

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

1

DICIEMBRE 1994

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

1

2

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

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerector

Lic. Roberto Tassara

Secretaria Académica

Lic. Ana María Roux

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Prof. Silvia Quintanar

Vicedecano

Dr. Hugo Russo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora

Lic. Alejandra Corbalán

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

Director

Dr. Mariano Narodowski

Espacios en blanco

DIRECTOR

Ricardo Baquero

SECRETARIO DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Alejandra Corbalán

Tomás Landivar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Ana María Roux

Hugo Russo

Graciela Zulberti

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Ángel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

Espacios en Blanco es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399 - 2° Piso - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Teléfono/Fax (54-293) 21928. Aparece semestralmente. Precio del ejemplar U\$12.- Suscripción anual: individual U\$20.-; instituciones U\$25.-; exterior, agregar U\$10.- Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y armado: Mercedes Baldoni. Se imprime en el Departamento de Impresiones de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Incluirse en el espacio del pensar, incluirse en el espacio del compartir experiencias, incluirse en el espacio de la creación de conciencia, problematizando, buscando, indagando la intertextualidad de lo educativo; he aquí el sentido de ESPACIOS EN BLANCO.

Este Espacios en Blanco que nos genera en la medida que se genera.

Quienes, llevados hacia el desafío de intentar desentrañar los entramados discursivos -límite entre lo conocido y lo ignorado- brindamos este lugar desde el cual se puedan anudar "subjetividades", en ese ir en camino hacia el conocimiento, en ese choque del que se deviene letra.

1

2

INDICE

Presentación	9
Artículos	
<i>Configuraciones típicas en la conformación de grupos de aprendizaje en la dimensión institucional</i> Matilde Balduzzi	13
<i>La teoría genética y el proceso de aprendizaje escolar</i> Graciela Zulberti	21
<i>Algunas reflexiones sobre educación y sexismo</i> Silvia Catalá	35
<i>La legitimación de un acto ritual: el examen</i> Ana María Clement	55
<i>Una mirada a los Consejos de Escuela desde la Administración de la Educación</i> Lucía García	69
<i>Hacia una mirada histórica, post-metafísica y anticientificista del conocimiento</i> Eduardo Rinesi	83
Reseñas de libros	
<i>Mariano Narodowski - Especulación y castigo en la escuela secundaria</i> por Margarita Sgró	97
<i>Eduardo Rinesi - Seducidos y Abandonados. Carisma y Traición en la Transición Democrática</i> por Javier Araujo	103
<i>José Luis Lens - Metodología de Estudio. Estrategias de lectura en las Ciencias Sociales</i> por Cristina Dimatteo	107

PRESENTACION

La serie Indagaciones que hoy presentamos es una producción del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Este número presenta artículos de docentes e investigadores que desarrollan su labor académica dentro de nuestro Departamento, escritos a partir de 1991.

Los dos primeros, Configuraciones típicas en la conformación de grupos de aprendizaje en la dimensión institucional y La teoría genética y el proceso de aprendizaje escolar, versan sobre análisis críticos del aprendizaje escolar mirados desde la teoría de los grupos y desde posiciones que revisan las traspolaciones de la epistemología genética al campo educativo.

Algunas reflexiones sobre educación y sexismo y La legitimación de un acto ritual: el examen, desde una mirada sociológica, abordan temáticas que cuestionan prácticas institucionalizadas del escenario educativo: el género y el examen.

Por último, se incluye un artículo que enfoca problemas de política educativa y otro que efectúa una reflexión filosófico-metodológica.

En el primero, Una mirada a los Consejos de Escuela desde la Administración de la Educación, se apunta hacia los comportamientos democráticos en la gestión educativa proponiendo analizar los "Consejos de Escuela" generados en la Provincia de Buenos Aires, a partir de 1988, en el nivel superior no universitario.

En el otro, Hacia una mirada histórica, post-metafísica y anticientificista del conocimiento" se convoca desde una mirada histórica, al análisis que recorre desde las posturas post-metafísicas hasta las anticientificistas.

ARTICULOS

CONFIGURACIONES TIPICAS EN LA CONFORMACION DE GRUPOS DE APRENDIZAJE: LA DIMENSION INSTITUCIONAL

Maria Matilde Balduzzi*

Aunque un sujeto se integre a un grupo movido por objetivos explícitos, concientes, relativos a la realización de una determinada tarea -para lo cual coopera voluntariamente en las actividades grupales- esa tarea es afectada por poderosas tendencias emocionales. Con palabras de Bion (1972), el sujeto "no puede evitar entrar en la mentalidad grupal". Este concepto es definido como "la expresión de la voluntad del grupo, a la que cada individuo contribuye en forma anónima". Se trata de una estructura inconsciente que determina al sujeto. Integrar un grupo implica participar de esta estructura conformada a partir de contribuciones anónimas.

A partir de este concepto, Bion discrimina distintas configuraciones que adopta la mentalidad grupal y que operan como estructuras subyacentes determinando los fenómenos de comunicación y liderazgo, detectables en el plano manifiesto. Estas configuraciones se conocen como "supuesto básico de dependencia", de "ataque-fuga" y de "emparejamiento".

Si consideramos las pautas de conducta típicas en un grupo de aprendizaje, podemos postular que éstos tienden a organizarse configurando una estructura de supuesto básico de dependencia: el grupo espera todo del coordinador, los integrantes del grupo sienten que el coordinador está allí para atender sus necesidades, para nutrirlos, para alimentarlos, para enriquecerlos, para proveer todo aquello que el grupo necesita incorporar.

Si el coordinador se niega a satisfacer la demanda grupal anónima de actuar como líder de la dependencia, el grupo modifica su configuración subyacente, adoptando una estructura de supuesto básico de ataque-fuga, lo que se expresa en pautas de conducta de autodefensa: el grupo se defiende atacando o huyendo.

Justamente, se trata de defensas ante la desorganización potencial que

* Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología. Profesora Adjunta (ordinaria) del Area Psicológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

supone el aprendizaje.

Estos supuestos básicos, que son los que encontramos con mayor frecuencia en los grupos de aprendizaje, invaden y perturban la producción grupal, impidiendo o demorando la conformación de un “grupo de trabajo”, es decir, un grupo en el cual cada miembro coopera según sus posibilidades para la realización de una tarea expresada como objetivo común compartido. La producción, la creatividad, el trabajo en equipo, la operancia del principio de realidad, definen a estos grupos por oposición a la despersonalización, regresión y alienación que implica un grupo dominado por una estructura de supuesto básico.

En los grupos suelen producirse, además, formas de cambio de estructura denominadas por Bion “aberrantes” y que involucran siempre a otro grupo. Esto ocurre en los grupos de aprendizaje cuando, habiendo pasado a una estructura de supuesto básico de ataque-fuga, si ésta fracasa, el grupo intenta la intervención de una instancia exterior para lograr que el coordinador acceda a sus demandas. Esto suele aparecer, en los grupos de aprendizaje, en forma de reclamos a las autoridades de la organización educativa.

Estas formas que remiten a un “afuera” del grupo, aparecen como un primer intento, aún vacilante, por superar la teorización efectuada sobre “grupos islas”. La necesidad de indagar la articulación entre lo que sucede en un grupo y el contexto en que las actividades grupales se desarrollan, lo lleva a Pontalis a demandar a Bion por la estructura determinante de los supuestos básicos. Esta pregunta representa el inicio de un esfuerzo de indagación que apunta más allá del grupo mismo, abriendo visibilidad sobre la dimensión institucional.

Mi propósito es intentar dilucidar la incidencia de determinantes institucionales en la conformación de las configuraciones que tienden a adoptar los grupos de aprendizaje. Me propongo, asimismo, analizar el lugar y la función del coordinador de grupos de aprendizaje a partir de esta formulación.

A diferencia de la “dinámica de grupos”, que considera los fenómenos grupales de manera aislada, la corriente conocida como “análisis institucional” ha destacado la inscripción de los grupos en las instituciones: “Un grupo se halla siempre sobredeterminado por instituciones”, dice G. Lapassade (1985), y más adelante agrega: “Si se desea analizar lo que ocurre en un grupo, ya sea éste ‘natural’ o ‘artificial’, pedagógico o experimental, hay que admitir como hipótesis previa que el sentido de lo que ocurre aquí y ahora en este grupo tiene estrecha relación con el conjunto del tejido institucional de nuestra sociedad”.

Sin embargo, concebir al grupo como simple reflejo de lo institucional

conlleva un análisis que culmina con el hallazgo de una determinación económica "en última instancia". Así, el autor mencionado manifiesta: "La experiencia del grupo es la vivencia de un orden estructurante, institucional, que traduce dentro del grupo a la organización de la sociedad y, sobre todo, su organización política, la de la producción".

Abordar desde esta perspectiva lo que ocurre en los grupos de aprendizaje, implicaría considerar la relación sociedad-educación desde una concepción reproductivista. Este abordaje teórico tiene como efecto una actitud de resignado escepticismo en relación a la práctica, ya que no importa el carácter que ésta asuma, siempre conducirá, fatalmente, a la reproducción social y cultural, apoyando y consolidando las prácticas sociales dominantes. Por otra parte, desde un punto de vista epistemológico, puede considerarse que esta concepción carece de la potencialidad heurística que cabe reclamar de una teoría -además de su capacidad explicativa y predictiva- dado el efecto ocluser que produce la ilusión de haber alcanzado una instancia explicativa última. El cuestionamiento del reproductivismo no supone, sin embargo, el retorno a una concepción de la educación en la que ésta aparece con carácter de autonomía respecto a la sociedad. Significa, en cambio, ubicar frente al factor de reproducción, la posibilidad de producción y creación que el dispositivo grupal ofrece.

Teniendo presente, entonces, que los grupos no son un simple reflejo de la organización social, sino que producen formas propias y que estas formas organizan su especificidad a partir de los objetivos grupales y de configuraciones imaginarias particulares para el tipo de institución de la que se trate, cabe cuestionarse acerca del por qué de la frecuencia de los organizadores grupales mencionados, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Puede postularse que lo impensado en relación a la organización, en virtud de mecanismos de represión y denegación, genera dispositivos que operan en los grupos de aprendizaje como metadefensas que apoyan a las defensas individuales ante el cambio, y ante el aprendizaje en tanto cambio.

El término "metadefensas" es utilizado aquí en el sentido de defensas institucionales que apoyan las que el Psicoanálisis postulara como mecanismos de defensa del yo, para evitar el surgimiento de lo reprimido. No obstante, aquello reprimido retorna en síntomas: detención de la capacidad de pensamiento, agresividad, acting, somatización... Son las "emergencias disociadoras" que R. Kaës (1989) designa como "sufrimiento institucional" y que se oponen a la realización del objetivo explícito de una organización: cuidar, producir o educar....

En las organizaciones educativas, ante el cambio continuo que supone el aprendizaje y la amenaza de surgimiento de "lo impensado" -institucional, grupal o individual- se opone la rigidez y control de las estructuras, las que, a través de sus dispositivos, controlan, conforman, delimitan, áreas de visibilidad y de enunciabilidad. Se constituyen, en consecuencia, grupos que pueden describirse con los rasgos con que Guattari (1976) caracteriza a los "grupos sometidos". En estos grupos, la organización jerárquica de tipo vertical o piramidal, opera para conjurar toda inscripción posible de sin-sentido, impidiendo, simultáneamente, la producción de cortes creadores. En el sistema educativo, la obligación de dejar constancia escrita de cada decisión, revela la función superyoica de la burocracia. La capacidad de enunciación es sustituida por enunciados estereotipados. El éxito obtenido al evitar que lo reprimido retorne, tiene un alto costo para los sujetos: el cercenamiento de la libertad, la creatividad, la capacidad de pensamiento.

En qué consiste este "impensado". Indudablemente, adquiere rasgos propios en cada organización, sin embargo, puede postularse la existencia de constantes fantasmáticas comunes.

