcionándoles información de ciencias en un tono magistral o instrucciones sobre las tareas).

Tabla 4. Frecuencia de grupos y episodios en las categorías de las estructuras comunicativas

Categorías de las estructuras comunicativas		Frecuencia	
		Grupos	Episodios
Iniciadas por el profesor	P-A (Profesor-Alumnos)	62	891 (44%)
	I-R-E (Iniciación-Respuesta-Evaluación)	57	502 (25%)
	I-R-F (Iniciación-Respuesta-Feedback)	33	159 (8%)
	Subtotal	62	1552 (77%)

Iniciadas por el alumno	A-P (Alumno-Profesor)	58	215 (11%)
	Estructuras Simétricas	50	244 (12%)
	Subtotal	61	459 (23%)
Total		62	2011

A pesar de este predominio del modelo de enseñanza tradicional de transmisión-recepción, aproximadamente la mitad de los profesores incorporaron en sus prácticas algunas estrategias de enseñanza de los enfoques constructivistas, las más habituales consistieron en promover la participación de los alumnos en la clase como una forma de alcanzar el orden y la disciplina de los alumnos y proponer actividades prácticas a los alumnos, lo que permitió que éstos se implicaran en actividades cognitivas más complejas y desafiantes. Por otro lado, en 50 grupos se observaron estructuras de comunicación simétricas (ver tabla 4), en las que los alumnos expresaron por iniciativa propia lo que sabían sobre el tema, sus opiniones e intereses, al profesor y al grupo de compañeros, rompiendo de este modo, las relaciones verticales entre el profesor y los alumnos, que caracterizan a la enseñanza tradicional.

Relación entre las concepciones sobre la enseñanza del profesorado y su práctica educativa

Los resultados del análisis de la relación entre las concepciones de enseñanza que presentaron los profesores en la entrevista y sus prácticas educativas observadas en clase indican incoherencias. Los profesores fueron más tradicionales en su comportamiento en clase que en lo que manifestaron en la entrevista sobre su manera de enseñar. Por ejemplo, el análisis de las observaciones realizadas mostró que el 64.5% del profesorado no indagó las ideas previas de los alumnos en la clase y el 63% únicamente organizaron a los alumnos en grupo clase y trabajo individual. En cambio, en la entrevista, sólo el 16.1% del profesorado reconoció que no indagaban las ideas previas de los alumnos y únicamente el 30.6% sostuvo una concepción tradicional sobre la organización del trabajo de los alumnos en la clase. Otro dato que describe esta tendencia es que el profesorado sostuvo más concepciones constructivistas en sus respuestas a la entrevista que en su comportamiento de enseñanza observado (el 45.1% se situaron en perfiles mixtos que integran una o más concepciones constructivistas en sus respuestas a la entrevista, frente a sólo el 19.3% que presentaron este tipo de perfiles en el comportamiento de enseñanza observado).

Estos resultados son semejantes a otras investigaciones que han encontrado que los profesores sostienen en su discurso verbal concepciones constructivistas de enseñanza, que no coinciden con sus prácticas educativas observadas, más tradicionales (Mellado, 1996; Torrado & Pozo, 2006).

La influencia que ejercen las concepciones de enseñanza en el comportamiento educativo no es tan clara y sencilla como algunos autores habían señalado (Pajares, 1992; Richardson, 1996), sino que ambos aspectos mantienen entre sí relaciones complejas, que se caracterizan por un desfase entre lo que se explicita, que suele ser más avanzado, y lo que realmente se hace en las aulas, más cercano a una enseñanza tradicional. El enfoque de las teorías implícitas de Pozo et al. (2006) permite explicar esta incoherencia entre lo que los profesores dicen sobre cómo enseñan y sus prácticas educativas a partir de la diferente naturaleza y funcionamiento cognitivo de las representaciones

implícitas y explícitas. En el comportamiento de enseñanza de los profesores subyacen representaciones implícitas profundamente arraigadas, cuya función es pragmática. En cambio, lo que dicen los maestros sobre cómo enseñan corresponde a representaciones de otra naturaleza, más explícitas, conscientes, cuya función es epistémica y son más fáciles de modificar que las representaciones implícitas.

Las implicaciones educativas de estos resultados se sitúan en el diseño de cursos de formación y actualización docente dirigidos a un cambio que mejore las prácticas educativas, que en definitiva son las que impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abell, S. K., & Roth, M. (1995). Reflections on a fifth-grade life science lesson: Making sense of children's understanding of scientific models. *International Journal of Science Education*, 17, 59-74.
- Aguirre, J. M.; Haggerty, S. M. & Linder, C. J. (1990). Student-teachers' conceptions of science, teaching and learning: a case study in preservice science education. *International Journal of Science Education*, 12, 381-390.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 835-868.
- Clark, Ch. M. & Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp.443-539). Barcelona: Paidós.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 613-642.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teaching beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 235-250.
- Evertson, C. M. & Green, J. L. (1997). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303- 421). Barcelona: Paidós.
- Farré, A. S. & Lorenzo, M. G. (2009). Another piece of the puzzle: the relationship between beliefs and practice in higher education organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 176-184.
- Fernández, J. & Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, 331-342.
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Ross, G. P., Leyva, A. C. & Alvidrez, A. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 26-44.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial

- de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, 289-302.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. de la. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119), Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rodríguez, D. P. & López, A. D. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 1307-1335.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 205-228). Barcelona: Graó
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24, 771-783.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W. & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Zelaya, V. & Campanario, J. M. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4. Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=206&docid=1059>

Incidencia de la concepción epistemológica en las prácticas educativas de Historia de 2° año del nivel secundario

Ana María Zabala, Facultad de Filosofía y Letras UNT, annazabala@gmail.com

Introducción

Los procesos de formación humana a partir de la educación escolar responden, sin lugar a dudas, a cuestiones filosóficas claves tales como una concepción del hombre, una cosmovisión del mundo y de la vida, así como una toma de posición con respecto al conocimiento científico, sus condiciones de producción y validación. Esta importante cuestión es propia del ámbito de la epistemología. El concepto de epistemología que se adopta en el presente trabajo alude a la reflexión acerca del conocimiento científico, sus condiciones de posibilidad, sus características estructurales y sus modos de cambio. Las situaciones relativas al conocimiento disciplinar que se enseña, están impregnadas por opciones epistemológicas, así como por la problemática del aprendizaje y de la evaluación.

En el presente trabajo se pretende poner de manifiesto dichas opciones que, a veces, pasan desapercibidas sin que los docentes tomen en cuenta hasta qué punto van configurando su quehacer cotidiano.

La metodología adoptada en esta investigación es naturalista o interpretativa. Es un *estudio de casos de tipo instrumental* en el que el tema que se profundiza se centra en la *incidencia de las concepciones epistemológicas* en las prácticas educativas de docentes de Historia. El caso A se localiza en una institución pública de gestión estatal, mientras que el caso B se localiza en una institución pública de gestión privada. Cada caso consiste en situaciones didácticas (enseñanza y aprendizaje) generadas por el docente en la asignatura Historia en 2° año del nivel secundario. Las técnicas utilizadas son la entrevista en profundidad y la observación no participante. Las fuentes de datos son documentales y experienciales-orales. El análisis de los datos se realizó generando tres categorías abarcadoras: enseñanza, aprendizaje y evaluación. El análisis de los datos permite establecer generalizaciones relativas a los casos estudiados y aproximaciones generales al tema.

Se realizaron, en cada caso, doce observaciones de clase de Historia en segundo año del nivel secundario a lo largo del período lectivo 2011. Las docentes de cada caso fueron entrevistadas en cuatro oportunidades.

A continuación, presentamos algunas de las interpretaciones que se han realizado en esta investigación; las mismas constituyen un recorte de un trabajo más extenso que abarca también la participación de otros actores institucionales tales como personal directivo, miembros de gabinetes psicopedagógicos y docentes jefes de departamento.

Los resultados del estudio del caso A

Como hemos señalado, este caso corresponde una institución educativa pública de gestión estatal. El curso de 2° año cuenta con 43 alumnos. Seguidamente, reseñamos los resultados más relevantes en las tres categorías de estudio que nos interesan: modelo de *enseñanza*, *aprendizaje* que se favorece y modelo de *evaluación*.

Enseñanza. La técnica de enseñanza que más frecuentemente utiliza la docente en su práctica educativa es la exposición, presentando gran cantidad de información como cuerpos de conocimientos acabados. Promueve la repetición en voz alta de los términos nuevos. Por ejemplo, cuando la docente inicia el tema sobre el surgimiento del feudalismo, ella dice “feuda” y los alumnos responden a coro “lismo”. Lo mismo ocurre con otras palabras como *trueque* y *vasallaje*. Se observan características del enfoque de *trasmisión cultural o tradicional* (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez 1992 p.79) . La docente es la protagonista de la clase: explica, describe, dicta, elabora ejemplos. Si los alumnos no responden a sus preguntas, ella responde; si sus alumnos se equivocan, inmediatamente ella expresa la respuesta correcta. De este modo, no se trabaja el error como parte del proceso de aprendizaje. De este modo, asume el control de la comunicación y del conocimiento y los alumnos, en su rol de oyentes, aunque sigan el hilo del discurso, es probable que no logren captar los principios en los que se basa el argumento. La docente produce una comunicación unidireccional, por ello, los alumnos intervienen cuando ella los solicita, con respuestas del tipo *redacción final* (Barnes, 1994, p. 103), puesto que la docente asume el rol predominante de evaluar, buscando las respuestas correctas de los alumnos. En relación con la enseñanza específica de la asignatura, se observan rasgos de una concepción positivista de la historia. Se presentan varios temas en cada clase en forma de relato descriptivo desde una *visión estática acontecimental* (Finocchio, 1995, p. 64), donde se omite el análisis de los procesos. No se ponen de relieve de las múltiples causas de los acontecimientos, ni se señalan los cambios y las continuidades. Todos los temas tienen la misma importancia, pues constituyen un legado cultural. Lo esencial en el pensamiento positivista es el supuesto de que la realidad presenta un orden natural que hay que descubrir, conocer y explicar. La epistemología positivista ubica en un papel central al objeto de conocimiento negando la intervención del sujeto en su construcción. El objeto de conocimiento es algo dado, que está fuera del sujeto. La tarea del historiador consiste en ordenar los hechos y presentarlos de modo neutral, objetivo, desapasionado a partir del análisis de los documentos. “...La historia es objetiva. La tarea del historiador es ofrecer al lector los hechos o, como decía Ranke en una frase muy citada, contar cómo ocurrió realmente.” (Burke, 1994, p. 18).

Las prácticas de enseñanza de la docente contrastan con sus expresiones en las entrevistas en las que afirma que realiza una enseñanza desde un enfoque constructivista, la docente expresa: “los alumnos tienen que ser participativos, activos, críticos”. El modelo epistemológico que sustenta este enfoque tradicional de la enseñanza es el denominado clásico, en el cual la realidad existe como algo exterior y objetivo que el sujeto puede conocer tal cual es. Lo dado en la experiencia es lo real. El conocimiento es acabado, preciso, objetivo, neutral. Se afirma la concepción de ciencia como un saber sobre la realidad empírica acumulativo y en constante progreso. La verdad está en los hechos y se la descubre en ellos.

Aprendizaje. El rol de los alumnos en las clases es receptivo, pasivo, ya que sus actividades son escuchar, repetir y copiar. La docente no indaga las ideas previas de los alumnos antes de presentar la nueva información. Se han observado rasgos de tipo conductista relativos a reforzar a través de la repetición el aprendizaje de conceptos nuevos. Los alumnos participan cuando la profesora los solicita. En algunas oportunidades, pasan al pizarrón para hacer cuadros o realizar localizaciones en el mapa. En una de las clases, la docente, les dictó unas consignas que requerían soluciones y como los alumnos no respondían, ella comenzó a dictar las respuestas. De este modo, se genera el desinterés de los alumnos, disminuye su participación y las posibilidades de plantear dudas y expresar sus propios puntos de vista. Los alumnos logran un aprendizaje pobre, frágil, inerte (Perkins, 1995, p. 45), memorístico. En opinión de la docente, recogida en la entrevista, un alumno aprende “cuando puede aplicar lo aprendido a otras situaciones en la clase o en la vida diaria, cuando relaciona conceptos, cuando los conocimientos son una herramienta que le permite explicar, comprender, es decir cuando pueden construir ellos mismos los conocimientos, este sería el ideal de la teoría constructivista.” Sin embargo, en las clases observadas, los alumnos no construyen el conocimiento, se limitan a reproducirlo tal como les fue presentado.

El aprendizaje de la asignatura se realiza de modo superficial y fragmentado. Las tareas que realizan son de baja exigencia cognitiva: identificar información o reproducirla tal como ha sido presentada, son de tipo memorístico (Elliot, 1997, p. 215), o bien plantean establecer conexiones sencillas entre conceptos que apuntan a una comprensión de principiante en la dimensión de contenidos (Stone Wiske, 1999, p. 246).

Evaluación. En el caso A, el predominio de la función de acreditación sobre la formativa es muy marcado y contrasta con las expresiones de la docente en las que explica que la evaluación tiene que tener en cuenta los procesos y los resultados del aprendizaje. En este caso, no se explicitan a los alumnos los criterios de evaluación. La evaluación se orienta a la calificación y las pruebas escritas “ocupan un espacio y tiempo aparte” (Álvarez Méndez, 2001, p. 21). Las pruebas no son consideradas por la docente como instancias de aprendizaje, puesto que no se analizan logros ni dificultades de los alumnos. Las consignas que se utilizan son de baja exigencia cognitiva y, por lo tanto, requieren de la memoria a corto plazo para su respuesta. La docente considera que las dificultades de aprendizaje se deben a la falta de hábitos de estudio, a inmadurez de los alumnos. En ningún momento reflexiona acerca de la forma en que sus estrategias de enseñanza y de evaluación pueden incidir en el bajo rendimiento de sus alumnos.

Los resultados del estudio del caso B

Este caso corresponde a una institución educativa pública de gestión privada. El curso de 2° año cuenta con 27 alumnos. Como en el epígrafe anterior, reseñamos los resultados más relevantes en las tres categorías de estudio que nos interesan.

Enseñanza. La enseñanza de la docente se desarrolla a partir del diálogo con los alumnos teniendo en cuenta sus conocimientos previos. La docente explica, realiza esquemas en el pizarrón, cuadros que constituyen organizadores previos para presentar los nuevos contenidos. Estas actividades también pueden ser consideradas como la presentación de tópicos generativos (Stone Wiske, 1999, p. 97) que permiten establecer diversas conexiones entre conceptos. Plantea preguntas para que los alumnos analicen los procesos históricos. Aclara dudas, propone actividades tales como comparar, realizar líneas de tiempo, explicar frases, analizar causas y consecuencias, localizar en el mapa; todas ellas tareas que requieren desempeños de comprensión promoviendo el uso activo de los conocimientos. Se desarrolla una comunicación multidireccional asumiendo un rol de réplica (Barnes; 1995, p. 105) que permite a los alumnos plantear sus dudas, pedir explicaciones, elaborar conceptos. Por ello, los alumnos en sus respuestas presentan rasgos de habla exploratoria, como sostiene Barnes (1995, p. 104). En este caso, se observan rasgos de la enseñanza desde el modelo de proceso según Stenhouse (1994, p.127). Desde esta perspectiva, se enfatiza la discusión, el análisis crítico de diferentes fuentes, el planteamiento de interrogantes, buscando que los alumnos duden e investiguen. Stenhouse (1994, p.132) plantea principios de procedimiento que se relacionan estrechamente con los pasos que guían la investigación científica propia de cada disciplina. No constituyen objetivos preestablecidos, sino modos de trabajar con los contenidos que favorecen el debate y la argumentación. La concepción epistemológica en este enfoque de la enseñanza plantea una relación activa del sujeto en la construcción del conocimiento. El científico aborda la realidad desde sus categorías conceptuales, elaborando sus hipótesis y teorías bajo determinadas condiciones de posibilidad que dependen de procesos históricos y políticos sociales. Este conocimiento está producido en el seno de comunidades científicas atravesadas por intereses, enfoques e ideologías diversas. La historia es presentada como una compleja trama de relaciones donde se destacan los procesos sociales y económicos, así como sus interacciones, analizando cambios y continuidades. Se advierte una concepción más acorde con los enfoques actuales de la historia, donde adquieren relevancia la interpretación de los hechos históricos como procesos producidos desde una multiplicidad de causas. El tiempo es concebido no solo como medición. Se analizan la duración, los ritmos y la causalidad. Se encuentran rasgos del enfoque Historicista, de la Escuela de los Annales y de la Nueva Historia. Con respecto a esto, la docente expresa en la entrevista: “Me interesa que el alumno pueda profundizar y pueda dar una explicación histórica. Considero que el chico puede identificar procesos, cambios y continuidades.”

Aprendizaje. A partir de las características observadas en la enseñanza, el aprendizaje resulta ser un proceso en el que los alumnos se hallan activamente implicados. Realizan tareas en las que van desarrollando desempeños de comprensión tales como explicar, comparar, establecer relaciones, analizar causas y consecuencias. Elaboran cuadros, esquemas, identifican procesos cambios

y continuidades, confeccionan líneas de tiempo, pirámides sociales, localizan en el mapa. Trabajan con el libro de texto, pero las actividades no consisten en copiar o repetir sino que apuntan a interpretar, analizar e inferir, lo que constituyen rasgos de comprensión de aprendiz a nivel de contenidos (Stone Wiske, 1999, p. 240). Los alumnos se muestran interesados en los temas, manejan con precisión el vocabulario de la asignatura, realizan las tareas asignadas y traen material. Por lo tanto, se observa un uso activo de los conocimientos. Las actividades son individuales y grupales. En ellas, la docente favorece la elaboración de conceptos, la profundización en los temas y el afianzamiento de los procedimientos. Estas prácticas coinciden con las expresiones de la docente en la entrevista cuando se refiere a las actitudes que considera importantes en los alumnos durante sus clases: “A mí me interesa que sean participativos, a mí me gusta el chico inquieto, que pregunta, también que sepan escucharse, todo ello basado en el respeto entre ellos y la docente.” Se observan rasgos de aprendizaje constructivo que apuntan a la comprensión de los temas abordados en el que los alumnos se encuentran en una tarea que los motiva a seguir aprendiendo, investigando.

Evaluación. La docente, en las clases, realiza evaluaciones con función formativa, haciendo un seguimiento de las tareas de los alumnos. Revisa, junto con ellos, los trabajos realizados, analizando sus logros y dificultades. Los alumnos conocen los criterios de evaluación. Al respecto, la docente expresa: “Si desde el primer día de clase, los anotan en la carpeta, en la explicación histórica tiene que tener claridad en los conceptos, utilizar el vocabulario de la asignatura, identificar los factores de un proceso, sus consecuencias, los cambios y continuidades”. En las clases previas a las pruebas escritas, la docente promueve el afianzamiento de los contenidos que serán evaluados. Estas situaciones motivan y orientan al alumno con vistas a lograr aprender más que a interesarse sólo en aprobar. Se atiende a lo sustantivo de la evaluación, puesto que la evaluación que no forma se transforma en un mero ritual vacío de significado. Se advierte coherencia entre las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las de las requeridas en las evaluaciones. Las consignas requieren desempeños de comprensión tales como comparar, explicar, realizar líneas de tiempo, similares a las actividades desarrolladas en las clases. Cuando los alumnos preguntan acerca de alguna de las consignas, la docente insiste en que lean bien y traten de pensar qué es lo que se les está pidiendo. Resulta muy ilustrativa la frase de un alumno: “Hay que agilizar el pienso, profesora.”

Conclusiones

Del análisis de los datos se infieren las siguientes conclusiones: por un lado, en el caso A, la concepción de conocimiento de la docente presenta rasgos positivistas. El conocimiento es algo dado, acabado, preciso, objetivo, neutral. El conocimiento científico es un saber sobre la realidad empírica acumulativo y en constante progreso. La enseñanza de la historia presenta rasgos de la historiografía positivista puesto que se presenta gran cantidad de información como relato cronológico, sin jerarquizar contenidos porque todos son considerados importantes. Se transmite, así, un bagaje cultural entendido como legado, teniendo una concepción del tiempo como sucesión cronológica lineal de acontecimientos. El enfoque de la enseñanza que predomina es el de transmisión cultural. La docente expone y organiza la información que constituye un conocimiento cierto, sin dar lugar al diálogo, la participación de los alumnos. La docente es el eje de esta clase, ella explica, elabora,

corrige; en definitiva, es la que piensa. Los alumnos tienen un rol pasivo, se limitan a escuchar copiar y repetir. Participan cuando la docente se lo solicita. Se infieren rasgos conductistas en la concepción del aprendizaje que se evidencian con la repetición a coro de palabras claves como *feudalismo*, *trueque*. En lo que se refiere a la evaluación, se observa una concepción tradicional a través de evaluaciones escritas que están orientadas a la repetición de conceptos, datos y fechas. Las consignas de las evaluaciones escritas requieren a los alumnos la utilización de la memoria mecánica. Finalmente, lo que se constata, es cierta incongruencia entre las prácticas observadas en aula y el discurso que la docente mantiene en las entrevistas a propósito de su propia práctica en la clase de historia.

En lo que se refiere al caso B, la docente, a través de sus prácticas educativas, manifiesta una concepción del conocimiento como construcción socio-histórica. El conocimiento científico es fundamentado, falible, sujeto a revisión. En la enseñanza de la asignatura se evidencian rasgos de una historiografía historicista y de las Nuevas concepciones de la Historia que se desarrollan en el siglo XX que enfatizan la comprensión de los acontecimientos históricos estableciendo relaciones, conexiones y determinaciones entre los procesos que son parte de una realidad compleja. Se analizan cambios y continuidades en un horizonte temporal. Las estrategias de enseñanza presentan rasgos del modelo de proceso siguiendo a Stenhouse (1998, p.127) la docente presenta la temática a partir del diálogo con los alumnos, orientándolos a pensar, deducir y elaborar los temas. Se ajusta al ritmo de los alumnos. Con respecto al rol de los alumnos, se observa que participan, muestran interés, aportan bibliografía elaboran conceptos y definiciones es decir van construyendo el conocimiento de modo activo, comprensivo. Por ello, podemos afirmar que se observan rasgos de la concepción constructivista del aprendizaje. En lo que se refiere a la evaluación, se realiza apuntando a su función formativa.

Se advierte, a partir los casos estudiados, cómo las cuestiones epistemológicas articulan y dan sentido a las prácticas educativas. Sin lugar a dudas, hay mucho más por analizar y trabajar. En la medida que los docentes encuentren espacios para reflexionar acerca de su tarea en el aula, podrán realizar un trabajo de calidad en el que construyan, junto con sus alumnos, un conocimiento compartido, a partir del análisis y de la investigación. Teniendo en claro que este conocimiento es siempre aproximado y provisional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Burke; P. (1994). *La Revolución Historiográfica Francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.
- Burke; P. (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elliot, J. (1997). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As: Troquel.
- Jimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akal.

- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Gómez, G.Gil.; Flores, J.; García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stone Whiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Bs. As: Paidós.

Representaciones del profesorado de Lajeado (Brasil) sobre ‘alfabetización científica’ y ‘letramento’

Jacqueline Silva da Silva, Centro Universitário UNIVATES, jacqueh@univates.br

Tania Micheline Miorando, Centro Universitário UNIVATES, tmiorando@gmail.com

Michele Johann, Centro Universitário UNIVATES, michelejohann@yahoo.com.br

Introducción

La investigación con maestros en relación con la dicotomía entre *letramento*, (cf. *alfabetización general*, *literacidad*) y *alfabetización científica* puede tener cabida en la escuela con el fin de reflexionar de manera conjunta sobre sus prácticas docentes. Cabe destacar aquí que en Brasil se utiliza el término *letramento* con el fin de crear y nombrar las prácticas sociales en el área de lectura y escritura más allá del conocimiento del sistema alfabético y de la ortografía. El proceso de alfabetización, tradicionalmente, se asocia a los estudios del código escrito del lenguaje, por lo que el término exige el acompañamiento de otros adjetivos que precisen su significado cuando queremos abordar otros aspectos de la comunicación escrita (cf. ‘alfabetización básica’, ‘alfabetización funcional’, ‘alfabetización digital’, ‘alfabetización científica’). Mientras que el término *letramento* refiere al conocimiento que tiene que ver con las múltiples prácticas de lecturas y escrituras (cf. *multiliteracidad*). Ferrreiro (2003) distingue la *alfabetización* del *letramento*, entendido como el desarrollo de habilidades y comportamientos de uso competente de la lectura y escritura en las prácticas sociales. Se distingue tanto en relación con los objetos del conocimiento como en relación con los procedimientos del aprendizaje cognitivo y lingüístico. Por lo tanto, la enseñanza relativa al *letramento* y a la *alfabetización*, distinguiendo los diferentes niveles de lectura y escritura y la naturaleza de los procesos implicados en ellos, explica por qué es necesario distinguir entre los diferentes tipos de procesos.

El trabajo que presentamos se enmarca dentro de la investigación “Las representaciones de una comunidad escolar sobre *alfabetización científica* y *letramento*”, y tiene como objetivo investigar y comprender las representaciones que sobre estos conceptos tienen los agentes implicados en una comunidad escolar ubicada en las afueras del municipio de Lajeado/RS/Brasil, además de profundizar en las perspectivas teóricas que subyacen a cada uno de estos conceptos. En esta ocasión nos centramos en las representaciones de los docentes y en su formación, revisando, primero, las bases teóricas que sustentan la investigación.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se basa en los estudios de Chassot (2000, 2003), Soares (2004, 2010, 2012) y Foucault (2004). Así, en lo que se refiere al concepto mismo de ‘alfabetización’, la especificamos como *alfabetización científica*, es decir, aquella que permitiría a la población interesada en conocimientos científicos y tecnológicos manejar los instrumentos necesarios para resolver problemas de la vida diaria y comprender mejor la complejidad de las relaciones entre la ciencia y la sociedad (Chassot, 2003). Por su parte, el concepto de *letramento*, dentro del contexto brasileño, es aportado por Soares (2004) para referirse al desarrollo de la lectura y de la escritura en cualquier medio y contexto social. El *letramento* supone una capacidad para leer y entender (y producir) textos más allá de la escuela. Finalmente, para el estudio y análisis del discurso de los maestros nos basamos en Foucault (2004), entendiendo el discurso como un grupo de sentencias que proporcionan un lenguaje para hablar de una forma de representar el conocimiento sobre un tema particular en un momento histórico determinado.

Colocar en el eje de la discusión académica las prácticas y representaciones existentes sobre el *letramento* y la *alfabetización científica* requiere nuevas perspectivas en este tipo de estudios, ya que la alfabetización, históricamente, sirvió para reflexionar acerca de la educación en su conjunto y, por otra parte, desempeñó un papel en el control gubernamental de la población. Al mismo tiempo, una mirada histórica sobre el *letramento* y la *alfabetización* revela una trayectoria de sucesivos cambios conceptuales y metodológicos. Las prácticas sociales de la lectura y de la escritura adquieren hoy mayor visibilidad e importancia, al igual que la vida social y profesional que, agravada por la llegada de la tecnología, se ha vuelto cada vez más dependiente del lenguaje escrito, dejando al descubierto la insuficiencia de leer y escribir sólo en el sentido tradicional.

Así, el concepto de *alfabetización científica* abarca una definición más amplia. Este concepto incluye el entendimiento de los conceptos relacionados con la ciencia y el grado de comprensión sobre la naturaleza de la ciencia y sus dimensiones sociales e históricas. La importancia de esa discusión emerge en un año en que Brasil fue nuevamente sometido a una evaluación comparativa de estudiantes en lo que se refiere a la *alfabetización científica*, el PISA (Programme for International Student Assessment).

El concepto de la *alfabetización científica* aporta una pluralidad de acepciones al concepto básico de ‘alfabetización’ y, sobre todo, añade matices al potencial de prácticas en el campo de la educación. Para Chassot, “La *alfabetización científica* puede ser considerada como una de las dimensiones que potencializa alternativas que privilegian una educación más comprometida” (Chassot, 2003, p.91). En ese sentido, podemos decir que la *alfabetización científica* es “el conjunto de conocimientos que le facilitarían a los hombres y a las mujeres hacer una lectura del mundo donde viven” (Chassot, 2000, p. 19). La *alfabetización científica* posibilitaría que la población dispusiera de conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para resolver problemas de la vida diaria, comprender con más propiedad las complejas relaciones entre ciencia y sociedad y leer el mundo en que están inmersos con la posibilidad de transformarlo.

¿Cómo hacer una alfabetización científica? Parece que se hará una alfabetización científica cuando la enseñanza de la ciencia, en cualquier nivel – y, osadamente, incluyo la enseñanza superior y sin parecer audaz, el posgrado –, contribuir para la comprensión de conocimientos,

procedimientos y valores que le permitan a los estudiantes tomar decisiones y percibir tanto las muchas utilidades de la ciencia y sus aplicaciones en la mejora de la calidad de vida, como las limitaciones y consecuencias negativas de su desarrollo. (Chassot, 2000, p.99)

En lo que se refiere a las representaciones de los maestros, este aporte teórico se fundamenta en los estudios de Foucault (1981), quien problematiza sobre el sujeto que crea representaciones y discursos sobre sí mismo, posibilitando verificar cómo la representación constituye repeticiones de lenguaje, de individuos, de la naturaleza y de la propia necesidad, pues demarca y muestra las similitudes entre las palabras y las cosas (cf. Munhoz, Hattge & Zanotelli, 2013):

“La representación comanda el modo de ser del lenguaje, de los individuos, de la naturaleza y de la propia necesidad. El análisis de la representación tiene, por lo tanto, valor determinante para todos los dominios empíricos” (Foucault, 1981, p.223).

Este trabajo propone presentar, apoyado en las ideas de Foucault (1981), el discurso pedagógico en lo que se refiere a las prácticas discursivas. Por lo tanto, Foucault (citado en Castro, 2009, p.120) señala los contextos donde podemos observar los discursos:

No intento encontrar detrás del discurso una cosa que sería el poder y que sería su fuente. [...] Yo parto del discurso tal como es. En una descripción fenomenológica, se intenta deducir del discurso algo que le concierne al sujeto hablante; se trata de reencontrar, a partir del discurso, cuales son las intenciones del sujeto hablante, un pensamiento que se está formando. El tipo de análisis que yo practico no se ocupa del problema del sujeto hablante; sino que examina las diferentes maneras por las cuales el discurso cumple una función dentro de un sistema estratégico donde el poder está implicado y a través del cual el poder funciona.

Así, buscamos identificar en el habla de los maestros, el modo como comprenden y desarrollan los maestros esos discursos en torno a la *alfabetización* y el *letramento* en sus prácticas educativas.

Caminos de la investigación

En este apartado presentamos el contexto de la investigación, los instrumentos utilizados y los momentos de estudio, caracterizados por los investigadores como los caminos seguidos para orientar esta investigación. La presente investigación es de carácter cualitativo, de cuño etnográfico. Como instrumentos de investigación se trabajó con la observación en algunos espacios de la escuela y con

la realización de entrevistas pre-estructuradas con los maestros participantes. En ese contexto de investigación se ha buscado aproximarse a la etnografía con el intento de interactuar con cuatro maestros: uno de Educación Infantil y tres de Educación Primaria, lo que nos ha posibilitado conocer y registrar lo que ha sido observado a lo largo del trabajo.

Malinowsky (1978) define la etnografía como la “comprensión del punto de vista del otro, su relación con la vida, así como su visión del mundo” (p.25). También, Spradley (1979) señala que etnografía es la descripción de un sistema de significados culturales de un determinado grupo, con el objetivo de entender otro modo de vida, pero desde el punto de vista del informante. De este modo, el levantamiento de las informaciones en el campo de la investigación busca verificar cómo las personas han aprendido a ver, oír, hablar, pensar y actuar de forma diferente. Podríamos decir que más que un estudio sobre las personas, *etnografía* significa aprender con ellas.

Inicialmente, como punto de partida de la investigación, se realizó un estudio bibliográfico sobre el tema “representaciones de maestros sobre *alfabetización científica y letramento*” a partir de autores que vienen discutiendo y produciendo en el área. En un segundo momento de la investigación, se hicieron observaciones en la escuela para conocer más de las actividades realizadas por los maestros participantes de la investigación y se realizaron entrevistas a los maestros que participaron en la investigación. Esas entrevistas tuvieron por objetivo identificar y conocer el concepto previo de esos maestros con respecto a la *alfabetización científica* y al *letramento*. En el tercer momento, hubo encuentros mensuales con los maestros – o en la escuela o en el Centro Universitario UNIVATES – con el objetivo de leer y discutir los temas relativos al tema de estudio, así como prácticas de “Grupo Focal”. Sobre la técnica de grupo focal destacamos Barbour (2009), que la define como una reunión de grupo en la que hay un moderador que conduce la discusión de manera que los participantes conversan entre sí acerca de un determinado tema.

En un cuarto momento, se buscó cualificar a esos maestros, basados en sus discursos y en sus prácticas educativas, a través de pláticas y discusiones. Además, los alumnos de esos maestros tuvieron la oportunidad de integrarse a los trabajos del Centro Universitario UNIVATES, participando en talleres realizados en diferentes sectores como la sala de Juegos, el Museo de Ciencias Naturales y la biblioteca, entre otros. Actualmente hemos dado inicio a la inserción de los investigadores en la sala de clase de los maestros participantes para observar sus prácticas, así como la creación de situaciones de aprendizaje con los estudiantes.

Por lo tanto, mediante el análisis de un discurso, no se ha tomado en cuenta la voz individual de los sujetos, ya que en la manifestación de un grupo de sujetos se muestra el discurso de cada sujeto a través de las narrativas de sí mismo y las prácticas que propone en la escuela. A continuación, se presentan datos relativos a los discursos y a las prácticas de los profesores que participaron en la investigación educativa.