Bleger (1966) planteaba que las organizaciones tienden a adquirir la misma estructura y el mismo sentido que aquellos problemas que se proponen enfrentar y resolver. Siguiendo esta hipótesis, cabe cuestionarse acerca de las representaciones que se generan en aquellas organizaciones cuyo objetivo explícito es la educación. Puede postularse que el sistema educativo está atravesado por un conjunto de representaciones que remiten a una noción de insuficiencia. El propósito explícito de educar, con la doble vertiente a la que conduce la etimología -completar desde fuera y desenvolver lo que existe interiormente como potencialidad- conlleva una significación de insuficiencia adjudicada a los educandos, pero asumida por todos los actores del proceso educativo en los diferentes ámbitos y niveles del sistema. Estas representaciones pueden pensarse como constantes fantasmáticas instaladas en un espacio imaginario que, no obstante, son reales en sus efectos. La fantasía de insuficiencia, que alterna con comportamientos defensivos de omnipotencia, negación e idealización, es asignada y asumida por los sujetos generándose como manifestación: falta de autonomía, empobrecimiento de la capacidad creadora y una actitud de desconfianza que remite a lo que Ulloa describe como "institución sitiada". En el aula, en la organización educativa y en el sistema, se reproduce un tipo de vínculo sitiador-sitiado en donde cada uno "supervisa", controlando el accionar de los otros-subordinados desde el marco de lo instituido. Se produce, de este modo, el atrapamiento alienante de docentes y directivos por un aparato

altamente burocratizado. En este sentido puede entenderse en el sistema educativo, en las organizaciones educativas y en los grupos de aprendizaje, la hipertrofia del subsistema de poder, especialmente de los dispositivos normativos y de control, instituyéndose un tipo particular de encuadre y de contrato pedagógico.

Los grupos de aprendizaje se inscriben en este sistema simbólico institucional produciéndose un tipo de vínculo organizado según la estructura denominada por Bion (1972) "supuesto básico de dependencia" y la frecuente oscilación hacia un "supuesto básico de ataque-fuga". Estas estructuras subyacentes, que operan en un plano de latencia organizando el campo grupal, producen efectos, a su vez, sobre el abordaje del objeto de conocimiento, instalándose o afianzándose, una cierta concepción sobre el objeto de conocimiento y sobre el lugar del sujeto ante el mismo y ante los mediadores en el proceso de aprendizaje. Se trata de un saber implícito pero operante, incluso sobre el saber oficial, aquel que se explicita en objetivos y contenidos de aprendizaje. Es un aprendizaje de lo "no dicho" institucional, que apunta y corrobora "matrices de aprendizaje" previamente gestadas y socialmente determinadas (Quiroga, 1987). El alumno aprende a significar su propia experiencia como desconocimiento, aprendizaje al que suele contribuir la actitud del docente -en cualquier nivel que se considere en el sistema educativo- de "partir de cero". Lo anterior, el conocimiento previo, la experiencia previa, en definitiva, el esquema referencial con que el sujeto cuenta, no sirve, es descalificado, ubicándose al sujeto en una permanente situación de ignorancia, debiendo disponerse -ahora sí- a acceder (recibir, incorporar) la "verdad". Verdad que, por supuesto, será signada como desconocimiento en la etapa siguiente.

Se produce, entonces, un curioso efecto de inversión de la finalidad organizacional: las organizaciones destinadas a educar, paradójicamente conspiran contra el objetivo de aprender. Estas organizaciones brindan, por una parte, un marco de contención, proporcionando representaciones comunes y matrices identificatorias, pero provocan, a partir de su "impensado", sufrimiento y alienación para el sujeto.

Aparece aquí la necesidad de pensar "lo que nos piensa y nos habla". En este sentido es posible ir delimitando la función del coordinador de grupos de aprendizaje a partir de un objetivo ineludible: ayudar a que los actores del proceso educativo recuperen su capacidad creadora y de enunciación, generando, por sí mismos, respuestas alternativas a los problemas que enfrentan.

Las matrices de aprendizaje, productos y productoras del imaginario institucional representan un obstáculo (aspecto reproductor del sistema), pero

también ofrecen posibilidades; impiden la producción grupal, pero, en determinadas condiciones, pueden promoverla. Cabe aquí plantearse la posibilidad de remoción de esos obstáculos que asumen el signo de la repetición, y de la liberación de potencialidades orientadas a la realización del cometido primario de la organización (educar-aprender).

Pichon Riviere (1988) planteaba la necesidad de una operación de esclarecimiento que, yendo de lo manifiesto a lo latente, permitiera enfrentar los obstáculos que, como el miedo a la pérdida (de lo conocido) y temor al ataque (por lo desconocido), constituyen una resistencia al cambio que se opone al aprendizaje y la creatividad del grupo. Cabe plantear, asimismo, una elucidación de lo que hay de obstaculizante en lo instituido, permitiendo que lo no dicho institucional se ponga en palabras, ampliándose las áreas de enunciabilidad y generándose, de este modo, instancias instituyentes. Los discursos, las prácticas, los intercambios, siguen pautas instituidas, pero se trata de pautas sujetas a transformación. Frente a lo "imaginario efectivo" que promueve la reproducción y consolidación de lo instituido, aparece una instancia (lo "imaginario radical") por la cual el cuerpo social-histórico produce nuevos conjuntos de significaciones. Frente a los mitos, rituales y emblemas que perpetúan lo instituido, con el apoyo de un disciplinamiento de comportamientos, anhelos e intereses, aparece una potencialidad instituyente, transformadora, productora de utopías.

La organización a la que el grupo pertenece (en este caso, una organización educativa), a través del imaginario institucional sobredeterminará su dinámica, procurando, mediante la repetición de viejas pautas aprendidas, el mantenimiento de ese imaginario efectivo. Frente a esto, el coordinador de grupos podrá oponer, desatándola, la potencialidad transformadora del grupo, en un proceso de esclarecimiento de los temores arcaicos que lo paralizan, pero también de esa lógica de lo instituido que hace de la dimensión institucional -al decir de Lapassade- el negativo, lo impensado, su inconsciente.

Sin perder de vista los objetivos propuestos (aprendizaje, tarea explícita), pero operando simultáneamente sobre los obstáculos que conspiran contra el logro de aquellos objetivos (tarea implícita), se trata de atender a la manera en que operan los atravesamientos institucionales en los dispositivos grupales, operando sobre la tensión burocratización-creatividad que cada grupo resolverá en su singularidad.

Se trata de un proceso de elucidación orientado a que, donde era lo impensado institucional advenga "grupo sujeto". Esto es posible si se alcanzan coeficientes de transversalidad que permitan rupturas creadoras, para lo cual es

preciso diseñar dispositivos pedagógicos acordes con esta finalidad. Sin duda, esto implicará enfrentar las resistencias grupales e institucionales que operarán defensivamente ante el peligro.

La función del coordinador no es la de develar y revelar verdades ocultas desde un lugar de saber -lo cual contribuiría a la conformación de una estructura de supuesto básico de dependencia-, sino la de señalar aquellas rupturas de la racionalidad, insistencias, paradojas, repetición de pautas aprendidas, que puedan operar como analizadores, siendo el grupo quien les otorgará significación. Su tarea, entonces, no es des-cubrir verdades que él, únicamente, conocería, sino abrir la posibilidad a nuevas producciones de sentido.

Resumen En las organizaciones educativas, ante el cambio continuo que supone el aprendizaje y ante la amenaza de surgimiento de "lo impensado" se opone la rigidez y control de las estructuras, conjurando toda inscripción posible de sentido e impidiendo la producción de cortes creadores. Una fantasía de insuficiencia, es asignada y asumida por los sujetos, alternando con comportamientos defensivos de omnipotencia, negación e idealización. Para que los actores del proceso educativo recuperen su capacidad creadora y de enunciación, es preciso que el coordinador atienda a la manera en que operan los atravesamientos institucionales en los dispositivos grupales, operando sobre la tensión burocratización-creatividad que cada grupo resolverá en su singularidad. Se trata de un proceso de elucidación destinado a generar nuevas producciones de sentido, a partir del señalamiento de las rupturas de la racionalidad, insistencias, paradojas, repetición de pautas aprendidas, que puedan operar como analizadores.

Palabras claves

Burocratización - Creatividad - Fantasía de insuficiencia - Elucidación.

Abstract Due to the fact that knowledge implies a continuous change and that it is always possible to find out of the way problems, the institutions in charge of education generally prefer to develop their activities inside stiff, rigorous and controlled structures. A "fantasy of insufficiency" is ascribed to and assumed by the subjects that also show other defensive behaviours as omnipotence, negation and idealization. In order to solve this problem and to help the teachers to recover their creative capabilities, it is necessary for the coordinator to discover in what manner do the institutions affect the groups generating a tension between bureaucratic matters and creativeness that each group will solve using its own means. This is a process of elucidation aimed to point out irrationalities, paradoxes and repetition of learnt patterns, that could help the group to analyse the problem and to develop creative abilities.

Descriptors

Bureaucratic - Creativeness - Fantasy of insufficiency - Elucidation.

BIBLIOGRAFIA

- BION, W. R. Experiencias en grupo, Bs. As., Paidós, 1972.
- BLEGER, J. Psicohigiene y Psicología Institucional, Bs. As., Paidós, 1966.
- CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Ed. Tusquets, 1983.
- GUATTARI, F. Psicoanálisis y transversalidad, Bs. As., Siglo XXI, 1976.
- KAËS, R. "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës, Bleger, Enriquez y otros. La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Bs. As., Paidós, 1989.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones, la transformación de la burocracia, México, Gedisa, 1985.
- PICHON RIVIERE, E. El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Bs. As., Ed. Nueva Visión, 1988.
- QUIROGA, A. P. de. "El sujeto en el proceso de conocimiento. Modelos internos o matrices de aprendizaje", en Enfoques y perspectivas en Psicología Social, Bs. As., Ed. Cinco, 1987.
- ULLOA, F. "Consultorio externo pediátrico en la institución hospitalaria", en Revista Argentina de Medicina Psicosomática N° 3.

“ LA TEORIA GENETICA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE ESCOLAR “

*Análisis de las categorías del modelo piagetiano
en relación a la práctica educativa en el nivel inicial.*

Graciela L. Zulberti *

En esta presentación intentaré conformar un marco conceptual que desarrolle algunos aspectos problemáticos sobre las categorías estructurantes de la teoría genética, en relación a la práctica educativa en el nivel de educación inicial.

Estas reflexiones no pretenden ser exhaustivas, sino que brindarán ejes que permitan despejar ciertos nudos conceptuales, que quizás actúen distorsionando las postulaciones mismas de la teoría en cuestión.

También, se hace necesario aclarar que mi cometido no es emitir juicios normativos sobre tal práctica, sino simplemente abrir un espacio de discusión y elaboración crítica sobre esta temática, cuya complejidad implica varios niveles de análisis superpuestos entre sí. Además, y sobre todo, me interesa destacar que no pretendo, en absoluto, desvalorizar el trabajo pedagógico vigente, ya que, debido a factores diversos resulta difícil para los docentes construir los marcos teóricos necesarios que sirvan de soporte a su accionar, advirtiendo que, en una problemática tan compleja como la del aprendizaje escolar, la práctica misma plantea dificultades, para las cuales las hipótesis explicativas de la teoría genética, no son lo suficientemente abarcativas como para resolver la cuestión.

No obstante, la elección de la misma se fundamenta en la gran influencia ejercida por ella en los últimos años en la práctica pedagógica y psicopedagógica, que deviene de la década del sesenta, en la que se mira a la Psicología como la disciplina que garantizará la reforma científica del sistema educativo. En este marco, la teoría genética presenta gran interés, debido a su doble carácter de teoría del conocimiento, que fundamenta respuestas válidas al problema de la construcción de conocimientos, y de teoría del desarrollo que explica la evolución de las estructuras intelectuales, focalizando ciertas nociones involucradas en el proceso escolar.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto (ordinario) del Área Psicológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Desde este contexto, están generadas todas las esperanzas de que la teoría genética permitirá deducir "...los principios metodológicos en los cuales se deben basar los educadores para llevar adelante el proceso educativo..."(Coll, 1989). Esto es tan fuerte, que prontamente se genera una búsqueda masiva de aplicaciones de la teoría genética a la educación, la cual se puede ver muy claramente en los curriculums de los diferentes niveles del sistema.

Los desencantos de la década del setenta hacen necesario una revisión de las investigaciones educativas, la cual moviliza especialmente a las que se ocupan de la derivación didáctica de la teoría genética, pues aunque sus aportes son importantes, no redundaron en los beneficios educativos que se pretendían en relación con los esfuerzos desplegados.

Castorina (1984) en su libro "Psicología Genética", expresa que no existe en el momento actual la posibilidad de una instrumentación directa de la teoría psicogenética a la práctica pedagógica. Dicha situación obedece a varias razones entre las que podemos considerar, en primer término, el origen mismo de la explicación genética, que surge a partir de problemas epistemológicos; además, la escuela debe transmitir saberes socialmente válidos pertenecientes a lo específicamente escolar, que sobrepasan las indagaciones que preocupan a la teoría genética; y por último, cabe señalar que la explicación de los procesos de apropiación de las nociones escolares requiere varios niveles de análisis que exceden al específicamente epistémico que desarrolla la teoría de Piaget.

No obstante esto, podemos considerar que el modelo de intervención constructivista aparece predominando, sobre todo en los primeros niveles del sistema; en general, los docentes adhieren al mismo, por lo menos en el plano discursivo.

Ahora bien, podemos preguntarnos a nivel de las prácticas concretas, ¿cómo se operativizan sus hipótesis explicativas?; en la organización de la tarea diaria, los docentes ¿realmente sustentan los supuestos constructivos?; ¿consideran el proceso dialéctico de apropiación?; los interrogantes en este sentido serían interminables, lo cual, requiere realizar un cierto recorte conceptual que seleccione algunos considerados básicos y que, además, sean posibles de rastrear en la instrumentalización de la teoría por parte de los docentes.

El trabajo con docentes y especialmente las conclusiones de mi investigación sobre transformación educativa (1990, DIE), me indica que la toma de conciencia y la reflexión de los supuestos subyacentes a la práctica es problemático en nuestro medio, lo cual se complica aún más en el caso de una teoría como la genética,

debido a varios causales, entre los cuales, podemos mencionar como básico la transposición de una **Teoría Epistemológica** que se validó en el contexto de la Filosofía de la Ciencia, a un campo particular, como es el educativo, convertida en **Teoría Pedagógica**. Otro de los motivos particularmente interesante es la lectura que se hace de la obra de Piaget, que al desconocer los fundamentos epistemológicos, lleva a interpretaciones superficiales, derivadas de comprensiones parciales de los núcleos conceptuales que la vertebran.

Por lo anteriormente expuesto, iniciaré el análisis de las categorías vertebrantes del modelo genético desde el nivel epistemológico, en el cual se ubica como una teoría **interaccionista y constructiva**. Interaccionista, porque plantea que el conocimiento se produce por la interacción entre un sujeto de conocimiento y un objeto a conocer. El sujeto y lo real están entrelazados, "...en tanto el sujeto transforma lo real al actuar sobre él, estructurándolo a la vez que se organiza a sí mismo..." (Castorina y otros, 1989).

El sujeto va al encuentro del mundo, reorganizando sus instrumentos de conocimiento, según los efectos de su acción sobre él.

Surge así, una conceptualización clara del sujeto que plantea la teoría genética, el cual no es un sujeto pasivo, que recibe pasivamente los estímulos provenientes del medio, sino que es un sujeto definido "por lo que hace con la realidad", constituyendo su mundo cognoscitivo y sufriendo modificaciones en tal proceso.

Así, el mundo cognoscitivo del sujeto es el resultado de una actividad transformadora sobre el mundo. Es ACCION sobre el mundo. Esta categoría nodal de la teoría no es siempre bien interpretada. Es muy común escuchar, sobre todo en el nivel inicial, que "los niños aprenden haciendo o manipulando objetos".

¿Cómo es entendida la acción en este contexto? La teoría genética plantea que, desde el punto de vista cognoscitivo, no cualquier movimiento es una acción. Distinguiamos en ella cierta intencionalidad y, fundamentalmente, la tendencia a otorgar significación a lo que está fuera del organismo. Estas características permiten hablar de acción y no meramente de movimiento corporal; un sujeto puede moverse mucho y no efectuar un acto de conocimiento; por el contrario, se puede estar quieto "conociendo" en el sentido que plantea la teoría. Esta distinción es básica desde el punto de vista didáctico, pues colaboraría a evitar las distorsiones que surgen de su desconocimiento en la estructuración de las situaciones de aprendizaje, las cuales deben estar pensadas para que el niño realice verdaderamente una acción cognoscitiva; éstas son transformaciones que apuntan a significar, a dar

sentido a lo real.

Por lo tanto, la hipótesis básica de la teoría genética, ya que a partir de ella se construye todo el edificio conceptual, afirma que *la acción es constitutiva de todo conocimiento*. El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento. El sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite conocer.

En ella, podemos ver la originalidad del punto de vista de Piaget: "...Poner en el punto de partida la acción, es por un lado, sustituir las opciones clásicas (primacía del sujeto en el idealismo o del objeto en el empirismo) con un nuevo enfoque: la del **Vínculo Práctico** (el subrayado es mío), de la interacción efectiva, de la acción objetiva. Pero por otro, es adoptar una perspectiva constructivista que dé cuenta de la constitución del sujeto en tanto sujeto cognoscente y del objeto en tanto objeto de conocimiento..." (García y Ferreiro, 1978).

Piaget, con respecto a la acción, distingue de hecho dos formas que están siempre unidas, pero que son fácilmente disociables para el análisis: la acción física y la acción lógico-matemática.

En "Psicología y Epistemología" (1981), señala: "...La experiencia física corresponde a la concepción clásica de la experiencia, pues consiste en actuar sobre los objetos para obtener un conocimiento por abstracción a partir de estos mismos objetos..."; por el contrario, la "...experiencia lógico-matemática consiste en actuar sobre los objetos pero por abstracción de los conocimientos a partir de la acción y no ya más de los propios objetos...", en este caso, la acción comienza por conferir a los objetos caracteres que no poseían por sí mismos (y que conservan por otra parte sus propiedades anteriores), y la experiencia se refiere a las relaciones entre los caracteres introducidos por la acción en el objeto y no a las propiedades de éste: en este sentido el conocimiento ha sido abstraído de la acción como tal y no de las propiedades físicas del objeto.

Aludiendo al párrafo anterior, se hace necesario analizar el sentido de la palabra abstracción, con el objeto de clarificar su conceptualización real en la teoría, ya que es muy común escuchar, en la educación inicial, que los niños realizan su proceso de aprendizaje desde lo "concreto" a lo "abstracto", considerándose por "abstracto" la utilización de imágenes y palabras para representar objetos reales. Este sentido del término no puede ser confundido: cuando Piaget habla de "abstracción" se refiere al proceso por el cual el niño estructura su conocimiento y no a la habilidad para utilizar imágenes y palabras.

Es importante la distinción efectuada entre dos tipos de abstracción:

abstracción simple y abstracción reflexiva, pues están en la base de la formación de los diferentes tipos de conocimientos. La abstracción simple es la abstracción de las propiedades observables que están en los objetos o, más ampliamente, en la realidad externa. En la abstracción reflexiva, por el contrario, lo que se abstrae no es observable, siendo su naturaleza totalmente diferente a la anterior, en ella el niño crea e introduce relaciones entre los objetos. Aquí, Piaget introduce una hipótesis epistemológica muy fuerte, ya que va a decir que la abstracción simple no puede darse sin la abstracción reflexiva, con lo cual **EL CONOCIMIENTO FISICO NO PUEDE DARSE SINO ES EN UN MARCO LOGICO-MATEMATICO**.

A mi entender, éste es uno de los puntos nodales de la teoría y, en general, el que más distorsiones presenta debido al desconocimiento de la hipótesis anteriormente mencionada, con lo cual se rebate la posición empirista que conceptualiza la percepción como un registro inmediato de lo real, y al aprendizaje como una adquisición secuenciada en función de la sola experiencia.

Concretamente, el modelo genético plantea la **imposibilidad de una lectura directa de la experiencia**, en el decir de Piaget (1981) "...la experiencia no es accesible jamás sino por intermedio de los cuadros lógico-matemáticos, que consisten en clasificaciones, seriaciones, ordenaciones, correspondencias, funciones...".

Por consiguiente, para que un niño observe que una figura es roja y cuadrada, tiene que tener algún esquema clasificatorio de "lo rojo" y "lo cuadrado", en oposición a lo que "no es rojo" y lo que "no es cuadrado". También, podemos señalar que durante el periodo preoperatorio lo inverso es cierto, es decir, la abstracción reflexiva no puede darse sin la abstracción simple; las hipótesis mencionadas generan orientaciones ciertas para la estructuración de la situación didáctica en el nivel inicial.

Entonces, podemos decir que un docente que trabaje desde los fundamentos genéticos, debe tener presente la interdependencia del conocimiento físico y lógico-matemático (y sus subyacentes procesos de abstracción simple y reflexiva), como también, la gradual disociación de las operaciones lógico-matemáticas del contenido del pensamiento.

Según Piaget (1981) todas las acciones tienen dos aspectos: un aspecto observable físico material, en el que la atención del sujeto está orientada a la especificidad del hecho; y un aspecto lógico-matemático, en el que el sujeto pone su atención sobre lo que es general en la acción que produjo el hecho. Durante el periodo preoperatorio los aspectos físicos y lógico-matemáticos de las acciones

continúan siendo relativamente indiferenciados, dominando aún el aspecto físico en el pensamiento del niño. Todo el pensamiento de este período puede interpretarse en términos de una primacía del aspecto “físico-observable”.

Kamii (1989), en “El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de Piaget en el preescolar”, considera que las actividades de conocimiento físico constituyen un instrumento de primer orden en la organización de la enseñanza en el nivel inicial. La idea básica es que “...los objetos y sus reacciones son intrínsecamente interesantes para los niños pequeños...”, por lo que deben potenciarse al máximo las situaciones en las que el niño actúe sobre los objetos y pueda observar el resultado de su actuación sobre los mismos.

Además, estas actividades, no sólo hacen que el niño aprenda cosas sobre ellas y sus reacciones, sino que le brindan la oportunidad de confrontar sus esquemas con la realidad, forzando su enriquecimiento y coordinación progresiva (conocimiento lógico-matemático).

También, se hace necesario preguntarnos con respecto a la acción. ¿Cómo procede en la apropiación de lo real?. Las acciones no son acciones aisladas y caóticas, conforman lo que se llama esquemas de acción, entendiéndose por éstos a la estructura general de la acción, que se conserva en el curso de sus repeticiones, consolidándose por el ejercicio y aplicándose a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio. Estos esquemas son los que permiten atribuir significación al mundo. Son, en realidad, marcos asimiladores de lo real. Conocer es asimilar el mundo a los esquemas de conocimiento y, simultáneamente, los esquemas de conocimiento se acomodan a la naturaleza de aquél, el cual es incorporado al sistema.

Aquí me permito introducir, siguiendo el artículo de Coll, “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, una distinción básica para la problemática de la teoría genética en relación con la intervención pedagógica: retomando el concepto de esquema como marco asimilador de la realidad, debemos diferenciar los “esquemas operatorios” de “los esquemas de conocimiento”.