Datos y análisis: discursos y prácticas educativas

Sabemos que el hacer del docente no puede restringirse solamente a seguir contenidos que no estén relacionados con el quehacer cotidiano de sus estudiantes. Sin embargo, en la investigación realizada con los maestros de una comunidad escolar, queda retratado en sus discursos que los mismos condicionan, muchas veces, su práctica educativa a los contenidos preestablecidos por documentos gubernamentales y por prácticas que se repiten año tras año sin haber reflexión sobre el porqué de su práctica educativa. Se comprueba, mediante los discursos, que las herramientas de control del gobierno, como por ejemplo las pruebas nacionales, ejercen influencia en el quehacer docente. Si estos no preparan a los estudiantes para esas pruebas, los docentes y centros educativos acaban perjudicándose porque los resultados de estas pruebas evalúan el trabajo realizado, presentando a nivel del Estado y del país el ranking del IDEB – Índice de Desarrollo de la Educación Básica – y clasificando la calidad del trabajo docente, así como el aprendizaje de los alumnos.

Podemos decir, también, que los discursos presentan indicios de que ‘la institución’, en parte, retira de la escuela la responsabilidad de educar a los estudiantes, saltando sobre dificultades tales como la indisciplina en el aula, la historia familiar de los aprendizajes y la falta de recursos, lo que desencadenarían la desviación de la responsabilidad de la *alfabetización* y el *letramento* de esos estudiantes hacia las familias.

Y aquí en el mismo barrio, infelizmente nosotros todavía tenemos aquellos que no saben y no consiguen leer. Para sorpresa mía, yo tuve cuatro en mi clase en que los padres no leyeron, no se dieron el trabajo de ir donde un vecino a pedirle que le leyera lo que estaba escrito allí; ellos no respondieron nada. Y ahí, cuando yo tuve la oportunidad de conversar con ellos y les pregunté ellos dijeron: “Ah maestra, pero nosotros no sabíamos leer” (Habla de la profesora A).

Cuando mando hojas de tarea para casa, quiero que las traigan limpiecitas, bonitas, bien hechas, ah, y vienen para la escuela de aquella forma, porque a veces ellos están en la sala de casa acostados en el piso, ellos no están acostumbrados a hacer eso en casa” (Habla de la profesora C).

Aún más, el discurso apunta hacia una práctica educativa compatible, muchas veces, con la realidad de los estudiantes. A su vez, todos esos discursos se presentan como prueba de que serían necesarios más estudios dirigidos hacia la reevaluación de las prácticas educativas desarrolladas.

Los conceptos presentados, cuando son discutidos dentro de programas de formación de profesorado, encuentran cierta resistencia a la hora de ponerlos en práctica, ya que los docentes se resisten a abandonar, muchas veces, la lista de contenidos habituales y repensar sus prácticas en aula. Esa constatación puede ser ilustrada a través del discurso de la profesora A cuando dice:

Hay una cosa que yo quiero hablar, yo cuando leí el texto que nos fue distribuido, por ustedes investigadores, pensé así: Va, pero nosotros trabajamos la experiencia con ellos [...]: estábamos trabajando la germinación. Entonces, hacemos esas cosas de contenido y ni nos damos cuenta, a veces, de que estamos haciendo. Yo pensé así: son cosas que ocurren en el día a día de nosotros y que no paramos para pensar.

El comentario de la profesora nos permite verificar un movimiento de búsqueda teórica que le permite reconfigurar la organización del planteamiento de su trabajo con los niños. Esos estudios relativos a la reevaluación de las prácticas educativas, realizados a través de una formación continua, con metodologías participativas, con la escucha atenta de los alumnos y de la comunidad escolar serían elementos desencadenantes de la construcción de una planificación que piensa la educación de manera global. Estos estudios se basan en autores como Soares (2010; 2012), Ferreiro (1997), Chassot (2000; 2003) y Paulo Freire (1990; 1997).

Conclusión de la investigación

Concluimos que comprender las representaciones sobre *alfabetización* y *letramento*, así como sus prácticas discursivas, en el contexto escolar actual, se torna un campo rico de investigación que sólo puede ser comprendido en las fronteras entre realidades sociales, institucionales, culturales y lingüísticas complejas y, sobre todo, a partir de los procesos históricos y políticos que demarcan la constitución de la escuela.

Este trabajo es parte del estudio de una investigación que incluye conceptos intensamente discutidos en espacios de formación de docentes que aún siguen buscando penetrar sus fronteras hacia los espacios escolares. Esa propuesta se muestra necesaria, ya que, los discursos presentados por los maestros, los recursos de que dispone la escuela y el comportamiento de los alumnos en el aula, dificultan su trabajo, en el sentido de adaptar la planificación docente en relación a las demandas gubernamentales

Las discusiones que se han hecho en esa investigación muestran que las representaciones que los maestros presentan sobre *alfabetización científica* y *letramento* aún se muestran un poco incipientes. En algunos momentos, utilizan el mismo significado para los dos conceptos. En relación al concepto de 'alfabetización científica' para los docentes se verifica en sus discursos, por ejemplo, prácticas dirigidas a la educación ambiental y a la alfabetización del mundo. En ese sentido, se verifica que ese concepto para los mismos se dirige más hacia prácticas de concientización que a "prácticas de alfabetización científica que vendrían a capacitar a los estudiantes en la lectura y en la comprensión del mundo natural que los rodea" (Munhoz et al., 2013, p.13).

Destacamos en este artículo que las posturas presentadas a través de las palabras de los maestros en esta investigación nos llevan a pensar que el tema de la *alfabetización científica* y *letramento* no es algo que se discute en la escuela, ya que se identificó el deseo de conocer más sobre el tema. Y, sin

embargo, a través de las palabras de los maestros, se encontró que se van a producir y reproducir los discursos que ya están instalados en el interior y fuera de la escuela en su práctica con los estudiantes. Este indicio es lo que lleva a los investigadores a una continuidad en los estudios.

Así, podemos decir que lo que dicen los maestros sale del discurso de la certidumbre, llevándolos al auto-cuestionamiento sobre sus prácticas con los estudiantes, nos muestra que, aún, de modo poco reflexivo, buscan reestructurarlas, calificando, de cierto modo, las acciones diarias que realizan.

Queremos destacar que lo más importante de este estudio es colaborar con los maestros para comprender mejor sus discursos y sus prácticas educativas y aún más, para contribuir con la formación continua de estos, atendiendo a las demandas de la Educación Infantil y de la Educación Primaria; tendencia manifestada en la *Capex/Brasil (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior)*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Chassot, A. (2000). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Ijuí.
- Chassot, A. (2003). *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 89-100. Retrieved October 10, 2013, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-24782003000100009.
- Ferreiro, E. (1997) *Com todas as letras*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1981). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2004). *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.
- Freire, P. (1990) *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. [S.l.]: Paz e Terra.
- Malinowski, B; Carr, A. P.; Mendonca, L. A. C. (1978). *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia*. São Paulo: Abril Cultural.
- Munhoz, A. V., Hattge, M. D., Zanotelli, A. (2013). *Alfabetización científica: representaciones y discursos. Pedagogía 2013 - Encuentro por la unidad de los educadores, 2013, Havana/Cuba. Programa científico: Pedagogía 2012 Encuentro por la unidad de los educadores. (01). 114-127. Havana: Sello Editor Educación Cubana.*
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17. Retrieved October 10, 2013, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-24782004000100002.
- Soares, M. (2010). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2012). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spradley, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich. College, 1979.

Discursos entorno a la autoevaluación de los estudiantes en los docentes de las Instituciones Educativas de Básica y Media en Ibagué, Colombia

García Carrillo, Luz Stella. Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia, lsgarcia@ut.edu.co

Meza Quintero, Gladys. Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia, gmeza@ut.edu.co

Michele Johann, Centro Universitário UNIVATES, michelejohann@yahoo.com.br

Introducción

En el último quinquenio en Colombia, se implementó una nueva estructura y orientación en la evaluación de los estudiantes a nivel de la Educación Básica y Media a partir del Decreto 1290 de Abril de 2009, expedido por el Ministerio de Educación Nacional. Este Decreto brinda la posibilidad a las instituciones de construir e implementar un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de acuerdo a su contexto, condiciones y características sociales, educativas y pedagógicas.

En el diseño del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, el papel que deben asumir los docentes y directivos docentes es decisivo, pues se requiere de una fundamentación conceptual y de un conocimiento de las dinámicas de la evaluación y autoevaluación de los estudiantes, para empezar a construir discursos, desde el campo de la pedagogía. Se asigna un carácter formativo a la evaluación como posibilidad para que esta sea valorada como un proceso determinante en la formación de los jóvenes y alejar la evaluación educativa del carácter instrumental, punitivo y de control que se la ha asignado.

El Grupo de Investigación Devenir Evaluativo de la Universidad del Tolima pretende que las comunidades educativas asuman una comprensión de la evaluación y la autoevaluación como procesos formativos y pedagógicos con el objeto de impactar las prácticas evaluativas y el desarrollo institucional a partir de la formación permanente de los maestros y la indagación de los discursos que subyacen a los procesos evaluativos que se desarrollan en las aulas de clase. Por eso, el grupo ha trabajado en un programa de formación continua sobre “autoevaluación de los estudiantes” y, de forma paralela, ha indagado sobre los significados que asignan los docentes al tema. Se busca como

colectivo docente construir una mirada re significada de la autoevaluación para su implementación en las Instituciones educativas participantes, reelaborando este componente en los Sistemas Institucionales de Evaluación de los estudiantes.

Se pretendió que las comunidades educativas entendieran que la autoevaluación es un ejercicio formativo y no simplemente el diligenciamiento de unos formatos. En general, la autoevaluación es vista como una actividad al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que queda centrada en un resultado emitido por el estudiante al que se asigna una nota para cumplir el requisito exigido por el Decreto 1290. Dado que “la auto evaluación es un proceso de auto crítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.... No es aceptable la práctica del juego auto evaluador, en la cual el alumno hace reflexiones y análisis de su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones” (Santos Guerra, 1993, p. 41)

La experiencia en formación permanente de docentes denominada “la autoevaluación como componente formativo y pedagógico” fue desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima en la ciudad de Ibagué, en cumplimiento de su función de proyección Social con las instituciones de Educación Básica y Media. La propuesta de investigación se implementa a partir de cursos de formación denominados “diplomados”, que proponen la construcción de discursos en torno a la autoevaluación de los estudiantes para la re significación de la evaluación y autoevaluación en el contexto de la escuela, así como la formulación de principios para una autoevaluación formativa y pedagógica desde las condiciones, posibilidades y limitaciones particulares de cada plantel. No se pretende unificar discursos escolares, sino respetar las improntas de los Proyectos Institucionales y generar una cultura de la evaluación.

El Municipio de Ibagué cuenta en el sector oficial con 59 instituciones educativas que prestan el servicio en cada una de las comunas y corregimientos del municipio, tanto en el sector rural como en el urbano. Estas constituyeron la población de estudio. Las instituciones que tienen convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación para la realización de la práctica pedagógica fueron la muestra. Para el presente estudio las instituciones educativas de carácter privado no fueron incluidas.

El objetivo general del trabajo investigativo fue comprender la autoevaluación como un proceso formativo y pedagógico, por ello se diseñó una investigación con un enfoque cualitativo y descriptivo buscando identificar las dificultades, avances e incoherencias del diseño e implementación del componente ‘autoevaluación’ en las Instituciones, con el propósito de capacitar a los docentes en este campo y contribuir en el mejoramiento continuo de los procesos evaluativos.

La formación de docentes en el campo evaluativo es un reto que ha asumido la Facultad de Ciencias de la Educación y el Departamento de Pedagogía. Es una experiencia de un año de acompañamiento (2009) y cuatro largos años (2010-2011-2012-2013) de capacitación en evaluación a los docentes asesores de las instituciones de convenio para la práctica docente. Durante este tiempo se ha podido intervenir el proceso evaluativo de la evaluación de los estudiantes en esos planteles educativos.

Discursos sobre la autoevaluación de los estudiantes

La propuesta de investigación y formación en autoevaluación de los estudiantes tiene como antecedente la formación permanente ofertada y desarrollada desde el año 2009. Continúa en el año en curso, con el tema la “evaluación y autoevaluación de los estudiantes” para construir un discurso pedagógico y formativo y, en forma paralela, investigar sobre los significados que asignan los docentes a la autoevaluación. Se intenta dar respuesta, entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿qué es la autoevaluación?, ¿cómo se define la autoevaluación en su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes?, ¿cuál es la finalidad de la autoevaluación de los estudiantes? A partir de las respuestas, se busca como colectivo docente construir una mirada re-significada de la autoevaluación en los colegios participantes, para reelaborar este componente en el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes y en el Proyecto Educativo Institucional.

La autoevaluación y los sistemas

El proyecto de investigación de la Secretaría de Educación de Ibagué y la Universidad del Tolima, *Transformación Integral Educativa del municipio de Ibagué* (2011), diagnosticó que uno de los componentes más desconocido por la comunidad educativa y menos desarrollados en los Sistemas Institucionales de Evaluación es la autoevaluación de los estudiantes. En algunos documentos de los sistemas, solo aparece el título sin mayor información, lo que permite que, en la actividad del aula, este ejercicio se convierta simplemente en la asignación de una nota por parte del estudiante sin mediar procesos de reflexión, autorregulación y responsabilidad o implicación formativa. Además, el acompañamiento del maestro a este ejercicio es mínimo pues algunos afirman que la fundamentación y los referentes teóricos que poseen sobre la autoevaluación de los estudiantes, en la mayoría de los casos, son superficiales.

También es interesante observar que en el Decreto 1290 que sustenta la inclusión de la autoevaluación en el Sistema Institucional de Evaluación, solo se menciona la autoevaluación de los estudiantes como actuación, pero no se definen posturas teóricas, procesos, importancia y procedimientos. Por esta razón, los estudiantes aducen no autoevaluarse o, en otros casos, manifiestan no estar de acuerdo con el tratamiento del proceso en las instituciones, ya que no responde a acuerdos entre las partes. En la mayoría de los casos, los docentes no respetan la opinión emitida por los estudiantes respecto a sí mismos y su desempeño académico.

El Decreto 1290, en su artículo número 4, se refiere a los elementos reglamentarios que debe contener el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes y precisa la necesidad de fijar una postura institucional frente a la evaluación, definirla y enmarcarla en los referentes pedagógicos y educativos. En algunos casos, estos discursos no se han concretado en el sistema. Al revisar los 59 documentos de las Instituciones públicas de Ibagué, solo en unos pocos Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes, se encontró la conceptualización de la evaluación y la autoevaluación como un elemento formativo.

La autoevaluación: conceptualización

En los encuentros con los docentes participantes en los procesos de formación, se indagó por la autoevaluación a partir de la administración de un cuestionario y la participación en un debate sobre los conceptos de *evaluación*, *autoevaluación* y sobre sus finalidades. Este ejercicio permitió identificar dos tendencias marcadas: la primera tendencia relaciona los conceptos de *evaluación*, y de *autoevaluación* con la acción que hacen los estudiantes para evaluar su desempeño académico y asignar una calificación, lo que permite verificar, constatar información y determinar el estado de desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Algunas opiniones emitidas por los maestros que avalan esta primera tendencia a propósito del concepto de *autoevaluación* fueron:

“... es un componente del proceso de evaluación en donde el estudiante de manera autónoma, y de forma responsable da cuenta de sus debilidades y fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

“Es la evaluación que hace de sí mismo, tanto el estudiante como el docente, la cual debe hacerse con responsabilidad y sirve para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.”

Todo lo anterior siguen situando la evaluación y la autoevaluación en el campo cognitivo, siguiendo los lineamientos del enfoque tradicional e ignorando el avance que ha tenido el componente ‘evaluación’ en el campo educativo como generador de aprendizaje.

Siguiendo el mismo corpus de datos, la segunda tendencia registrada sitúa la *autoevaluación* como un componente, una parte del proceso de evaluación, pero precisa que requiere que la comunidad educativa tenga conocimiento para utilizar sus resultados, para propiciar que los estudiantes reflexionen sobre sí, elaborar planes de mejoramiento conjuntos y establecer compromisos. En este sentido, los docentes manifestaron opiniones tales como:

“La autoevaluación hace parte de la evaluación y aparte de ser un ejercicio relevante y útil nos sirve para la organización y la toma de decisiones claves”.

“La autoevaluación nos permite la utilización de la información referencial y la comprensión e interpretación de sus avances y dificultades.”

“Es el proceso de formación de la evaluación educativa es evaluarse así mismo con el objetivo de aprender comprendiendo lo que hace y dice y se piensa para formarse en las diferentes dimensiones del desarrollo humano (Competencias y desempeños específicos) tomar decisiones para mejorar”.

Con base en los aportes de los docentes, se puede inferir que la autoevaluación es un proceso formativo entendido por los maestros según sus manifestaciones como un proceso que busca cualificar a los estudiantes, mejorar y regular los aprendizajes a través de comprenderlos y retroalimentarlos.

La definición de “autoevaluación” y los Sistemas Institucionales de Evaluación de los estudiantes

En los talleres realizados con el objeto de diagnosticar e indagar sobre el concepto de “autoevaluación” presente en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes se encontró que la autoevaluación es definida por los docentes como: “un elemento compartido por maestros y estudiantes no en la parte final de los procesos sino durante ellos”. En la discusión sostenida con los docentes a lo largo del proceso se destaca que un grupo de maestros rescaten el componente ético de la evaluación y más de la autoevaluación porque consideran importante el componente axiológico, ya que permite que se promuevan acciones frente a la responsabilidad, honestidad, sinceridad, autoestima y autovaloración de su labor integral, académica y social.

En el texto de algunos Sistemas Institucionales de Evaluación de los estudiantes, podemos recoger referencias relativas a la *autoevaluación*, en el sentido que presentamos a continuación¹:

“[la autoevaluación es] ... un componente del proceso de evaluación en donde el estudiante de manera seria, autónoma, y responsable da cuenta de sus debilidades y fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje”

“...la autoevaluación, está definida como un proceso administrativo de certificación; también se están desarrollando hábitos de reflexión sobre la realidad del aprendizaje, los valores y los conocimientos que permiten identificar las dificultades y fortalezas para logros con autoevaluación permanente”

¹ Los enunciados pertenecen al informe final del trabajo La Autoevaluación como Componente Formativo y Pedagógico: Un Aporte a la Formación Permanente de Docentes en las Instituciones de Práctica Docente, U.T. Ibagué. 2012.

“...la autoevaluación es un proceso por el cual el docente y el estudiante está en la capacidad de reflexionar, juzgar, valorar, su proceso educativo para identificar si los métodos utilizados posibilitan la enseñanza (aprendizaje) o el logro de las metas (objetivo).”

“Es un proceso mediante el cual se realiza una mirada hacia el interior del ser humano o un colectivo “institución” con el fin de identificar aspectos a partir de la autocrítica o reflexión de mi desempeño de manera ética y real enseñando a reconocer debilidades y fortalezas con responsabilidad y compromiso”.

A modo de cierre

La conceptualización de los docentes permite leer otros discursos acerca de la evaluación y autoevaluación. Expresiones del tipo “la evaluación es un proceso donde tiene cabida lo ético y lo político” permiten determinar que algunos docentes ya reconocen el valor formativo de la evaluación y la autoevaluación como procesos pedagógicos que permiten vislumbrar una escuela donde la evaluación y la autoevaluación son una oportunidad que sirve para generar valores y posturas autocríticas sobre el aprendizaje y la enseñanza. La autoevaluación debe ser vista como una actividad que incita a profundizar en el autoconocimiento y la comprensión del proceso educativo y brinda la posibilidad de que, con autonomía y autodirección, el estudiante sea interventor de su propio proceso de desarrollo personal y académico.

En contraposición a lo expuesto en el párrafo anterior, existen otras lecturas de los educadores que aún no tienen claridad sobre el qué, ni el para qué y, lo más grave, tampoco sobre el cómo de la autoevaluación. Estos docentes no le asignan la importancia formativa a la autoevaluación y consideran que debe aparecer en el sistema como cumplimiento a lo reglado en el Decreto 1290. En algunas instituciones, la autoevaluación no se considera una posibilidad de aprendizaje, desde una perspectiva formativa, ni un proceso de autorreflexión y construcción personal que favorezca la participación y el crecimiento integral de los estudiantes y autogestores de su propio proceso de evaluación.

El Grupo de Investigación Devenir Evaluativo, la Facultad de Ciencias de la Educación, en concordancia con la Secretaría de Educación Municipal de Ibagué, aúnan esfuerzos para que los maestros tengan la posibilidad de entender el sentido formativo de la evaluación y la autoevaluación y asuman una conceptualización y un discurso que les permita, no una nota apreciativa, ni un porcentaje de la nota final, sino una oportunidad para el aprendizaje, el conocimiento y una posibilidad de aprender del error. Se trabaja para que en las Instituciones se propicien otros sentidos de la autoevaluación como un proceso de auto crítica, un apoyo cierto y seguro que propicie la reflexión sobre su propia realidad como educando y le permita identificar sus debilidades, logros y posibilidades de superación.

La autoevaluación es una posibilidad de transformación de las prácticas evaluativas en pos de mejorar los procesos educativos en todos los niveles y una oportunidad para el crecimiento de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La Evaluación Educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo S. Cabrerizo J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Estrada, J. (2005). *Política Educativa y Neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez*. Serie Documentos para una evaluación crítica. N° uno. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, L.S. (2009) El componente ético y político de la evaluación educativa. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación*. Atenas, 2009.
- García, L. S. y Meza, G (2012) La autoevaluación como componente formativo y pedagógico: un aporte a la formación permanente de docentes en las instituciones de práctica docente. u.t. Ibagué. 2012.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230 de Decreto 1290 de 16 de abril de 2009. MEN, Bogotá.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.

Discursos dentro de las instituciones

El diagnóstico en la escuela: discursos, deslices y representaciones sociales de la infancia

Inma Hurtado García, Universidad CEU Cardenal Herrera, immaculada.hurtado@uch.ceu.es

Alicia Zubiarraín Mediavilla, Universidad CEU Cardenal Herrera, alicia.zubiarraín@uch.ceu.es

Discursos del diagnóstico

Recientemente apareció un nuevo titular sobre una de las mayores controversias relacionadas con la medicalización de la infancia en los países occidentales: “Las autoridades de EEUU alertan de un exceso de diagnósticos de TDAH” (El País, 02/04/2013). Esta noticia sobre el TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, viene a alimentar una discusión abierta desde la misma descripción de la etiqueta diagnóstica en 1902 por G. Still. Lejos de ser una discusión meramente clínica, lo que encontramos en estos casos son unos debates en los que entran en juego distintos agentes sociales y una abundante producción de discursos enfrentados desde sus diferentes concepciones del individuo y de lo social.

En tanto que este tipo de diagnósticos se apoya básicamente en la observación y el relato de padres y maestros, se abre una doble brecha. Por un lado, la que cuestiona desde un punto de vista histórico y social cuál es el proceso por el cual a los fenómenos sociales se les atribuyen determinadas categorías de sentido. Por otro lado, la distancia que se establece entre las definiciones normativas del comportamiento infantil y del aprendizaje y la percepción de las mismas. Todo ello hace necesaria una observación más crítica de los discursos que arrojan la producción de síndromes en la escuela, la utilización de los mismos y su posible sobredimensión.

En este trabajo queremos abordar la influencia que los discursos del diagnóstico, en particular del TDA/H, están teniendo en la formación de los docentes en el Estado español. A través de un análisis de la formación docente, trataremos de mapear los giros discursivos en torno a la infancia, al rol de la escuela y a los agentes implicados en ella. Nuestra propia ecuación personal como maestras y, actualmente, docentes de futuros maestros también nos ha proporcionado una posición privilegiada para rastrear los cambios acontecidos.

TDAH: un problema de salud pública

En el contexto español, los discursos dominantes sobre el TDA/H proceden de profesionales del sector sanitario (pediatría, neurología, psicología y psiquiatría infanto-juvenil) y de colectivos de afectados y familiares. En esta última década se ha publicado una gran cantidad de literatura académica, así como guías y documentos de trabajo sobre el tema. En ellas se muestra una gran influencia del ámbito norteamericano, donde la psicología conductual y del desarrollo tiene mayor influencia. Con la voluntad de unificar criterios y servir de referente, en 2010 el entonces Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad editó una Guía de práctica clínica. En ella se afirma que el TDA/H es un trastorno de origen neurobiológico de inicio en la edad infantil y uno de los trastornos psiquiátricos con mayor prevalencia. Al igual que otros autores afirman, representa uno de los motivos más frecuentes de consulta debido a las enormes consecuencias en los diferentes aspectos de la vida del paciente y por ello, un problema de salud pública.

Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV-TR, 2001), —clasificación más utilizada y menos restrictiva que el CIE-10, respaldada por la OMS—, el TDA/H es un trastorno que comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Se considera que el trastorno está presente cuando estas conductas tienen mayor frecuencia e intensidad de lo que es habitual según la edad y el desarrollo de la persona, y tales manifestaciones interfieren de forma significativa en el rendimiento escolar o laboral, y en sus actividades cotidianas. El Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia del Hospital Sant Joan de Déu afirma que afecta entre un 5 y un 10 % de la población, por lo que “este dato indica que probablemente en todas las aulas escolares hay, al menos, un niño con TDAH” (2010, p.121). Con todo, continúan las iniciativas para su mayor detección como es la “Proposición no de Ley, relativa a la mejora del diagnóstico y el tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad presentada por el Grupo Parlamentario Popular en el Congreso” con la que se pretende “solucionar el infradiagnóstico actual” (BOCG, 12/12/2012).

Desde estos discursos se reclama más reconocimiento y recursos. También se alude a la falta de información precisa sobre el tema por parte de la sociedad en general, pero, específicamente, de padres y docentes. Por otro lado, critican las voces divergentes con el diagnóstico por su banalización del tema, porque obstaculizan su labor de difusión de información veraz y su derecho a tener un diagnóstico y un tratamiento, así como por la falta de solvencia científica en sus manifestaciones en comparación de los estudios en que ellos se apoyan. Los sitios web de las asociaciones o publicaciones médicas suelen dedicar un apartado donde aclaran las “falsas ideas” sobre el tema. La Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH) tiene un apartado explicativo con un listado de “mitos” tales como: “El TDAH no existe, es un invento de la Psiquiatría norteamericana para vender medicación”, “El TDAH es una moda”, “El TDAH es causado por las características de la vida moderna”, “Los profesores diagnostican el TDAH a todos los alumnos que son un poco inquietos y distraídos” o que “En el TDAH, el tratamiento farmacológico se utiliza para sustituir las intervenciones psicológicas y escolares, más costosas y eficaces”.

Del niño problemático al niño enfermo

Otras voces contemplan el TDA/H como una de las expresiones más expandidas de la medicalización de la educación (Cohen, 1983) que más ha calado en el imaginario de los diferentes agentes educativos —sean padres, docentes o instituciones—. La medicalización es un fenómeno amplio en el cual eventos y características de la vida cotidiana son transformados en problemas médicos. En el ámbito de la escuela y del ejercicio educativo, este marco define lo que es normal y lo que es anormal para, en virtud de ello, definir los diferentes síndromes y trastornos de aprendizaje y conductuales (Conrad & Potter, 2000). El no aprendizaje y la conducta fuera de la norma son las manifestaciones que actualmente reciben más atención médica.

Las principales críticas vertidas a la expansión del diagnóstico de TDA/H tienen que ver con su ambigüedad, su detección basada mayormente en la observación de maestros y padres (donde el síntoma se convierte en signo), su aplicación (en la que no hay prevención sino predicción), el tratamiento (administración de psicoestimulantes a menores) y a los intereses farmacéuticos que responde (Phillips, 2006). También se critica la falta de consenso médico, la ausencia de estudios transculturales, el desconocimiento de los riesgos de la medicación a largo plazo (Tubert, 2010) y el autoritarismo científico que destila. Estos límites difusos entre lo normal y patológico, con sus imprecisiones e intereses, explicarían que se esté produciendo un sobrediagnóstico con el estigma asociado y unos tratamientos innecesarios.

Distintos profesionales de la educación y del sector “psi” se oponen a unas explicaciones médicas/biológicas de las dificultades derivadas del comportamiento infantil (Malacrida, 2004) y cuestionan la complicidad de la escuela como lugar de producción de trastornos (Graham, 2006). Destacan las implicaciones educativas del uso de discursos psicopatológicos como son la promoción de bioidentidades en escolares y su influencia en las prácticas educativas. La lógica biologizante pregunta qué le sucede al niño que no presta atención, mientras que desde otras perspectivas se cuestionan qué tiene la escuela que produce falta de atención y concentración, y cómo determinados contextos y prácticas producen indisciplina.

Para Slee (1994, citado por Malacrida, 2004) el proceso de legitimación del TDAH como categoría diagnóstica ha estado conectado con el aumento de nuevos campos de educación especial y de psicología de la educación, a través de los cuales se ha ido ampliando una variedad de herramientas de evaluación para clasificar e identificar las diferencias entre los niños. El fracaso escolar y la frustración del profesorado también se barajan como factores explicativos de cómo los docentes se han sentido tentados a que las dificultades escolares se transfieran al sistema sanitario (González-Vallinas & Gervás, 2009). Pero esta transferencia no está exenta de riesgos, puesto que libera de responsabilidad al sistema educativo, al profesorado y a las familias encubriendo los desajustes entre modelos sociales, pedagógicos y familiares.

El TDAH en la formación de los docentes

Los docentes son considerados parte fundamental del abordaje del TDAH en todo su proceso. Se les cataloga como “los profesionales que realizan más remisiones iniciales de niños para evaluaciones específicas del TDAH”; se considera que su rol “es también esencial en el establecimiento del diagnóstico”, que “juegan un papel relevante también en relación con el proceso de intervención”, y que “las estimaciones conductuales que hacen los maestros de los niños con TDAH se consideran habitualmente informaciones relevantes para ajustar su dosis de medicación estimulante” (Jarque, Tárraga, & Miranda, 2007). Por ello, desde los discursos más cercanos a la interpretación medicalizada de la hiperactividad se insiste en la necesaria formación de los maestros.

Según constata un estudio reciente sobre los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros en España sobre el TDA/H (Jarque et al., 2007), los docentes tienen significativamente más conocimientos en la escala de síntomas/diagnóstico que en aspectos generales y tratamiento. Estos buenos resultados, que los autores relacionan con la experiencia de los docentes con niños hiperactivos, sin embargo son parciales. La formación específica sobre TDA/H tanto en los estudios de Magisterio como en los cursos de formación continua se considera insuficiente. Esta conclusión lleva a la demanda de mayor “formación de los maestros en cuanto a la atención a la diversidad, actualizando los estudios básicos de grado de los futuros maestros, con la inclusión, entre otros elementos, del estudio científico y riguroso de un trastorno de una prevalencia tan elevada como el TDAH” (p.589). De hecho, el sector de la salud y asociaciones disponen de guías y recomendaciones de estrategias educativas exclusivas para maestros.

Es significativo que el conocimiento de los maestros sea óptimo en cuanto a síntomas y diagnóstico, lo que revela que el conocimiento del TDA/H no es marginal y forma parte del imaginario de los docentes en la interpretación de lo que sucede en sus aulas. No obstante, consideramos que, en las últimas décadas, los docentes están siendo copartícipes del proceso de medicalización de la educación y de la asunción de funciones nuevas de evaluación, “prediagnóstico” y tratamiento. A través de su actual formación, vamos a indagar cómo la formación de los maestros ha ido virando su modelo de concepción de la diversidad infantil y su abordaje en la escuela. Es decir, cómo se enfocan desde el ámbito académico los posicionamientos profesionales futuros. Para ello, hemos realizado un estudio de los diferentes planes de estudio de Magisterio en las distintas universidades españolas.

Formación de los docentes

Según el RD 1393/2007 del 29 de Octubre todos los estudios de grado deben tener 60 créditos de asignaturas de Formación Básica común en todos los Grados de la misma titulación en el Estado español. Concretamente, “Libro Blanco de la ANECA del “Título de Magisterio” (2005) recoge el catálogo nacional de competencias docentes que se deben desarrollar a través de los planes de estudio de Magisterio de cada universidad. En la elaboración de ese catálogo se encuestó a los expertos respecto a la relevancia de las competencias generales sugeridas para su catalogación. Es muy significativo observar que la tercera considerada más importante y “relativamente nueva” fue la

“capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad” (p.85). Esta competencia, definida como general y de carácter transversal, se concreta en otra específica a todos los perfiles de maestros: “COMP13. capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva” (p.90). No hay nada más relativo a cómo se debe abordar esta competencia en los planes de estudio de los maestros generalistas, si bien sí las hay para los especialistas en “Necesidades Educativas Específicas” (p.80). Este es el germen para que, tomando este punto de partida, cada universidad elabore las asignaturas —normalmente una o dos— que considere oportunas en el trato de la diversidad en el aula. En nuestro estudio, nos vamos a centrar en las asignaturas de Formación Básica destinadas a lograr que los futuros maestros “reconozcan la diversidad” en las aulas y “desplieguen actividades de apoyo en un marco inclusivo” (p.90).

En primer lugar, es interesante detenernos a observar los nombres con que se designa la asignatura. Las denominaciones más comunes, comenzando por la más prevalente, son: “Dificultades de aprendizaje”, “Atención a la diversidad”, “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Intervención educativa en la diversidad”, “Fundamentos psicopedagógicos o psicobiológicos” y, por último, “Trastornos del desarrollo o la niñez”. El itinerario que lleva a interpretar “el reconocimiento de la diversidad” como “Trastornos en la niñez” —impartida en la Universidad de León y que incluye un bloque dedicado a trastornos neuróticos y otro a los psicóticos— es solo una muestra de la influencia del enfoque psicoterapéutico y médico en la escuela.