Piaget, entre todos los marcos asimiladores con que cuenta un sujeto en un momento de su desarrollo, selecciona para su estudio los que pueden hacer corresponder con las nociones básicas de la ciencia contemporánea, las cuales no agotan todo el conocimiento posible, por lo tanto, es una falacia reducirlo a estas nociones operatorias -como son el tiempo, el espacio, la causalidad, la lógica de clases y relaciones, el número-; por otra parte, todas categorías constitutivas del

pensamiento y, en general, también nociones de trabajo escolar.

El doble carácter de estas nociones es, probablemente, otra fuente de distorsión en las derivaciones didácticas del modelo, lo cual puede ser despejado considerando que "...los esquemas operatorios se construyen espontáneamente en la dirección de un equilibrio cada vez mayor, dando lugar a modos de interacción entre el sujeto y la realidad progresivamente más ajustados y más ricos..." (Coll C., 1989). En cambio, las nociones escolares no presentan necesariamente esta característica, lo cual justifica la existencia de una "mediación" pedagógica.

De lo dicho anteriormente, se desprende la necesidad de colocar la **equilibración de los esquemas de conocimiento**, en el centro de la **problemática pedagógica**, ya que el gran desafío de los educadores consiste en estructurar estrategias de intervención que favorezcan la revisión, coordinación y enriquecimiento de estos esquemas de conocimiento, entendidos como "...las representaciones que un sujeto tiene en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad..." (Coll C., 1989).

Ahora bien, los esquemas operatorios intervienen en la elaboración de los esquemas de conocimiento del alumno, condicionando tanto la elección de objetos como la forma misma de apropiación. Por lo tanto, al considerar que los niños del nivel inicial estructuran lo real desde esquemas interiorizados, pero todavía irreversibles, se hace necesario clarificar ciertas preguntas básicas: ¿Cómo es entendida esta irreversibilidad de la acción? ¿Qué posibilidades intelectuales plantea? ¿Qué tipos de preguntas se hacen los niños con respecto a los objetos?

Los niños son "científicos en pequeño", actúan sobre el mundo y se formulan hipótesis, buscan regularidades, tratan de describir variables. Se proponen explicar el mundo incorporándolo al sistema intelectual disponible.

Con relación a lo anterior podemos preguntarnos: ¿Las situaciones que se presentan al niño viabilizan esta teorización? ¿El docente debe permanecer expectante o, por el contrario, intervenir de alguna manera?, y, por consiguiente, ¿qué tipo de estímulo deberá plantear para que se dispare la actividad constructiva?

Esta reflexión se enlaza, naturalmente, con el concepto de aprendizaje que plantea la genética, desde la cual se reformula el esquema clásico de aprendizaje estímulo-repuesta, pues los estímulos son hechos significativos, esta significatividad depende de la posibilidad asimilativa del sujeto.

En lo referido a la estructuración del conocimiento podemos señalar que el docente debe considerar no sólo la estructura intelectual del alumno sino que, como expresa Castorina (1989):

”...el conocimiento de los objetos sociales, físicos, las propiedades geométricas o las idealizaciones matemáticas...” aparecen inscriptas en “...un contexto de significación preestructurado, que deriva de prácticas sociales objetivas, de una realidad social. Las prácticas sociales establecen las situaciones en que se presentan los objetos a ser conocidos, les atribuyen un significado sin el cual no serían indagados por los niños...”.

Por lo tanto, la significación que va a establecer la constitución del objeto como objeto de conocimiento, hacia qué objetos dirigirá su actividad constructiva el niño y, por lo tanto, qué estímulos pueden ser “significativos mediante una actividad estructurante depende de prácticas sociales históricamente constituidas” (Castorina y otros, 1989).

Así, considerando que la educación es una práctica social, es necesario destacar que la intervención pedagógica en la constitución de los conocimientos, no puede ser enfocada como si se tratara de un factor externo que actuara sobre un proceso que, en sí mismo, no es social.

El problema de la significatividad nos deriva hacia la cuestión pedagógica del contenido y del proceso en la construcción de los conocimientos. Ultimamente, es muy común escuchar en las escuelas que hay que privilegiar el proceso al contenido, lo cual resulta en toda una literatura pedagógica que versa sobre el vaciamiento de la educación.

Con respecto a esto, podemos observar, en los jardines de infantes (con cierta frecuencia) a los niños seriando, clasificando y, en general, ejercitando “la habilidad” para luego sortear con éxito las pruebas piagetianas, las cuales mostrarían que el niño alcanzó el “tan deseado” nivel operatorio. En este punto, podemos deslindar dos problemáticas: en primer término, si es válido plantearse como uno de los objetivos del nivel inicial que el niño logre la estructura operatoria; y, en segundo término, la pertinencia o no de plantear el funcionamiento de la inteligencia “en vacío”. Nada más alejado del real funcionamiento de la misma, pues la estructura no existe fuera del contenido.

En el artículo de Duckworth (1989), “Tener ideas maravillosas”, se muestra claramente la importancia del contenido: “...Creo que la inteligencia no se desarrolla sin contenidos. El hacer nuevas conexiones exige en principio tener un cierto conocimiento de algo, para ser capaz de pensar en hacer otras cosas, de preguntar otras cosas nuevas que exigen conexiones mucho más complejas para

comprender el todo. Cuantas más ideas tenga una persona a su disposición, más ideas nuevas se le ocurren y más puede coordinar para todavía crear esquemas más complejos...”.

El mismo Piaget dice que la estructura es de hecho una forma y, como tal, está creada por la actividad del sujeto para estructurar un contenido dado, insistiéndose en la importancia del contexto en el que las operaciones lógico-matemáticas se desarrollan.

Podemos considerar falsa esta dicotomía entre contenido y proceso. Los niños sienten curiosidad y están activos cuando hay algo que les resulta interesante. Establecen relaciones entre las cosas solo cuando hay algo real que los motive a pensar. Las relaciones que establecen constituyen en realidad su marco lógico-matemático.

En la realidad psicológica del niño, su conocimiento general de las cosas no existe aparte y fuera de este marco lógico-matemático. Así, cuanto más variados e interesantes sean los contenidos, es mayor la actividad que se efectúa por parte del niño con el consiguiente beneficio para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que le cabe al docente en este contexto?. El focalizar los aspectos estructurales del conocimiento hace que los docentes consideren un sujeto epistémico, que conoce según mecanismos invariantes y universales, lo cual, por otra parte, no puede ser desconocido, pero sería deseable que se acercaran a un sujeto psicológico, a ese niño particular que tienen enfrente, que cuenta con un bagaje particular que le brinda ciertas posibilidades de funcionamiento cognitivo; además, no pueden ignorar su estructura de deseo que deviene de su historia afectiva y socio-cultural, en el cual se conforma un sujeto que tiene una manera original de apropiarse de los objetos.

En cuanto a la intervención posible de los docentes, podríamos considerar que se hace necesario un cambio de mirada hacia aspectos más dinámicos de la teoría; me refiero a las estrategias de resolución de problemas. Enfoque de todas maneras controvertible, ya que los mecanismos de formación de las estructuras son en gran medida inconscientes. En el decir de Piaget (1976):

“...El niño no puede reconstruir de forma inmediata, por toma de conciencia, el proceso de constitución que lo llevó a una categoría o a un concepto. Su pasado intelectual le es enteramente desconocido y solo progresivamente puede apropiarse de sí, pero reformulándolo trabajosamente...”.

De todas maneras, en relación con estos aspectos dinámicos se presentan como válidos cuestionamientos como los siguientes: ¿se puede intervenir en el mecanismo de formación de las estructuras?, ¿cuál es la intervención posible de los educadores?. Las investigaciones que trabajan en este sentido nos orientan hacia el medio social y cultural del niño. El docente centraría su trabajo operando modificaciones en las situaciones que el niño enfrenta, estructurándolas de tal manera que puedan ser vivenciadas como problemáticas y se tenga interés en resolverlas.

Para poder rastrear cómo se opera desde lo dinámico en el medio escolar se tomarán los siguientes aspectos:

- Los objetivos finales que se proponen los docentes
- El papel que juega el conflicto en los procesos constructivos
- De qué manera se conceptualizan los errores en que incurren los niños en el camino que recorren para acceder al conocimiento.

El objetivo básico que se propone el docente que trabaja con los supuestos de la teoría genética es que el niño aprenda constructivamente. No obstante, se requiere analizar la operativización del mismo, lo cual nos lleva a cuestionar la “supuesta constructividad” del niño. En primer término, según la conceptualización de la psicología genética que marca notas distintivas para este proceso, ¿la orientación que marcan los docentes viabilizan realmente procesos constructivos?.

Este análisis es nodal en el nivel inicial, pues el niño se encuentra ante un mundo a construir, un mundo que debe comprender. Esto no puede hacerse desde un proceso mecánico, sino desde procesos de equilibración dinámicos que implican una apropiación genuina y original, que avanzan involucrando conflictos, errores y reformulaciones. Esto es realmente problemático, porque el quid está en no coartar este proceso y tampoco dejarlo al libre albedrío, sino en lograr intervenciones en las situaciones que disparen esta actividad constructiva maximizando las posibilidades del sujeto.

Además, como el tiempo pedagógico tiene límites, posiblemente en muchas oportunidades se tienda a forzar “la toma de conciencia”, lo cual es fuente de distorsión de las postulaciones de la teoría, ya que un saber en acto no pasa directamente a su representación conceptual: por lo tanto, pedir una explicación verbal descontextuada del momento constructivo en que se encuentra el niño no tendría sentido, excepto que nos ubiquemos en una posición empirista, desde la cual la verbalización demuestra lo que verdaderamente es capaz de hacer un sujeto.

El docente debe alentar la autocorrección del niño o de los niños entre sí, ese

ir en el camino de la reconstrucción del conocimiento se dará por tomas de conciencia progresivas por parte del sujeto. El docente no puede juzgar en este sentido.

Con respecto a esto, Inhelder (1975) expresa :

“... Insistimos en el hecho de que no procedemos en modo alguno de acuerdo a lo que se llama en general programación; por el contrario, procuramos evitar que la situación experimental suscite por sí misma respuestas correctas, lo que iría contra el principio de la necesidad de una actividad constructiva por parte del niño. Nosotros no tememos las soluciones incorrectas en tanto y en cuanto ellas revelan una actividad auténtica del pensamiento en evolución...”

¿Cómo se produce el progreso cognoscitivo según el modelo genético?. Las investigaciones indican que se daría por la gradual coordinación de los esquemas subyacentes a las nociones que permite, a partir de errores y reformulaciones, resolver el problema que origina el conflicto. Ahora bien, en esta resolución, ¿actúa sólo el nivel estructural?, es decir, ¿un niño que tiene “la” estructura pertinente resolvería la cuestión?. Aunque no podemos negar que el desarrollo pone límites al aprendizaje, desde lo dinámico, las investigaciones han focalizado las estrategias del sujeto para la resolución, en las cuales se actualizan no sólo el nivel estructural, sino también las teorías que dirigen las secuencias de acciones que el sujeto realiza.

Esto es fundamental para un docente que intente trabajar con la dinámica psicogenética, ya que, además del nivel estructural, debe considerar las teorías que subyacen a cada secuencia de acción para de esta manera plantear contraejemplos que lo pongan en contradicción y las hipótesis ya no puedan ser sostenidas; o en caso contrario el niño estructure soluciones de compromiso, las cuales desde el punto de vista adulto son erróneas, pero que encierran en sí mismas una actividad constructiva.

Una distorsión bastante frecuente con respecto a este aspecto, es considerar que la actividad constructiva, exige el permanente bombardeo de conflictos. Esto no es así, en primer término, al diferenciar entre perturbación y conflicto sabemos que determinadas situaciones pueden originar perturbaciones que no siempre se vuelven contradicciones concientes; y en segundo término, debemos considerar el momento del proceso constructivo en el que se interviene pedagógicamente.

Si el niño está en un momento de ampliación y consolidación del sistema, los contra-ejemplos que servirían para suscitar la toma de conciencia del conflicto son

ignorados. En cambio, si los contra-ejemplos son planteados cuando el sistema está en crisis, actuarían ayudando a reformular las hipótesis y lograr la solución del problema. Por lo tanto, son legítimas las actividades que el docente proponga para lograr actividades constructivas, aún cuando el niño hipotetice basado en teorías consideradas erróneas por el adulto.

E. Duckworth (1989) señala, que es casi imposible a un docente saber cuál es el momento exacto para hacer la pregunta que dispare la actividad constructiva, con lo cual podríamos pensar que esas preguntas se las tendrían que formular los propios niños. Según la autora, el docente se limitaría a crear las condiciones adecuadas para que el niño avance, utilizando al máximo sus posibilidades intelectuales y los instrumentos con que cuentan para resolver las situaciones. Los niños preguntan, buscan sus propias respuestas, apelando a la creatividad que es el particular modo de accionar sobre los objetos, ensayando múltiples medios para lograr el equilibrio.

Lo que es importante señalar, en cuanto al énfasis colocado en el alumno como protagonista del aprendizaje escolar, es que los procesos constructivos que tienen lugar en la escuela, aunque tienen como condición necesaria la interacción entre un sujeto y un objeto, no pueden ser reducidos a un vínculo con carácter individual y cerrado a la influencia de otros.

Con respecto a esta cuestión, C. Coll (1990) en su artículo "Acción, Interacción y Construcción del Conocimiento en Situaciones Educativas" expresa, que si bien "...la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene en efecto unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica...", más aún, "... hay razones para conjeturar que es esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar...".

A mi entender, los distintos aspectos desarrollados en este trabajo sobre las categorías de la teoría genética y sus derivaciones didácticas, permite visualizar la existencia de ciertos planteamientos teóricos y prácticos que, sustentándose en el modelo piagetiano (no siempre bien entendido), distorsionan las características propias del aprendizaje escolar. Así, podríamos enumerar diversidad de propuestas y prácticas concretas que sugieren, en el decir de Coll "...que el verdadero aprendizaje es el que tiene lugar al margen de la enseñanza, el que es fruto de una actividad no solo estructurante, sino también individual y básicamente

intrapersonal...”, lo cual implica desplazar del proceso de aprendizaje escolar a los vínculos de interacción entre los alumnos y el maestro, condición fundante del mismo.

Del análisis se desprende la imposibilidad de la teoría genética de explicar el aprendizaje escolar, además, de la necesidad imperiosa de ampliar el espectro teórico que permita abarcar su complejidad, profundizando el estudio de los mecanismos de interacción entre el maestro y los alumnos.

En suma, es urgente repensar el rol docente, tan desdibujado en las propuestas constructivistas, teniendo presente que, según sean la calidad de sus intervenciones pedagógicas, se favorecerá, en mayor o menor medida, la riqueza de los procesos cognoscitivos de los niños y sus consiguientes producciones escolares.

Resumen El artículo intenta abrir un espacio de discusión sobre las aplicaciones en la práctica educativa (centradas en el nivel de educación inicial) de las categorías estructurantes de la Epistemología Genética.

Se abordan fundamentalmente los problemas que ocasiona la traspolación de una teoría epistemológica a un campo particular como es el educativo, convertida en teoría pedagógica.

En este contexto, se resignifica la noción misma de aprendizaje escolar como proceso mediado, en el cual es importante la actividad autoestructurante del alumno, pero valorando el papel del docente que con su intervención pedagógica favorece, en mayor o menor medida, al despliegue de los procesos cognoscitivos de los alumnos y sus consiguientes producciones escolares.

Palabras claves

Psicología Educativa - Epistemología Genética - Constructivismo - Aprendizaje Escolar.

Abstract The article intends to open up a space of discussion on the applications, in the educational practice (focused on the elementary education), of the structuring categories of Genetic Epistemology.

It gets down to, basically, the problems caused by the transposing of an epistemologic theory into a particular field as it is the educational one, turned into a pedagogical theory.

In this context, it is acknowledged the idea of the school training period as a mediated process in which the student's self structuring activity is significant, but valuating the teacher's role, who, with his pedagogical control favours, as far as possible, the display of the student's cognitive processes and his resulting school production.

Descriptors

Educational Psychology - Genetic Epistemology - Constructivism - School Learning.

BIBLIOGRAFIA

- CASTORINA, J. "Psicología Genética". Buenos Aires, Miño y Davila Editores. 1984.
- CASTORINA, J. y Otros "Problemas de Psicología Genética". Buenos Aires, Miño y Davila editores. 1989.
- COLL, C. "El Marco Curricular en una Escuela renovada". Madrid, Ed. Popular. 1988.
- COLL, C. "Psicología Genética v Aprendizaje Escolares" México, Siglo XXI 1989.
- COLL, C. "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Buenos Aires, Paidós. 1990.
- DUCKWOTH, E. "Tener ideas maravillosas" en "Psicología Genética v aprendizajes escolares." Op cit.
- FERREIRO, E. "Los hombres de la historia, Piaget". CEAL. 1984.
- GARCIA, R. "El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias" en Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Nro.42). México. 1982.
- GARCIA, R y FERREIRO, E. "Introducción a la versión castellana" de "Introducción a la Epistemología Genética de Jean Piaget." Buenos Aires, Paidós.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. "Aprendizaje v Estructuras de Conocimiento". Madrid, Morata, 1975.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. "La teoría de Piaget y la educación preescolar". Madrid, Visor Libros. 1985.
- KAMII, C. "El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de Piaget en Preescolar" en "Psicología Genética y Aprendizajes Escolares". Op cit.
- PIAGET, J. "La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas". México, Siglo XXI. 1975.
- PIAGET, J. "La toma de Conciencia". Madrid, Morata. 1976.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. "Psicología del niño". Madrid. Morata. 1980.
- PIAGET, J. "Psicología v Epistemología". Barcelona, Ariel. 1981.
- PIAGET, J. "Psicología de la Inteligencia". Buenos Aires, Ed. Psique. 1987.
- PIAGET, J. "Estudios de Psicología Genética". Buenos Aires. M.C. Editores. 1990.
- ZULBERTI, G. Trabajo de investigación "El perfeccionamiento docente obligatorio como alternativa válida en la transformación de la práctica educativa" Dirección de Investigaciones Educativas. Informe final. 1990.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EDUCACION Y SEXISMO

Silvia Elena Catalá*

Las mujeres representan el cincuenta por ciento de la población adulta del mundo y un tercio de la fuerza de trabajo oficial, pero realizan los dos tercios del trabajo global y solo perciben una décima del ingreso mundial y poseen menos del uno por ciento de la propiedad.

1989, Conferencia Internacional de la ONU, Copenhague.

1. Introducción

Si concebimos a la sociedad como multiplicidad de relaciones sociales que no responden a una única lógica de carácter económico, no podemos reducir todos los tipos de dominación que atraviesan lo social a relaciones de clase, de la misma manera que no podemos ver en la relación capital-trabajo la contradicción fundamental y causa primera de todas las demás. En función de ello nuestra búsqueda o utopía será la eliminación de todas las formas de desigualdad y discriminación, y nuestra lucha la ampliación de los márgenes de lo posible; por ello sería erróneo desde el punto de vista teórico, ético y político reducir el problema de la opresión y la explotación a la simple relación de clase.

La mayor parte de los estudios encarados desde la Sociología Crítica de la Educación se han centrado en la problemática de clase y han excluido la cuestión de género o de raza. La función de la escuela en tanto reproductora de las relaciones de producción, así como la capacidad de resistencia de los estudiantes de clase obrera ha sido ampliamente investigada; pero son menos conocidos los mecanismos discriminatorios que operan en relación a los géneros, a pesar de que este tema actualmente es foco de atención principalmente en los países anglosajones y España.

La mayoría de estas investigaciones se centra en dos aspectos: las diferencias en los resultados escolares según los sexos, y la utilización de modelos diferenciales de conducta en los textos escolares (Subirats, sin fecha). En menor grado se han investigado esos múltiples hechos triviales que ocurren en el aula y en la escuela

* Lic. en Sociología. Profesora Titular (ordinaria) del Sub-Área Sociológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

que refuerzan y reproducen el disciplinamiento en base a los estereotipos de género, o cómo se articulan las cuestiones de género, raza y clase en este disciplinamiento.

Pensamos que el sistema educativo en la medida en que proclama la igualdad formal de los géneros puede -como de hecho ha sucedido en las escuelas dependientes de la Municipalidad de Bs.As., a partir de la recuperación de la democracia- modificar las currículas explícitas y planear una educación más igualitaria. Pensamos también que aunque resulte más complicado sería factible eliminar el sexismo de los libros de lectura.

El grado de dificultad aumentaría al intentar quebrar las formas de transmisión de los estereotipos sexuales a través de lo que se ha dado en llamar currículum oculto, ya que es principalmente por esta vía que dichos estereotipos son transmitidos y se reproducen a nivel social. Este trabajo no pretende desentrañar esta problemática, sino aproximarse a la misma. Se intentará analizar el estado de la discusión al momento, esperando que el mismo contribuya a generar nuevas líneas de investigación que podrían desarrollarse en escuelas primarias de Tandil, con la participación de alumnos/as de Ciencias de la Educación y/o de Educación Inicial.

2.- Enfoques predominantes en Sociología Crítica de la Educación.

Las críticas reproductivistas marcan un hito en el análisis de la acción pedagógica. Por primera vez desde una teoría de la educación, se analiza la práctica pedagógica en forma sistemática dentro del marco de un proceso social determinado, la reproducción del orden social, superándose de este modo la pretensión de neutralidad que caracterizaba a los enfoques del currículum (Tedesco, 1985). Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis han desmitificado el papel de la educación al señalar su compromiso con las clases y los grupos dominantes, con la economía capitalista y con el Estado.

La teoría de la reproducción abre caminos para comprender uno de los movimientos estructurales del sistema, el que tiende a su reproducción, pero se esteriliza si -tal como se ha venido haciendo- se adjudica a esa tendencia un valor de ley absoluta para todas las escuelas y sistemas de las formaciones capitalistas, al margen de las historias regionales y nacionales específicas. El poder se concibe con tal grado de omnipotencia que podríamos deducir los efectos producidos en los dominados con sólo conocer las estrategias de los dominadores. Lo escrito en los

programas pareciera ser transmitido sin la menor diferencia y sin intervención alguna de los maestros, y así sería asumido por los alumnos cual un absoluto calco. Desaparecen las mediaciones. Las clases subalternas, los grupos dominados, aparecen como seres pasivos, víctimas fatales de la dominación (Ezpeleta, 1986).

Los teóricos de la resistencia y los autores de estudios etnográficos diferenciándose de esta corriente e influenciados por Gramsci, ponen el acento en la vida cotidiana de la escuela y plantean que la reproducción no es lo único que ocurre allí, señalando otros procesos como la apropiación, la resistencia, la negociación, y otorgando a los sujetos un papel de mayor actividad. Enfatizan el peso de la contracultura estudiantil y analizan el modo en que las clases subalternas obtienen de su propio capital cultural experiencias para desarrollar una lógica de oposición. A diferencia de los reproductivistas el acento no está puesto en la estructura, sino en el papel de los agentes, en los sujetos humanos acomodándose, mediando, resistiendo a las distintas formas de dominación.

En estas teorías, tal como lo señalan García Canclini y Tenti (1984), se exageró el polo opuesto, es decir lo social-subjetivo, eliminándose el papel de las estructuras. Mientras los reproductivistas enfatizan el papel de las estructuras, de lo social objetivo, de la dominación y del poder, los teóricos de la resistencia o de la vida cotidiana resaltan el papel de la cultura subalterna, de la resistencia, de lo social percibido y del quehacer cotidiano. Estos dos espacios aparecen como excluyentes: todo es dominación o todo es resistencia.