Sin embargo, lo más destacable se extrae de la lectura de las guías docentes que recogen los contenidos de cada asignatura. Podemos agruparlas en torno a posicionamientos docentes sobre la diversidad bien diferenciados. En un extremo, situaríamos aquellas que apuestan únicamente por asociar la diversidad en las aulas a diferentes trastornos, sin ofrecer estrategias pedagógicas para abordarlos, a pesar de que los maestros no tienen competencias para diagnosticar. La diversidad así entendida, se cataloga para su identificación en función del origen de los trastornos que la motivan: trastornos motrices, sensoriales, del lenguaje, trastornos afectivos y sociales, y conductuales. En este último apartado, bastantes universidades —entre ellas la de Málaga o Jaén—, incluyen de forma explícita un tema dedicado al TDA/H o al TGD. En este enfoque se sitúan las universidades de Valencia, Jaume I, Alicante, Comillas, Alcalá —donde se habla de la “cooperación del maestro en los diagnósticos”—, León, Valladolid o Castilla la Mancha entre otras.

En un segundo bloque, situamos aquellas que catalogan las diferencias como dificultades de los niños relativas a los problemas de aprendizaje que generan al maestro: dificultades del lenguaje, de las matemáticas, las ciencias, las áreas plásticas. En algunas, como en la Universidad Alfonso X, solo se pretende diagnosticar y etiquetar el trastorno: dislalia, disgrafía, discalculia; y otras van más allá y se centran en cómo facilitar el trabajo con estos niños. En este posicionamiento encontramos a la Universidad Antonio de Nebrija —centrada en dificultades del lenguaje—, San Pablo CEU, Universidad de Extremadura o la Pública de Navarra, por citar algunas.

Por último, observamos un bloque de universidades más reducido, pero que ha dejado atrás la categorización de lo “no normal”. Apuestan por transmitir a los futuros docentes la idea de una escuela inclusiva que valore la diversidad no como un trastorno sino como una diferencia, ya sea física, social, étnica, cultural o incluso económica. Desde este posicionamiento, la asignatura parte

de un alumnado diverso y tiene como objetivo la inclusión. Plantean la enseñanza de criterios de organización del aula, de selección de materiales educativos, la comunicación con las familias o la valoración de la riqueza multicultural. Hablamos de la Autónoma de Barcelona, la de Lleida, la Ramón Llull o la de Girona.

Conclusiones

La formación de los maestros está siendo permeada por una mirada medicalizada de la infancia y su diversidad, de su función y práctica docente. Un marco de sentido que intersecta con otros discursos sobre la escuela en los que priman lógicas capitalistas de producción, rentabilidad y eficacia; y lógicas institucionales de orden y control. El análisis de distintos discursos relacionados con la educación nos llevan a identificar una tendencia hegemónica y expansiva en la que el aprendizaje se está convirtiendo en un espacio de producción de trastornos y la escuela en un locus de diagnóstico infantil. Es un proceso que en lugar de promover la integración, corre el riesgo de ser una herramienta de homogeneización, control social y de exclusión para aquellos alumnos que quedan etiquetados en el expediente con una psicopatología.

Mientras el discurso medicalizado avanza en el establecimiento de síndromes a detectar en la escuela, el discurso psicologicista se rinde derivando funciones al ámbito sanitario. El discurso de repertorio del trastorno se desliza desde la explicación a la clasificación y a la estandarización, lo que permite a los docentes aprehender de manera más sencilla y simple la realidad educativa. Sin embargo, en este desliz limita los marcos comprensivos de la diferencia, pierde eficacia para abordar de manera compleja y comprehensiva el aprendizaje debilitando la función social de equidad de la escuela.

Se han definido las discapacidades en torno al aprendizaje pero no se han catalogado las discapacidades de la enseñanza no actualizada y de una escuela obsoleta, de unos maestros al dictado restados de autonomía y mermados en sus competencias profesionales. Es reseñable que se hayan implantado estos discursos pero no tanto las críticas y revisiones ya realizadas en otros ámbitos geográficos, y las que existen cuentan de escaso eco y promoción institucional.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2001). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV-TR). Washington, DC.
- Cohen, S. (1983). The mental hygiene movement, the development of personality, and the school: The medicalization of American education. *History of Education Quarterly*, 23(2): 123-149.
- Conrad, P. and Potter, D. (2000). From Hyperactive Children to ADHD Adults: *Observations on the Expansion of Medical Categories*. *Social Problems*, 47(4), 559-582.
- González-Vallinas P., & Gervas J. (2009). *La medicalización del fracaso escolar*. Equipo CESCA Notas clínicas.

- Graham, L. J. (2006). From ABCs to ADHD: The role of schooling in the construction of 'behaviour disorder' and production of 'disorderly objects'. *Australian Association for Research in Education. Annual Conference*, University of South Australia.
- Jarque, S., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- Malacrida, Claudia (2004). Medicalization, ambivalence and social control: Mothers' description of educators and ADD/ADHD. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 8 (1), 61-80.
- Phillips, C.B. (2006). Medicine Goes to School: Teachers as Sickness Brokers for ADHD. *PLoS Med* 3(4).
- Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Barcelona.
- Tubert, S. (2010). Observaciones sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid*, 20.

La performatividad y la construcción del docente¹

Julián Luengo Navas, Universidad de Granada. jluengo@ugr.es

Geo Saura, Universidad de Granada. geosaura@ugr.es

La evaluación estandarizada y la cultura de la performatividad

La extensión de las pruebas de evaluación estandarizadas a nivel global es una realidad que ha llegado a la mayoría de los sistemas educativos para consolidarse en el tiempo, debido a los enormes intereses que hay detrás de ello. Tal y como se ha evidenciado en algunos estudios sobre las influencias de las políticas educativas en el proceso de globalización (Robertson & Dale, 2009; Rizvi & Lingard, 2009), la preponderancia que han ejercido los distintos actores políticos globales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las distintas políticas educativas en materia de evaluación, han recorrido casi todos los países. Dentro de estos planteamientos, algunas mediciones internacionales han propagado su extensión por los distintos países, tales como PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Como han demostrado en algunas ocasiones, ejemplo de ello la obra de compilada por parte de Bonal, Tarabini-Castellani & Verger (2007), la OCDE ha sido el organismo más influyente en las distintas políticas educativas que han recorrido los sistemas nacionales, sobre todo, las de sus estados miembros. Por medio del Centro de Investigación Educativa e Innovación de la OCDE, se ha mantenido una redacción de la agenda global sobre las políticas educativas, decidiendo los temas de mayor relevancia en materia de educación, en consecuencia, una determinación de los intereses futuros de la mayoría de los países (Jakobi & Martens, 2007).

La influencia de la OCDE ha repercutido fundamentalmente desde el año 2000, tras la elaboración del primer Informe PISA encargado de medir trianualmente la competencia matemática, la

¹ Esta investigación presenta conclusiones preliminares siguiendo la misma línea desarrollada en otros trabajos dentro del proyecto de investigación "Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España" (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

comprensión lectora y el conocimiento científico al alumnado del curso académico correspondiente a los quince años. No obstante, desde sus comienzos, en 1961 en el “Congreso sobre Conocimiento Económico e Inversión en Educación” desarrollado por la OCDE, se destacó la necesidad de producir datos de carácter cuantitativo sobre la situación internacional de los distintos sistemas escolares, con la pretensión de producir indicadores que otorguen la eficiencia educativa (Jakobi & Martens, 2007). Desde ese momento, el poder que controla a la población por medio de un resultado final que dignifica el rendimiento educativo y, por lo tanto, la validez de un conjunto poblacional concreto, no ha cesado de aumentar por medio de diferentes técnicas de regulación. La legitimación de PISA tiene mucho que ver con la competitividad económica de los países, ya que al aumentar 50 puntos en el resultado numérico de las evaluaciones, se puede generar un incremento cercano al 1% anual en la renta *per cápita* (Hanusek & Woessmann, 2011)

En la comunidad autónoma de Andalucía se genera desde el curso 2008/2009 el *Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía*². Es la política educativa responsable de crear la cultura del rendimiento en la escuela pública, ya que con ella, se define la “calidad” como una mejora constante en el rendimiento educativo mensurable por medio de dos pruebas de evaluación: las *Pruebas de evaluación de diagnóstico* y las *Pruebas de evaluación ESCALA* (Luengo & Saura, 2012). La valía del alumnado y del profesorado se otorga desde este momento, por medio de la cuantificación obtenida en la misma línea que marcan las pruebas PISA. Los estándares son presentados como estrategias para mejorar la educación, son comprendidos como un nuevo modo de gobernanza mediante la comparación constante entre países, “gobernar la educación sin gobierno” (Novoa 2010, p. 270).

La incorporación de las pruebas de evaluación estandarizadas y externas son el dispositivo necesario para crear la cultura de la *performatividad* (*performativity*), que Ball (2003, pp. 89-90) define como:

“(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso”.

No consiste en una simple modificación de las prácticas escolares, se trata de un cambio de más calado que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales. La cultura de la performatividad son “la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares” (Ball, 2003, p. 93).

² Orden de 20 de febrero de 2008 (BOJA núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La transformación del sujeto docente

La perpetuación de la performatividad por medio de las pruebas de evaluación estandarizadas genera transformaciones en la función docente, lo que será expuesto por medio del discurso extraído de las entrevistas en profundidad³. Destacan la aparición de dos nuevas cualidades: la “comparabilidad” y la “dividualidad”. En la demostración de estos cambios en los docentes, se presentarán algunos análisis extraídos de las entrevistas en profundidad.

La comparabilidad, como conjunto de rasgos pertenecientes a la medición estandarizada, se fundamenta tanto en la concepción de *cómputo/centro*, como en la creación de la idea de la *relación con el todo*. La unidad mínima de medición del rendimiento educativo es el centro escolar. Ya no importa el resultado del alumno ni del aula en sí misma, ahora el control externo se ejerce por medio del cómputo total que cada centro otorga. Este poder ejercido en los sujetos que se dirige directamente hacia ellos, procede muchas veces desde el exterior del aula, donde la inspección y la dirección, como órganos personalizados de control, ejercen sus fuerzas directamente hacia los sujetos. Así lo relatan dos de los directores:

“La inspección me controla, esa es su función. A todos nos interesa sacar buenos resultados en las pruebas de evaluación, porque hay una relación directa con los resultados PISA. A mí me interesa que la inspección vea que las cosas se hacen bien aquí, y al inspector también le interesa que sus centros tengan buenos resultados, y a Andalucía le interesa también en el orden de España, y al país con Europa, eso es así, esto es una cadena, nadie puede fallar”. Laura.

“¿Dirección en relación a la inspección? Yo como director, me preocupo que mi centro tenga buenos resultados, lo que me interesa es un resultado global, que luego la inspección pueda valorarme como positivo, que pueda tener buenos resultados en comparación con los otros centros.” Francisco.

Por su parte, dos docentes destacan la presión jerárquica procedente desde la dirección como órgano de poder para la consecución de un resultado óptimo del total del centro:

3 Se realizó una estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos. Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes estrategias e instrumentos para recabar y procesar la información:

- i) Documentos oficiales que avalan la puesta en marcha de nuevas políticas educativas que fomentan la performatividad.
- ii) 30 entrevistas en profundidad: 6 directores; 6 docentes que han aplicado las Pruebas de evaluación de diagnóstico; 6 docentes que han llevado a cabo las Pruebas de evaluación ESCALA; 6 responsables de la Jefatura de Estudios; 4 tutores de educación primaria; 2 profesores que no estaban adheridos al Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía.
- iii) Mediante el Software informático QSR NVivo10 fueron conformándose las unidades de registro o indicadores de análisis, mediante una comparación constante entre los discursos extraídos de los participantes.

“Claro que tenemos presiones desde arriba, a mí la directora me dice que tenemos que sacar buenos resultados, porque nuestro centro tiene que quedar bien al final de todo.” Sandra.

“Esto es muy complejo, la directora nos motiva o nos conduce constantemente a que los resultados del centro sean lo mejor posible, lo que más importa ahora mismo para la educación es que demos la ‘buena cara’ como colegio”. Rosa

Estas actuaciones del profesorado hacen que éstos dejen de pensar en el sujeto propiamente, ahora actúan en favor del resultado/centro. La importancia del proceso educativo se verifica en un cuantificador final que otorga la validez de un conjunto poblacional en el que efectúan su praxis.

“Yo tengo que dar todos los contenidos, unas veces unos los pillan mejor, otras peor, pero necesito que todos por lo menos lo hayan oído alguna vez todo. Antes podías dejarte los últimos temas sin dar, pero ahora, eso es imposible, porque las pruebas de evaluación miden todo lo que hay en el libro”. Mari Carmen.

Como nos recuerda Francisco, el alumno en sí mismo ya no importa, el sujeto ha desaparecido de la educación:

“Ahora los tiempos son otros, yo tengo que dar todo para que vayan preparados a las pruebas de evaluación. Antes me podía dedicar a los alumnos en sí, sin mirar los tiempos, pero ahora, antes de mayo todo tiene que estar dado, necesitamos el mejor resultado. Francisco.

Ese resultado final es utilizado por medio de una comparación constante entre centros, localidades, regiones y países que realizan distintas agencias de evaluación y organismos economicistas. Se desarrollan con ello, comparaciones constantes a través de la AGAEVE⁴, generando persistentes acciones de control de los agentes educativos, control externo ejercido directamente:

“Por medio del Séneca⁵, tenemos que estar subiendo constantemente todo lo que hacemos en el centro. Ahora ya no es ‘papeleo’, ahora son ‘subida de datos constantemente’, yo me siento más controlada, porque tienen que saber todo lo que yo hago, con cifras y tiempos establecidos”. Mari Sandra.

4 Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

5 Plataforma digital utilizada por la Junta de Andalucía para la medición y el control de las tareas docentes.

La comparabilidad se vale también, de la relación con el todo, donde las actuaciones de los sujetos van dirigidas en favor de ese resultado final mensurable que da esencia a la institución. De ese modo, el profesorado siente una validez propia en relación al total del centro. A través del resultado total alcanzado en las distintas pruebas de evaluación estandarizadas, que dan la valía numérica a la institución en sí misma, se genera esa identidad-centro que los sujetos tienen bien asimilada. Tiene que ver con cómo los sujetos sienten que su trabajo pertenece a un todo mayor, a una relación con el todo:

“Pues claro que lo que importa al final es el centro, eso es así. Hay quienes cogen mejor las cosas y quienes no, pero al final, lo que importa es que nuestra escuela sea mejor o peor en relación a nuestros semejantes, no en comparación con escuelas del centro, eso es diferente. Por lo menos que en lo básico seamos buenos. De esa forma te sientes orgulloso de tu trabajo, si el total evaluado es bueno o no lo es.” Francisco.

“Puede ser que ahora la valía sean los resultados en las pruebas, sí. Quizá antes era más la experiencia, ahora el que vale como maestro, se ve claramente aquí, y a todos nos interesa que sean buenos los resultados.” Elena.

Con ello, esa dependencia que los sujetos generan respecto al todo, les da una valía a ellos mismos:

“Mis actuaciones tienen que ir focalizadas hacia la mejora de los resultados, ya que con ello, el centro tiene un buen final, que es lo que queremos todos, que nuestro centro se lo mejor posible. Y claro que los resultados de tu centro tienen que ver contigo, tú eres una parte de eso, y cuanto más trabajes mejor quedará el centro en relación a los otros” Paco.

La dividualidad, como conjunto de rasgos para generar seres dependientes mediante la competición y la sujeción, es la otra cualidad que nace desde el poder ejercido directamente hacia los sujetos por medio de las evaluaciones estandarizadas. La institución escolar genera seres ‘dividuales’ con la intencionalidad de producir el máximo control en ellos, y de ese modo, conseguir el mejor resultado posible dentro de los indicadores externos. Como afirma Deleuze (1995, p. 281), ya “no estamos ante el dualismo ‘individualismo-masa’. Los individuos han devenido ‘dividuales’ y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o ‘bancos’”. Dos rasgos son propios de la esencia de estas acciones que generan dividualidad: la competitividad y la sujeción.

Los individuos de cada centro escolar, convertidos en “dividuos” por medio de la categoría de alumnado, profesorado o dirección, están en continuas e incesantes acciones de competitividad. Ser un “buen docente”, ahora depende del resultado alcanzado en los datos numéricos que posibilitan los

indicadores de las pruebas de evaluación. Con el aumento de estos datos, hasta se otorga mayor o menor cantidad de dinero, por medio de políticas de incentivos económicos (Luengo y Saura, 2013). Esto, a su vez, promueve que las tareas de los docentes se vayan promoviendo hacia una exclusividad de esas acciones evaluables que otorgan el incentivo monetario. La valía del docente por medio de esos resultados alcanzados en las mediciones externas, originan acciones de competitividad en los centros. De este modo, el control social se sirve de la competitividad:

“Pues claro que quiero sacar mejores calificaciones que mi compañera, porque si tenemos una clase que más o menos es la misma, porque los niños son de la misma zona, pues yo supongo que se ve quién es mejor maestra si hay bastante diferencia en los resultados de estas pruebas” Laura.

El hecho de competir produce en las escuelas una pequeña lucha entre sujetos, lo que les lleva a producir más. De este modo, el proceso de emulación está servido en la institución escolar, los sujetos se miran unos otros, e intentan superarse constantemente.

La sujeción no es un término antagónico de la competitividad, son términos que se necesitan uno del otro para responder con fidelidad a las diversas formas de control de los docentes. Los distintos actores del centro escolar, como sujetos dependientes entre sí, se necesitan unos a otros para formalizar una totalidad numérica como indicador. En sí mismo, el significado que se otorga al término “sujeto”, hace referencia tanto a la dependencia y sometimiento de unos individuos respecto a otros, así como a un sujeto atado a su propia identidad, debido a la conciencia como al conocimiento de uno mismo (Foucault, 1988). La sujeción es definida por Butler (2010), como “el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto.” (Pág. 12).

“Yo sé que dependo de mis compañeros en este sentido, porque lo que hagamos entre todos es ese todo. Las reuniones de ciclo las hacemos para mejorar entre todos. Tenéis razón, estamos compitiendo entre todos, pero a la misma vez todos dependemos de todos”. Rosa

A modo de conclusión

La instauración de la cultura de la performatividad como tecnología de control para el aumento de los rendimientos escolares se ha adentrado en la institución escolar. Por medio de las pruebas de evaluación estandarizadas se pretende instalar en la escuela un cambio en la praxis docente generando transformaciones de ellos mismos y estableciendo otras formas de entender el proceso educativo.

Estos mecanismos de control representan a esos dispositivos que afirma que son propios del neoliberalismo para constituir la visión del mundo en una determinada vía. Estos dispositivos han promovido inseguridad, desigualdad e individualización, lo que genera con ello, nuevos sujetos Lazzarato (2009).

Los docentes se convierten en agentes medibles, donde van instalándose en su interior las cualidades de comparabilidad y individualidad. Todo ello se produce desde la creación de un docente mensurable, pragmático y vacío. La finalidad de estas prácticas es lograr un cómputo total del centro que otorgue la valía en comparaciones entre regiones y países a nivel global. Junto a ello, se generan relaciones de competitividad y sujeción que construyen al sujeto docente.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37 (15), 87-104.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (2007). (Comps.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1988). Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En H. Dreyfus & Rabinow, P. (Eds.). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp.227-234). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2011). *How much do educational outcomes matter in OECD countries?* *Economic Policy*, 26, 427-491.
- Jakobi, A. & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política nacional. En X. Bonal; A. Tarabini-Castellani & A. Verger (Comps.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp.233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action: inequality, insecurity and the reconstitution of the social. *Theory, culture & society*, 26 (6), 109-133.
- Luengo, J. & Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 111-126.
- Novoa, A. (2011). Governing without governing: the formation of a European educational space. In M. Apple; S.J. Ball & L. A. Gandin (Ed.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, (pp.264-273). London: Routledge
- Rizvi, P. & Lingard, C. (2009). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- Robertson, S. L. & Dale, R. (2009). The World Bank, the IMF, and the Possibilities of Critical Education. En M. W. Apple; W. Au & L. A. Gandin (Ed.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*, (pp.23-35). New York: Routledge.

Las epistemologías del sur postcolonizan el norte

Edorta Camino Esturo, Universidad Pública de Navarra, edortagune@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación elaborada en Lisboa, enmarcada en el discurso sobre las teorías postcoloniales y el concepto de epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos. Estas ideas se aplican en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretamente en la Universidade Lusófona de Lisboa durante el año 2012. La elección de este campo experimental fue debida al gran número de estudiantes provenientes de otros países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) que realizaban sus estudios académicos en Europa y también de los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa (PALOP). La atracción de las ayudas de movilidad para la formación motiva a salir de su lugar de origen para recibir una enseñanza universitaria complementaria.

El trabajo de campo se realizó principalmente mediante la observación participante y una serie de entrevistas con preguntas abiertas a diferentes estudiantes y trabajadores, de ambos sexos, de origen no europeo (principalmente africano) que han conformado una pequeña aportación al debate epistemológico.

La teoría postcolonial en los márgenes del discurso epistemológico

El prefijo post es un indicador de metamorfosis, de cambio en los pilares ideológicos y prefijados de la modernidad. El postmodernismo supone una crítica a la racionalidad y al progreso modernista que, también en Antropología, ha originado una serie de convulsiones teóricas y metodológicas de la mano de diversos autores: Derrida, Foucault, Lyotard, Clifford Geertz o Paul Rabinow (Ledo, 2004).

Este movimiento filosófico postmodernista deriva en toda una serie de cambios paradigmáticos que propician un germen primigenio para la teoría postcolonial. El surgimiento del proceso de la teoría postcolonial procura una herramienta intelectual para todos los pueblos que, después del periodo colonial, intentan construir unas identidades propias y una emancipación social, cultural,

económica y política que les libere sensiblemente de la relación histórica con la colonia occidental. Un discurso teórico que nace, principalmente, en los propios estados descolonizados de la mano de diversos autores: Fanon, Spivak, Chakrabarty, Bhabha, Chabal, Mignolo, Santos o Edward Said, elaborando un marco teórico general para comprender las relaciones dialécticas entre colonizado/colono en el ámbito local y global, así como las repercusiones actuales que pueda tener en el estudio y la comprensión de las culturas contemporáneas desde cualquier perspectiva académica.

La teoría postcolonial reside en una toma de conciencia del colonizado frente a la práctica de asimilación del colonizador, así como una liberación no sólo cultural o política, sino también sentimental o psicológica, cuando el colonizado descubre que “su vida, su respiración, los latidos de su corazón son los mismos que los del colono” y que su “piel de colono no vale más que una piel de indígena” (Fanon, 1999: 35). El postcolonialismo como teoría crítica es la autoconciencia epistemológica del colonizado con respecto al imperialismo cultural occidental. Estos conceptos postcoloniales son, en cierta medida, contruidos por intelectuales que, aunque su origen sea el de un país colonizado, surgen también del mismo orden colonial y de unas estructuras educativas y mentales que han sido generadas a través de un largo proceso colonizador, donde “el ser colonial se distribuye en el cuerpo del colonizado” (de Otto, en Mignolo, 2009: 44). Así y todo, surge una epistemología de la subalternidad, de los márgenes. En este aspecto, la aproximación postcolonial con la epistemología presenta una alta correlación debido a los factores históricos y sociales del proceso colonizador sobre una forma de abordar el estudio del conocimiento nativo (o epistemología nativa). Comienza a oírse la voz del colonizado, del indígena, de los desheredados, los cuales han sido excluidos y marginados por la modernidad occidental, es decir, por las repetidas intenciones de expansión de los modelos y artefactos de los países europeos durante la época colonial (Esposito & Holas, 2009).

Los investigadores occidentales Patrick Chabal y Boaventura de Sousa Santos teorizan sobre la epistemología nativa o “epistemología del Sur” (Santos, 2011). En este sentido, Chabal aproxima las teorías postcoloniales a la práctica de la epistemología que refleja algunas cuestiones sobre la cosmovisión de cada cultura. Chabal expone que las ciencias sociales deben de explicar el mundo contemporáneo y, especialmente, la condición de Europa en relación con África y en general con el denominado “no-occidente”. Según este autor, la predominancia de la racionalidad occidental y sus epistemologías están basadas en la asunción de su superioridad, pero Chabal observa que Europa se encuentra en un momento de incertidumbre en el proceso de globalización con el aumento de ese “no-occidente” como una fuente de poder e influencia (Chabal, 2012).

En esta crisis del eurocentrismo, De Sousa Santos, presenta las epistemologías del sur en un contexto postcapitalista y postoccidental, de reflexión creativa donde “los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva” (Santos, 2011, p. 11). La epistemología del sur supone “dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, etc” que ofrezca la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (2011, p. 13). Estas alternativas no surgen especialmente de personas y colectivos que habitan las ciudades más pobladas ni hablan las lenguas coloniales, sino que surgen en zonas rurales de diversas regiones del mundo y que expresan sus ideas en términos diferentes a las teorías occidentales.

Como punto de partida de las Epistemologías del Sur, Santos expone que:

las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. (Santos, 2011, p.16)

Para desarrollar estas Epistemologías del Sur, plantea unas premisas:

1. La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y la transformación del mundo puede ser imprevisible para Occidente.
2. La diversidad del mundo es infinita, existiendo diferentes maneras de pensar, de sentir y de actuar entre los seres humanos y también con la naturaleza.
3. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento (no sólo desde la Epistemología del Norte) para resolver los problemas del mundo.

En sí mismo, supone un continuo diálogo epistemológico para ampliar el “horizonte de posibilidades” y de “inteligibilidades” a través de dos procedimientos: la ecología de los saberes y la traducción intercultural (Santos, 2006).

La globalización de la epistemología del sur en la Universidad: el caso de Lisboa

Según Saskia Sassen (1991), Lisboa es considerada una ciudad global. El pasado histórico colonial y sus repercusiones actuales en la configuración urbana, económica, social y cultural dota a Lisboa de un reconocimiento emocional e histórico para todo el ámbito lusófono mundial. La antigua metrópoli es, hoy en día, una postmetrópoli, “un lugar donde lo real y lo imaginario se entremezclan de forma persistente de un modo que sólo ahora estamos comenzado a comprender” (Soja, 2008, p. 217). Esta circunstancia produce una transformación y una multiculturalidad social proveniente de los PALOP que se traslada también a otros espacios, como es el ámbito de la enseñanza universitaria.



Figura 1. Alegoría del imaginario colonial portugués en uno de los murales de la Biblioteca Nacional en Lisboa. (foto: E. Camino)

En esta ciudad global saskiana, la epistemología africana se presenta socialmente en muchas de sus calles y plazas, contrapuesta a la simbología e imaginario de las grandes esculturas coloniales. El estatismo de estas esculturas contrasta con el dinamismo social y cultural africano. La ciudad se “africaniza” desde la globalización de sus colonias, de su pasado histórico. El rictus del estatuario local comienza a ser un espectador de la transformación global de Lisboa, la inclusión de una gran masa social y cultural que invade sus calles en un boomerang postcolonial.

En este espacio universitario, las políticas de ayudas al estudio para estudiantes de fuera de Portugal y del EEES ha incrementado la movilidad estudiantil intercontinental a las universidades lisboetas. Concretamente, en la Universidade Lusofona de Humanidades y Tecnologia (ULHT) de Lisboa, la cifra de estudiantes extracomunitarios (no europeos) se encuentra en torno al 50%. Esta situación de amplia movilidad en la ULHT está sustentada en tres supuestos: identidad, lengua y desarrollo. Una identidad basada en la lusofonía, en la construcción de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), sobre la cual, a la entrada de la Universidade Lusofona, un letrado reza significativamente que “A Lusofonia é uma realidade e um desejo. A lusofonia constrói-s com o empenho de todos aqueles que acreditam no futuro de uma comunidade de países, povos e cidadãos que partilham entre si os mais profundos e duradouros dos laços”. Y en su página web, explica la propia expresión de “Lusofonía” como “o espaço cultural e linguístico comum demarcado pelo uso da língua Portuguesa. A Universidade Lusófona assume-se com a instituição responsável pelo desenvolvimento científico, cultural, social e económico deste espaço geográfico e linguístico com mais de 200 milhões de habitantes.” Una lengua portuguesa como ligazón cultural y simbólica de esa CPLP basado en un pasado común imperial. Y un desarrollo entendido como desarrollo economicista y neoliberal, en el sentido de ofrecer una “relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad”

(Santos, 2005, p. 62), tal como se interpreta con la reciente desaparición de los grados en ciencias sociales y humanidades.



Figura 2. Escultura representativa de la CPLP y de la lusofonía en la entrada de la Universidade Lusofona. (foto: E. Camino)

En este marco universitario concreto, ¿se puede encontrar algún atisbo de teoría postcolonial, de subalternidad, de epistemología del sur entre la comunidad universitaria de la ULHT? Las primeras aproximaciones realizadas comprenden que la subalternidad se difunde lentamente en el plano institucional, a través de diferentes revistas de la ULHT, o que, incluso, son silenciadas como la revista *Africanologia* desde 2009, por razones que algunos entrevistados aducen como “son cosas que ocurren”. En el ámbito estudiantil, en cambio, la negritud crea un ambiente epistemológico del sur muy elocuente, que, en algunas ocasiones, se aprecia en la estética de los y las estudiantes. No obstante, la primacía tiende a seguir unos patrones occidentalizados, con una pérdida de la identidad africana y una aculturación hacia posiciones hegemónicas occidentales.

Las entrevistas grabadas a diferentes estudiantes de la ULHT, con diversas preguntas abiertas, ofrecieron una visión epistemológica africana y una serie de historias de vida que, una vez analizadas y transcritas, produjeron unos resultados generales que fueron categorizados en sus percepciones personales anteriores a la movilidad académica, relacionadas con los procesos emancipatorios de cada ex-colonia (¿Emancipaciones del sur?), y sus percepciones durante la movilidad en Lisboa, relacionadas con el proceso de “postcolonización” de la ex-metrópoli (¿Postcolonización del norte?):

Algunas conclusiones sobre las entrevistas	
¿Emancipación del sur?	¿Postcolonización del norte?
• Paternalismo	• Formación académica
• Discriminación	• Desarrollo de su país
• Odio inicial	• Globalización
• Lenguas nacionales	• Nuevas oportunidades
	• Lengua portuguesa

La observación participante en la vida social y cultural en la ULHT, al igual que en otras universidades y en el resto de la ciudad, produjo una serie de impactos o shocks culturales e intelectuales. Entre ellos, los relacionados con la exclusión de los investigadores e investigadoras africanas en la propia investigación sobre la temática africana. Esta invisibilidad a la que se ven sometidos es manifiesta en los centros universitarios de estudios africanos, especialmente, en la inclusión de personal docente e investigador en cargos académicos. En este sentido, expondremos dos breves observaciones que se produjeron en estos entornos universitarios. Uno de ellos fue la defensa de una tesis doctoral de una doctoranda africana que versaba sobre movimientos emancipatorios en el ámbito rural en Angola, en la cual, el tribunal era mayoritariamente europeo. Otro ejemplo fue la presentación de un libro sobre estudiantes africanos en Lisboa, en cuya mesa de oradores no figuraba ni un solo investigador africano. Esta circunstancia fue respaldada por las críticas acusaciones de una de las entrevistadas hacia el sistema universitario portugués, denunciando una práctica continua de menosprecio hacia investigadores de origen africano que encontraban un “techo de cristal” en su futuro académico y profesional, cuya consecuencia era el éxodo de muchos intelectuales africanos a otras universidades europeas y norteamericanas o la vuelta a su país de origen.

Conclusiones

Este estudio genera, sobre todo, una serie de cuestiones, desde el punto de vista postcolonial, en relación al posible conflicto entre los conocimientos adquiridos en sus lugares de origen con los conocimientos que puedan recibir estos estudiantes en el ámbito europeo, supuestamente ex-colonial. Cabría preguntarse si el consiguiente retorno de los estudiantes a sus países de origen con esos conocimientos aprendidos en la antigua metrópoli supone una continuidad de la lógica colonial en los países subalternos, tal como expone Mignolo (2009).

Por otro lado, la investigación de las epistemologías del sur fuera de los países subalternos africanos establece que, generalmente, las entrevistas sean realizadas a estudiantes con una percepción propia de status social alto o muy alto y cuya perspectiva cultural, sociopolítica y formativa haya de ser tenida en consideración por poder presentar una supuesta tendencia elitista y sesgada de los resultados.

Referencias bibliográficas

- Chabal, P. (2012): *The end of conceit: Western rationality after Postcolonialism*. London: Zed books.
- Esposito, R. H. & Holas, S. (2009): Rodolfo Kusch: hacia una condición postcolonial pensada desde categorías epistemológicas situadas. *Dissidences*: Vol. 3: Iss. 5, Article 6. Available at: <http://digitalcommons.bowdoin.edu/dissidences/vol3/iss5/6>
- Fanon, F. (1999): *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta.
- Ledo, J. (2004): El posmodernismo en Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, Nº 11.
- Mignolo, W. (2009): *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: E. del Signo.

- Santos, B.S. (2005): *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santos, B. S. (2006): *Conocer desde el Sur: para una política emancipatoria*. Lima: UNMSM. www.boaventuradesousasantos.pt
- Santos, B. S. (2011): *Introducción: epistemologías del sur*. Edición on-line: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Sassen, S. (1997): *La ciudad global*. Nueva York, Londres, Tokio. Buenos Aires: Eudeba.
- Soja, E.W. (2008): *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

Políticas educativas y vida cotidiana escolar:

intervenciones del personal de limpieza en una escuela estatal (Neuquén, Argentina)

Silvina Fernández, Universidad Nacional del Comahue (Argentina) – fernandez.silvina.17@gmail.com

Introducción

La década de los 90 en Argentina puede ser caracterizada por la reforma de corte neoliberal implementada en el conjunto de la esfera estatal. El descreimiento social hacia las instituciones y la política en general, sumado a la creciente desocupación, obligó al Estado a redefinir los modos de intervención política, asociándolos a la ayuda y asistencia social (Frederic, 2004; Masson, 2004). De este modo, “trabajar en política” se vinculó a pertenecer a las redes que intercambiaban recursos materiales por “favores” (asistencia a actos, colaboración en campañas electorales y votos en las elecciones). Las escuelas públicas estatales, ante la reducción presupuestaria sufrida por el sistema educativo, fueron empujadas a la búsqueda de recursos a través de “contactos” políticos y redes informales, ingresando a un entramado de relaciones que desafió la histórica imagen de neutralidad política escolar.