Esta situación es clara actualmente para muchos estudiosos del tema que intentan articular ambos polos y consideran que una resistencia que tenga en cuenta los elementos estructurales permitirá plantear alternativas y modificaciones en el sistema educativo sin esperar para ello el cambio estructural de fondo.

3. Teorías de la reproducción, resistencia y sexismo.

Desde la óptica de la teoría de la reproducción, feministas marxistas y socialistas han intentado hacer un análisis de las formas en que la escuela reproduce los roles de género. Michèle Barret (1980) plantea que el sistema educativo reproduce la división social y sexual del trabajo. La educación y capacitación que una mujer recibe va a tener relación no sólo con el género, sino con su situación de clase y esto tendrá un peso importante en la posición que va a ocupar en la fuerza de trabajo. El sexismo se reproduce en la escuela a través de los libros de texto, de las expectativas de los docentes y de un conocimiento transmitido y validado por

la escuela como neutral, pero que es construido por las clases y los grupos dominantes.

Khaterine Claricoates (1978) intenta, a su vez, articular clase y género para comprender la manera en que funciona el currículum oculto en la escuela primaria. El énfasis del trabajo está puesto en la función reproductiva de dicha escuela respecto a las diferencias de clase y género. El currículum oculto refuerza y reproduce el disciplinamiento en base a estereotipos de clase y género. Analiza la forma en que los maestros/as convierten la transmisión de contenidos de un currículum no discriminatorio en un práctica sexista. A través de entrevistas a docentes y de la observación directa en el aula analiza tres aspectos a través de los cuales se reproduce el sexismo: 1) el uso de un lenguaje sexista, 2) las preferencias de los maestros según el sexo de los alumnos, y 3) la valoración diferenciada de los comportamientos considerados pertinentes para cada sexo.

Las críticas que podemos hacer a estos trabajos son las mismas que hemos señalado para los reproductivistas, el peso excesivo en la estructura que reduce el papel de los agentes sociales, la parálisis que generan en tanto parece no poder cambiar nada hasta que se produzca el cambio de las estructuras.

Sin embargo, en tanto el marxismo no explica la opresión de género, ni el capitalismo necesariamente la requiere⁽¹⁾, desde una óptica reproductivista que sostuviera que la escuela lleva adelante sin mediaciones los intereses del capital, sería considerado viable que la misma promueva una política más igualitaria respecto a la cuestión de género.

Pensamos que la escuela puede ser un espacio de lucha -y no sólo respecto al género- y que todo cambio capaz de transformar las relaciones entre los sexos exigirá reformas educativas importantes (Bonder, 1985).

Desde la óptica de las teorías de la resistencia como bien señala Giroux (1985), han estado ausentes las mujeres. En una actitud exitista de reivindicación de todo comportamiento de oposición como mecanismo de resistencia sin analizar si realmente no encarnan ideologías en algún punto reaccionarias, han tendido a enfatizar los comportamientos de oposición de los varones de la clase obrera, olvidando por una parte qué pasa con las mujeres (¿se resisten o no?, ¿cómo?, ¿desde dónde?) y por otra dejando de lado que muchas veces la oposición a la disciplina y control de la escuela se hace desde una posición machista o racista. Un ejemplo de esto sería lo que sucedió semanas atrás en Nairobi, donde 300 muchachos de un internado católico mixto, en una actitud de "resistencia" ante la política de control de las autoridades, y ante la decisión de lanzar una huelga a la

que se oponían sus compañeras de estudio, entran por las noches a sus dormitorios violando y matando a varias de ellas.

Giroux señala que los estudiosos de la resistencia

“no han sabido dar cuenta del patriarcado como modo de dominación...la dominación no se agota en la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres ni a mujeres de manera similar. Las mujeres aunque en grados diferentes experimentan formas duales de dominio tanto en la casa como en el lugar de trabajo. Como la dinámica de estas formas se interconecta, se reproduce y media en las escuelas representa un área importante de investigación”(1985, pág.60).

Sin embargo, este mismo autor cuando plantea una nueva pedagogía radical -que analice las respuestas de los estudiantes a la lógica de la enseñanza, viendo más allá de las escuelas, tomando en serio “la contralógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares y la cultura de la fábrica”, ya que “como objeto de análisis pedagógico esta contralógica debe considerarse como un importante campo teórico en donde uno encuentra imágenes fugaces de la libertad que apuntan a estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia”(1985, pág.65)- vuelve de hecho a dejar fuera a las mujeres como agentes sociales y como sujetos de resistencia, ya que son los varones los dueños de los bares, las calles y la cultura de la fábrica.

4. Estado actual de la discusión sobre el sexismo en la escuela.

Actualmente, la discusión acerca del sexismo en la escuela parece tener un espacio en la investigación. Esto sucede incluso en países como el nuestro -donde los altos índices educativos alcanzados por las mujeres han contribuido a generar en el discurso social una suerte de espejismo que ha dificultado el reconocimiento de la discriminación de la que son objeto en el país, lo que también ha demorado el ingreso a la academia de esta problemática-, ya podemos encontrar una serie de trabajos e investigadoras/es que la tienen en cuenta o están abocados a la misma (Bonder, op.cit.).

Se han realizado estudios sobre los estereotipos sexuales en los libros de texto (Wainerman y Rajman, 1984) que muestran no sólo que éstos son sexistas, sino también que no se han transformado -como si lo ha hecho la sociedad- en lo

que va de este siglo. Esto puede haber traído como consecuencia un proyecto aprobado por el Consejo Deliberante de la Municipalidad de Bs. As. que sugiere la eliminación de estereotipos sexuales en los libros de lectura de las escuelas primarias (Bonder, op.cit.). También por iniciativa oficial se han realizado experiencias con maestras primarias en Capital Federal y Gran Buenos Aires en las que se pretende conocer el estado de la cuestión y transformar las prácticas docentes en lo referente al sexismo (Bonder, op.cit.). Acaba de aprobarse además, un proyecto para promover a nivel nacional la igualdad de las mujeres en el ámbito educativo⁽²⁾.

Los estereotipos sexuales en los libros de texto han sido estudiados en varios países, las investigaciones realizadas muestran que los libros de texto y de lectura no se limitan a enseñar a los niños y niñas gramática o aritmética, sino que también les inculcan la noción de la superioridad de un sexo sobre el otro en la medida en que confieren al sexo masculino roles de autoridad, de prestigio, de creatividad, mientras que las mujeres permanecen invisibles o encasilladas en los roles más tradicionales (Michel, 1987).

Suelen incluso estos textos -como parecen indicar las investigaciones tales como la de Wainerman-Rajman citada y un trabajo realizado en Uruguay (Piotti Nuñez)- ser más conservadores que el contexto social. Al presentar a la mujer bajo el estereotipo femenino de madre o ama de casa, y a la que trabaja fuera de ella, como maestra o enfermera, estos libros refuerzan imágenes que se corresponden con épocas del pasado. No reflejan la diversidad de roles existentes en la realidad, no aparecen modelos de identificación femenina como para hacer algo en la vida distinto a la maternidad y el matrimonio, el único modelo que ofrecen es el "masculino". Este distanciamiento con la realidad en los casos en que se da (en muchos países ya han sido modificados al respecto) hace dudar acerca del grado de incidencia que puedan tener en niñas y niños.

En los países más avanzados se eliminó de los libros de texto lo más "burdo" de la división sexual del trabajo en la familia, sin embargo autoras como A. Michel (op. cit.) consideran que continúa existiendo una forma encubierta de sexismo, al limitarse a reflejar lo que hace la mayoría de la población, sin críticas ni alternativas. Se limitan a reflejar las normas vigentes impidiendo que los lectores tomen conciencia de la existencia de otros comportamientos posibles. Los libros de lectura deberían ser capaces de ampliar el espíritu e imaginación de los niños y niñas, y no basta que se eliminen de los mismos los estereotipos, sino que deben emprenderse acciones positivas como destacar ciertos roles masculinos y femeninos

no tradicionales todavía poco extendidos en la sociedad (imágenes o ejemplos de mujeres en puestos de decisión, de hombres sensibles, de mujeres que trabajen duramente en el medio campesino, etc.). Si los libros de lectura reflejan fielmente una sociedad sexista en que las mujeres ocupan una posición de inferioridad sin intentar ponerla en entredicho, o bien sin contribuir a que niños y niñas descubran situaciones poco frecuentes aún, en que las mujeres muestren su igualdad con los hombres, y las niñas con los niños, entonces los libros de texto siguen siendo portadores del sexismo.

Sin embargo, el sexismo en la escuela no se reduce a los libros de texto y su eficacia en tanto instrumento de violencia simbólica, no ha sido probada ya que las investigaciones sobre los mismos no han enfocado el problema desde el ángulo del receptor (Bonder, 1985). A esto se agrega que las maestras muchas veces confeccionan su propio libro de texto reemplazando en gran parte al oficial o bien agregando sus propias opiniones que pueden ser más o menos sexistas respecto a los mensajes que dichos libros transmiten. Las opiniones dadas por las maestras, lo que niños y niñas observan y escuchan en la calle y en la casa, lo que ven en la TV, sus pláticas con los compañeros, sus vivencias cotidianas, resignifican los mensajes de los libros de texto y nos obligan a dirigir la mirada hacia espacios menos obvios, hacia los mecanismos no visibles que perpetúan la desigualdad en la escuela.

Hoy el sexismo asume formas más sutiles que no se reducen ni se centran en lo explícito ya que, en los últimos años se han modificado los sistemas educativos pretendiendo ser más igualitarios. Se hace necesario analizar cómo funciona el currículum implícito, latente o no escrito, aquel que hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito y que se produce a través de las prácticas (Sacristán y Pérez Gómez, 1985). Esa categoría será de utilidad para analizar las desigualdades de género en la escuela, al igual que la de currículum nulo, definido por Sacristán y Pérez Gómez como esa otra dimensión del currículum oculto que se refiere a lo que la escuela oculta y no enseña, a los contenidos que no se transmiten pues explícita o implícitamente no se consideran apropiados.

La transmisión de valores sexistas no se limita a los mensajes explícitos, sino también a los valores y contenidos "ausentes", a los saberes que se internalizan inconcientemente en las rutinas escolares, a los esquemas de conocimiento y acción que van a determinar inconcientemente el desarrollo de la conciencia de lo posible

y lo inalcanzable en cada género (Bonder y Rodriguez Giles, 1989).

Es rutinario que niños y niñas se sienten en mesas separadas, tengan vestuarios diferentes, realicen actividades prácticas y una educación física distinta según el sexo. El espacio del patio en el recreo no es usado de igual modo, los maestros y maestras generalmente realizan comparaciones y competencias entre grupos de niños y niñas tendiendo a valorar más las observaciones de los varones y dedicándoles más tiempo en las explicaciones personales, así se reduzcan éstas a problemas disciplinarios. Todo esto, como señala Subirats (1984), es realizado por los maestros en forma inconsciente dado que la práctica docente reproduce prejuicios y valoraciones de la sociedad.

El comportamiento de profesores y maestros suele ser diferente para los niños que para las niñas, un mismo gesto o actitud es aprobado o condenado dependiendo del género del que lo realiza. Un niño llora y se le reclama que los varones no deben hacerlo, una niña competitiva o agresiva es intolerable o puesta en "su lugar". También el éxito en la escuela es interpretado de distinta manera, si las niñas lo logran es porque son "disciplinadas" y "conformistas", mientras que si lo alcanzan los varones es porque son "inteligentes". De este modo los docentes aceptan los patrones de comportamiento como algo dado, como factores con los que tienen que manejarse sin enfrentarse a ellos ni modificarlos. Así se reproduce este aparente "factor natural", los niños aparecen ante los maestros como "típicamente masculinos" y las niñas como "típicamente femeninas", es decir conforme al "deber ser" social (Clarricoates, op. cit.).