Como parte de un trabajo de investigación etnográfico¹ realizado en un barrio de la zona oeste de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima, ubicada al norte de la Patagonia argentina, nos preocupamos por analizar el impacto de la transformación estatal estudiando las dimensiones políticas de la vida cotidiana de dos escuelas allí ubicadas. Vimos que la mayoría de los conflictos que permitían a los actores manifestarse políticamente estaban asociados a la limpieza, el mantenimiento y cuidado del edificio escolar; en ellos el personal de limpieza tenía gran protagonismo. Los porteros², como se denomina habitualmente a quienes realizan el trabajo de limpieza y mante-

1 Se trata del proyecto de investigación “La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén”, dirigido por la Dra. Diana Milstein y co-dirigido por Mag. Carmen Reybet en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente esta temática está siendo indagada en el marco del proyecto de investigación PICT-2010-1356 “Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”, también dirigido por la Dra. Milstein y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

2 Si bien el cargo que ocupan estos trabajadores en las escuelas de la provincia de Neuquén es de auxiliares de servicio, en este trabajo serán nombrados como personal de servicio para la comprensión de los lectores no familiarizados con la realidad educativa de la región, o porteros que es el modo en el que habitualmente ellos se denominan.

nimiento escolar, pueden ser ubicados en el último escalafón de la jerarquía escolar, sin embargo, los conflictos más recurrentes en estas escuelas nos obligaron a incluirlos como actores claves para comprender los circuitos de implementación de la política educativa estatal (Milstein & Fernández, 2011). Este texto tiene, entonces, el objetivo de analizar los circuitos de ingreso y la estabilidad laboral del personal de servicio de la provincia de Neuquén reconfigurados a partir de la reforma estatal, con ello colaborar al análisis del creciente proceso de politización de la vida escolar.

El contexto

La provincia de Neuquén, ubicada en el norte de la Patagonia argentina, es la segunda más poblada de la región. La ciudad capital, homónima a la provincia, es a la vez la que mayor cantidad de habitantes reúne; su poblamiento se ha producido muy álgidamente sin planificación urbana. Una de las zonas que refleja fielmente este proceso es “el oeste”, uno de los conglomerados barriales más importante. Caracterizado por su aridez climática, el oeste cuenta con diversos planes de vivienda construidos por el Estado provincial, y es donde se da mayormente el fenómeno de “las tomas” u ocupaciones de terrenos para la construcción de viviendas familiares, proceso acrecentado a partir de los años 90 cuando el gobierno provincial frenó la construcción de planes estatales y, con ello, la posibilidad de acceder a una vivienda financiada.

Nuestra investigación se localizó en Gran Neuquén, un “plan con tomas” como algunos vecinos lo han definido. Una de las características principales de la zona es la superpoblación, que incide diariamente en las condiciones de vida de los habitantes que sufren las consecuencias de la saturación de los servicios de luz y agua. Dos escuelas públicas estatales se encuentran en el centro del *plan con tomas*: la escuela primaria N°312 y la escuela primaria N°336. Las historias de dichas escuelas tienen orígenes comunes: reclamos por parte de las familias de niños en edad escolar a las autoridades, creación de las escuelas en el ámbito legal, inicios en edificaciones precarias, presión por parte de familias y equipos directivos a través de protestas y, finalmente, la construcción del edificio escolar. Aunque con orígenes comunes, la diferencia entre estas escuelas se encuentra asociada a la concreción o no de la última etapa: mientras que la escuela N°312 continúa funcionando sobre la estructura de un obrador originariamente utilizado como vivienda de trabajadores del petróleo en otra provincia y donado por una empresa al Consejo de Educación, la escuela N°336 logró la construcción de un edificio de ladrillos y materiales resistentes en una porción de terreno que originalmente pertenecía a la escuela N°312. Esta diferencia es un rasgo que marca la cotidianeidad de las escuelas, ya que los problemas del edificio de la escuela N°312 llevan a que, habitualmente, se desaten conflictos y/o se suspendan las clases por roturas, falta de limpieza, falta de agua, luz o gas.

Las condiciones de precariedad de los edificios escolares y barriales son analizadas como parte del proceso de redefinición de la intervención estatal, la cual ha sido definida como corrimiento. Sin embargo, aquí sostenemos la postura que invita a pensar estos modos no como ausencia, sino como forma de abrir camino a la intervención de diversos sectores; no es que el Estado no esté allí, sino que, como han enunciado algunos vecinos, “no da la cara”. Entre la multiplicidad de actores que accionan en la cotidianeidad escolar se encuentra el personal de servicio. Durante el periodo en el que

realizamos el trabajo de campo, algunas de las disputas se generaban por tareas asociadas al mantenimiento de los edificios escolares en las que debía actuar el Consejo Provincial de Educación, pero no lo hacía. De este modo, quedaba librado a la voluntad de hacerlo, o no, de los porteros; si ellos definían que la tarea no les correspondía habitualmente la tensión se incrementaba. En general, los porteros de la escuela N°312 oponían mayores resistencias, mientras que en la escuela N°336, habitualmente, tomaban la decisión de actuar porque, según decían, cada vez que venían del “Consejo” a arreglar algo lo dejaban peor; sumado a que las dificultades en torno al edificio son menores que en la escuela N°312 por las condiciones materiales del mismo. Naturalmente, cabe preguntarse ¿por qué se produce esta libertad para definir el trabajo que se debe realizar?, ¿qué elementos operan en la redefinición de las jerarquías escolares? Para este trabajo apelaremos a la reconstrucción de las trayectorias laborales de varios porteros y sus múltiples pertenencias políticas, trazando puntos de unión y desencuentro entre las dos escuelas, intentando contribuir a la comprensión de este fenómeno que hace protagonistas al personal de servicio de las escuelas públicas en Neuquén.

“¿Cómo puedo ser portera?” Ingreso y pertenencia política

Los porteros cumplen al interior de las escuelas diversas tareas: limpieza y mantenimiento del edificio escolar en general, y organización y distribución de los alimentos, tanto en escuelas con comedores escolares, como en aquellas en las que se brinda desayuno o merienda. En las escuelas estudiadas, componen el plantel “de servicio” unas 10 personas, entre varones y mujeres, en cada una de ellas, aproximadamente. La mayoría vive en cercanías de las escuelas, siendo esta una característica que los diferencia de las maestras que, en general, viven en barrios alejados. La división de tareas entre el personal de servicio se organiza, centralmente, por la limpieza de los lugares: baños, pasillos, aulas; cada uno de ellos tienen sus responsables. Particularmente, en la escuela N°312, dos de las porteras, una por la mañana y otra por la tarde, se encargan, como tarea extra, de atender la biblioteca e incluso de colaborar, en ocasiones especiales, en tareas administrativas. Mientras que el conjunto de los porteros de la escuela N°312 se encuentran afiliados a ATE (Asociación de Trabajadores del Estado), organización sindical que nuclea a la mayoría del personal de servicio, los porteros de la escuela N°336 pertenecen a UPCN (Unión del Personal Civil de la Nación). ATE es la organización que a menudo eleva la mayoría de los reclamos del personal de servicio, mientras que UPCN es en general considerado como un sindicato “amigo” del gobierno provincial. El dato de la pertenencia gremial no es menor, dado que la incidencia de estas organizaciones en el ingreso a los cargos es relevante: en la provincia no existe un modo de otorgar los cargos del personal de servicio en forma transparente. El modo más característico de ingreso es a través de “contactos” con personas que ocupan cargos políticos, tanto dentro de los sindicatos como en el Consejo Provincial de Educación. Una tarde, conversando con dos porteras de la escuela N°312 nos contaron que, dado que una compañera se había cambiado de escuela, “querían meter” a trabajar a la Mary, una vecina de la escuela, pero que ellos, refiriendo al conjunto de los porteros, no lo iban a permitir. Argumentaban que Mary era “chismosa y mala persona”, en cambio Lily, quien ellos deseaban que ingrese a trabajar allí, “era buena gente”. Si bien estos datos se sostenían con apreciaciones sobre las personas, el hecho de que quisieran que ingrese Lily y no Mary puede vincularse con una finalidad política: que en esa escuela todos los porteros sean de ATE implica cuidar con recelo quiénes ingresan o no, para que no sea debilitada la fuerza del sindicato ni en la escuela, ni en la zona.

Alumna: - ¿Cómo pudo ser portera?

Rosa (Portera): - Y... hay muchas maneras de ser portera: ir a pedir trabajo, entrar por política, porque trabajan en la política, son punteros y hacen el contacto con un político y pueden trabajar en las escuelas como porteros, ¿entendés? Y la otra es ir... en mi caso yo fui a buscar trabajo y tuve la suerte de que me encontré con una señora que trabajaba en la política y yo no sabía quién era, pero le hablaba y hablaba y la señora tenía un cargo en la política. Yo nunca trabajé en la política, pero salí a buscar trabajo y me dieron, tuve suerte... (Entrevista realizada por estudiantes de 5° grado a Rosa y María, porteras del turno tarde - mayo 2012)

Rosa, portera del turno tarde de la escuela N°312, está en la escuela desde sus orígenes. Como lo muestra su relato, asocia su cargo a la política, sin embargo aclara que ella nunca *trabajó en política*. Distinto al relato de Rosa es el de Beto, un ex portero de la escuela N°336. Cuando comenzamos a realizar el trabajo de campo supimos que, además de ser portero, era integrante de la comisión vecinal del barrio Gran Neuquén Norte; durante la mañana estaba en la comisión y por la tarde realizaba su trabajo como portero en la escuela. Algunas maestras nos contaron que Beto era un *puntero político*³ del partido que gobierna la provincia desde hace más de 50 años, incluso él mismo se identificaba diciendo que “trabajaba en la política”. Algunas maestras nos contaron que Beto les ayudaba a conseguir ciertos recursos como colectivo para realizar paseos escolares, las medallas para los egresados y para quienes prometían lealtad a la bandera. Por eso, pese a ser un puntero, el hecho de cubrir necesidades lo ubicaba con cierto prestigio frente a la comunidad escolar. Un año después de haber iniciado el trabajo de campo, la escuela N°336 cambió de directora. Claudia, quien ahora se desempeñaba como autoridad de la escuela, ingresó y rápidamente tomo algunas medidas sobre el funcionamiento diario; algunas de ellas generaron discusiones con Beto que, al parecer, había gozado siempre de cierta autonomía para realizar su trabajo en la escuela. Por eso, un tiempo después, Beto, sin dar mayores explicaciones, dejó de ir a trabajar. Ante esto, la directora denunció su situación frente a las autoridades escolares correspondientes. Cuando uno de los investigadores del equipo preguntó a Beto cómo había quedado su situación, él respondió que había conseguido un puesto en la gobernación, “en la privada”, que él figuraba allá, pero que trabajaba en la comisión vecinal, y agregó: “así que acá estaré hasta que nos peguen un boleo de la comisión y ahí no sé”. Efectivamente, Beto cumplía lo que en uno de nuestros primeros encuentros había enunciado: “yo no voy a morir barriendo en una escuela”.

Como se detalló anteriormente, el modo habitual de ingreso al cargo es a través de contactos, sin embargo, aún en las escuelas quedan porteros que, a partir del año 2000, ingresaron mediante una *contraprestación*, como lo hizo María, portera de la escuela N°312 en el turno tarde.

³ En Argentina, los punteros políticos son dirigentes barriales, que asociados a algún funcionario y/o partido político, funcionan como apéndice del Estado en cuanto al poder territorial y el clientelismo político.

Rosa: - A ella [refiriéndose a María] recién la pasaron a planta el año pasado (...) bueno, no le reconocieron nada de la antigüedad después de trabajar diez años, ella entró acá con un la Ley 2128. (Fragmento de trabajo de campo-marzo 2012)

Hacia fines de los años 90, ante la creciente desocupación, a nivel nacional y provincial se establecieron diversos planes de ayuda económica para desempleados (Plan Trabajar, Plan Jefes de Hogar, Ley N°2128). Las políticas sociales definidas durante este periodo se vincularon fuertemente a los quehaceres proselitistas, los vicios y ambiciones del poder según intereses clientelares, por eso en la mayoría de los casos los planes de ayuda era otorgados a quienes poseían ligazón con punteros o referentes políticos. Una vez que se accedía a la ayuda módica económica, los beneficiarios, como fueron denominados, debían realizar alguna tarea en las áreas de servicios públicos: barrido de calles, limpieza de plazas, cocinar o limpiar en comedores barriales, en hospitales o escuelas. Es así como María ingresó a la escuela N°312 a realizar tareas propias del personal de servicio; luego de diez años de ser *contraprestadora* pasó a formar parte del personal de planta permanente, sin embargo no fueron reconocidos sus diez años de antigüedad. Del mismo modo que María, con el tiempo y por reclamos sindicales, la mayoría de los beneficiarios se han convertido en trabajadores del Estado.

Por lo expuesto podríamos sintetizar que el camino principal para ser personal de servicio se inicia al tener un “contacto”, políticamente hablando. Este contacto puede ser por el sindicato (ATE o UPCN) o por algún referente político partidario con presencia barrial (quienes establecían las prioridades para la asignación de planes sociales) o con presencia en el Consejo de Educación (quienes continúan definiendo los cargos de los porteros).

Conclusiones parciales

En un trabajo anterior, Milstein & Fernández (2011), analizando eventos conflictivos en torno a los usos de los edificios de las escuelas públicas estatales estudiadas y el protagonismo del personal de servicio en torno a ellos, argumentaban que, a través de sus prácticas y manifestaciones, este personal forma parte del circuito de implementación de políticas educativas. La limpieza, los alimentos y el cuidado se presentan como actividades no políticas, destinadas a la mantención de la pulcritud de los espacios, el cuidado y protección de la infancia, y es en este aparente carácter no político del trabajo de porteros que radica el poder de su accionar. El interrogante que guió este trabajo estuvo orientado a reconstruir el proceso por el cual el personal de servicio ha adquirido ese lugar significativo; creemos que la comprensión de las condiciones laborales y los circuitos de ingreso laboral de este colectivo aporta a la comprensión del fenómeno.

Vinculando los aspectos macro de la reforma estatal de los años 90 con las incidencias cotidianas de la vida escolar, pudimos analizar como esos modos reconfigurados de actuar en la vida política asociados al clientelismo político, modificaron sustancialmente la imagen de neutralidad política con la que históricamente se asoció a la escuela pública estatal argentina. El contexto de las escuelas

estudiadas, al ser caracterizado como una zona con importantes carencias materiales y nacidas al calor del aumento de la desocupación y los índices de pobreza, puede ser caracterizado como un lugar en el cual prosperaron los modos de intervención asociados al corrimiento de la formalidad estatal, abriéndose a la presencia estatal informal. Así mismo, las escuelas, impregnadas de estas lógicas, se ven atravesadas por múltiples disputas que ligan conflictos barriales, sindicales, con partidos políticos y facciones al interior de los mismos. Los circuitos de ingreso y estabilidad laboral del personal de servicio de las escuelas públicas ha generado una inminente politización del sector que desafían las vías jerárquicas de toma de decisiones. Lejos de interpretar esto como un residuo no deseado de otras definiciones políticas, consideramos que el desorden producido por el rompimiento de la tradicional estructura de toma de decisiones es un efecto deseado que contribuye a generar desorden y desprestigio en la cotidianeidad de las escuelas públicas; produciendo una suerte de desplazamiento hacia formas de gobernabilidad informal, mediante contactos informales y gestiones personales, [de] cada escuela singular y concreta (Milstein, 2009).

Referencias bibliográficas

- Frederic, S. (2004). *Buenos Vecinos, Malos políticos: moralidad y política en el gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- Masson, L. (2004). *La política en femenino. Género y poder en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. & Fernández, S. (2012). "Los porteros y el cuidado del edificio escolar. Una mirada etnográfica sobre los sujetos y las políticas educativas", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 157-175.

Los canales de comunicación

en el interior de una comunidad educativa del municipio de Cajicá (Colombia): efectos en la participación y resolución de conflictos

Diego Mauricio Plazas Gil, Universidad Santo Tomás (Colombia), diegompg2000@gmail.com

Daniela Mendoza Valero, Universidad Santo Tomás (Colombia), dani_mendova@hotmail.com

Carlos Moya Guerrero, Universidad Santo Tomás (Colombia), carlosmoya3549@hotmail.com

Introducción

Los canales de comunicación en una institución educativa pueden ser decisivos para lograr la comprensión de un mensaje o proceso que se lleva o llevará a cabo en la escuela, de la misma manera, son fundamentales para invitar al cuerpo estudiantil a involucrarse en las decisiones que toma la administración. Cuando estos canales no circulan de la forma adecuada, el resultado puede conllevar a situaciones de conflicto entre emisor-receptor, debido a las falencias comunicativas, ya que la participación de la comunidad educativa se ve limitada en los modelos propuestos por la institución, y esta es una de las causas por las cuales se ven actos violentos al interior de la escuela.

En los últimos dos años, la Cámara de Comercio de Bogotá lideró el “Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes”, producto de una serie de dinámicas pensadas en la búsqueda de estrategias que permitan la resolución de conflictos al interior de las Instituciones. Este programa fue llevado a cabo en varios puntos educativos del municipio de Cajicá, pero el lugar en el cual dio mejores resultados fue en el I.E.D. (Institución Educativa Distrital) Pompilio Martínez. Por esta razón, contando con el apoyo de la Universidad Santo Tomás tomamos esta institución como punto de partida de una investigación que toma en cuenta varias categorías siendo ésta una investigación transdisciplinar.

Los medios de comunicación y la manera en que éstos se transmiten, forman parte de una de las categorías de esta investigación. Y aquí entran varios aspectos que vale la pena ampliar, como por

ejemplo, el tipo de canales que se usan, ya sean los medios de comunicación formales o no formales, y la observación de las variaciones que se consiguen en la forma en que acoge el mensaje la comunidad.

Actualmente, el Semillero Interdisciplinar SUMME¹ trabaja en un proyecto de investigación relacionado con una experiencia identificada en el interior de la Comunidad de la Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez, en la cual se observan procesos exitosos en la resolución pacífica de conflictos. Esta experiencia surge del acompañamiento realizado durante varios años a los colegios del Municipio de Cajicá², Cundinamarca, con el grupo de Investigación DEMOESCUELA, el cual busca identificar y acompañar los procesos de participación en el interior de las Instituciones escolares. Por tal motivo, se realizaron varios acercamientos, que permitieron evidenciar la presencia del *Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes*³. Dicho programa es una respuesta alternativa al conflicto escolar que se evidencia en algunas instituciones, sobretodo, por el emergente matoneo o bullying. Aunque el programa se ha implementado en varias instituciones educativas, se destacan en gran medida los logros alcanzados por la I.E.D. Pompilio Martínez.

Ahora, teniendo en cuenta los procesos en los que se enmarca la sociedad contemporánea, caracterizados particularmente por la influencia directa de las industrias culturales en la construcción de identidad de los sujetos (Adorno, 1967) e igualmente partiendo de la base de que las instituciones educativas más allá de ser espacios de formación intelectual son espacios de socialización, en los cuales los sujetos desarrollan y construyen diferentes formas de ver el mundo, los canales de comunicación cobran relevancia, en tanto los sujetos en el proceso de construcción de sus identidades se ven inmersos en contextos bastante complejos (violencia intrafamiliar, consumo de sustancias, inseguridad), los cuales se caracterizan por ser conflictivos.

Por otra parte, en lo referente al conflicto escolar como categoría de análisis desde la academia, éste ha sido abordado desde tres enfoques (Jares, 1997): a) positivista, b) hermenéutico y c) crítico social. El enfoque en el cual se fundamenta el programa Hermes es el hermenéutico, en tanto se le da importancia a la comunicación y la manera en que ésta es transmitida. De igual manera, la metodología utilizada por el programa Hermes se ajusta a contextos con características distintas tanto en el aspecto económico, como cultural y social⁴.

Los resultados que se han evidenciado en la I.E.D. Pompilio Martínez respecto a la disminución de los índices de violencia física y agresión verbal desde la implementación del programa Hermes han sido significativamente buenos, lo cual contrasta con los resultados de otras instituciones educativas de Cundinamarca.

1 Entendiendo semillero como un grupo de estudiantes y docentes en donde se llevan a cabo investigaciones desde perspectivas particulares, con el fin de contribuir en la formación investigativa de los estudiantes.

2 Los municipios en Colombia corresponden al segundo nivel de división administrativa en el país, mediante su agrupación se conforman los departamentos, en Colombia. Ésta está dividida de esta forma en 32 departamentos y 1123 municipios.

3 El Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes comenzó a funcionar en enero de 2001, por iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, entidad privada sin fines de lucro y de utilidad pública, dentro del marco de las acciones de responsabilidad social. Actualmente funciona en 225 colegios de 19 localidades de Bogotá y en 10 municipios del departamento de Cundinamarca. Está concebido para atender grupos poblacionales entre 12 y 17 años que enfrentan situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. (CEPAL, 2009).

4 Cabe mencionar igualmente que según estudios realizados por la Organización de Estados Iberoamericanos del 2007, la agresión verbal es una de las características más comunes en el maltrato a estudiantes en América Latina.

En ese contexto, a partir de la metodología implementada por el programa “Hermes”, se aborda la comunicación como eje central, para indagar la manera en que ésta influye, tanto en el aspecto formal (conciliaciones programadas para la resolución de conflictos) como en el aspecto informal (espacios en los cuales no hay una institucionalidad).

Medios de comunicación formal y no formal

Al entender los medios de comunicación como una herramienta que influye en las dinámicas de la resolución de conflictos, es de radical importancia identificar cuáles son los canales de comunicación formales y no formales que se implementan al interior de una institución educativa. La comunicación formal comprende aquellos documentos ya sean escritos, visuales o sonoros, que realizan las autoridades competentes en una institución, y que tiene como fin crear un flujo de comunicación que permita la transmisión adecuada de la información (Lozano, Orozco & Zamira, 2008). Así, la comunicación formal en la I.E.D Pompilio Martínez se desarrolla con productos comunicativos emitidos por las directivas del colegio (como lo son circulares, reuniones, etc) con el fin de dar a conocer cuáles son las dinámicas, la frecuencia y los horarios de los procesos de comunicación

La comunicación informal, por su parte, comprende todas aquellas interacciones sociales, verbales y no verbales, que se realizan dentro de la institución, pero fuera de los marcos preestablecidos de comunicación por parte de las directivas (Bartoli, 1992), y abarcan todo lo que son contactos espontáneos entre colegas, charlas de corredor y rumores. Vemos importante analizar este tipo de comunicación pues ésta no puede ser nunca subestimada. Las relaciones interpersonales son, en muchas ocasiones, fundamentales para un buen flujo de la información, divulgación de ésta y una adecuada apropiación a los procesos que se viven en la institución.

La comprensión del conflicto al interior de la escuela

Identificando el conflicto como la incompatibilidad entre grupos y personas, a partir de Jares (1997) se vislumbran tres maneras de percibirlo al interior de las Instituciones Escolares. Es importante esta comprensión porque va a ser, a partir de ella, como se dinamizarán las acciones que conlleven a la búsqueda de determinada solución en la que el sujeto pueda ser reconocido o invalidado como agente activo y autónomo dentro del proceso.

Ahora bien, uno de los paradigmas más sólidos desde los cuales ha sido estudiado el conflicto escolar es el *tecnócrata - positivista*, el cual como su nombre indica, se fundamenta en una concepción del conflicto como algo “anormal” o patológico en un contexto específico, dicha afirmación conlleva a que el conflicto debe ser erradicado a través de la intervención de agentes externos. En ese sentido, todo disenso es considerado negativo, es decir, una sociedad ideal sería aquella en la cual no existen los disensos y, por ende, no se produce conflicto entre los agentes de dicha sociedad (Jares, 1997). Dicha postura influye de manera considerable en la medida en que se desconoce la importancia del conflicto como una forma de construir conocimiento, en donde, no se profundiza ni se construye pensamiento crítico. En otras palabras, la “aconflictividad” en la organización educativa termina

contribuyendo a un estancamiento en el desarrollo integral de los estudiantes.

En ese orden de ideas, la principal herramienta para la solución de conflictos es la tecnocracia, la cual pretende fundamentar su accionar en la “rigurosidad científica”. En este marco, todo tipo de conflicto debe ser eliminado por ser considerado algo fuera de lo científico. Lo cual conlleva a una jerarquización y subalternización en la organización educativa en donde las decisiones son tomadas por una minoría, restando importancia a la deliberación y el debate e, igualmente, desconociendo la discutida relación entre “ciencia e ideología”.

Un segundo paradigma desde el cual ha sido estudiado el conflicto en la organización escolar es el *hermenéutico interpretativo*, el cual será el marco de referencia de la presente investigación.

La principal característica de dicho paradigma es el rechazo a la visión mecanicista y rígida del paradigma positivista y la inclusión de nociones tales como, *comprensión, significado y acción* (Jares, 1997). En este marco, los fenómenos sociales son abordados como algo único e irrepetible en un contexto particular, en donde, la orientación de las acciones está referida al sujeto, el cual, a su vez, es determinado por experiencias propias. En ese sentido, el paradigma interpretativo, intenta ir más allá de las visiones tecnócratas en una pretensión por indagar respecto a las causas más profundas del conflicto.

En ese sentido, las estrategias a través de las cuales se pretende gestionar el conflicto giran en torno a lograr un entendimiento de los sujetos involucrados en dicha situación, en donde, una vez lograda la comprensión de las causas del conflicto, éste se minimiza, pero no se erradica totalmente. En otras palabras, el conflicto debe ser gestionado, más no eliminado. Para tal fin, aspectos como la comunicación cumplen un papel fundamental, ya que, en la medida en que se logren dar a conocer las diferencias de una manera, no violenta, se profundizará sobre las causas centrales, logrando así una comprensión del conflicto como algo que puede suceder pero que a su vez debe ser gestionado.

En suma, desde el paradigma *hermenéutico interpretativo* propuesto por Jares, el conflicto en la organización escolar se aborda como un fenómeno particular, en donde las percepciones de los sujetos involucrados en éste cobran suma importancia, resaltando así, el papel de la comunicación y el entendimiento, al igual que la significancia de abordar los contextos como algo complejo.

Finalmente, se encuentra el paradigma *crítico social*, el cual, aborda el conflicto como algo inherente a la existencia humana. Partiendo de la concepción de que el conflicto es necesario para identificar y modificar las contradicciones implícitas en la organización escolar, a través de una democracia no violenta, teniendo en cuenta las estructuras y las fuerzas que allí intervienen (Jares, 1997). Asimismo, el paradigma en cuestión, concibe a la escuela como un espacio de interacción, de lucha y de confrontación de valores y pautas, en donde, todos estos factores influyen en el proceso educativo, contrastando con la visión tecnócrata en donde lo válido es lo planeado e implementado mediante la rigurosidad de la ciencia.

Por tanto, según (Jares, 1997) las escuelas son de naturaleza conflictiva, en cuanto, los conflictos que allí se presentan son inherentes a las prácticas y a las diferentes situaciones que se dan. De igual manera, existen factores tanto macropolíticos, como micropolíticos, es decir, el conflicto en

la organización escolar según Jares, debe ser abordado sin dejar de lado las condiciones y las lógicas de poder tanto a nivel macro como en la escuela.

Las “Conciliaciones” son un proyecto desarrollado por la Cámara de Comercio de Bogotá, que hacen parte del programa HERMES, consisten en formar mediadores (los mismos estudiantes) en un determinado tiempo de un año, para poder desarrollar los ejercicios de conciliación, donde hay dos partes de un conflicto: el invitado y el que hace la invitación; lo que se busca con este proceso es disminuir los índices de conflictividad en el instituto, cuando surja un conflicto o pueda surgir, las tres partes (invitador, invitado y mediado) empiezan un proceso de escucha mutua y búsqueda de soluciones.

Metodología de la investigación

Viendo el panorama desde una perspectiva funcional de la comunicación, la investigación propuesta se va a desarrollar desde uno de los modelos más conocidos que se han planteado para saber los efectos de la comunicación en las masas: “El paradigma de Lasswell”. Harold Dwight Lasswell fue un pionero americano en las teorías de la comunicación, que propuso un paradigma lineal siguiendo los planteamientos de Shannon y Weaver; y pretende como novedad, implementar los efectos del mensaje en la comunidad (Restrepo, 1996). En 1948, propone cinco preguntas fundamentales para analizar el medio y sus efectos, siendo indispensables ambos para poder llegar a alguna conclusión tanto del efecto como del contenido y la naturaleza del mensaje. Así, las categorías de análisis propuestas serían:

- ¿Quién dice?
- ¿Qué dice?⁵
- ¿Por qué canal?
- ¿A quién?
- ¿Con qué efecto?

La teórica colombiana María Restrepo propone que este modelo debería utilizarse, no sólo para la comunicación social y la decodificación del mensaje, sino también para la comunicación educativa, pues a pesar de que el modelo fue pensado para la comunicación masiva, también es social, y entra en los parámetros del discurso educativo

En este marco, intentamos desarrollar una investigación de carácter cualitativo dividida en dos partes fundamentales. Una primera parte consiste en visitas al campo de estudio, con los registros y procedimientos debidos, contemplados los paradigmas de la etnografía. Una segunda parte se centra en el análisis de la información recolectada a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

⁵ Para este apartado se propone el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

La etnografía como herramienta metodológica es indispensable y es importante realizar una cercanía (en unos casos incluso un alejamiento) de campo para lograr observaciones concretas y críticas que den lugar a un estudio pertinente (Bhabha, 2007).

En este sentido, Rosana Guber (2001) realiza una amplia descripción de lo que se refiere a etnografía como metodología y como herramienta de análisis y de investigación. La autora explica la observación participativa y la reflexividad como componentes fundamentales de ésta para una mejor comprensión y desarrollo de dicho concepto.

La etnografía es una práctica de observación, donde el investigador se involucra en los procesos (ya sea con la observación participativa o desde la distancia simplemente siendo testigo de los fenómenos sociales) que se puedan presentar en una comunidad y que afectan de una forma u otra a los que definen como actores sociales (Guber, 2001). Por medio de la etnografía, pretendemos adentrarnos en las dinámicas desde la distancia, sólo observando, sin ser parte del proceso de conciliación para no alterarlo, y así desglosar los contenidos y el lenguaje de los estudiantes.

Ahora bien, cuando hablamos de analizar el lenguaje de los estudiantes nos referimos al otro vehículo metodológico que usaremos, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) utilizando los planteamientos de Van Dijk y las variaciones que realiza Charaudeau.

A pesar de que Van Dijk plantea un análisis del discurso centrado a las hegemonías y al abuso del poder a través del discurso, brinda suficiente material para trabajar y para aterrizarlo a la escuela.

El ACD es entendido como un análisis que se centra en los problemas sociales y deben reflejar la complejidad de las estructuras sociales (Van Dijk, 2003). Para entender mejor los efectos que el discurso puede tener en la gente, Patrick Charaudeau (que no habla del ACD sino del AD, o sea Análisis del Discurso) propone este simple pero claro ejemplo: “*decir X, es decir X y sobreentender X’ para ocultar o reforzar el acto F; hacer el acto F, es decir X (palabra de decisión) y sobreentender X’*” (Charaudeau, 2009, p. 255). En este sentido, vemos los discursos formales e informales al interior de la escuela como fenómenos sociales que necesitan ser decodificados para comprender el conflicto al interior de ésta.

Ahora bien, para efectos del proceso de recolección de información, se abordaran las categorías: conflicto, comunicación formal y comunicación no formal, ya que mediante dichas categorías es posible una comprensión del fenómeno del conflicto escolar y la influencia de los canales de comunicación en la resolución de los mismos.

Las técnicas que utilizaremos serán la entrevista en profundidad y los diarios de campo, mediante los cuales se busca identificar los factores estructurales y no estructurales que influyen en los procesos de resolución de conflictos teniendo en cuenta el papel de los canales de comunicación en dichos procesos. Cabe resaltar que las técnicas mencionadas serán aplicadas a estudiantes de los grados 6, 8 y 10. La entrevista se aplicará a dos estudiantes por grado, quienes se caractericen por contar con una experiencia mínima en los procesos de resolución de conflictos liderados por el programa Hermes.

Alcances de la Investigación.

En la medida en que, de momento, solo se trata de una investigación en curso, solo podemos concluir señalando cuáles son los alcances que pretende conseguir la misma. En forma de esquema estos serían:

- Contribuir en la discusión académica respecto al papel de los canales de comunicación en las lógicas de resolución de conflictos mediante elementos centrales obtenidos una vez finalizada la investigación.
- Brindar un soporte que sirva de apoyo a la I.E.D. Pompilio Martínez de Cajicá en los procesos que se adelantan en el marco del programa Hermes liderado por la Cámara de comercio de Bogotá.
- Adquirir experiencia que contribuya en los procesos de formación investigativa de los estudiantes que lleven a cabo las diferentes tareas.
- Dar a conocer los resultados del informe final en eventos de carácter académico, ya sea a nivel nacional e internacional.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1967). *La industria cultural*. Buenos aires: Galerna.
- Bhabha, H. (2007). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial.
- Bartoli, A. (1992). *Comunicación y Organización*. Buenos Aires. Paidós Empresa.
- CEPAL (2009). *Experiencias en innovación social- Ciclo 2007-2008: Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes- Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia. Revisado el 23 de junio de 2011*, en: <http://www.eclac.org/dds/InnovacionSocial/e/proyectos/doc/Proyecto.Hermes.Colombia.pdf>
- Charaudeau, P. (2009). Reflexiones para el análisis del discurso populista. En *Discurso y Sociedad. Volumen 3*. París. Universidad de Paris
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: Método de Campo y Reflexividad*. Colombia: Editorial Norma
- Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 53-73.
- Lasswell, H., Smith, B. & Casey, R. (1946). *Propaganda, Communication and Public Opinion: A Comprehensive Reference Guide*. Princeton: University Press.
- Lozano, S., Orozco, C. & Zamira, M. (2008). *Comunicación formal e informal*. (En línea). Disponible en <http://marian04.wordpress.com/>
- Restrepo, M. (1996). *Producción de textos educativos*. Bogotá: Aula Abierta.
- Van Dijk, T. (2003). *La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. Barcelona: Gedisa.

Discursos e identidad

Lankideak, colegas, compañeros de viaje:

su papel en la construcción de la identidad docente¹

Asunción Martínez Arbelaiz, University Studies Abroad Consortium, asuncion@usac.unr.edu

Lorea Fernández Olaskoaga, Universidad del País Vasco, lorea.fernandez@ehu.es

Introducción

El papel de la escuela en la homogeneización del alumnado ha sido un tema recurrente en diferentes estudios de la pedagogía crítica (Torres Santomé, 2008; McLaren, 1989; Apple, 1982; 1990; Rivas, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García & Padua Arcos, 2010), pero explicar cómo se construye la identidad del docente constituye un área de investigación relativamente reciente. El presente estudio se inscribe dentro de la socialización de los docentes (Lortie, 1975; Flores & Day, 2006), pero asumiendo que la identidad, y también la identidad docente, es inherentemente fluida, cambiante y que se muestra en cada acto discursivo (Ochs, 1993). Asimismo, partimos de la idea de que la socialización de los docentes está íntimamente ligada a las comunidades de prácticas (Wenger, 1998) en las que se llevan a cabo diferentes interacciones discursivas.

De esta forma, una de las posibles vías para ahondar en la construcción de la identidad docente en los primeros años de trabajo es analizando el papel que las maestras le asignan a los colegas con los que interactúan en diferentes espacios en sus primeros años de docencia. A través del análisis de las narrativas recogidas por los investigadores del grupo de investigación del Bilakatuz de la Universidad del País Vasco, indagamos en las luces y las sombras de sus primeros años a pie de aula, identificando aquellos momentos que las maestras destacan como relevantes en su proceso de creación de la identidad docente.

¹ Este artículo es parte de un trabajo de investigación de mayor alcance, realizado por profesorado de la Universidad del País Vasco en colaboración con la Universidad de Barcelona, dentro del proyecto IDENTIDOC: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (EDU2010-20852-C02-02). Su objetivo principal es describir, examinar e interpretar las ideas, reflexiones y experiencias en la construcción de la identidad de los maestros en los primeros años de docencia.

Las comunidades de prácticas y la participación periférica legítima

La teoría de las Comunidades de Prácticas desarrollada por Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) ha servido para explicar diferentes procesos de incorporación o de alienación de individuos en diferentes comunidades, subrayando la vertiente eminentemente social del aprendizaje. Esta teoría explica las fuerzas sociales que hacen que determinados individuos aprendan y por lo tanto adopten y reproduzcan las prácticas de un grupo, sin olvidar que la comunidad también se ve afectada por los nuevos miembros, quienes gradualmente irán introduciendo modificaciones en las prácticas de dicha comunidad (Woodgate-Jones, 2012). Se trata por lo tanto de un movimiento en dos direcciones, en el que los más experimentados de la comunidad de práctica instruyen a los noveles y estos van introduciendo gradualmente nuevas formas de llevar a cabo la tarea en cuestión. En palabras de Wenger (1998), en la interacción de noveles y experimentados la comunidad va renovando el “repertorio compartido de recursos comunes”, es decir, el repertorio de fórmulas lingüísticas, rutinas, sensibilidades, artefactos, herramientas, historias, estilos, etc.

La identidad se ve como una trayectoria de aprendizaje, puesto que “el aprendizaje transforma quienes somos y lo que podemos hacer” (Wenger, 1998, p. 215). De esta forma, las diferentes formas de participación o el optar por no participar tienen un impacto directo en la identidad o en la percepción que cada uno tiene de sí mismo. Un determinado individuo puede desarrollar una identidad de marginalización o de participación legítima o plena. Entre estos dos polos se encuentra la participación periférica legítima. Cuando un miembro de la comunidad ostenta este tipo de participación, dado que el resto de la comunidad así lo entiende y acepta, puede participar en las prácticas de la comunidad pero de forma controlada para ir desarrollándose hasta conseguir llegar a ser un miembro pleno. Aunque este modelo de aprendizaje se ha aplicado a actividades más manuales o grupos diversos que no incluyen instrucción explícita (sastres, parteras, aseguradores, alcohólicos anónimos, etc.), contamos ya con un nutrido grupo de investigaciones que ha aplicado esta teoría a contextos académicos.

Entre los primeros estudios en educación podemos destacar el de Toohey (1996), quien muestra por medio de la investigación etnográfica longitudinal, cómo un grupo de niños desde Kindergarten hasta el grado 2 (7-8 años) en Canadá, se apropia de las prácticas de la clase, siendo el aprendizaje del inglés parte de la socialización de estos niños en un contexto sociocultural dado. La comunidad, en este caso, se identifica con un grupo de alumnos dado y sus profesores, es decir, con la clase.

Morita (2004) también adopta este marco teórico y observa la negociación de identidad de seis estudiantes graduadas de nacionalidad japonesa en el proceso de socialización académica en una universidad canadiense. Por medio de entrevistas y observaciones de las participantes en sus clases graduadas, concluye, entre otras cosas, que los silencios de las participantes responden a diferentes tipos de resistencias, así como que los expertos -en este caso los profesores de los cursos observados- tienen un papel importantísimo en la socialización académica de los alumnos internacionales. Aunque parece que Morita identifica la comunidad de prácticas con cada clase que las participantes de este estudio estaban realizando, sin embargo, la identificación no es total, puesto que afirma que “the classroom can be an important locus where learners negotiate their roles and positions in

various levels of the academic communities that surround them.” (p. 577).

En un estudio en el que los autores son tanto los alumnos graduados como la profesora “mentora”, Samimy, Kim, Lee y Kasai (2011) destacan la importancia de los profesores mentores en la trayectoria de los alumnos hacia la participación plena. En este estudio, los tres alumnos contaron con la ayuda excepcional de la primera autora del estudio, su mentora profesora de la universidad con la que tenían reuniones frecuentes en las que buscaban solución a los conflictos, tensiones y escollos propios de la escuela graduada de alumnos cuya L1 no es el inglés. Sin embargo, vemos que aquí, la noción de comunidad de práctica, ya no es un aula sino la comunidad académica en torno al inglés como segunda lengua y su docencia. La legitimidad de estos alumnos se consiguió a través del mentorazgo y la intervención de los experimentados, los cuales están en una posición de poder. Así que observamos que la comunidad se ha identificado con una clase (Toohey, 1996), con diferentes clases (Morita, 2004) o con un campo académico dado (Samimy et al., 2011). Asimismo, Woodgate-Jones (2011) muestra que una escuela se puede identificar con una comunidad de práctica porque hay un “campo de interés compartido”, las personas participan en actividades compartidas y hablan de temas desarrollando así un repertorio compartido, uno de los ingredientes básicos de las comunidades de prácticas.

El presente estudio

En este estudio hemos seguido a cuatro maestros noveles de la Comunidad Autónoma del País Vasco que han compartido sus experiencias con los participantes del grupo de investigación. La metodología utilizada es, por lo tanto, eminentemente narrativa y etnográfica (Denzin & Lincoln, 2003). En estas narrativas co-construidas en colaboración con los investigadores analizamos cómo estos maestros noveles de menos de cinco años de experiencia se relacionan con diversos colegas en un largo y complejo proceso en el que van conformando su propia identidad docente convirtiéndose en miembros plenos de las correspondientes comunidades. En concreto, abordamos las siguientes preguntas de investigación:

- En las narrativas recogidas de estos maestros noveles, ¿encontramos identificaciones de los docentes con los colegas de la escuela a la que acceden, es decir, hay evidencia de identificación con los miembros de su comunidad de práctica?
- Por el contrario, ¿hallamos evidencia discursiva de lo que hemos llamado desidentificaciones con los expertos? En esta opción la identidad se define por la negación o por la oposición explícita a los miembros de la comunidad de práctica en la que los participantes del estudio están participando.

(Des)identificaciones con los colegas

Entendemos por colegas aquellas personas con las que el profesor interactúa y con las que, consecuentemente, se posiciona, reflexiona y evalúa su propia condición de profesor. Aunque los

primeros colegas son el tutor de prácticas en la escuela y el profesor supervisor de dichas prácticas en la universidad, en este estudio nos limitaremos a las narrativas relacionadas con los compañeros de claustro o los miembros de la comunidad educativa.

En esta investigación seleccionamos aquellas menciones a los colegas que hacen en sus relatos cuatro maestros noveles: Miren, Leire, Mikel y Eideri. Estos cuatro participantes tienen en común tener menos de cinco años de experiencia docente en Educación Infantil y haber rotado por varios centros educativos. Con Miren, revivimos un incidente en el que esta maestra novel se posiciona en acuerdo con las maestras más experimentadas. A esta profesora un familiar le pide que le cambie los pañales al niño antes de recogerlo. Así, se enfrenta a un dilema que ella misma dice que no sabe resolver: las colegas con experiencia le dicen que no lo haga, que no da tiempo a cambiarles a todos los niños, pero, aunque ella comprende lo que le dicen y se identifica con las colegas, su actuación es de no enfrentamiento ante el familiar exigente. Sin embargo, en la misma narrativa encontramos un posicionamiento opuesto, en el que Miren se resiente de las prácticas observadas en la misma escuela. Miren se rebela ante la costumbre legitimada de las profesoras de ponerles el vídeo a los niños cada vez que llueve y no pueden salir al patio a jugar. En un claro acto de desidentificación con las prácticas observadas, nos cuenta que ella adapta esta práctica haciendo bailar a los alumnos:

“no me voy a enfadar con ellas. Ellas no piensan así, pues en el margen que tengo yo voy a actuar como yo pienso o como yo creo que va a ser mejor. En vez de mosquearte: “¡Tú no haces eso!, les tienes en el video tres horas, eso no se puede”, pues digo “bueno, vale, pues vamos al vídeo, pero ¿por qué no bailamos un poco?”

Vemos cómo Miren, de forma inteligente, se adapta al contexto en el que le toca impartir su docencia pero adaptando su práctica a sus ideas y creencias de lo que se debe hacer por el bien del niño. Los primeros años de docencia se revelan como un proceso de negociación entre lo que los miembros de la comunidad hacen y lo que es coherente con las propias creencias.

Más fácil lo tuvo Leire, quien nos cuenta que en un curso de formación ofrecido por las Eskola Txikiakii quedó marcada por la maestra que ofrecía dicha formación:

“Sí; E. L. me ayudó. A mí se me abrió la mente porque nos ponía en el lugar de los niños. (...) Yo quiero ser así, es que para mí esto es ser maestra. Era todo super fluido. Hacerlo no teniendo todo controlado, y ver que era la única forma de que fluyera algo de verdad, sin saber muy bien dónde íbamos a acabar; para mí fue mágico.”

La identificación con esta formadora fue total y marca un antes y un después en la formación de la identidad docente de Leire, a la que sin duda le tocará peregrinar por diferentes comunidades de práctica, pero en las que o bien identificándose o bien resistiendo, logrará encontrar el buscado equilibrio entre las presiones externas de los centros y sus propias creencias.

En el caso de Mikel vemos que la relación con los colegas no es solo de identificación o desidentificación, sino de competitividad y comparación. No es casualidad además, que éste sea un maestro que viene del ámbito empresarial:

“Yo, en este momento me tengo que coordinar con los otros tres tutores que están en mi mismo curso. Con una me llevo muy bien y nos coordinamos a las mil maravillas, pero con las otras dos cuesta, llevan muchos años en esta escuela, tienen sus propias ideas y no están dispuestas a cambiar. En las reuniones cada uno defiende su punto de vista y no es nada fácil llegar a acuerdos...yo tengo el caso de dos gemelos, uno está conmigo y el otro en otra clase. Cuando uno y otro comentan en casa lo que hacen, los padres comparan y preguntan...y los profesores también nos comparamos...”.

¿Quién no se ha sentido inseguro pensando que los alumnos con otro profesor aprenden más? Son sentimientos de inseguridad reconocibles pero que a menudo pueden hacer que nos paralicen en nuestros deseos de cambiar la forma de llevar a cabo nuestra docencia y pueden hacer que tomemos caminos más trillados.

El último caso (Eider), nos recuerda que la falta de participación plena dificulta que los maestros recién llegados puedan realizar cambios en la comunidad que los acoge:

(..) yo creo que el sistema educativo es así y bueno seguramente habrá que hacer algo para cambiarlo, ya que considero que hay capacidad de influir; sin embargo, siendo sustituto estás un poco más aparte, y si quieres cambiar algo necesitas más estabilidad. (...) según en qué centros estés, como individuo y como centro puedes cambiar algunas cosas”.

Esta participación legítima transitoria conlleva a una falta de visibilidad por parte del maestro novel, por lo que estos maestros ven difícil realizar cambios en las comunidades a las que acceden. A menudo, como en el caso de Eider, la escuela no los tiene casi en cuenta y es por ello que se resienten.

Conclusiones

La heterogeneidad de las experiencias es lo que más llama la atención en las narrativas de estos maestros novelos que reflexionan sobre sus experiencias positivas y negativas en torno a su relación con los compañeros

de escuela. Desde la identificación total con las formas de hacer de una profesora experimentada, como es el caso de Leire, hasta el desencanto y la necesidad de hacer las cosas de forma diferente, como es el caso de Miren, pasando por posturas intermedias en las que se adoptan las prácticas y repertorios de la comunidad, y se modifican ligeramente.

Podemos responder a las dos preguntas iniciales confirmando que se observan en las narrativas de los docentes las dos actitudes citadas, pero también constatamos lo siguiente: para que haya una (des)identificación tiene que haber una comparación previa de la praxis del propio maestro con lo que observa en la comunidad de prácticas en la escuela. Mikel nos confiesa sus inseguridades con respecto a las comparaciones:

“en el aula de al lado están trabajando algún contenido que tú ni siquiera te has planteado, porque no estaba en el programa, empiezas a preguntarte qué deberías hacer tú, por qué los de al lado saben ya leer casi todos y en tu clase solo saben tres o cuatro.”

Considerando que las comparaciones son inevitables, y un paso previo a las (des)identificaciones, es necesario que sirvan para reflexionar y así mejorar la propia práctica docente, en lugar de desestabilizar emocionalmente al maestro. Ante la amplia casuística de casos que podemos imaginar tanto de identificaciones como de desidentificaciones, esta investigación desvela un aspecto que los formadores de profesores deben tener en cuenta: los primeros encuentros del maestro novel con su comunidad de prácticas necesariamente implican una comparación entre lo que el maestro hace y lo que los colegas muestran. Así que interesa hacer conscientes a los formadores del profesorado en general de que la comparación es inherente y previa al proceso de formación de la identidad docente, así como animarles a desarrollar estrategias para que esta comparación desemboque en reflexión y afirmación de la identidad docente del maestro novel.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: ARK Publications.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *The Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Ochs, E. (1993). *Constructing social identity: A language socialization perspective*. *Research on language and social*

interaction, 26(3), 287-306.

Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A., Cortés González, P., Márquez García, M.J. y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Samimy, K., Kim, S., Lee, J-A. y Kasai, M. (2011). A participative Inquiry in a TESOL program: Development of Three NNES Graduate students' legitimate peripheral Participation to Fuller Participation. *The Modern Language Journal*, 95(4), 558-574.

Toohey, K. (1996). Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective. *Canadian Modern Language Review*, 52, 549-576.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: an exploration of the contribution of the legitimate peripheral participation. *Educational Review*, 64(2), 145-160.

Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros¹

David Parra Monserrat, Universitat de València, David.parra@uv.es

Josep Ramon Segarra Estarells, Universitat de València, j.ramon.segarra@uv.es

Introducción

Los medios de comunicación, las redes sociales, la familia y, por supuesto, la escuela desempeñan un papel fundamental en la configuración de representaciones sociales y de identidades políticas y culturales de muy distinto signo. Los discursos a partir de los cuales estas representaciones e identidades toman forma no son neutrales, ya que a menudo responden a determinadas finalidades sociopolíticas no siempre evidentes. Estos discursos, por tanto, más allá de describir “realidades”, contribuyen a generar, reforzar, difundir y/o naturalizar opiniones, valores o imaginarios colectivos que ni pueden ni deben ser ignorados por el ámbito educativo, en general, y por la didáctica de las Ciencias Sociales en particular.

En este trabajo, siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica (Giroux, 2001; Gimeno, 1995), pretendemos aproximarnos a la configuración de determinados discursos sobre identidades y ciudadanía con la finalidad de detectar su presencia e influencia en la formación de los futuros maestros. Para ello, partimos de una muestra de 40 estudiantes de 4.º curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universitat de València; unos estudiantes que, durante dos años, han cursado Didáctica de las Ciencias Sociales y que, en teoría, han aprendido a interpretar discursos y a detectar posibles finalidades ocultas para no reproducir acríticamente o de forma banal valores, identidades o estereotipos habitualmente presentados como naturales.

Nuestro principal propósito, por tanto, es detectar hasta qué punto los discursos hegemónicos en torno a la ciudadanía y las identidades colectivas reproducidos a través de la escuela, los medios de comunicación u otros mecanismos y contextos están presentes en las prácticas, los usos, las representaciones y los enfoques socioculturales analizados en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales. La finalidad es comprobar si, durante el proceso de interacción llevado a cabo en el aula, los estudiantes han incorporado las reflexiones teóricas trabajadas en clase a la hora de desarrollar

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas» (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

un pensamiento social crítico y alejado de esencialismos.

Esta investigación, además, tiene una relación directa con nuestra labor como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que, además de aproximarnos a determinados discursos identitarios y a las representaciones socioculturales de nuestros estudiantes, nos ha servido también para reflexionar sobre nuestra propia práctica como formadores de maestros y sobre la necesidad de abordar el estudio de las identidades de un modo más profundo y reflexivo.

Fuentes utilizadas y metodología: el grupo de discusión

La técnica utilizada para la realización de esta investigación es el grupo de discusión, una estrategia basada en el debate grupal sobre uno o diversos temas que aporta información sobre percepciones, ideas y opiniones que, a menudo, se matizan o refuerzan como consecuencia de la interacción (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009).

Por lo que respecta al proceso de diseño y preparación, los 40 participantes voluntarios fueron distribuidos en 4 grupos aleatoriamente. Se trataba de 26 mujeres y 14 hombres que, como ya hemos comentado, habían cursado las asignaturas troncales de Didáctica de las Ciencias Sociales y que, por tanto, disponían de instrumentos teóricos y estrategias analíticas para llevar a cabo una reflexión grupal acerca del papel y los usos públicos de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo y en nuestra sociedad.

A la hora de organizar y planificar los grupos tuvimos en cuenta que el número de componentes de los mismos se situase entre 8 y 12 personas, ya que era conveniente garantizar la diversidad sin que un ambiente excesivamente numeroso dificultase o impidiese que éstas se expresasen abiertamente. También intentamos que la extensión de las sesiones superase la hora de duración para poder conseguir, dentro de las limitaciones propias de una investigación de este tipo, una mayor saturación de datos.

El equipo moderador estuvo integrado por los dos investigadores del proyecto cuya misión fue, fundamentalmente, guiar la conversación, reorientarla en determinados momentos y facilitar aquello que se ha venido a denominar *stimulus materials*, es decir, textos, vídeos, imágenes o fotografías destinados a hacer aflorar determinadas ideas, sentimientos o reacciones en los participantes.

Antes de empezar, recordamos a los componentes de los distintos grupos que su participación debía ser lo más activa posible para poder obtener todo tipo de opiniones. En este sentido, hicimos énfasis en que ésta no debía ser vista como una actividad de evaluación, ya que no se esperaba que diesen respuestas correctas o incorrectas, sino que expresasen con total libertad sus puntos de vista y los compartiesen con el grupo, independientemente del grado de desacuerdo con las opiniones del resto.

En relación con los datos que esperábamos obtener (registrados a través de grabaciones de vídeo que habían sido autorizadas previamente por los estudiantes), nos interesaban tanto las opiniones o reflexiones individuales como toda aquella información derivada de la interacción. El análisis de

los temas surgidos de la discusión era fundamental, pero la información relativa al grado de consenso o disenso dentro del grupo o la posible censura o marginación de determinadas ideas no dejaban de ser aspectos relevantes en una investigación de didáctica de las Ciencias Sociales centrada en cuestiones mediáticas, socialmente polémicas o con una cierta carga emocional (Onwuegbuzie et al., 2009; Davidson, 2010).

Análisis de los grupos y principales resultados

Los grupos de discusión se estructuraron en dos fases. La primera, de carácter introductorio, giraba en torno a las prácticas y los usos de la escuela en general. Para iniciar la sesión, los participantes visualizaban la fotografía de un “aula tradicional” en la que los alumnos, sentados en fila y de uno en uno, trabajaban las actividades de un manual de cara a una pared en la que podía verse la pizarra, un mapa de España y la foto de los reyes. A partir de ahí, los miembros del grupo reflexionaban y discutían acerca de modelos de enseñanza, recursos, uso de espacios, metodología, enfoques psicopedagógicos, etc.

El grado de coincidencia a la hora de analizar esta imagen y/o de caracterizar la escuela y los modelos educativos predominantes fue bastante elevado. Así, eran muy frecuentes las referencias a sensaciones vinculadas con aburrimiento o monotonía, a la ausencia de recursos, a la omnipresencia del libro de texto, a la falta de trabajo grupal o cooperativo, etc. Muchos derivaban de la fotografía o de las descripciones realizadas un modelo de enseñanza cerrado y tradicional en el que el alumnado tenía un papel pasivo y reproducía de manera acrítica aquello que la autoridad, el maestro o el manual, transmitía para su aprendizaje. La mayoría, además, vinculaba su relato con su propia experiencia en las aulas y señalaba que ese ambiente “no desarrolla ninguna de las actitudes o competencias que hemos estado trabajando”, por lo que “el currículum crítico parecía estar ausente en esas clases”.

La segunda fase, centrada en las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, presentaba, en cambio, una mayor variedad discursiva y, por tanto, una mayor complejidad a la hora de analizar los datos. En general, casi todos los participantes coincidían en que las Ciencias Sociales debían servir, más allá de enseñar contenidos histórico-geográficos y socioculturales, para socializar, transmitir valores, aprender del pasado y formar personas críticas y cívicas que conozcan y comprendan la sociedad en la que viven para actuar de un modo responsable y comprometido. Todo apuntaba, en principio, a una clara presencia e incorporación del discurso académico adquirido en su paso por la Facultad, un discurso basado en la defensa de un currículum crítico frente a los modelos más técnicos. No obstante, al profundizar en muchas de las finalidades que ellos mismos habían planteado, nos dimos cuenta de que esos fundamentos teóricos presentaban grietas. Fue precisamente al tratar estas cuestiones, como a continuación veremos, cuando afloró, por un lado, una visión acusadamente naturalista y esencialista de las identidades y, paralelamente, una comprensión muy pobre de la ciudadanía y del espacio público².

² Para una crítica de los supuestos naturalistas asociados a la identidad, véase Hall & Du Gay, 2003.

En primer lugar, como ya hemos señalado, fueron muchos los participantes que citaron la importancia de la socialización. Cuando se les preguntaba por este concepto, numerosos estudiantes hablaban de “comunicación”, “empatía”, “diálogo” y “tolerancia” para construir una sociedad menos conflictiva y más abierta. Otros destacaban la trascendencia de formar personas que supieran convivir y que, por tanto, respetaran las normas que, como sociedad, nos hemos dado. Asimismo, de modo generalizado, se aludía al ámbito doméstico (o personal) como punto de referencia, por lo que la escuela, como instancia de socialización, debería desarrollar una tarea consistente en ir más allá de “la casa” (un argumento de clara procedencia psicopedagógica). Estas ideas también eran aplicadas a la formación de ciudadanos como base de la *socialización*.

Lo llamativo, sin embargo, era la tendencia a hacer descansar la ciudadanía no en marcos públicos y cívicos, sino en los que podríamos denominar el “mundo de la vida”, un ámbito prepolítico en el que residiría el verdadero *yo*, el *yo natural*.

(F3): Yo no hablaría de ciudadanos, yo hablaría de personas [...] te tienen que enseñar a respetar la dignidad que puede tener otra persona.

Se trataba, en principio, de argumentos aparentemente incontrovertibles que, sin embargo, alojaban una visión profundamente despolitizada del espacio público; de tal manera que la vida social como marco ciudadano no dependería del respeto a unas normas consensuadas, ni mucho menos a la acción política, sino de una especie de solidaridad espontánea que derivaría de la naturaleza humana misma.

Uno de los efectos de esta visión era una imagen muy idealizada de la sociedad como una especie de estado de armonía sin conflictos. De hecho, eran muchos los que coincidían en señalar que lo que impedía la comunicación en la sociedad eran, precisamente, las diferencias de pensamiento, la ideología o la política. La vida social se basaría más bien, según esto, en actitudes personales como la empatía, mientras que el hecho de vincularse a una colectividad consistiría, básicamente, en la satisfacción de una *necesidad interna* derivada de la “necesidad de compartir”. Sería, en definitiva, “algo innato”. Por ello la socialización no tendría nada que ver con la política, y la ciudadanía no sería nada más que una expresión de necesidades personales como la búsqueda de la felicidad y el bienestar. Ahora bien, la satisfacción de las metas personales sólo sería posible en un *entorno nacional*, ya que en el extranjero el sujeto “se siente [...] solo, con gente pero [...] solo, él siente como un vacío, porque no puede compartir”. Así, aludiendo a la experiencia como estudiantes *Erasmus* de algunos de los participantes, afirmaban: “hasta que no te acostumbras a ello [a la lengua, a las costumbres, a las normas], realmente lo pasas mal, porque estás solo”. Aunque la idea de nación remite a un ámbito supraindividual y anónimo, en el caso que analizamos la identidad nacional funciona como “estar en casa”, un lugar seguro en el que se puede ser uno mismo (Billig, 2006).

Estas reflexiones daban pie a introducir una fotografía sobre la celebración del Día de la Constitución en un colegio de Educación Infantil y Primaria, una imagen en la que se veía un mural dedicado

a ensalzar los valores de la Carta Magna. Esta aparecía rodeada de dibujos que representaban a niños de distintas procedencias étnico-culturales y que estaban cubiertos por la bandera española, omnipresente en todo el mural. La interpretación mayoritaria era que “todos somos españoles” y que, por tanto, todos tenemos la obligación de cumplir esas normas consensuadas. La Constitución era presentada sin más como la garante de la igualdad.

La fotografía, sin embargo, llevó a los distintos grupos a discutir acerca de cuestiones vinculadas con la identidad española. Algunos de los participantes destacaron la presencia de banderitas de España como “algo nacionalista” (léase, politizado). Pero la mayoría de las intervenciones estaban dirigidas a desligar símbolos nacionales de política. Para ello se aludía a la ostentación de banderas en acontecimientos deportivos y a la visión “desde fuera” que traían a colación la “normalidad” (es decir, la ausencia de controversias) con la que en otros países se percibirían las enseñas nacionales respectivas. Así, se recurría a argumentos como los siguientes:

(M1): Esto no es nacionalismo, es ser patriota. No pasa nada. En Estados Unidos la gente la cuelga en sus casas y la lleva con orgullo y no pasa nada.

(J1): Es lo normal. Si fuera Francia, habría banderitas de Francia.

(L3): Para mí esto no está relacionado con política, sólo si quieres darle ese sentido. Yo lo vínculo con derechos, con libertades, con igualdad.

(A3): Ni te planteas eso. Yo, de pequeñita, pintaba banderas y es una cosa muy divertida.

(E1): Es natural. Cuando juega la selección española también sacamos las banderas a la calle y no significa nada. Es lo normal.

En este sentido, para la mayoría de los participantes en los grupos de discusión el valor integrador de la Constitución y de los símbolos nacionales se fundamentaba en su presunto carácter apolítico o en cualquier caso eso sería lo deseable. De hecho, en el debate suscitado sobre la politización de los símbolos nacionales en aras de la “normalidad” se argumentaba a favor de “olvidar” la historia que hay detrás de la idea de nación en España; “ahora es tu símbolo... y algún color tendrá que tener” (H4).

Al ser preguntados sobre el significado de la palabra integrar y sobre si la escuela debía ejercer esa función, todos coincidían en que integrar suponía ‘tratar con igualdad’. Solamente debería haber límites a la integración en el ámbito de la lengua y la religión, lo que dio lugar automáticamente a un debate sobre la legitimidad de llevar en las escuelas el velo islámico y el burka. Los motivos por los cuales se oponían a tolerar esas prendas se fundamentaban en argumentos de dignidad personal:

(B3): Con lo del pañuelo ya no es cuestión de religión o cultura, sino de privación personal. Para mí, eso es personal. Estás privando a una persona de su libertad, de ser natural porque mostrar el pelo es una cosa natural. Tu cuerpo es natural y no tienes por qué taparlo.

Así, nuestra cultura (identificada con Occidente en este aspecto) quedaba asimilada a la igualdad de géneros y a la garantía de los derechos humanos, mientras que el otro era totalizado como un “mundo” que pone en peligro las libertades y la tolerancia de nuestra sociedad. En este sentido, es muy significativo que la imagen del otro se centrara precisamente en el burka pese a que, como reconocieron, la gran mayoría de los participantes nunca había visto un burka. Tomando como punto de partida una imagen tan estereotipada, las opciones culturales del otro no eran percibidas como elecciones personales, claro está, sino como imposiciones oscurantistas que fuerzan a las personas a alejarse de lo considerado “natural” o “normal”. Sin embargo, inquiridos sobre qué se entendía por “normal”, el argumento naturalista anterior se transformaba en una apelación al relativismo cultural bastante descarnada:

(A3): Yo no dejaría entrar a una niña en clase con burka. No estamos en su país. Si yo estuviera en su país me obligarían a ponérmelo porque es su religión, así que ella en mi colegio no lo va a llevar. Si no se puede llevar gorra, no se puede llevar burka.

(A3): Hay que adaptarse al país y respetar lo nuestro. Tú no puedes llegar y hacer lo que te dé la gana.

Este tipo de afirmaciones suscitó un interesante debate acerca de los límites de la integración, en el que la comprensión prepolítica del espacio público actuaba como marco de comprensión determinante de los límites de la integración y la tolerancia. Como afirmaba un participante:

(B4): Ja no parlem de països, en una casa: si jo vaig a casa d'ella, si jo estic acostumada a sopar a les onze i ella sopa a les huit, jo m'adaptaré a ella... I és el mateix, l'únic que un país és un concepte molt més gran i aleshores és més difícil imaginar-ho, però has d'adaptar-te allà on vas.

Nótese que la comprensión “doméstica” del espacio público en la medida que naturaliza nuestra cultura o estilo de vida limita o impide la negociación de las diferencias culturales. Lo que desaparece es el papel de la ciudadanía y de la política como ámbito creativo con entidad propia (Sennet, 2011) en el cual la diferencia cultural sea un elemento disponible para ser negociado.

Conclusiones

Gracias al estudio de los grupos de discusión con alumnado de Magisterio hemos podido ver que el discurso académico, claramente presente al analizar cuestiones relacionadas con metodología docente, enfoques epistemológicos o perspectivas psicopedagógicas, confluía con otros discursos cuando se trataba de analizar aspectos identitarios. En esos casos, los fundamentos académicos se veían profundamente alterados y, en ocasiones, neutralizados por imágenes y estereotipos procedentes del “sentido común”, unas visiones en las que predominaba el pensamiento descriptivo frente al analítico, en las que tendían a simplificarse los problemas y en las que la reflexión crítica pasaba con frecuencia a ser sustituida por eslóganes bastante superficiales y banales.

Como formadores de maestros, consideramos esencial tomar conciencia de que el ámbito de las identidades descansa más sobre presupuestos irreflexivos de carácter afectivo que sobre marcos cognitivos susceptibles de ser aprendidos y razonados (Edensor, 2006). Por ello, diagnosticar los mecanismos de reproducción de determinados estereotipos y concepciones resulta fundamental para poder construir estrategias que favorezcan la transformación en ámbitos que, como la escuela, no sólo transmiten, sino que también construyen discurso. Una educación ciudadana que valore el potencial creativo del espacio público y de la política sería un excelente punto de partida para des- centrar las concepciones naturalistas de la identidad.

Referencias bibliográficas

- Billig, M. (2006). *Nacionalisme banal*. Catarroja: Afers.
- Davidson, C. (2010). Transcription matters: transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children’s interactions. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 115-131.
- Edensor, T. (2006). Reconsidering National Temporalities. Institutional Times, Everyday Routines, Serial Spaces and Synchronicities. *European Journal of Social Theory*, 9, 525-545.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hall, S. & Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (3), 1-21.
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

Discursos y prácticas profesionales en educación social

Eva Bretones Peregrina, Universitat Oberta de Catalunya, ebretones@uoc.edu

Jordi Solé Blanch, Universitat Oberta de Catalunya, jsolebla@uoc.edu

Introducción

La Educación Social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos de trabajo social desarrollados en múltiples contextos de acción social y educativa. Sáez y García Molina (2006), que han estudiado profusamente los *procesos de profesionalización* de la educación social, destacan la intervención de varios actores clave en este desarrollo, entre los que sobresalen el papel del Estado y las políticas públicas, los propios profesionales, las Universidades, el Mercado, los usuarios y el resto de profesiones y oficios con los que se comparte y/o rivaliza en un mismo campo laboral. Todos ellos conformarían -ante la falta de un aparato estructurado y centralizado capaz de articular una fuerte identidad profesional, como lo sería la escuela para los maestros o el hospital para los médicos-, un criterio organizador desde el que poder explicar la educación social como profesión. Siguiendo la estela del trabajo desarrollado por estos autores, cabría añadir también el papel de las instituciones donde se trabaja, en tanto que escenarios en los que vemos concretar los saberes técnicos y las múltiples prácticas profesionales del trabajo social y educativo (Pereira & Solé, 2013). En efecto, es en las instituciones y los lugares de trabajo concretos donde los profesionales producen discursos y saberes en torno a la actividad que despliegan, sea para justificar sus prácticas o para distanciarse (críticamente) de ellas cuando no se ajustan al *ethos* profesional. En este artículo, analizaremos algunos de los elementos más recurrentes de un discurso que, situado en el marco de instituciones socioeducativas específicas, se esfuerza por construir una identidad profesional autónoma y reconocible.