La asignación de tareas fuera del ámbito estrictamente instructivo también está atravesada por los estereotipos, si algo se ensucia se pedirá a las niñas que lo limpien y si hay que traer cajones para una clase de educación física será a los varones a quien se los solicite.

El lenguaje utilizado en la escuela -que no difiere al respecto del utilizado por la sociedad- es sexista, y no olvidemos que el lenguaje genera esquemas de pensamiento y marca los límites de lo pensable. En las lenguas latinas los artículos, los pronombres, sustantivos y adjetivos tienen género pero el plural es masculino así sean 99 mujeres y 1 hombre el universo al que nos referimos: la categoría "hombre" utilizada como sinónimo de humanidad recuerda permanentemente a las mujeres su papel en la historia, a la vez que en algún punto marca los límites de lo posible.

Las expectativas de los maestros también difieren según los géneros, de los niños se espera creatividad, independencia, competitividad, racionalidad, inteligencia.

cierto grado de rebeldía y agresividad; de las niñas conformismo, dependencia, limpieza, orden, pasividad y cierta dosis de rivalidad, envidia y “comadrerío”. Las características atribuidas por la sociedad a cada género son aceptadas como “naturales” y de una y otra forma fomentadas por la institución, lo que es claro cuando ellas o bien ellos escapan a la norma. En esos casos, a pesar de que puedan ser los propios compañeros -y no los maestros- los que condenen la “diferencia”, es muy difícil que se reivindique en clase el comportamiento “atípico” o bien que se señale que las actitudes esperables dependen de cuestiones de índole cultural.

Fernandez Enguita (1990) hace referencia al papel del maestro como orientador y maneja la hipótesis de que es esta función la que permite actualmente transmitir con mayor eficacia los estereotipos sexuales. Ante un mercado de trabajo segmentado por sexo, con profesiones “masculinas” y “femeninas”, los prejuicios de los maestros o su resignación ante el estado de las cosas, influye en el futuro profesional de niños y niñas. El que haya más mujeres atraídas por la docencia que por la ingeniería puede parecer algo “natural”, “más adecuado a la naturaleza femenina”, pero llama la atención que las mujeres se inclinen por aquellos estudios superiores que ofrecen menos posibilidades económicas y sociales, y si un grupo social elige una vía devaluada, es sin duda porque algo le obliga a ello de forma latente o manifiesta (Subirats, op. cit.). Es claro que no le cabe toda la responsabilidad a los maestros o a la escuela, pero el tradicionalismo de estos refuerza lo que la sociedad (incluidas las mismas mujeres) espera de ellas: ser buenas madres y buenas esposas, realizar -si fuese necesario- un trabajo remunerado que no se contraponga y se supedite a ese rol fundamental, lo que no garantiza su independencia económica.

Las representaciones sociales de las maestras respecto al género no difieren significativamente de las del conjunto de la sociedad. Investigaciones realizadas en Buenos Aires y Gran Buenos Aires (Bonder, op. cit. y Bonder y Rodríguez Giles, op. cit.) muestran que las concepciones de maestras y orientadoras profesionales son muy cercanas a las más tradicionales; es una constante la aceptación de la división sexual del trabajo y de ciertas diferencias en la personalidad y conducta de varones y mujeres, al tiempo que no se considera apropiado modificarlas. Se supone que la responsabilidad principal de la mujer es la crianza de los hijos y las tareas domésticas. Los cambios deseables en su participación pasarían más por una sumatoria de roles (madre, esposa, trabajadora) que por una modificación estructural de la posición tradicional de ambos géneros en la sociedad.

Al ser esta la concepción de las maestras y no habiéndose visualizado ni

debatido en el sistema educativo argentino esta problemática, no tiene validez para nuestra realidad la afirmación de Fernandez Enguita (op. cit.) que la escuela es la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer.

Pero analizando las razones en que fundamenta el autor dicha afirmación tampoco pensamos que sea válida para su contexto social. La experiencia igualitaria para Fernandez Enguita pasa porque varones y mujeres sigan los mismos programas, sean objeto de los mismos mecanismos de evaluación, se asignen a ambos sexos las mismas tareas, o entren y salgan por las mismas puertas y a las mismas horas. El mismo demostró supra que seguir los mismos programas colocaba a las mujeres en una situación de partida desventajosa, por estar el currículum hecho a la medida de los varones, también señaló cómo la evaluación (al menos de las actitudes y aptitudes) estaba sesgada por el género y cómo las tareas extrainstructivas también se diversificaban por la misma razón. Para él la escuela, por el hecho de acostumbrar a los niños y niñas a transformarse en dóciles trabajadores asalariados y manejables ciudadanos, sirve para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las de género. Ante esto nos preguntamos si esa misma experiencia "igualitaria" no es desde esa óptica vivida también por los hijos de la clase obrera y por qué entonces se dice que la escuela legitima las desigualdades de clase. Si bien a ambos sexos se les enseña -entre otras tantas cosas- a ser dóciles ciudadanos, pensamos que con las mujeres esta enseñanza de la docilidad se acentúa mientras que a los varones se les tolera cierto tipo de agresividad o rebeldía. Por otra parte, la estimulación a ser más independientes y autónomos que también genera la escuela en los alumnos de clase media es alentada especialmente en los varones y no tan bien vista en las mujeres. Pareciera que el autor se dedicara en su obra a desmitificar el carácter igualitario de la escuela, pero luego en relación al género creyera en ese carácter igualitario.

La escuela podría transformarse en una experiencia más igualitaria antes que la familia ya que hay en ella mayores posibilidades de reflexión colectiva; pero para esto se deben modificar los planes de estudio, los libros de texto y, fundamentalmente, realizarse experiencias de reflexión con las maestras/os sobre la temática, a fin de modificar valores y estereotipos de género internalizados, y transformar de esta forma la práctica docente.

El modelo coeducativo -como pone de manifiesto Subirats (op. cit.)- es hoy una posibilidad más que una realidad, ya que este modelo implica la desaparición previa de la jerarquía social entre los géneros. El modelo dominante actualmente es el de la escuela mixta en que varones y mujeres comparten espacios y programas.

La escuela mixta supone la igualdad formal entre los sexos e implica que las representaciones sociales respecto a los roles a desempeñarse por parte de cada género, no han de ser tan radicalmente contrapuestos como en la escuela segregada. Sin embargo, a pesar del avance que este modelo implica respecto al anterior, varios autores y autoras se preguntan si todo es en el mismo beneficioso para las mujeres.

Fernandez Enguita hace referencia a que si bien la escuela mixta ha significado la incorporación de las mujeres a una estructura de relaciones formalmente igualitarias, esto ha implicado la aceptación o la imposición de una enseñanza fundamentalmente masculina, ya que la estructura a que se incorporan las mujeres está pensada para los varones.

Barret señala que en colegios de niñas, las alumnas tienen más probabilidad de lograr una mejor y más alta educación, ya que el proceso de estereotipación es mayor en las escuelas mixtas, donde las divisiones entre varones y mujeres son diariamente confrontadas y donde los alumnos están constantemente expuestos a diferenciaciones de género.

Clarricoates nos dice que por ser los varones más difíciles de controlar que las mujeres, los maestros para mantener la disciplina conducen la clase sobre temas que interesan más a los varones, se dirigen más especialmente a ellos, se les dedica más atención.

Esto no implica que se deba volver a la enseñanza segregada, lo que entrañaría un reforzamiento aún mayor de los estereotipos, fomentando en la práctica un cisma entre los géneros; pero sí creemos que se deben tener en cuenta, a fin de caminar hacia una real coeducación.

Varios autores señalan que la escuela mixta se ha construido sobre la extensión a las mujeres de un modelo de enseñanza masculino. Barret pone el acento en el carácter androcéntrico, no neutral del conocimiento, y Fernandez Enguita enfatiza no tanto lo que se dice como lo que se deja de decir, señalando que las ciencias -o la selección de contenidos que se hace en la escuela de las mismas- excluyen a las mujeres como seres activos, convirtiéndolas en un colectivo invisible. La historiografía se refiere a los grandes hechos con unos pocos héroes siempre varones, o a la esfera pública, política o militar en que no han participado las mujeres; la literatura hace referencia a la mujer como madre o esposa, o si es intimista, como objeto sexual o de deseo; la economía es una economía monetaria, extradoméstica, por trabajo se entiende el que se realiza fuera del hogar invisibilizándose el trabajo doméstico; si se habla de la familia se la analiza

románticamente como el espacio no problemático, el lenguaje es sexista, y en el caso de las ciencias exactas o naturales, los ejemplos que ponen los profesores o los problemas que dan a resolver, siempre se refieren a la experiencia masculina.

Subirats ve esta generalización del modelo masculino de enseñanza más que desde el punto de vista del contenido de las ciencias -a pesar de señalar también su carácter androcéntrico- desde la generalización de un modelo cultural formado no a partir de valores comunes, sino de los valores de un solo grupo (el masculino), lo que trae como consecuencia la discriminación de las mujeres. Al predominar en la sociedad los valores "masculinos", al ser la cultura dominante una cultura patriarcal o masculina, se tiende a despreciar, a discriminar, a infravalorar los comportamientos, actitudes y valores que tradicionalmente se consideraron femeninos. Y ahí Subirats entra en una problemática largamente discutida por el feminismo: la de aspirar a la igualdad o reivindicar la diferencia.

El feminismo de la diferencia plantea la oposición a la cultura patriarcal y la revalorización de lo femenino, y a partir de afirmar la existencia de valores y culturas opuestas para cada sexo, la propuesta de cambio no pretendería una igualación con el varón, sino la reivindicación de aspectos y cualidades que han sido devaluados por el dominio de la cultura masculina.

El feminismo de la igualdad por su parte, pretende abolir las desigualdades construidas a partir de un sexo biológico diferente. Se critica al feminismo de la diferencia por su postura naturalista o esencialista, y se niega la existencia de valores estrictamente femeninos. Lo femenino y lo masculino son considerados construcciones culturales, y las características atribuidas a lo femenino son las que facilitan la dominación.

La propuesta de Subirats parece influida en parte por el feminismo de la diferencia, ya que propone una reivindicación de las actitudes que son consideradas propias de las niñas o las mujeres y no su cambio o abandono. Señala que deben revalorizarse los ámbitos tradicionalmente femeninos e incorporarlos al mundo académico. Aspectos relativos a la vida personal y familiar y al trabajo doméstico, así como la educación sexual deberían conformar el plan común para varones y mujeres (Fernandez Enguita, op. cit.). Además se debería no instigar a las niñas para que desarrollen actitudes y valores masculinos, sino considerar positivamente sus comportamientos sin juzgarlos como inferiores.

Sin embargo, no considera la autora que estos valores o actitudes tengan una raíz biológica sino que los caracteriza como construcciones culturales, y de allí que las posibilidades de cambio sean para ambos sexos. A partir de no denigrar el

modelo femenino, ni considerarlo como “naturalmente” propio de las mujeres, el camino hacia la coeducación no sería suprimir este modelo reprimiéndolo en las niñas a fin de que adopten el masculino, ni fomentar en cada sexo las características del estereotipo, sino que cada individuo, independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines sin ser penalizado por ello. No sería la alternativa estimular para el conjunto comportamientos de competencia, agresividad y dominación, en desmedro de comportamientos que ponen en primer plano el deseo de gustar o el desarrollo de la emotividad. Sería abandonar esa rígida separación de roles que mutila y frustra a varones y mujeres, pues les impide desarrollar un conjunto de posibilidades personales que originalmente no son exclusivas de ninguno de los dos sexos. De este modo ya no serían las niñas las que deben cambiar sino la escuela, estimulando por igual en ambos sexos lo que antes se consideraba características exclusivas de cada uno de ellos. Esto sería para la autora una escuela coeducativa, y para ello sería imprescindible introducir el debate en los ámbitos de formación del profesorado y en los cursos de actualización para docentes, además de modificar los libros de lectura y los planes de estudio.