Una experiencia de investigación y formación

Analizar el discurso de los profesionales de la acción social (cualesquiera que sean) implica, sobre todo, poder documentar los contextos institucionales, pero también económicos, políticos y culturales que condicionan las prácticas llevadas a cabo en amplios escenarios laborales. En primer lugar, hay que escuchar la voz de las experiencias relatadas por sus protagonistas, que no siempre

se refieren a las prácticas y funciones desempeñadas, pues nos hablan también de ideales, valores y sentidos de la profesión. En segundo lugar, obligarnos a situar sus historias en los contextos profesionales en las que se originan. Tal y como sostiene Díaz de Rada (2010), se trata de analizar la vida concreta de las personas, documentar la expresión que hacen de sus prácticas y recoger la historia particular de las instituciones; en definitiva, adoptar aquella perspectiva que permita recoger las mejores nociones para comprender la experiencia de los actores.

Nuestra investigación, que forma parte de una propuesta formativa transversal en la que están implicadas diferentes materias del Grado en Educación Social de la UOC, se orienta, pues, desde la perspectiva biográfica (Pujadas, 1992; Bertaux, 2005). Una perspectiva que, en nuestro caso, responde a un doble objetivo: por un lado, identificar aquellos elementos que de forma más recurrente aparecen en el imaginario social desde el que se construye el discurso que debe fundamentar las prácticas profesionales de la educación social y, por el otro, aproximarnos y entender los procesos que tienen lugar en determinados contextos socioeducativos y los modelos profesionales que en ellos se despliegan para renovar los marcos teórico-prácticos de la formación inicial de futuros educadores sociales.

La investigación se inició en el año 2010 y en ella prevalecen los testimonios personales y colectivos de profesionales de la educación social. Unos testimonios que han permitido construir a lo largo de estos tres años verdaderas *memorias personales* inseridas -tal y como nos enseñaría Bourdieu (1993)- en contextos sociales, culturales y profesionales particulares. Una construcción que revierte (al tiempo que alimenta) la formación inicial de la que somos responsables. Y esto es así porque los diferentes relatos se acompañan de todo un trabajo colaborativo de contextualización, análisis y crítica en el que participan estudiantes, profesionales y docentes¹.

Todo el material que vamos elaborando, junto a la revisión bibliográfica pertinente, tanto de etnografías escritas por otros colegas que han descrito o analizado instituciones o campos profesionales en los que se inscribe la educación social (Pineau & Marie-Michèle, 1983; Dubar, 1995; Bolívar, 2002; Frasseurs & Leroy, 2009/2010; Lopes, 2011, entre otros), como de publicaciones propias del ámbito de la antropología de la educación que se han dedicado a reflexionar en torno a las prácticas profesionales y los modelos de trabajo social y educativo (Jociles, Franzé & Poveda, 2001; García Castaño, Díaz de Rada & Velasco (2003); Soto, 2006; Jociles & Franzé, 2008; Díaz de Rada, 2010), nos permiten seguir construyendo y analizando los procesos de inserción profesional en diversas instituciones y aprehendiendo cómo son encarnadas las dinámicas institucionales por parte de los profesionales en el ejercicio de sus tareas. Todo ello viene a demostrar que la educación social es una profesión que, aun habiendo establecido una definición clara de su identidad profesional -tal y como se recoge en los *Documentos profesionalizadores* (ASEDES, 2007)-, sigue siendo objeto de una revisión permanente de acuerdo a las nuevas exigencias y aportaciones profesionales que surgen de la reflexión en torno a las prácticas “realmente existentes”.

¹ El proceso de selección y construcción de las historias de vida no ha sido rápido ni fácil. Tres años después disponemos de 20 relatos biográficos de profesionales de la educación social, la mayoría de ellos editados y publicados por la UOC como material docente (Jiménez & Gómez-Franco, 2011; Alberich, 2012 & Pié, 2012). El documental *Trànsits: les veus de la pràctica social* (Bretones, E. & Rísquez, M., 2012) realiza una síntesis de algunos de los relatos a partir de elementos clave (formación, trayectoria profesional, experiencia actual, adaptación institucional, posicionamiento ético, interpretación de la función social, limitaciones, potencialidades, etc.) y se puede ver en la siguiente URL: <http://www.maikarisque.es/GMM/webES/html/documental.html>

Una triple confrontación

El análisis que hemos realizado en torno a estos discursos nos permite identificar en el *encargo profesional* el elemento clave a partir del cual se establecen las condiciones de posibilidad, pero también los límites, para la acción social y educativa institucionalizada. Un encargo profesional que, en último término, colabora en la consecución de los objetivos de una política determinada. El *encargo* marca las directrices sobre la tipología de usuarios, las acciones a realizar, el tipo de profesionales que pueden llevarla a cabo, etc. Así, pues, el discurso de los propios educadores muestra cómo toman ellos dicho encargo a la hora de orientar su actuación profesional; es decir, cómo se posicionan en torno al cometido que deben desempeñar.

La respuesta “crítica” de Roser entre el objetivo que se propone el proyecto de educación de calle en el que trabaja y la intención real de un mandato político en torno a la seguridad vecinal, es un buen ejemplo de ello:

Hasta febrero del año 2012 trabajé (...) en un proyecto de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Manresa, Espai Jove, dirigido a jóvenes de origen en la inmigración con edades comprendidas entre los 12 y los 25 años. Evidentemente se trataba de un colectivo muy heterogéneo en el que se encontraban, principalmente, chicos y chicas provenientes de la reagrupación familiar en su infancia o en su juventud y menores no acompañados. Sus orígenes podían ser muy diversos, pese a ello prevalecía el colectivo de jóvenes procedentes de Marruecos. Desde Espai Jove se ofrecía un espacio educativo que atendía a chicos y chicas con problemáticas sociales muy diversas. La primera pregunta que me hice como educadora cuando empecé a trabajar en Espai Jove fue la siguiente: ¿por qué una Administración local, como el Ayuntamiento de Manresa, se planteaba diseñar un proyecto específico destinado a estas jóvenes?, ¿podía ser cierto que el Ayuntamiento se preocupara por la situación, muchas veces extrema, de los mismos?, ¿qué se esperaba de dos educadoras con un encargo tan específico? Pues bien, como ocurre casi siempre, detrás de todo encargo social de la educación especializada hallamos el control, la contención de personas cuyas condiciones de vida despertan cierta alarma social por su uso intensivo de la calle. El interés fundamental de toda administración, por muy buenas intenciones que albergue, es el de ocultar estas situaciones. ¿Qué se pretendía?, ¿que estos jóvenes no saturasen los servicios sociales desde los que deberían ser atendidos?, ¿crear un recurso específico que contuviera al ghetto?, ¿mantener un proyecto que un día creó un técnico bien intencionado?

Identificado el encargo implícito, Roser tiene claro la necesidad de adoptar una posición que sirve, a su vez, para denunciar las posiciones “acomodaticias” de otros compañeros de profesión, asumiendo esa visión binaria de la sociedad en la que una mayoría de individuos integrados (en este caso, los buenos vecinos de Manresa, tal y como son representados por los cargos políticos) les confía la

tarea de mantener el orden social ocupándose de estos jóvenes para “contener la marginalidad y evitar la explosión social”:

Hay muchas educadoras que no salen de su despacho y se dedican a diseñar y evaluar proyectos que intervienen en realidades sociales de las que se encuentran muy alejadas. Nuestra tarea, sin embargo, nos obliga a posicionarnos cerca de las excluidas, de las relegadas, para hacer escuchar sus voces y ayudarlas a disponer de las herramientas necesarias con las que poder transformar su realidad. Y, sin embargo, es posible que tan solo podamos ofrecer un poco de consuelo. Nuestro posicionamiento y la manera de tratar a las personas marcará, entonces, nuestra práctica profesional.

Es así como el foco de atención de nuestro análisis toma como punto de partida el desarrollo de un discurso profesional que se esfuerza por definir un modelo de trabajo social y educativo del que destaca una triple confrontación, no siempre explícita, entre el “ideal” profesional (definido, como se ha dicho, en los *Documentos profesionalizadores*), las funciones y tareas que en realidad se desempeñan en cada dispositivo institucional y la posición ética y/o política que hay que tomar y sostener en el ejercicio cotidiano de la profesión.

En un trabajo que apunta simultáneamente a ese doble rol de control y ayuda, hay quien vislumbra los intersticios de la liberación individual: “ofrecer los instrumentos para promover la autonomía del sujeto y su promoción social y cultural”, nos dice César, quien tiene muy presente la definición de educación social que se hace en los *Documentos profesionalizadores*. Una afirmación que rememora también la marca de cierta vocación militante que cabe hallar -como señala Dubet (2013)- en el origen del trabajo social. Así nos lo advierte Lluís cuando explica una de las razones por las que escogió esta profesión (“la idealización de un posicionamiento ideológico fuerte”) en contra de las injusticias, la desigualdad, etc. Xavier se lo plantea, incluso, como una opción vital, que coincide con la suya: “(...) gestos e iniciativas de apoyo mutuo, solidaridad, cooperación, compañerismo, prácticas no oficializadas en la formación académica o incluso obstaculizadas por ésta son, en definitiva, las que permiten a muchas personas desfavorecidas llegar a tener una autonomía en la construcción de sus proyectos vitales, aprender valores que vayan más allá de la dependencia asistencial y puedan así autoorganizarse sus propias vidas”. Otros asumen su labor con más escepticismo. Así nos lo relataba Elisenda: “Ayer empecé a ser consciente de que la educación social no hace milagros y que muchos de los temas estructurales de una sociedad no se resuelven ni con un ejército de los mejores educadores sociales del mundo”.

Los relatos biográficos de algunos profesionales ponen en evidencia la dificultad de consolidar una propuesta común en torno a una cultura profesional propia y diferenciada. Sin embargo, ésta puede articularse desde los propios centros de trabajo, tal y como sostiene María, y el apoyo mutuo de la red profesional: “ (...) en el centro educativo en el que trabajo pasan historias llenas de vida (...); una de las cuestiones más importantes (...) es que el equipo conozca cuál es la dirección que hay

que seguir, que se establezcan criterios básicos comunes desde dentro, siempre que se respeten las particularidades de cada uno, para poder formar un equipo, una red de apoyo, ayudas mentales, cooperativismo y un vínculo afectivo que haga que toda la labor pedagógica tome sentido”.

El análisis de los discursos, que por razones de espacio aquí tan sólo podemos esbozar, muestra, a grandes rasgos, dos lógicas diferenciadas: por un lado, las que tienen que ver con las descripciones o construcciones que se realizan de la realidad, de las que el desarrollo profesional no puede abstraerse; y, por el otro, las lógicas institucionales, desde las que se proyectan todo tipo de acciones que no siempre tienen que ver con la educación social. En este sentido, son numerosos los autores que sostienen que el ejercicio profesional no puede separarse de los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos con los que se analizan la realidad (Díaz de Rada, 2010; Núñez, 2010; Moyano, 2012; García Molina, 2012). De hecho, deviene un imperativo para cualquier profesional de la educación social. Un marco que se inscribe y que se explica desde una concepción de los propios profesionales como sujetos sociales y culturales (García Castaño, Díaz de Rada & Velasco, 2003; Soto, 2006 y Díaz de Rada, 2010). Y es que cualquier tipo de acción social está estrechamente vinculada a las descripciones o construcciones que realizamos de la realidad. Unas descripciones y construcciones que nacen y se desarrollan en complejas trayectorias vitales. Esto es, más allá de las funciones profesionales.

Esta idea aparece de forma recurrente, sobre todo por lo incómoda que resulta por poca conciencia que se tenga de los marcos ideológicos con los que se gobierna la cuestión social. De una forma concreta de pensar el mundo y de relacionarse con él se desprenden unas determinadas formas de acción social. Es en este marco de construcción de la realidad donde percibimos el juego de intereses que acaban por condicionar las políticas públicas y los contextos profesionales.

Conclusiones

Desde este punto de partida, hay profesionales que alertan sobre el retorno de un doble discurso: asistencial y caritativo, por un lado, y neohigienista, por el otro. Un doble discurso moral y político al que no le faltan justificaciones científicas y desde el que se pretende ejercer el control absoluto de la realidad social. La búsqueda continua de categorías clasificatorias, por ejemplo, desde los «fracasados escolares» a la «generación ni-ni», desde los «enfermos mentales» a los «jóvenes delincuentes», los «toxicómanos», los «inmigrantes» o las «familias en situación de riesgo», se está exhibiendo ante el mundo profesional como una realidad en sí misma desde la que se borran las subjetividades (las personas devienen objetos simples de los que se puede prever sus comportamientos a partir del conocimiento previo de ciertas variables tipificadas) y se estandariza la intervención profesional (Venceslao, 2011). Un ideal de estandarización que acaba afectando a los propios profesionales, mediante la ritualización de sus intervenciones y la obediencia a los protocolos que, como se sabe, vienen a substituir su responsabilidad a la hora de tomar cualquier decisión (Ubieto, 2012).

Así, planea en los discursos de muchas educadoras y educadores sociales la necesidad de construir una posición ética capaz de interpretar y confrontar el marco desde el que se implementan las políticas sociales y los encargos institucionales. Y para ello hay que poder responder a un interrogante

fundamental: la necesidad de traducir el encargo político o social que justifica la existencia de la institución o el servicio por el que se trabaja en algo que tenga que ver con el saber de la profesión (esto es, en palabras de García Molina (2012: 67), “retraducir el encargo político a discurso pedagógico y trabajo educativo”).

Es a través de esta lectura problematizadora del encargo recibido como el educador consigue construir una posición ética ante los sujetos con los que trabaja, pero también política, ante la realidad en la que se inserta su función social y educativa.

Referencias bibliográficas

- Alberich, N. (2012). Annexos: El relat biogràfic d'una educadora social i Apunts per a una transcripció. En E. Bretones (coord.), *Històries de vida i educació social* (Mòdul, 3). Barcelona: FUOC.
- Asociación Estatal de Educación Social, Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfica narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. París: Seuil.
- Bretones, E. & Riquez, M. (2012). *Trànsits: les veus de la pràctica social* [vídeo]. Recuperado octubre 2013, desde <http://www.maikarisquez.es/GMM/webES/html/documental.html>
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta
- García Castaño, J., Díaz de Rada, A. & Velasco, H. (eds.) (2003). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta
- Dubar, C. (1995). *La socialisation-contruction des identités sociales and professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona : Gedisa editorial.
- Frasseurs, N. & Leroy, D. (2009/2010). Ni vistas, ni conocidas. Historias de vida de la educación popular. Narración y política. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 117-142.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jiménez, D. & Gómez-Franco, L. (2011). Experiències relatades sobre educació i antropologia. En E. Fuentes & J. Solé Blanch (coords.), *Antropologia Pedagògica* (Módulo 11). Barcelona: FUOC.
- Jociles, M., Franzé, A. & Poveda, D. (2001). *Etnografías de la Infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Jociles, M. & Franzé, A. (2008). *Es la escuela el problema: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho, J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Moyano, S. (2012). *Acción socioeducativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

- Núñez, V. (coord.) (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pereira, C. & Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pié, A. (coord.) (2012). *Pràcticum II. El coneixement institucional*. Barcelona: FUOC.
- Pineau, G., Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Mont-real: Éditions Saint-Martin.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Sáez, J. & García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Soto, P. (2006). *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes*. Madrid: MEC.
- Ubieto, José R. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

Condición humana y práctica docente en el programa de enfermería de la Universidad Popular del César (Colombia)

Luz Divia Mejía Reales, Universidad Popular del César, luzmejia@unicesar.edu.co, luzdiviamejia@gmail.com

Introducción

La *condición humana* incluye todos los aspectos existenciales de los seres humanos, desde los biológicos, hasta los espirituales, así como su relación con su entorno sociocultural con el que interactúa¹. Por lo tanto, para enseñar la 'condición humana' es necesario tener presente que el *ser humano* incluye, a su vez, varias dimensiones, unas muy propias o internas de su ser como lo físico, biológico, síquico, y otras relacionadas con el contexto en cual se encuentra inmerso como son la interculturalidad y dialogicidad. Es decir, es decir el hombre, por naturaleza, es complejo; por eso, quizás, en la educación de hoy día su naturaleza se encuentra desintegrada (Jacques, 1996).

Parece evidente que para enseñar desde esta perspectiva de la condición humana es imperante no olvidar ninguna de las dimensiones del ser humano, que si bien es una unidad compleja en cuanto a su naturaleza, está queda completamente desintegrada en la educación a través de las diferentes disciplinas, hecho que impide asimilar lo que significa 'ser humano'. Es urgente restaurar esta unidad, y esto ocurrirá cuando cada docente, desde sus áreas de conocimiento, comprenda su propia identidad compleja, común a todos los demás humanos (Morín, 2001).

La condición humana es un objeto de formal importancia para la didáctica. Aquí están contenidos los elementos mínimos, indispensables, esenciales de todo hecho educativo, acto que se aplica y es comprendido en ambientes de enseñanza. El acto pedagógico ocurre, transcurre y se desarrolla en los contextos de enseñanza- aprendizaje y no siempre los escenarios son las aulas de clases. Así mismo, existen unos elementos fundamentales que confluyen en el acto pedagógico: un sujeto que aprende, un sujeto que enseña y un contenido que refleja la cultura de quien enseña y de quien aprende.

1 educacionetica4c.wikispaces.com/La+Condición+Humana

Lo anterior significa que las instituciones de Educación Superior han de pretender una re conceptualización teniendo como base las demandas universales, es decir, internacionales, mundiales, nacionales, regionales, locales e institucionales, para la educación del *ser humano* nuevo. En este sentido, Juan Valdés, ex rector de la Universidad de La Habana señala:

“Pienso que el mayor reto de las Universidades es graduar un profesional competitivo, con dominio de las técnicas, pero con una formación humanista que dé sentido a su práctica dentro del marco total de la sociedad, que lo haga ser un hombre plenamente feliz... ni la tecnología misma, ni el conocimiento por sí mismo, ni la eficiencia por sí misma tendrán significación si no se ponen al servicio de los demás” (Citado en Álvarez Torres, 2010, p. 4).

El docente universitario enfrenta diversidad de situaciones, las cuales influyen en su cotidianidad y, por ende, en el quehacer pedagógico. Esto no le permite ver al educando de una manera integral desde su individualidad e interacción con el colectivo en el cual interactúa. Es la universidad quien imparte formación para la vida. Allí el joven aprende las herramientas, competencias necesarias para desempeñarse y competir en este mundo convulsionado que es exigente. Por ello, para la Universidad Popular del Cesar, en el programa de Enfermería, parece ineludible una educación basada en el diálogo de saberes académicos y sociales a través de la interculturalidad de los involucrados, soportados en la comprensión reflexiva del imaginario sociocultural de los educandos. Se propone, así una investigación sobre la *condición humana* en la práctica docente, investigación trascendental, porque los resultados contribuirán a mejorar los procesos de aprendizajes y desaprendizajes, al perfeccionamiento de la práctica docente y a generar nuevos saberes que reflejen la dinámica de los actores del acto educativo. La misión esencial de la docencia es ayudar al estudiante a fortalecer su voluntad de modo que sea capaz de llevarlo a término, es un proceso interactivo entre docente y estudiante en el que los dos se perfeccionan mutuamente. La enseñanza no es neutra, por eso la formación en la *condición humana* busca concebir un futuro egresado del programa de enfermería que posea, ante todo, los valores que lo caractericen como un profesional bondadoso, comprensivo, tolerante, solidario, con sentimientos altruistas hacia sus semejantes. Estos aspectos son esenciales, pues es un hecho que la inhumanidad del hombre para con el hombre constituye una de las fuerzas detrimentales del progreso social (Álvarez Torres 2010).

Presentación de la investigación

El estudio que presentamos es un estudio de modalidad cualitativa en la corriente filosófica fenomenológica. Se orienta a comprender los significados los actores del proceso educativo y de formación del programa de salud poseen respecto a la concepción de *condición humana*, interpretando los significados que subyacen en la interacción entre profesores y alumnos. Es decir, se busca resaltar lo trascendental e importante en estos actos, que el educador visiona y reflexione respecto a las tendencias deshumanizantes y humanizadoras que existan en su quehacer, además de indagar y establecer una relación respecto a lo que piensan y expresan los actores intervinientes en el acto pedagógico (estudiantes-docentes) del ciclo profesional del programa de enfermería, en lo relacionado a la necesidad de reconocer al otro como persona pensante y hablante que adopta

significados de vida diferentes por ser unicidad e individualidad. Así mismo, se busca identificar cómo se percibe el diálogo de saberes en los procesos de formación, y establecer hasta qué punto se tiene la *condición humana* de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de educabilidad en este programa de enfermería.

Por lo anterior y teniendo en cuenta los diferentes aspectos o dimensiones que se quieren abordar, se plantean los siguientes interrogantes en este estudio:

¿Cuáles son las características del proceso pedagógico relativas a la formación de la condición humana dentro del Programa de Pregrado de Enfermería de la Universidad Popular del Cesar?

¿Qué significado recoge la idea de ‘condición humana’ para los docentes y estudiantes del programa de enfermería?

Para la ejecución de este estudio se utilizaron fuentes primarias, como las entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes y docentes del ciclo profesional de enfermería, así como fuentes secundarias documentales tales como libros, artículos en línea y tesis doctorales relacionadas con el tema, entre otras.

En definitiva, se trata de un estudio cualitativo, interpretativo en la corriente filosófica de la fenomenología. El modelo que se apropió es el diseñado por Bonilla y Rodríguez (2005, pp.125-137). Teniendo como referente este modelo, se le realizó una adaptación de acuerdo a las necesidades de la presente investigación, los cuales se describen en tres fases y ocho etapas, tal como se muestran en la figura número 1.

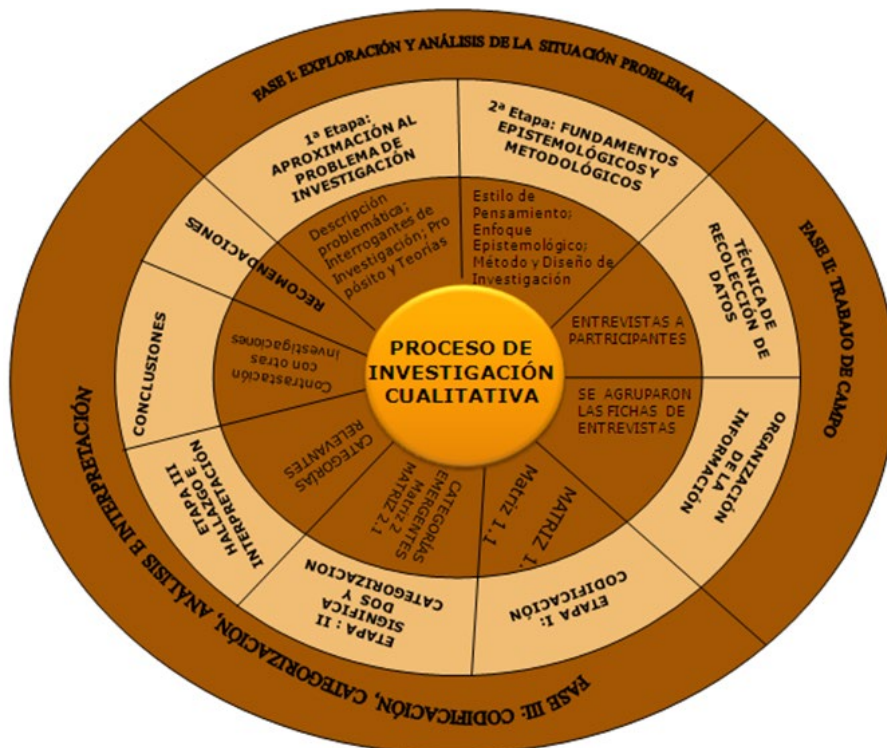


Figura número 1. Adaptación del diseño metodológico de Bonilla Castro & Rodríguez (2005, p.130)

Para las entrevistas se seleccionaron ocho estudiantes de los 818 matriculados y ocho docentes de los 52 que existen en el programa de enfermería, utilizando los siguientes criterios: estudiantes que cursen el ciclo profesional durante los semestres V a IX del programa de enfermería de la Universidad Popular del Cesar. Se trataba de una muestra intencional o selectiva, donde se tuvieron en cuenta las características de la población relativas a experiencias, vivencias y conocimientos respecto a la temática, buscando desvelar la variabilidad relacionada con las características del estudio (cf. Coyne, 1997 en Bonilla Castro & Rodríguez, 2005, p. 138) mostrando casos extremos (Bonilla Castro & Rodríguez, 2005).

La recolección de la información se facilitó mediante la aplicación de entrevistas individuales, guiadas por una lista de preguntas abiertas donde los participantes respondieron de manera espontánea. De igual manera, se procedió a describir e interpretar los registros de los sucesos que ocurrieron durante la investigación. Con ello se busca, de acuerdo con Skhram, “qué eventos, acciones, ideas están sucediendo en el contexto y cuáles son las circunstancias en las que ocurren, cuál es el significado para ellos y cómo se refleja en el patrón de comportamiento y la interacción de los involucrados en el fenómeno de estudio” (citado en Bonilla Castro & Rodríguez, 2005, p. 266).

Algunos resultados

Los resultados que presentamos a continuación se obtuvieron mediante la confrontación de los datos. El análisis e interpretación de los mismos se realizó estructurando tres matrices descriptivas, tal como lo plantean Miles y Huberman, las cuales permiten que se relacionen diferentes conceptos. Como se muestra en las tablas número 1, 2 y 3, se organizó la codificación de las categorías y la forma de interpretar el significado de cada posible hallazgo dentro de ellas.

Contenido de la entrevista	Codificación
<p>INVESTIGADOR: ¿Cómo actúa el estudiante cuando no obtiene los resultados esperados del proceso de aprendizaje?</p> <p>INFORMANTE: Algunos están tristes, pero lo asumen como parte del proceso siempre espera obtener más nota a pesar de que su esfuerzo no fue suficiente.</p>	<p>Algunos están tristes, esperan obtener más nota. Aunque su esfuerzo no fue suficiente</p>

Tabla número 1. Matriz de codificación de categorías para entrevista aplicada a docentes: entrevista

INFORMANTES	SIGNIFICADOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Informante 1	<p>Percepción del profesor acerca de la actuación de los estudiantes respecto a los resultados que esperan obtener en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Algunos están tristes, pero lo asumen como parte del proceso siempre espera obtener más nota a pesar de que su esfuerzo no fue suficiente.</p>	<p>1ª Categoría: Sentimientos de los estudiantes percibidos por el docente en el proceso de formación.</p> <p>Subcategorías: A Algunos estudiantes expresan sentimientos de tristeza frente a los resultados que esperan obtener en su proceso de aprendizaje.</p>

Tabla número 2. Matriz de codificación de categorías para entrevista aplicada a docentes: significados

INFORMANTES	SIGNIFICADOS	PERCEPCIÓN DE LA INVESTIGADORA
1	Algunos están tristes, esperan obtener más nota. Aunque su esfuerzo no fue suficiente	<p>Los docentes participantes expresaron que en los estudiantes se genera diversidad de sentimientos frente a los resultados del proceso en el cuál ellos son parte activa como: “llantos, tristeza, frustración, ansiedad, reclamación, negación, rabia”</p> <p>(Matriz 2 informantes 1, 2,3, 4, 5, 6, 7 y 8 pag.s 11-142) es decir, su sentir ante los esfuerzos por alcanzar los objetivos y metas que se proponen se ven frustradas, estos resultados inciden directamente en su participación y aprovechamiento en el acto pedagógico debido a que los sentimientos negativos generan desmotivación, así mismo la interacción docente-estudiante se ve deteriorada porque éstos no están preparados para afrontar estas situaciones.</p>
2	Algunos con llantos y tristeza manifiestan que tanto que estudiamos y trasnochamos para nada, otros con preocupación por la reacción de sus padres.	
3	A veces con estrés, frustración y ansiedad, y en ocasiones con entusiasmo y ganas de intentarlo nuevamente.	

Tabla número 3. Matriz de codificación de categorías para entrevista aplicada a docentes: hallazgos e interpretación sobre la percepción del docente

En lo que se refiere a los resultados propiamente dichos, comentamos a continuación dos categorías emergentes: la otredad y el rol que de las prácticas educativas otorgan docente y discente. La primera categoría la presentamos en la figura número 2.

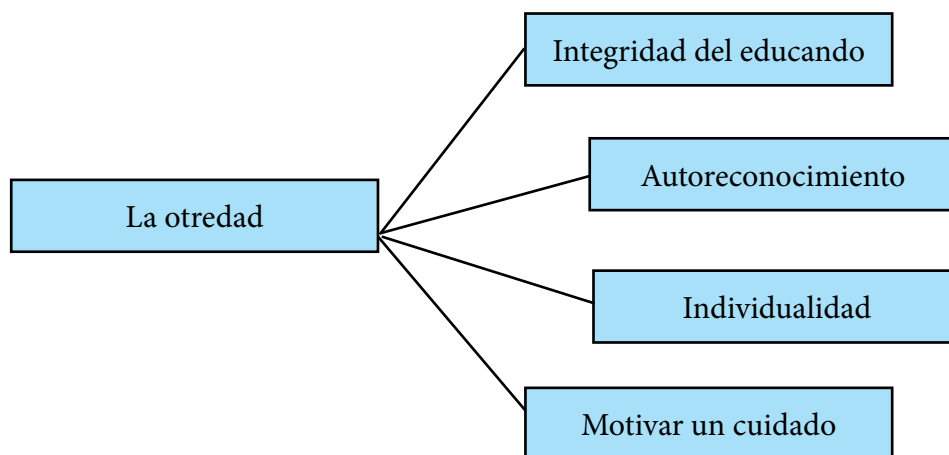


Figura número 2. Percepciones de los docentes sobre la otredad

La *otredad*, como componente utilizado por los docentes del programa de enfermería en el *acto pedagógico*, les permite establecer una perspectiva dialógica para resaltar la integridad del educando e inducir al auto reconocimiento, teniendo presente la individualidad, las capacidades y potencialidades del mismo. Les permite, así, motivarlo a interiorizar y brindar un cuidado humanizado. También les facilita fomentar la ética y los valores, en el contexto en el cual interactúen. A partir de esta perspectiva, para enseñar la ‘condición humana’, es imperante, como señala Morín (1999, p.15) “conocer al humano en todas sus dimensiones físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”; pero como hemos señalado al principio, en el proceso educativo, todo esto se encuentra disperso.

En lo que se refiere al acto pedagógico (véase figura número 3), el docente percibe que este ha de estar basado en la dialogicidad saber científico-saber cotidiano, donde los pilares sean unos valores morales que permitan la motivación del estudiante brindando una educación con flexibilidad que oriente al conocimiento para proporcionar, así, una formación integral. Estos datos coinciden con los de Acevedo, Pérez, Torres, Escobar, Arango y Peñaranda (2009). Aparece en la representación de los docentes el diálogo de saberes como posición humana frente al otro. En este diálogo, se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente. Este diálogo implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente con conocimientos y posiciones diversas.

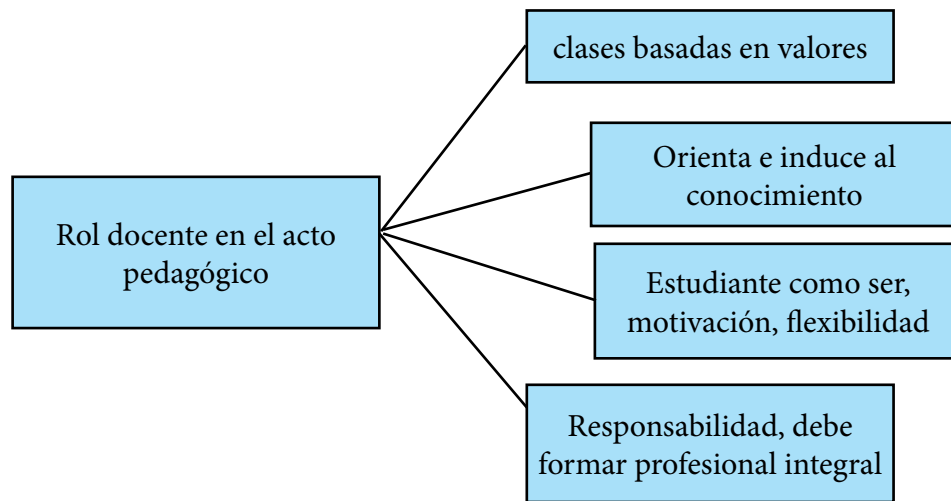


Figura número 3. Percepciones de los docentes sobre el acto pedagógico.

Finalmente, si analizamos lo que perciben docentes y estudiantes en relación con el acto pedagógico (véase figura número 4), observamos una gran diversidad de sentimientos positivos y negativos. Se generan actitudes hacia las asignaturas que desarrollan, puesto que, desde el inicio, se busca lograr una empatía y establecer relaciones trascendentales. Estos son comportamientos en los docentes que marcan a los estudiantes durante su formación e, incluso, son comportamientos repetidos por en su quehacer cuando son profesionales. Otro aspecto que se considera de interés en el aprendizaje de la enfermería es el relacionado con el currículum oculto, compuesto por mensajes que no están explicitados en los programas y que, sin embargo, a veces se transmiten con más fuerza que los contenidos de estos últimos.

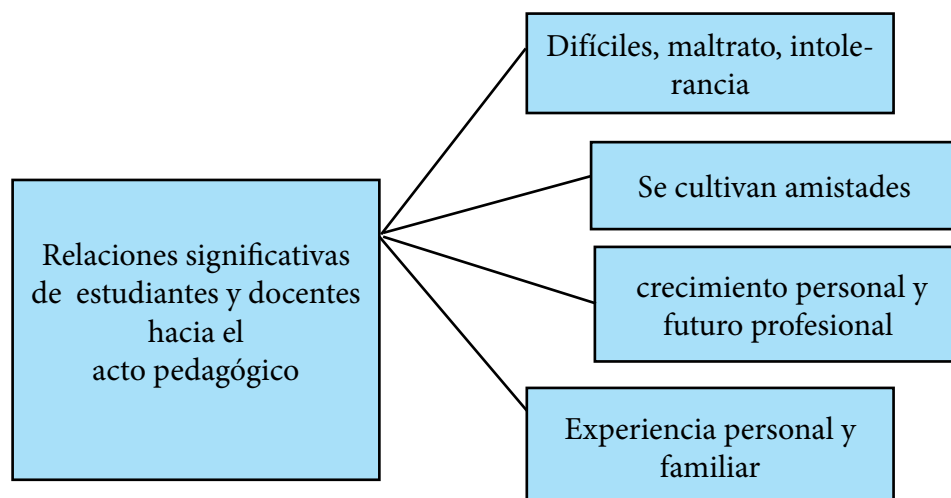


Figura número 4. Significado que otorgan docentes y discentes al acto pedagógico.

Conclusiones

Se observó que, en el acto pedagógico, se generan una diversidad de sentimientos, actitudes negativas en los estudiantes (llantos, tristeza, frustración ansiedad, reclamación, negación, rabia) y emociones que afloran cuando no ven reflejados en los resultados sus esfuerzos y metas establecidas por ellos para un buen desempeño en el proceso de aprendizaje. De igual manera, en los docentes, se conciben actitudes negativas tale como “indiferencia ante los resultados del estudiante en su proceso de enseñanza”. Son todos estos eventos comportamentales los que inciden directa e indirectamente en el desempeño de los involucrados en el acto pedagógico y, lo más relevante, los que provocan que la *condición humana* se encuentre ausente en ambos participantes del proceso de enseñanza.

Otro hallazgo, el cual permitió develar la presencia o ausencia del fortalecimiento de la condición humana en la formación del estudiante de enfermería durante el acto pedagógico, es el proceso de evaluación. En él se evidenció, mediante aseveraciones de los informantes estudiante-docentes, que este se centra en la consecución de una nota. Así mismo, deponen los estudiantes a un segundo plano el crecimiento personal, profesional y social mediante la adquisición de conocimientos. El docente teoriza el buen trato con los estudiantes, pero los siguen midiendo a través de la nota. De igual manera, algunos no se interesan por los resultados de los mismos, ni por lo que estos puedan sentir con el logro de los resultados.

Por otra parte, esto nos evidencia que el proceso curricular pragmático que aun se sigue en la Universidad Popular del Cesar, indirectamente, condiciona el quehacer docente al logro de objetivos establecidos, lo que influye en los esquemas actitudinales tanto del estudiante como el docente y, por ende, la no presencia de la *condición humana* en el día a día del acto pedagógico del programa de enfermería.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M.; Pérez, F.; Torres, J.; Escobar, G.; Arango, A. & Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud, *Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. XXVII, nº 1.
- Álvarez Torres, O. (2010). Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal año XI - número I (21)*, pp.4-8.
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Mas allá del Dilema de los Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Uniandes, Editorial Norma Bogotá.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Morin E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta*. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Interpretando canciones:

discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima (Perú)

Luzmila Mendívil Trelles, Profesora Principal, Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Presidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical-FLADEMPerú, lmendiv@pucep.edu.pe

Introducción

El presente estudio analiza una práctica educativa muy difundida en diversas instituciones educativas de educación inicial, esto es, las canciones que las docentes enseñan a los niños. Las canciones constituyen recursos educativos que implican interacciones de diverso orden, a saber lingüísticos, gestos, movimientos. Más aun, la frecuencia de su repetición, la carga afectiva que media su ejecución, y los discursos que anteceden, o los que son posteriores a la interpretación de las mismas, constituyen un aspecto central en el proceso de construcción social de identidades de las docentes y de los propios niños en tanto van configurando progresivamente la formación de sentidos y significados.

Se parte de la concepción de que las identidades de docentes y alumnos son resultantes de un proceso de construcción social (Bolívar, 2006; Monereo & Pozo, 2011; Dubar, 2002). Se asume, igualmente, la canción como un discurso, en tanto “práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls 1999, p.15, en De Gregorio Godeo, 2003).

El interés del estudio se centra en comprender cómo, a través de los intercambios generados a partir del proceso de enseñar/aprender canciones, docentes y niños construyen sus identidades mutuamente. Como muestra el estudio, las canciones constituyen actos comunicativos lingüísticos, actos de habla, que se constituyen como discursos que interactúan en una práctica discursiva y en una práctica social específica (Fairclough, 1993).

Se presenta un estudio de caso realizado en una institución educativa pública de educación inicial ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, el más populoso y complejo de la ciudad de Lima,

(INEI, 2011 y UNFPA, 2008). En tal sentido, constituye una muestra de la diversidad y complejidad de la realidad peruana.

Se seleccionó una institución “típica” de educación inicial teniendo como variables la población promedio por institución y por aula, el número de secciones, las características del personal docente y la autorización correspondiente. Adicionalmente se consideró que el centro no tuviera una propuesta curricular alternativa, ni que sus docentes se encontraran capacitándose o recibiendo algún tipo de formación continua.

Son objetivos de la investigación

- Analizar en una institución educativa pública el proceso de construcción social de identidades de docentes y alumnos de educación inicial, a partir de las canciones que se enseñan y aprenden, y de los discursos que median esta práctica educativa.

Específicamente el estudio pretende

- Analizar críticamente las canciones como prácticas educativas a través de las cuales se construye socialmente las identidades de docentes y alumnos de educación inicial en una institución educativa pública.
- Analizar críticamente la práctica discursiva de las canciones que se enseñan a los niños como un proceso de intercambio de significados y sentidos al interior de la institución educativa estudiada.

El acopio de información se realizó entre julio y noviembre del 2011, recurriendo a fuentes primarias: anotaciones de observaciones en las diversas aulas, y de entrevistas en profundidad a docentes y a la directora del centro. Asimismo, se realizó un grupo focal¹ con el personal auxiliar.

El análisis e interpretación posterior se sustenta en un marco teórico apoyado en fuentes secundarias.

Metodología

Interpretar un fenómeno complejo es un reto y exige buscar respuestas en diversas fuentes, esto supone el integrar numerosos métodos que posibiliten un análisis holístico de la información, desde un diseño abierto y funcional que permita estudiar situaciones concretas, pero también que entrecruce disciplinas que ayuden a una mejor interpretación. Por ello se optó por un diseño cualitativo el cual es idóneo para registrar el conocimiento cultural e indagar en patrones de interacción social (Haas, 2005; Yin, 2009; Stake, 1998).

El diseño metodológico partió del establecimiento de una *matriz de consistencia* a fin de establecer

¹ Grupo focal: técnica que emplea la entrevista grupal como recurso para recoger información sobre las percepciones, y actitudes. El aporte de esta técnica reside en la interacción de las personas, de la cual emergen lo que ellas piensan o sienten respecto a una temática dada. Posibilita la escucha y la comprensión de las concepciones y actitudes.

concordancia entre objetivos, temas, subtemas, técnicas e instrumentos, así como las posibles preguntas temáticas. Las categorías de análisis han ido emergiendo de la propia información en función de los contenidos desarrollados en el marco teórico.

Se optó por el estudio de caso porque ofrece la oportunidad de describir, comprender, interpretar, contrastar, problemas o situaciones prácticas en contextos reales: “Un estudio de caso –trátase de un individuo, grupo, organización o evento– descansa implícitamente en la existencia del enlace micro-macro en la conducta social. Es una forma de cruzar niveles de inferencia” (Gerring 2007, p.1).

La investigación se planteó en el interior de una institución educativa. Se recogió la perspectiva de cada uno de los agentes involucrados para interpretarlas.

La institución seleccionada cuenta con un total de cuatro secciones: una sección de tres años, otra de cuatro años, y dos secciones de cinco años. El personal de la institución educativa está conformado por 4 docentes, 4 auxiliares de educación inicial² y una directora. Asisten 240 alumnos en dos turnos mañana y tarde. Se descartó el turno tarde pues las docentes estaban en periodo de prácticas formativas.

La técnica básica para acopiar información ha sido la observación no estructurada de prácticas docentes cotidianas, en tanto posibilita el examen en profundidad de un hecho o situación en contexto. A la par, permite delimitar los datos que se recogen, el registro organizado de los mismos, su sistematización y, a partir de ello, favorece la descripción del proceso, el que a su vez lleva a profundizar en el análisis crítico y elaborar conocimiento. El objeto de observación han sido las prácticas educativas conducidas por la docente, realizadas dentro o fuera de la institución educativa, y acompañadas de canciones. Las observaciones *in situ* favorecieron la comprensión de lo que efectivamente ocurría en el caso estudiado, estas se extendieron hasta ubicar determinados patrones. El término de las observaciones se dio por saturación. Las unidades de análisis de las observaciones han sido jornadas completas.

El estudio asume que tanto la rutina educativa, como las mismas canciones, pueden ser entendidas como narrativas, al ser transcritas. El registro se hizo en una bitácora de trabajo de campo. Las notas describieron detalladamente todo lo observado. Se elaboraron registros que trataron de reflejar tanto las descripciones de los hechos, como la atmósfera de las interacciones y los comentarios e impresiones que suscitaba en la observadora.

Considerando que el estudio indaga en la construcción social de las identidades, era preciso remitirse a una técnica que permitiera escuchar las voces de las propias docentes, desde su subjetividad, a través del uso del lenguaje. Para ello se entrevistó en profundidad a las docentes y a la directora de la institución, y se realizó un grupo focal con el personal auxiliar.

Al tratarse de un estudio de la niñez, el niño es considerado como un sujeto activo que trasmite

² Denominación adjudicada al personal femenino que apoya a las docentes en el aula. Se les denomina auxiliares porque las funciones que asumen son de asistencia: llevar a los niños a los servicios higiénicos, sacar copias, limpiar las mesas después de ingerir los alimentos, entre otras.

cultura y que contribuye activamente a la construcción de su vida y las de otros (Ames, Rojas & Portugal, 2010). Se procuró recoger la experiencia subjetiva de los niños, desde su propia percepción, mediante las notas de campo generadas en las interacciones con ellos especialmente en las transiciones y recreos. Esos momentos, no estructurados, donde los niños tenían la “agencia” de las acciones, fueron ricos para escuchar sus percepciones, inclusive sobre el sentido del propio estudio y así, “evaluar” la función de la propia investigadora. Desde esta apertura fue posible investigar con la participación de los niños: “children should be engaged as participants in research process”³ (Gallacher & Gallacher, 2008).

Tomando en cuenta que las canciones pueden guardar relación con el calendario cívico, y a fin de poder contar con información confiable, se consideró la realización de una ronda mensual por aula, en tres meses distintos. Asimismo, con el propósito que los resultados no sean atribuibles a rituales propios de determinados días, se visitó cada aula en un día diferente. De este modo, cada salón recibió un total de tres visitas en días y meses diferentes, evitando la saturación de las personas observadas.

El instrumento analítico de trabajo se enmarca en la propuesta del modelo tridimensional de análisis crítico del discurso (ACD) de Norman Fairclough (1993), el cual cuenta con herramientas de análisis derivadas de (i) la tradición del análisis textual fundado en el análisis lingüístico, (ii) la tradición del análisis micro sociológico, que permite interpretar las prácticas discursivas en torno a la formación de sentido, y (iii) la tradición del análisis macro sociológico, que indaga las prácticas sociales en relación con las estructuras sociales más amplias (ideología, hegemonía y poder).

Los datos recogidos se analizan a través de procesos de triangulación de la información entre diversas fuentes, a fin de explicar posibles relaciones y causas. Se trata de contrastar las observaciones (palabras, frases y patrones de conducta), con las percepciones y con la documentación disponible tratando de encontrar evidencias que den cuenta de los significados que se repiten de manera reiterada.

Los instrumentos, protocolos de grupos focales y de entrevistas en profundidad fueron previamente validados mediante evaluación de expertos.

Si bien es cierto que siempre existe un nivel de posicionamiento del responsable del estudio, se consideró la triangulación de diversas fuentes y de diversas técnicas como una vía para reducir el sesgo interpretativo. Finalmente, el estudio considera la socialización de los resultados con las protagonistas de la institución con este fin.

Principales resultados y conclusiones preliminares

El primer hallazgo fue reiterar que la canción infantil es un recurso metodológico muy empleado (Mendivil, 2010) que media prácticamente todo el trabajo pedagógico con niños de educación inicial. Si bien las cuatro secciones emplean canciones para el inicio de la jornada, así como para

³ “Los niños deben ser involucrados como participantes en el proceso de investigación”(traducción libre).

desarrollar los diversos temas curriculares, la frecuencia de uso varía en cada edad. El repertorio institucional acopiado suma un total de 115 canciones. En promedio se cantan 23 canciones por día variando el número según el aula. La variabilidad oscila entre 11 y 33 canciones diarias.

Las canciones enseñadas por las docentes son escritas por adultos, para niños (113 canciones). El repertorio popular (1), tanto como la producción de los niños (1), tiene escasa presencia. Las docentes, en su mayoría, recurren a canciones que circulan como propias de una cultura infantil globalizada a la que subyace la consideración de una infancia idealizada que pierde la perspectiva de la experiencia infantil actual que refleje mejor las interacciones y problemáticas actuales, aunque resulten incómodas.

Los contenidos generalmente se encuentran relacionados con las actividades de rutina, las que constituyen rituales diarios: saludo, oración, aseo, lonchera⁴, despedida, entre otros. Se especificaron un total de 12 categorías temáticas, según lo muestra la figura número 1, la cual, adicionalmente, registra el porcentaje que cada categoría representa en el repertorio institucional.

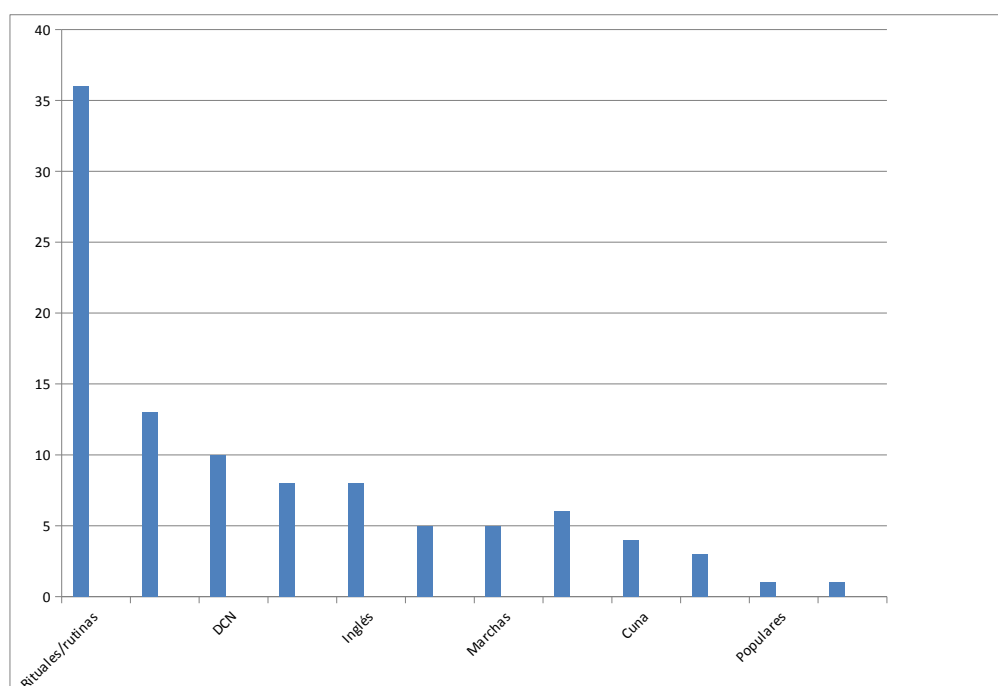


Figura número 1. Porcentaje de canciones según categorías.

La figura número 2 muestra la distribución de las canciones rituales o de rutina de acuerdo a las subcategorías consideradas. Se aprecia alta incidencia de canciones religiosas a las cuales subyace un propósito de formación valórica.

⁴ Denominación que alude al momento en el cual los niños ingieren la merienda a mitad de mañana.

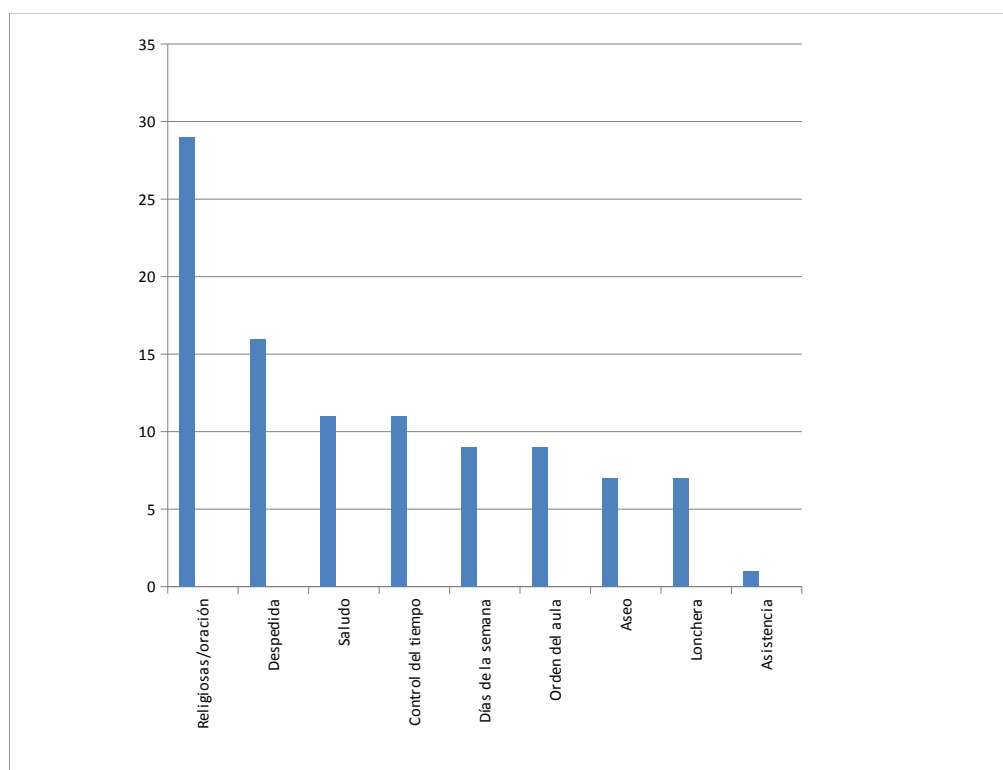


Figura número 2. Porcentaje de Canciones de rutinas según subcategorías

Las sesiones diarias se inician con un ritual que empieza con un período de juego libre, después del cual sigue el mismo patrón: el saludo, el control del tiempo, el calendario, momento de oración, aseo y orden. Cada momento tiene una o varias canciones, las que comparten una estructura muy sencilla, son cortas, tienen palabras o frases que se sustituyen, melodías simples, pegajosas y lenguaje repetitivo. Este aprendizaje simplificado se contradice del que los niños seleccionan y aprenden en su contexto mediático, el cual provee canciones que implican una mayor complejidad, diversidad y extensión.

Al analizar las canciones se apreció que muchas registran órdenes naturalizadas al ser entonadas. Como se aprecia, el agente de la acción en ambas canciones está implícito y presentado como algo obvio: son los niños los que tienen que seguir dichas indicaciones, lo cual también es comprensible pues se trata de formar hábitos.

¡Manos arriba!	¡A botar! ¡a botar!
¡Brazos cruzados!	La basura al basurero
¡Guarden sus sillas!	Que botando la basura
¡Párense al lado!	todo limpio quedará
Obs1 (03años)	Obs1,2,3 (03,04,05 A y B)

A través de las canciones se establecen relaciones de causalidad, por ejemplo, ni bien la profesora inicia la canción “Manito derecha arriba” los niños inmediatamente se paran, levantan la mano y se ponen en actitud para hacer la oración. Igual es el caso de la canción “A dormir”, y aunque los niños no duerman, se recuestan sobre la mesa simulando hacerlo. La respuesta de los niños es casi automática. De este modo, la canción es asumida como una suerte de condicionamiento clásico donde el estímulo es dado por la docente, y la respuesta por los niños. Por ello, cada vez que se quiere promover un comportamiento, se recurre a la canción como elemento de soporte, por ello las docentes justifican su empleo:

“... a los niños también les gusta mucho cantar” (ED3)

“**todo es canciones, todo es con canciones...**” (EDir)

“Ya saben que algo viene... que ya pasó una etapa, que va a empezar otra etapa...” (GFAux)

A través de la repetición reiterada, se construyen relaciones en el discurso:

Amiguito, amiguito,	Todos en su sitio,
Ya me voy, ya me voy,	todos en su sitio
Digo hasta mañana,	Bien ordenaditos
Digo hasta mañana	que vamos a dormir,
Chau, chau, chau...	que vamos a dormir
ObsI y ObsIII (sección 4 años)	ObsIII (sección 5 añosA)

La formación de la identidad religiosa es apoyada y fomentada con canciones diversas (13 en total) que se repiten varias veces al día, en todas las aulas. Algunos ejemplos son “El amor de Dios es maravilloso”; “Soldaditos del niño Jesús”; “Demos gracias al Señor”; entre otras.

Las docentes asumen que ellas son responsables de la formación de los niños imbricándose los roles de docente y madre, como se aprecia tanto a nivel de discurso como de la canción la cual emplea de modo insistente adjetivos posesivos y que es entonada en todas las aulas:

“Una maestra de educación inicial...puede ser ¿no?... una segunda madre...” ED5A

“Les hago una caricia, eeee ¿para qué?... para que ellos sientan el calor y la ternura que yo...”

yo les puedo dar...” ED5A

“Como, ¿cómo me ven? Como una, una segunda mamá pienso yo...” ED3

¿Cómo están, mis niñitos, cómo están?

_ ¡MUY BIEN! (responden los niños)

Hacemos lo posible por ser buenos niñitos

¿Cómo están, mis niñitos cómo están?

La regulación de conducta y la obediencia son recaladas con canciones del tipo como la que presentamos a continuación:

Sube, sube, mi dedito	La lechuza (bis)
Baja, baja, despacito	Hace Sh, (bis)
Llega, llega, a mi boquita	Todos calladitos como la lechuza
Sh sh sh	Que hace Sh (bis)

Docentes y niños son producto de acciones de habla entonada (canciones) la cual es afirmada en los discursos, así se van construyendo socialmente las identidades. A través de prácticas lingüístico-musicales se intercalan relaciones diversas e inclusive promesas de afecto y aprendizaje. La dominancia de la voz de la docente es notoria, mientras que las voces de los niños están invisibilizadas.

Cabe preguntarse si estas interacciones constituyen aprendizajes que luego serán olvidados o fortalecidos por el sistema educativo, o si guardan relación con estructuras de poder más amplio que legitiman la autoridad ciega y la dependencia.

Conclusiones

- Las prácticas educativas reiterativas, que conjugan la vivencia corporal, los sentidos y las emociones generan aprendizajes sociales y culturales que se constituyen como procesos claves en la construcción social de las identidades.
- Un reto para educar y comunicarse con la infancia actual es recobrar el valor de la experiencia que viven los niños donde no hay progresión, secuencia, ni filtros. Así se podrá apreciar lo que

ocurre en la vida de los niños y tiene significado para ellos.

- Aun cuando las docentes reconocen un valor instrumental en las canciones, no hay mayor conciencia del rol que estas juegan en los procesos educativos.
- La falta de reflexión crítica no permite que las docentes tomen conciencia del impacto de las canciones a nivel social y cultural. Es preciso desarrollar en ellas una competencia analítica y crítica que las lleve a interpelar sus prácticas cotidianas.
- Las canciones entran en interacción con elementos intra y extracurriculares que potencian los sentidos configurando de manera más orgánica las identidades de los actores educativos.
- Las docentes no toman en cuenta los aportes de diversos agentes educativos en la puesta en práctica de un currículo culturalmente pertinente, transformador y significativo.

Referencias bibliográficas

- Ames, P.; Rojas, V. & Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y construcción*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- De Gregorio Godeo, E. (2003). El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. *Interlingüística*.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Gallacher, L.-A., & Gallacher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research. Thinking through participatory methods. *Childhood* 15, 499-516.
- Gerring, J. (2007). *Case Study research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Haas A., G. C. (2005). *On the Case-Approaches to language and literacy research*. USA: Teachers Colleague, Columbia University.
- INEI. (2011). *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Obtenido de http://www.inei.gob.pe/peru-cifrasHTM/inf-dem/cuadro.asp?cod=9178&name=d15_04&ext=jpg
- Mendivil Trelles de Peña, L. (03 de setiembre de 2010). *Sentidos y contrasentidos de las canciones - una aproximación a la construcción social de las identidades de docentes y alumnos de educación inicial*. Obtenido de Sociedad de Investigación Educativa Peruana: <http://siep.org.pe/web/html.php?t=5&p=0&id=42>
- Monereo, C., & Pozo, J. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea, S.A. DE Ediciones.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

UNFPA. (2008). *Perfil Sociodemográfico de la Provincia de Lima*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011, de Fondo de Publicaciones de las Naciones Unidas Perú: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0838/libro15/cap01.pdf>

Yin, R. (2009). *Case study research: designs and methods*. London: Thousand Oaks CA: SAGE.

Las emociones en el profesorado

Funes Laponi, Silvina, UCM, Fac. de Educación, sfunes@edu.ucm.es

Las emociones en la educación

A partir de una investigación¹ en curso sobre la conflictividad escolar, uno de los factores que salió a la luz es el papel que juegan las emociones en el surgimiento, evolución y transformación de los conflictos. Como resultado de esto, proponemos profundizar en los aspectos emocionales de la profesión docente.

Tras observar que esta dimensión no ha sido suficientemente explorada (tal vez se deba a que las emociones han ido adquiriendo en los últimos años cada vez mayor protagonismo y visibilidad en nuestra sociedad), comprobamos que existen bastantes trabajos sobre inteligencia emocional y competencias emocionales, casi todos ellos prescriptivos, divulgativos, sobre cómo gestionar las emociones. Sin embargo, son muchos menos los textos y autores que investigan o reflexionan sobre qué sienten o cómo se sienten los docentes.

Es evidente que el hecho de que haya tanta literatura prescriptiva sobre el tema (recetas, orientaciones, consejos, etc.) da la pauta de que estamos mucho más preocupados por decirles qué deben y cómo deben sentirse los docentes, que en descubrir cómo se sienten realmente.

Según Abramowski (2010, p. 53), (aunque esta autora sólo se centra en el afecto y nosotros lo vemos en un sentido más amplio: el de las emociones) “*los...afectos docentes... no son naturales, espontáneos, instintivos,... son cambiantes...aprendidos*” y tienen como referencia el ejercicio de unas prácticas afectivas apropiadas. Lo que proponemos en este trabajo es describir esas *emociones docentes*.²

1 La presente propuesta está enmarcada en la investigación que se está desarrollando para la elaboración de la Tesis titulada: “Los conflictos en el profesorado:¿qué papel desempeñan los docentes”.

2 Los subrayados son nuestros.

Realizaremos una breve descripción de qué son las emociones, para -a continuación- analizar cuáles son las más importantes para los profesores de secundaria y qué características tienen, pero advertimos que este trabajo, al ser resultado de un estudio más amplio sobre los conflictos, se centra más en las emociones negativas pues son las que más salen a la luz en dichas situaciones.

Las emociones típicas del profesorado

Antes de seguir avanzando, definiremos qué son las emociones. Las emociones son estados de ánimo y sentimientos que afectan al profesorado en el ejercicio de su profesión. Pueden manifestarse como respuestas, señales o (re) acciones ante determinadas situaciones. Veamos cómo influyen: por un lado, tenemos un *sistema cognitivo*, es decir, el conjunto de creencias, significados, percepciones, gustos, objetivos, metas, motivaciones, y también demandas, necesidades, expectativas y miedos. Es decir que las emociones expresan este mundo interior y las valoraciones que de él emanan, por este motivo es que las analizaremos a través del discurso del profesorado. Por lo tanto, las emociones reflejan cómo nos mostramos y relacionamos y los cambios fisiológicos y de ánimo que se producen ante diversas circunstancias.

Las emociones proporcionan, además, la *dirección, prioridad, sensibilidad* y (tendencias de) *acción*. De alguna manera, expresan el “ajuste” con el entorno, ya que las emociones deben estar en coherencia con las respuestas que generan, así como en congruencia con las situaciones que las generan.

Teniendo en cuenta qué son las emociones, pasemos a ver, entonces, el “espectro” emocional al que puede enfrentarse un docente en función de los condicionamientos que le afectan.

Para ello, tendremos en cuenta las dimensiones, entendidas como “sentimientos dirigidos a” y las emociones que recogen los sentimientos más importantes hacia cada dimensión o agente.

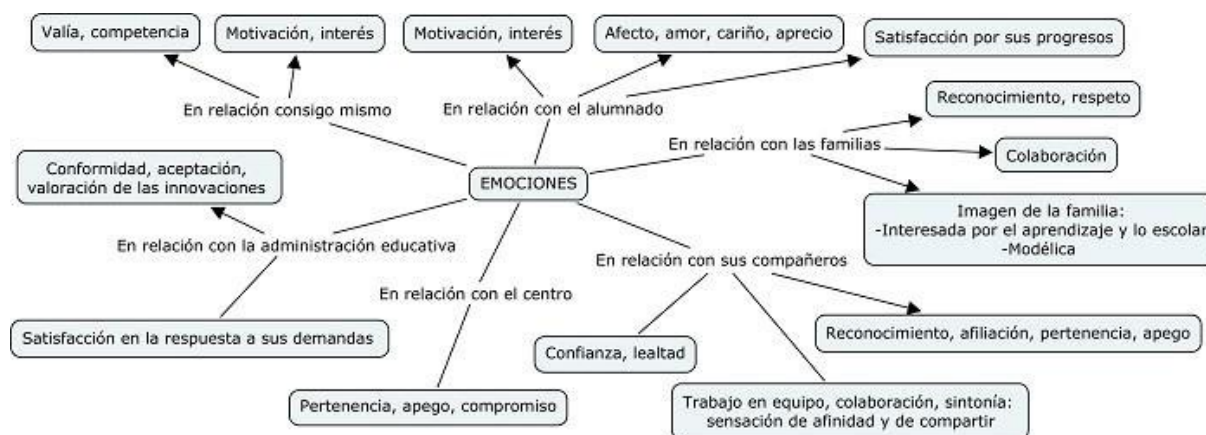


Figura 1. Mapa de emociones positivas

Éste sería el “paquete básico de emociones” que elaboramos a partir de las fuentes consultadas y que recoge las emociones típicas a las que suelen enfrentarse los docentes.

Siguiendo con el modelo de análisis de las emociones planteado, debemos saber que las emociones suelen ser dicotómicas u opuestas. Teniendo en cuenta esto, veamos cómo quedarían dichas emociones profesionales, situándolas en el polo opuesto, para describir lo que podríamos denominar como el “mapa de las emociones negativas”.



Figura 2. Mapa de emociones negativas

Adentrándonos en el espectro negativo, será aquí donde habrá que indagar las emociones no apropiadas, políticamente incorrectas, incluso inconfesables que puede profesar hacia los distintos agentes. Indaguemos un poco más en ese “lado oscuro”. La falta de reflexión sobre esta problemática indica la existencia de un posible tabú o por lo menos, una problemática por la que hay que moverse de *puntillas*, como si estos trapos sucios no pudieran *lavarse ni en casa*. Existen muchas y maravillosas emociones positivas y satisfactorias en la profesión, que aquí abordaremos sólo parcialmente, que quedarán para indagar en otros trabajos. Sin embargo, no son las que más ruido hacen, las que más *chirrían*, ni las que predominan en el discurso del profesorado.

Profundizando en las emociones

Tomando como sujetos de estudio el profesorado de educación secundaria obligatoria, nos proponemos:

- Indagar cuáles son las características de la cultura profesional actuales desde lo emocional: qué sienten y por qué y cómo afecta a la enseñanza.
- Analizar el papel que desempeñan las emociones a partir del discurso de los docentes sobre sus prácticas educativas, las creencias que tienen sobre sus emociones y el potencial de éstas para gestionar la disciplina en el aula.

Partimos de la hipótesis de que, aunque el profesorado no está muy consciente de los aspectos emocionales a la hora de enseñar, los utiliza para la gestión del aula, en función de las creencias y sus “representaciones sociales” (qué es ser un “buen profesor”, qué es ser un “buen alumno”, etc.), resultando de esto que a buenos comportamientos de sus alumnos desarrollará sentimientos positivos hacia éstos y, a la inversa, a malos comportamientos, sentimientos negativos. Esto dará lugar a las siguientes categorías de análisis:

- *Emociones positivas:* afecto, aceptación.
- *Emociones negativas:* odio, rechazo. Enfado.
- *Atributos valorados positiva o negativamente por el profesorado sobre el alumnado:* satisfacción de sus expectativas, obediencia/sumisión, rendimiento, trabajo, desempeño, comportamiento.
- *Tipo de control o autoridad:* laxo/democrático o estricto/autoritario.

Utilizaremos el trabajo de campo realizado para analizar los conflictos en el profesorado destacando el papel que desempeñan las emociones a partir del discurso de los docentes en las prácticas educativas, es decir, cómo nombran, expresan o silencian las emociones.

Hemos consultado las siguientes fuentes primarias: cinco entrevistas en profundidad a profesores, la Memoria del Formador³ y la elaboración de un informe que se sometió a la evaluación crítica de cuatro expertos⁴. Además de la consulta a las fuentes secundarias de tipo bibliográfico.

El método de trabajo que hemos utilizado es cualitativo, de tipo etnográfico. En primer lugar se consultaron las fuentes primarias y secundarias. Luego se elaboraron memorias parciales: la del formador y el informe general que se sometió a la crítica de los expertos. Finalmente, se realizó la incorporación de sus comentarios y propuestas para elaborar el documento definitivo.

El afecto: una herramienta de trabajo

El afecto, el cariño, el amor, el aprecio (a pesar de los matices en estos sentimientos, nos referiremos a ellos, a priori, indistintamente), el polo positivo de las emociones, la emoción por excelencia, es la fundamental, como hemos dicho, para el ejercicio de la docencia. En una doble vertiente: hacia sí mismo, para la necesaria imagen de competencia o valía personal, compromiso con su profesión, hacia su especialidad o área de conocimiento, etc. y para los destinatarios de su trabajo, los alumnos.

Si comparamos con otras profesiones, ninguna tiene una demanda tan explícita de profesar afecto

³ He sido formadora de profesores durante 15 años y no he tenido la disciplina de recoger sistemáticamente en un Diario de Campo dichas experiencias. Por este motivo, estoy elaborando una Memoria con el objetivo de recuperar aquellas anécdotas y comentarios significativos en relación a las vivencias, percepciones y creencias del profesorado en relación a su profesión, sus alumnos y familias, sus colegas, el centro, etc.

⁴ Todos ellos, además de ser profesores de secundaria, trabajan desde equipos directivos o de orientación y como formadores, lo que les sitúa con una visión de la profesión que va más allá de sus aulas.

hacia sus clientes (alumnos en este caso), si acaso, está compartido con profesiones vinculadas al cuidado de personas. Pero, exactamente ¿para qué lo necesitan?

Torres (2006, p. 84) destaca la “necesidad de sentirse aceptado para tener éxito escolar”. Esto pone en evidencia, según (Abramowski, 2010, p. 107) que para los dictados de las pedagogías hegemónicas, en la actualidad, “la variable afectiva debe ser tenida en cuenta en los aprendizajes, el comportamiento, la disciplina, el rendimiento escolar, etc.”. Y en otro momento, el mismo autor señala: “*Que se insista tanto en recordarles a los docentes que... deben tratarlos con afecto y paciencia es un signo de que el amor pedagógico no tiene nada de natural*” (Abramowski, 2010, p.74).⁵

Entonces, aguantan todo lo que tienen que sufrir, porque te quieren, y porque han hecho una empatía, si no, no lo pueden aguantar. Y se modifican porque quieren que les quieras. Y se acabó. O porque quieren que les des autoestima...Se lo puede estudiar porque me quiere mucho, pero no porque le pueda gustar.

[Testimonio de Trinidad]

Pero no sólo los quieren para el beneficio que a los alumnos les reditúa. Otro imperativo dictamina que la disciplina debe alejarse de los estilos y formas más punitivos y autoritarios.

Observamos que este sentimiento es utilizado no porque el profesor necesite querer a los alumnos, sino fundamentalmente porque es útil para controlarlos y dominarlos, y eso hace más fácil su trabajo. Las formas de ejercer el afecto variarán: utilizar la ternura, dulcificar las palabras, expresiones, etc. pero también lo podemos observar en el polo contrario, por ejemplo, en la privación de afecto como sistema correccional: “¡el profesor no me mira, pasa de mí!” o con lo que algunos profesores denominan como “miradas asesinas”, cuando quieren controlar a los alumnos no verbalmente.

Pero hay dos factores más por los que el recurso al afecto es necesario: está apareciendo el afecto como un poderoso instrumento de control, por lo tanto, tiene una relación muy estrecha con la autoridad. Por otro lado, el otro factor es la igualdad, puesto que, como docentes, no está bien visto querer a unos más que a otros. Veamos qué características le imprimen al afecto docente estos factores.

Las formas sociales van cambiando, los cambios en la cultura democrática ponen en evidencia el contraste de modelos del pasado que arrastra esta profesión. Existe un grupo de profesores que relegan las emociones atribuyéndoles el estatus de *ñoñerías*, *paparruchadas*, etc., ignoran que la *apatía*, la *desidia* y la *privación de afecto* son también emociones.

Para imponer la autoridad, si buscan apelar a las normas, se sienten más represivos y, por eso, algunos tratan de basar su capacidad de persuadir y convencer en las iniciativas personales, que en la imposición pura y dura. Se mueven, así, entre el rechazo al autoritarismo y la añoranza de una “buena” autoridad, buscando un rol que les dote una autoridad que necesitan para trabajar, pero que esté asentada en una obediencia sustentada en el amor y no en el temor.

⁵ El subrayado es nuestro.

Los docentes desean que sus alumnos acepten sus consignas naturalmente, sin intervenciones adicionales, porque el alumno le quiera agradar, sin tener que ganarse la obediencia, por lo tanto, el alumno ideal es el alumno sumiso, obediente; rehúyen de la imposición unilateral, forzada y temen la insubordinación. En este polo del alumno no deseado o temido, entonces estará el alumno desobediente, insumiso o que, como mínimo, no le teme. O, en palabras de un docente: “...al quererlos logro docilizarlos...” (Abramowski, 2010, p.161). Transformándose así las relaciones de dominación en relaciones afectivas.

Esto ha dado como resultado que los sistemas de control social y disciplinamiento se han hecho más sofisticados y más sutiles. La afectividad docente juega un papel importante en este modelo educativo. Hace hacer cosas que no se quieren, de una determinada manera, aunque no se desee o, incluso, aunque se rechace. Por otra parte, es más difícil oponerse a alguien que no impone y que no genera rechazo. Esto pone en evidencia la *fuerza que van cobrando los mecanismos auto-reguladores y co-reguladores por encima de los métodos coercitivos y haciéndolos métodos de control social más invisibles y autónomos*.⁶

Abramowski (2010) señala que el principio de la igualdad responde a dos mandatos: querer por igual y alejar malos sentimientos. Así, el mandato que le indica al docente que tiene tratar por igual a todos los alumnos, implicaría que “hay que quererlos a todos por igual”. Del mismo modo, la igualdad garantizaría alejar los malos sentimientos, ya que pondría en entredicho la objetividad del educador, por ejemplo a la hora de evaluar. De esta manera se dejaría de lado quién es cada uno, a quién se dirige, y por lo tanto, se profesaría “*un cariño no personalizado, genérico, impersonal*” (Abramowski, 2010, p.143)⁷, que busca unificar, homogeneizar; es un afecto indiferenciado, no íntimo, más bien público; más preocupado por la igualdad que por el amor. Este imperativo de la “igualdad afectiva” protege, a la vez, del odio. Cuando comentamos la ausencia de este sentimiento en el profesorado hacia el alumnado probablemente se debe a que “garantiza” esa ecuanimidad en la distribución del afecto o del trato, teniendo que estar “por encima” de sus auténticos sentimientos.

Sin embargo, a pesar de esto, el odio aparece, pero como un *sentimiento “tabú”*. En el polo opuesto del afecto, el odio es el único sentimiento negativo no confesado (no dicho en voz alta), todos los otros están reconocidos y legitimados (algunos más que otros: hacia administración educativa y las políticas educativas), se verbalizan en público, en los medios, etc.

En una actividad llevada a cabo en un curso para profesores una docente dice: “Odio a...los jóvenes...”⁸. Siendo esta la única ocasión en la que se verbalizó explícitamente este sentimiento. Eventualmente aparece en forma de desprecio o rechazo hacia algunos alumnos y algunas familias. Pero siempre aparecen justificados: porque son alumnos indisciplinados, pre-delincuentes, objetores; familias desestructuradas, padres que pasan de la educación de sus hijos, etc.

6 El subrayado es nuestro.

7 El subrayado es nuestro.

8 Este comentario forma parte de la Memoria del Formador. La actividad llamada “Falias y fobias” se llevó a cabo en un Instituto de una capital de una comunidad española y consistía en una dinámica de presentación donde cada uno habla de lo que le gusta mucho o le desagrada o ama/odia. Ejemplo: “Me encanta el chocolate y no soporto la injusticia”.

Algunas emociones más

Existen unas emociones básicas en los seres humanos, que suelen ser indicadores de una necesidad que satisfacer. En el caso del profesorado, no parece que estén muy satisfechas, si sólo se compensa con esporádicas muestras de amor, aprecio, admiración. Éstas emociones son:

- *Miedo/ansiedad*: aparece ante la necesidad de tranquilidad, calma, seguridad, confianza.
- *Ira/Rabia*: expresan la sensación de impotencia, la necesidad de respeto.
- *Tristeza/Dolor*: cuando se necesita consuelo, apoyo, reconocimiento.

Veamos cómo se manifiestan en el profesorado.

El miedo aparece relacionado a ser rechazado o cuestionado por los distintos agentes y como miedo al fracaso, a la falta de valía. También aparece como inseguridad o dificultad a gestionar el miedo al fracaso que tienen los alumnos. Miedo a demandas, inspecciones, a tener que rendir cuentas y dar explicaciones. Incluso hablan de “miedos difusos”ix.

El enfado, en el espectro *ira/rabia*. Tiene una aparición más puntual, y de carácter reactivo, relacionada con situaciones de enfrentamientos cuando surge sensación de fracaso, decepción, impotencia, etc. En circunstancias también se utiliza para controlar.

La *frustración*, en el espectro de *tristeza/dolor*. Vinculada a la sensación de fracaso, impotencia. La diferencia con la anterior es que, mientras el enfado se dirige hacia los otros, ésta se orienta hacia uno mismo. La peculiaridad de este sentimiento es que aparece vinculada no sólo a acontecimientos concretos (un alumno que quiere que avance y no puede, un proyecto/esfuerzo que no le han valorado lo suficiente) sino que también aparece dirigida a la pérdida de estatus, autoridad y/o reconocimiento en la profesión, en opinión de algunos profesores.

A modo de conclusión, incidiremos en algunos aspectos que requieren de mayor reflexión:

Estamos ante un espacio impregnado de emociones y su omnipresencia se manifiesta de diversas formas. Así lo explica Vaello (2009b, p.27-28): “Cuando un profesor se planta ante un grupo de alumnos... está transmitiendo entusiasmo o desgana, cercanía o distancia, disponibilidad afectiva o indiferencia”.

Podríamos decir que, además de sufrir la imposición de querer al alumnado, tiene el mandato de que su ánimo y su actitud condicionan el éxito de sus alumnos. No cabe duda de que era más fácil o menos exigente pensar que lo que necesitaba, en realidad, era unas buenas técnicas didácticas, pero ahora se sabe que con esto no es suficiente.

El profesorado estaría bajo una especie de *dictadura emocional*, a partir de lo que se puede deducir de la bibliografía de autoayuda docente que le forma para indicarle qué debe sentir y cómo debe gestionarlo. (algo no exclusivo de esta profesión, sino que parece invadir como tendencia a la sociedad

actual). Esto supone que lo emocional debe ser una competencia educable explícita y conscientemente asumida, que no debe ser dejada al estilo personal.

También juega un papel importante el “efecto contagio” de cara a condicionar la percepción de un claustro en su estado emocional. Consiste en que se crea una percepción compartida para explicar y/o entender la realidad, favoreciendo que el profesorado de un centro se sienta de una determinada manera, creando una *forma de actuar y sentir relativamente homogénea*. Así llegamos al victimismo, a la pasividad y a no asumir cambiar cursos de acción, porque nada está en sus manos, sino que son circunstancias y variables externas. Como consecuencia de ello, se cronifica este estado, y como el malestar está compartido, se legitima, no dejando lugar para sentirse bien, satisfecho, etc. o justificando este estado de ánimo como “la excepción que confirma la regla” y considerando a estos profesores, como no representativo, ingenuos, voluntaristas y optimistas.

Finalmente, podemos decir que el estudio sobre las emociones pone en evidencia el fin de dos mitos o preceptos asumidos: (i) el fracaso escolar, el bajo rendimiento, no es debido únicamente a la falta de estudio o de interés por parte del alumnado; y (ii) los conflictos escolares, los problemas de conducta, no vienen derivados únicamente por tener alumnos indisciplinados, maleducados, violentos, etc.

Por todo lo visto, podemos concluir que el estudio de las emociones nos lleva a analizar una realidad con muchas capas y recovecos, y que estos fenómenos no pueden explicarse desde una sola causa, simplificando las múltiples variables y factores que en ella intervienen.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Funes, S. (2011). Comunicación, poder y emociones. En H. Soletto (Coord.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos* (pp.140-156). Madrid: Tecnos.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puelles (de), M. (Coord.)(2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Vaello, J. (2009a). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas turbulentas”*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2009b). Educar los sentimientos. El profesor emocionalmente competente en *Revista Crítica*, 964, 26-30.

En torno al papel del cuerpo y su construcción como corporeidad dentro del proceso educativo

Sara Carrasco Segovia, Universidad de Barcelona, s_carrasco_s@msn.com

Situando (me) la investigación

¿Cómo me posiciono en este estudio?

Como mujer chilena, profesora, estudiante y sujeto/objeto, partícipe de una herencia tradicional formal, tanto escolar como universitaria, enmarcada dentro de una pedagogía bancaria¹ (Freire, 1970) y un contexto de post dictadura militar. Desde estos territorios se conforman mis experiencias y vivencias, que darán forma a este escrito.

Éste se desprende de mi proyecto de tesis doctoral - en proceso de construcción - que se centra en el rol del cuerpo humano dentro del proceso educativo formal chileno, y la significación que tiene la educación sobre la construcción y transformación de las corporeidades de las y los jóvenes. Es por esto que creo necesario introducir brevemente y a grandes rasgos, el contenido de dicha investigación que nace a partir de ciertas experiencias personales vividas durante mis años de escolarización tanto como alumna, como profesora, marcando mi motivación específica de dirigirme al contexto escolar chileno actual, pues aún en este contexto, se pueden observar rasgos de miradas androcéntricas y patriarcales, que ofrecen concepciones privilegiadas y prototipos preestablecidos (Blanco, 2006).

Para dicho estudio, me baso en prácticas pedagógicas que habitan dentro de marcos feministas, pues me revelaban nuevas formas de entender la pedagogía, rompiendo con las nociones tradicionales,

¹ La educación bancaria se considera como instrumento de opresión, ya que refiere a la práctica en la que el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica, transformándolos en recipientes que deben ser “llenados” por el educador: cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educados serán. De este modo, la educación se transforma en el acto de depositar, en el cual, los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (...) Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (...) El educador aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como proceso de búsqueda. (Freire, 1970, pp. 51-52).

donde lo político se entrecruza con las experiencias de las y los sujetos, y donde se entiende la construcción de conocimientos y saberes como un proceso que se establece en relación con el otro. Considerando nuevos modos de hacer pedagogía, de construir conocimientos y de entender las relaciones pedagógicas no subordinadas, tal como lo plantean las autoras María Acaso (2011), Elizabeth Ellsworth (2005, 2011), Jennifer Gore (1996), Carmen Luke (1999), entre otras. Dichas prácticas son comprendidas como experiencias corporeizadas y pensadas como actos performativos, pues nunca es la misma cosa dos veces, están en continuo movimiento, son corporeizadas, dinámicas y no preestablecidas (Ellsworth, 2011).

Pues bien, luego de haber situado brevemente mi investigación, continúo.

Este escrito, se basa en el análisis de ciertos rasgos que aún marcan la educación tradicional formal de muchas escuelas chilenas y los discursos pedagógicos que ahí dominan en torno al cuerpo, ya que aún siendo éste el objetivo primero en gran parte de esas escuelas, en cuanto a control físico y relaciones de poder se refiere, de manera muy paradójica, actualmente la presencia del cuerpo parece muy relegada dentro de los discursos educativos. Tal como plantea Francisca Pérez, “es como si la educación fuese desapegándose paulatinamente del cuerpo, estructurando los procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, cómo si el introducirnos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo” (1993, p. 205).

Sin embargo, esto no significa que las y los estudiantes sean únicamente *cuerpos dóciles* (Foucault, 1978), dominados y subyugados. Nuestros cuerpos siguen allí, presentes, aún cuando lo hagan desde el lugar del ocultamiento, pues las personas tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de resignificar, de transformar los mensajes y de resistirnos a los diversos pensamientos que nos tratan de imponer. Es por esto que la noción de *resistencia* (Foucault, 1980; Planella, 2006; Bauman, 1999; entre otros), se ha convertido en un eje principal dentro de mi investigación.

Si bien, hace muchos años ha estado presente dentro de mis intereses como profesora/estudiante el cuerpo en sus múltiples roles y nociones que constituyen su epistemología, comenzar cualquier tipo de investigación en torno al cuerpo requiere un estudio y un análisis muy detallado en torno a sus connotaciones políticas, pedagógicas, sexuales, estéticas, intelectuales, etcétera. Sin embargo, en esta ocasión, no realizaré un análisis detallado de dichas connotaciones, sino que me situaré desde la idea de comprender el cuerpo como un lugar de experiencia y conocimiento, sin olvidar que, además, actúa como un lugar de resistencia y contestación.

Por otro lado, quisiera rescatar la mirada que propone Jennifer Gore en su libro *Controversias entre las pedagogías*, enmarcado dentro de estudios postestructuralistas críticos (Ellsworth, 1989; Britzman, 1990; Gore 1996), ya que dicha autora demuestra que todos los discursos pedagógicos (no sólo los predominantes o tradicionales), tienen una tendencia universalizadora y dominante en cuanto a *regímenes de verdad*² (Foucault, 1980). Tomo esta postura, en un intento desesperado de no caer

2 Foucault explica del siguiente modo el “régimen de verdad”: “toda sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general” de la verdad; es decir, los tipos de discurso que acepta y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sancionan cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero (...) La “verdad” está vinculada en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y la extienden ” (1980, pp.131-133).

en esencialismos con ciertas prácticas feministas dentro de la pedagogía, y situar en una posición de absoluta marginalidad a los discursos “dominantes tradicionales”. Ya que a lo largo del escrito, pareciera que estuviese culpando a la educación tradicional formal, de todas las prácticas negativas que se llevan a cabo dentro de las escuelas chilenas.

El punto de vista que propone Gore (1996) demuestra que no sólo estos discursos pueden tener tendencias universalizadoras y dominantes, sino que todos los discursos pedagógicos pueden funcionar, en su momento, como regímenes de verdad (Foucault, 1980), basándose reiteradamente en la idea de Foucault de que todo es peligroso y de que todos los discursos, “ya sean “liberadores” o “emancipadores” pueden carecer de efectos garantizados” (Gore, 1996, p. 17). Me parece fundamental tener en cuenta este punto de vista, ya que muchas de nuestras prácticas pedagógicas como docentes, enmarcadas dentro de sistemas tradicionales-formales o radicales, pueden actuar de manera contraproducente sobre la construcción de las corporeidades, si no se tiene un punto de vista crítico sobre dichas prácticas.

El cuerpo ¿un espacio de dominación en la educación?

Muchos autores han tratado durante años el tema del cuerpo en la educación. Uno de ellos ha sido el francés George Vigarello en su libro *Corregir el cuerpo*, donde hace alusión a la educación tradicional que se llevaba a cabo en Europa entre los siglos XVII y XIX. En aquel libro, él manifiesta que las diversas prácticas pedagógicas desconfiaban de los impulsos y de la “naturaleza” corporal de la infancia, haciendo hincapié en que tanto niñas como niños se hallaban sometidos a una forma materializada y rígida que limitaba tanto su comportamiento como sus movimientos, a través de disposiciones de poder que buscaban uniformar los cuerpos, facilitar el manejo de los grupos y asegurar las exigencias del trabajo, como muestra de un orden que se pretendía obligatorio.

Sin embargo, estos rasgos particulares de la educación que señala Vigarello (2005), en demostración de que el cuerpo era, en ese entonces, el objetivo principal del control educativo, no se aleja mucho de la realidad que me tocó vivir como estudiante en Chile, y que me ha tocado experimentar aún como profesora. En este punto, quiero detenerme y hacer una aclaración: los análisis y relaciones que voy estableciendo a lo largo de este escrito se basan exclusivamente en mis experiencias personales, tanto educativas como corporales, por tanto, no necesariamente representan la opinión del resto de las y los chilenos.

A lo largo de mis años, he visto constituirse a la pedagogía tradicional chilena como formadora de cuerpos normativos a través de prácticas tan comunes y aparentemente “inofensivas” como el uso obligatorio de uniformes, a fin de someter a los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización (Foucault 1978; Gore, 2000) y, de ese modo, mantener el control y dominio de los agentes que conforman la institución. Entendiendo la noción de control tal como lo define de Judith Revel desde Foucault, en *Le vocabulaire de Foucault*, como “una serie de mecanismos de vigilancia que aparecen entre el siglo XVIII y XIX y que tienen por función no tanto castigar el desvío como corregir y sobre todo prevenir” (p.15). Por tanto, “esta conexión de la acción de control de los cuerpos tiene una clara connotación ya, de pedagogía correctiva” (Planella, 2006, p. 75).

Lamentablemente, estas prácticas aún pueden encontrarse dentro de muchas instituciones de educación formal como si aún permaneciéramos bajo ese alero de la norma militar y dictatorial³, que durante años, en Chile, se convirtió en el objeto negativo de la pedagogía, silenciando los cuerpos, las diferencias y la heterogeneidad de un pueblo entero.

Es cierto que el cuerpo que somos, aún se encuentra regulado, heteronormativizado, controlado y condicionado por sistemas de género diferenciadores y discriminadores (sobre todo para las mujeres), marcados aún por rasgos androcéntricos y patriarcales, en especial, dentro de algunas instituciones concretas a gran escala, como por ejemplo en la educación, pero también es cierto, que somos un cuerpo que actúa en sí mismo como un espacio de confrontación, contestación, resistencia y de reformulación de nuevas relaciones. No somos únicamente cuerpos dóciles (Foucault, 1978) limitados y manipulados socialmente, somos nuestra propia experiencia fluida, cambiante y conflictiva, tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de resignificar y de resistirnos a los pensamientos tradicionales.

Concebir el cuerpo como espacio de experiencia y de conocimiento dentro de la educación

Para discutir sobre la noción de *cuerpo* como espacio de *experiencia* y de *conocimiento* es necesario describir rápidamente las nociones de experiencia y conocimiento que utilizo para este trabajo, ya que han sido largamente descritos dentro de diversos discursos pedagógicos y feministas.

Primeramente, la noción de *experiencia*, uno de los conceptos clave a lo largo de diversos discursos feministas, la entiendo, a partir de la idea de Rosi Braidotti (2004), como la experiencia del cuerpo propio de las mujeres en la vida real, a fin de romper lazos falocéntricos que aún regulan la existencia de las mujeres y desarticulan dichos sistemas androcéntricos, a fin de habitar y trascender los lugares que siempre le fueron expropiados. Es por esto, que los discursos pedagógicos feministas otorgan gran importancia a las experiencias de las mujeres dentro de la producción de conocimiento, sin embargo, autoras como Carmen Luke y Jennifer Gore han analizado las grandes dificultades con las que se encuentran estos discursos al momento de plantear esta noción de experiencia dentro de la academia.

Por otro lado, utilizo la noción de *conocimiento* que retoma Elizabeth Ellsworth (2005) de Briankle Chang y Jacques Derrida, cuando se refiere al *conocimiento* como un proceso interminable y como algo no resuelto, que hace posible también lo no resuelto. Aclarando que ese carácter no resuelto que propone Derrida no se refiere únicamente al carácter ambiguo o interpretable que podría otorgarse al conocimiento y a la enseñanza, sino también a su carácter indeterminable. Postulando de este modo, que *existe cierto carácter irresuelto en la enseñanza* y que, por consiguiente, “el buen profesor/a es el que da lo que ella/él no tiene: el futuro como algo no resuelto, la posibilidad como algo indeterminado” (Ellsworth, 2005: 174).

Por tanto, con la idea de entender el cuerpo como ‘espacio de experiencia y de conocimiento’, me

³ Chile estuvo bajo el régimen militar durante 17 años. Desde septiembre de 1973, a marzo de 1990.

refiero a la necesidad de entender el cuerpo como el lugar desde donde se articula la educación relacional y en primera persona que permite intensificar la relación con el mundo a través de nuestras experiencias, y abandonando así las estrategias rectilíneas del hacer y de comprender el conocimiento como una acumulación de saberes académicos. Esto supone una postura que, al igual que propone Jordi Planella (2006), conciba el cuerpo dentro de un escenario de fronteras cambiantes, que comprenda que existen tantas miradas y/o proyectos de corporeidad como personas que encarnen sus cuerpos, posibilitando que las y los estudiantes construyan de manera autónoma tanto su proyecto corporal como sus conocimientos, orientándolos hacia donde lo crean más necesario.

A modo de aportación

¿Cómo llevar a cabo este tipo de prácticas dentro de las aulas tradicionales chilenas, sin caer en tendencias esencialistas con algunas prácticas pedagógicas más radicales, liberadoras o emancipadoras?

Es importante que como docentes llevemos a cabo estos saberes corporales desde nuestros propios cuerpos, para poder ayudar al alumnado a entrar en la *dimensión subjetiva*⁴ de sus cuerpos. No obstante, demasiado a menudo nos transformamos en promotores de orden y disciplina corporal. Es por esto, que me interesa rescatar la noción de *performatividad*⁵ dentro de la educación, como posible camino para comprender un nuevo modo de hacer y de entender la pedagogía, pues tal como plantea Elizabeth Ellsworth, es “una noción muy poderosa para reconocer que la historia -y por qué no la pedagogía- es un acto de repetición cultural, que puede ser cambiada siempre y cuando se esté dispuesto a pensar en el sujeto desde su condición dinámica e incierta” (Ellsworth, 2011, pp. 113-114).⁶

Esta noción de performatividad necesariamente requiere la presencia de los cuerpos en relación directa con el acto, el gesto, el momento y el movimiento, por tanto, hablar de performatividad en la educación, tal como propone Jordi Planella (2006), nos abre la posibilidad de pensar la educación desde la corporeidad. Es decir, no busca la aplicación del poder en los cuerpos, sino la educación a través de estos cuerpos, exigiendo una metodología participativa que tenga en cuenta la sensibilidad y la presencia de los cuerpos de las y los sujetos en su acción, donde tanto estudiantes como profesores se conviertan en constructores de sus corporeidades.

A su vez, si pensamos crear espacios que posibiliten a las y los estudiantes la construcción de sus propias corporeidades, el sentido de prohibición y obligación debe quedar fuera, desplazando la idea tradicional de que el profesor es dueño de verdades absolutas, que es un ente estático y que se encuentra en una posición superior al estudiante. Sin embargo, es importante recordar lo que

4 La dimensión subjetiva de los cuerpos (subjetivación), es la voluntad de individuación, que actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales, de este modo, se encuentra comprometido (Touraine, 1997, p.86).

5 Utilizo la noción de performatividad que propone Judit Vidiella desde Judith Butler, ya que la concibe como el carácter reiterativo y convencional de nuestros actos, así como de las palabras que utilizamos para describir a las y los otros, y/o para dar sentido a las prácticas culturales.

6 La cursiva es mía.

plantea Elizabeth Ellsworth desde Foucault, que toda relación de fuerzas, como el proceso educativo, es siempre una relación de poder. Es decir, tanto estudiantes como profesores ejercen poder, y no sólo las o los profesores hacia el alumnado, o viceversa. Lo que debemos procurar, es que estas relaciones de poder que operan dentro de la pedagogía no tengan efectos dominadores manteniendo una posición crítica frente a los diversos discursos pedagógicos que utilicemos dentro de nuestras prácticas, ya que incluso, tal como demuestra Jennifer Gore (1996) desde Friedman, hasta los discursos emancipadores y liberadores como los feministas pueden caer en la “la tentación de imponer una ortodoxia feminista” y funcionar como regímenes de verdad. Es decir, pueden caer en la omnipresente relación de poder, propia de cualquier docente capaz de ejercer el poder sobre sus estudiantes.

Apelo a trabajar dichas prácticas pedagógicas corporales, dentro de las escuelas, ya que es ahí donde a menudo se observan mayor cantidad de prácticas represivas y/o autoritarias, y además porque pareciera que los diversos agentes gozaran de menor autonomía que dentro de otras instituciones, como la universidad. Es en las escuelas donde se desarrolla gran parte de la pedagogía (Gore, 1996), y donde tanto niñas como niños, pasan la mayor cantidad de años en formación.

En búsqueda de una metodología

Dentro de lo que próximamente será la etapa de trabajo de campo, y la cual se llevará a cabo en una escuela secundaria de educación tradicional chilena, me parece muy importante acceder al desvelamiento de las acciones que ocurren tanto dentro como fuera del aula, así como de registrar las cosas explícitas como implícitas en torno a las corporeidades de las y los estudiantes, mediante la observación directa y participativa, de las prácticas que se encuentran en la base de las relaciones entre los sujetos que conforman el contexto educativo.

A fin de lograr este objetivo, la *etnografía educativa* (Goetz & LeCompte, 1988) podría ser una buena ruta metodológica a través de la cual poder analizar los diversos procesos educativos, en relación a los y las agentes y al contexto sociocultural en que tienen lugar estas prácticas. Pues tal como plantean dichas autoras, la etnografía educativa, se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en las aulas de clase y dentro del proceso educativo, con el fin de aportar datos significativos y así poder interpretarlos, comprenderlos e intervenir de una manera más adecuada las aulas de clase. Siendo, precisamente dentro de estas aulas, donde tienen lugar las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (docentes, estudiantes y la o el investigador). Sin embargo, Fernando Ferrándiz (2011) propone que un análisis de las prácticas corporales que no tenga en cuenta los contextos sociales y políticos, y sus transformaciones, no es suficiente. Es por eso que lleva a cabo, tanto su trabajo de campo como las discusiones, las negociaciones y las reorganizaciones, a través de una metodología de cuerpo a cuerpo, constituyendo un lenguaje corporal y práctico.

Esto me lleva a la necesidad de realizar observación participante mediante la creación de un taller a través el uso de prácticas de corporización (Vidiella, 2010) con un grupo específico de estudiantes secundarios de dicha escuela. Mi interés se centra en constituir mi pertenencia de investigadora

como la de un miembro más dentro del grupo, considerando el contexto desde adentro y analizando de qué manera me influye e influye a las demás personas ese contexto, proponiendo cambios que sean con las y los estudiantes, concibiéndoles como agentes y no como víctimas (Esteban, 2004) y articulando mi investigación a través de tres dimensiones fundamentales: la personal, la profesional y la política.

Para esto la *investigación narrativa* (Clandinin & Connelly, 1990, 1994, 1995; Casey, 1995; Brunner, 2004; Sparkes & Devís, 2007) y algunas herramientas *autoetnográficas* (Bochner & Ellis, 2002), constituyen una buena vía para trabajar tanto con mis relatos como con los relatos de las y los otros, ya que contribuyen a comprender el cómo se construyen las identidades inacabadas y en proceso de construcción de los sujetos, dando sentido a sus cuerpos y al rol que juega la educación en todo ello (Sparkes & Devís, 2007). La experiencia personal constituye un eje articulador fundamental dentro de mi investigación.

Esta mirada autorreflexiva que se trabaja a partir de las experiencias ha sido entendida por las teorías feministas, como una forma más de teorizar, reflexionar y aportar dentro de una investigación, legitimando al mismo tiempo nuestras propias vidas. Por tanto, articular ciertas escenas de mi propia experiencia con la investigación, podría constituir mi primer itinerario corporal⁷, como una forma de entender la investigación en torno al cuerpo.

Aún no sé si obtendré conclusiones generales y finales -o si ese vaya a ser mi objetivo- sin embargo hasta ahora, lo que me interesa es abordar y exhibir tanto la singularidad como la complejidad de cada práctica y relato corporal, lo explícito y lo implícito, configurándolos, tal y como plantea Mari Luz Esteban (2004), como itinerarios abiertos, inacabados y en proceso de construcción. Entendiendo al alumnado como agentes y no como víctimas, lo que supone por tanto, no ocultar sino mostrar y contextualizar las contradicciones y conflictos, y en definitiva, la complejidad de las diferentes experiencias, considerando evidentemente, la experiencia concreta de cada estudiante, procurando no “homogeneizar y/o convertirlos en seres pasivos, ya que ese es uno de los riesgos principales que tiene la victimización” (Esteban, 2004:31).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., Ellsworth E. & Padró, C. (2011). *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Bauman, Z. (1999). *La sovietà dell' incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M Piuissi y A. Mañeru (Coords.). *Educación, nombre común femenino*. (pp.158-183). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Bochner, A. & Ellis, C. (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics*. Walnut Creek: Alta Mira Press.

⁷ El concepto itinerario corporal, es utilizado por Fernando Ferrándiz (2011) en su libro *Etnografías contemporáneas*, y hace referencia a procesos vitales individuales, pero que remiten siempre a un colectivo, ya que ocurren dentro de estructuras sociales concretas. En este proceso se le otorga toda la centralidad a las acciones sociales de los sujetos, entendidas estas como prácticas corporales. El cuerpo es entendido así, como el lugar de la vivencia, del deseo, de la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, dentro de diversos contextos.

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Britzman, D. (1990). *Reconstituting our Teaching Practices: Relationships among Literary Theory, Pedagogical Practices and Self-Critique*. Documento presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. *Review of research in Education*, 21 (1995-1996), 211-253.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1990). Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 10 (5), 2-14.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1994): Teachers telling stories. *Teacher education Quarterly*, 21 (1), 145-158.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1995): Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larosa (Ed.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't this feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ellsworth, E. (2011). *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. En C. Gordon (Ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writing, 1972-1977* (pp. 109-133). Nueva York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Editores Siglo XXI.
- Goetz, J. & LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía, En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares- Corredor.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Luke, C. (Comp.). (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, F. (2003). Habitar el cuerpo. En C. Barattini y V.R. Altable (Coords.), *Seminario educación y Género: una propuesta pedagógica (20-21 de agosto de 1992, Santiago, Chile)* (pp.203-209). Chile: Ediciones Morada.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*, Paris: Ellipses.
- Sparkes, A. y Devís J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación física y el deporte. En W. Moreno (Coord.). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos Editores.

- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En D. Aparecido; L. Pereira; H. Pena; O. Wanderley (Comp.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos* (pp.175-202). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