Subirats afirma que el mecanismo que provoca la discriminación de las mujeres al interior de la escuela puede entenderse a partir del esquema teórico planteado por Bourdieu y Passeron en relación a la discriminación por clases. Según éste, el éxito o el fracaso se establecen a partir de las actitudes de los alumnos hacia la cultura, de su capacidad para utilizarla en forma creadora, de su apropiación como parte de la personalidad. Esta apropiación de la cultura -como demostraron estos autores respecto a las distintas clases sociales- es tanto más difícil cuanto mayor es la diferencia entre los valores interiorizados en el ambiente familiar y social y los valores fundamentales de la cultura académica. Por lo tanto, cuanto más difieren los valores interiorizados en la primera infancia de los valores -en este caso- masculinos dominantes en el sistema académico, más ajena resulta la cultura académica y mayor es la dificultad de la alumna para apropiársela y utilizarla en la forma más adecuada.

Si extrapolamos el esquema de Bourdieu y Passeron para analizar la situación de las mujeres en la escuela, veremos que su situación es doblemente dificultosa.

Por un lado estaría lo planteado por Subirats: por ser diferentes los valores interiorizados por las mujeres en la primera infancia de los valores masculinos dominantes en la escuela, les resultaría más ajena la cultura académica que a los varones. “Solo se podría aprender con gran esfuerzo aquello que a los otros les ha

sido dado” como dice Bourdieu respecto al capital cultural dominante. Esto explicará la inseguridad de las mujeres en un mundo que no ha sido tradicionalmente el propio, su incapacidad para moverse adecuadamente en los círculos académicos, la “elección” de carreras “femeninas” que ofrecen menos dificultades o en las que existe menor competencia, que coinciden a su vez con las menos valoradas socialmente.

Por otro lado estaría lo que la escuela refuerza y no tiene que ver con el conocimiento académico: los estereotipos sexuales. En este caso habría una correspondencia entre los habitus (ese modo de relacionarse con el mundo arraigado en el cuerpo mismo) internalizados desde la primera infancia en la familia, y el hábitat (las expectativas e intereses en este caso de la institución escolar). La reproducción y la dominación funcionarían en la escuela respecto al reforzamiento de los estereotipos de género en tanto existiría correspondencia entre esos principios encarnados en el habitus que hacen a las actitudes y representaciones de género y las prácticas sociales de la escuela.

La categoría de género es una construcción cultural, un aprendizaje. La naturaleza no fija un destino. Como dice Simone de Beauvoir “no se nace mujer, se llega a serlo”. La subordinación de la mujer es construida por un sistema de sexo/género con dominancia masculina. Este concepto definido por Gayle Rubin (1986) como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” permite entender cómo son moldeados niños y niñas para ejercer la desigualdad en función al género. Este sistema de sexo/género actúa en la base de la constitución de los sujetos psíquicos, en la producción primaria de los objetos de deseo y del reconocimiento más personal e intransferible, en lo que se ha dado en llamar identidad de género. Las características del género

“no solo se perciben como “naturales” y no socialmente contruidos, sino que además nos conforman el sentido de la acción desde la más remota infancia en la relación con la madre, el padre y los hermanos/as, en las relaciones más primarias que hacen a la constitución del aparato psíquico” (De Barbieri, 1991, pág. 24).

Ahora bien, si la identidad de género se construye tan tempranamente, si la desigualdad se interioriza conformando lo inconciente y se nos inscribe en el propio cuerpo, si ya la familia es el espacio donde se aprende la dominación y la sumisión (Horkheimer, 1974), si la escuela refuerza estos aspectos a la vez que dificulta el

manejo por parte de las mujeres de un capital cultural que les es ajeno, ¿qué posibilidades de transformación existen?, y ¿qué parte le cabe a la escuela en todo esto?

Varias respuestas surgen desde distintos marcos que pueden ofrecer alternativas ante un círculo que parece tan cerrado.

Podría cuestionarse el planteamiento descrito con los argumentos que esgrime Giroux en relación a la noción de habitus de Bourdieu, la que parece ideada exclusivamente según la lógica de la dominación, no dejando al sujeto humano ningún espacio para la libertad. Pensamos que además de la reproducción se dan otros momentos tanto en la escuela como en la familia, tales como la resistencia, la apropiación y la negociación. Consideramos que lo estructural fija ciertos límites pero que los sujetos no son simplemente pasivos ni fatalmente víctimas.

Alicia Lombardi (1986) plantea una hipótesis de interés en relación a mujeres de clase media que cuentan actualmente alrededor de 40 años y que han sido sus pacientes. Señala que el mundo interno de esta generación (que viven la tensión entre dos ideales contradictorios de mujer: madre o profesional), refleja indirectamente el mundo interno de la generación de sus madres en el que ya aparecería dicha contradicción. Las revistas femeninas publicadas en el país alrededor de los '50 al igual que los medios, daban una imagen de mujer unitaria, lineal, acorde con lo que Betty Friedan denominó la mística de la femineidad (la realización de la mujer a través de la dedicación exclusiva al hogar y a los hijos), pero sin duda el mundo interno de esas mujeres debió ser muy diferente, ya que desde esa época aparecían imágenes contradictorias. Los '50 fueron los años en que las mujeres entraron al mercado de trabajo, en que desde el gobierno Eva Perón exaltaba la capacidad de lucha de las mujeres, a la vez que las destinaba a ser las primeras responsables del hogar. Las madres de esa época ante la posibilidad de llevar una vida solitaria y sentirse marginadas eligieron el ideal prescripto socialmente, pero anhelando secretamente los canales de relación con los pares, recordando la emoción sentida al haber pisado las universidades que luego abandonaron por un casamiento tradicional. Las hijas percibieron a veces en ella, signos de desconexión afectiva y cansancio, el peso de sus recuerdos de adolescencia, su decepción y su deseo no concientemente formulado de que sus hijas se hicieran cargo de esa parte no vivida por ellas. Transmitieron en secreto ese deseo libertario, mostraron sin quererlo que ser madre podía ser tanto una maravilla, como lo más esclavizador y frustrante.

La idea que nos da la autora, es que la transmisión de valores en la familia no es lineal ni unívoca, hay contradicciones y ambigüedades, hay dobles mensajes.

hay cosas que no se dicen pero se transmiten, y hay veces en que los mensajes ocultos son más transgresores que los explícitos. No sólo se reproduce la dominación, sino que puede reproducirse y en forma amplificada, la rebeldía. Esto puede ser también válido respecto a las maestras en su mayoría mujeres, también ellas pueden vivir contradicciones, también seguramente resisten como señaló Apple (1987) en su estudio sobre las maestras en E. E. U. U., y también es posible que sus sueños reprimidos sean recogidos por alguna de sus discípulas. Esto hace pensar que no necesariamente los mensajes ocultos han de ser más conservadores que los explícitos.

Los sistemas de género son sistemas de poder y, como tales, resultado de relaciones de fuerza siempre inestables y en continuo enfrentamiento. Esta correlación de fuerzas ha sido hasta el momento desfavorable para las mujeres, ya que

“...en toda sociedad hay “una clase” (y no sólo una clase, un género, una raza) que ocupa estratégicamente una posición privilegiada y que acumula victoria sobre victoria en esta guerra. Pero el poder no es monolítico y jamás totalmente controlado”. (García Canal, 1990, pág. 120)³⁾

En tanto “el poder se ejerce, no se posee”, las posiciones de privilegio pueden perderse, las victorias pueden revertirse.

“Por ello, no bastan leyes y normas, amenazas cumplidas y castigos ejemplares. Las/os dominadas/os tienen un campo de posibilidades de readecuación, obediencia aparente pero desobediencia real, resistencia, manipulación a la subordinación... Las mujeres pueden, fuera y por detrás de las normas y el orden que aceptan- manipular, resistir, chantajear, desobedecer dando la apariencia de obediencia y sumisión. Las mujeres pueden en el límite, por ejemplo, tener hijos que no sean del marido, pueden negarse a tenerlos, pueden relacionarse sexualmente con otros y otras, pueden dejar de trabajar en el hogar e impedir la sobrevivencia de los integrantes de la familia, incluidos los bebés/as recién nacidos/as”. (De Barbieri, op. cit., pág. 22-23)

El sexismo, por ser una relación de poder no se mantiene estático. Se han ido modificando sus formas a lo largo de la historia, y en esto ha sido de fundamental importancia la lucha y resistencia de las mujeres.

A pesar de que la estructura esté armada para que la reproducción y la

dominación funcionen en cualquiera de los ámbitos, hay algunas puertas de escape; hay posibilidades de resistencia, hay quiebres del sistema que no es unívoco.

La lógica de los hábitos marcaría los límites de la posibilidad de transformación, pero como señala García Canclini si bien los hábitos tienden a reproducir las condiciones objetivas que los engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permitirían reorganizar disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Las teorías de la reproducción y de la resistencia no han tenido en cuenta al poder como relación, por ello cada una de ellas enfatizó uno de los polos; una verdadera integración de esas teorías pasaría por ver a ambos polos como relaciones de fuerza, en que la estructura tiende a la reproducción por ejercer la dominación, y la resistencia tiende a enfrentarse o escapar, dentro de las condiciones de posibilidad que permite esa estructura.

En la medida en que avancemos en el conocimiento de los mecanismos que generan las múltiples relaciones de dominación que nos atraviesan, en la medida en que vivamos o visualicemos experiencias diferentes, podremos generar prácticas y discursos distintos que permitan a mujeres y varones ampliar los límites de lo que hoy es posible y lograr una vida más plena. Cuando el sexismo sea objeto de discusión en la sociedad, o en parte de la misma, será factible que el sistema educativo -como sucede en otros países- ponga en práctica planes de acción a fin de modificarlo. En la medida en que estos planes cuenten con la colaboración y participación de los involucrados directamente en la tarea docente, podrá avanzarse en este camino.

Resumen Este artículo describe -a partir del análisis de distintos textos sobre la temática- la transmisión del sexismo en la escuela primaria, enfatizándose el papel que juega al respecto el currículum oculto.

Se cuestiona la omnipotencia que se atribuye al poder desde las posturas reproductivistas, así como la ausencia de una perspectiva de género desde las teorías de la resistencia.

Se propone analizar al sexismo como una relación de poder, o de fuerzas, entendiendo por ende que éste no se mantiene estático, y que se hace necesario investigar las formas de resistencia desde las que intenten escapar a la reproducción las mujeres.

Palabras claves

Reproducción - Género - Resistencia - Escuela

Abstract After analysing bibliography regarding the topic of gender and education, the author describes the problem of sexism in the primary school pointing out the role played by the "hidden curriculum" regarding this matter.

The author discusses the omnipotence ascribed by the reproductive formulations to the power and argues about the lack of a gender perspective in the theories of the resistance. Finally she proposes to analyse sexism as a power or forces relationship in the sense that sexism does not remain immutable and unchanged, hence it is necessary to investigate the ways of resistance used by women in order to escape from reproduction.

Descriptors

Reproduction - Gender - Resistance - School.

NOTAS

1. La relación entre la opresión de género y el capitalismo ha sido ampliamente investigada. Entre otros pueden consultarse: Hartmann, Heidi. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista". En Cuadernos del Sur No.5, Marzo-Mayo 1987; Uria Paloma, Pineda Empar, Olivan Montserrat Polémicas Feministas. Edit. Revolución, Madrid 1985; Delphy, Christine. El enemigo principal. Por un feminismo materialista. En Cuadernos Inacabados No.2-3, Barcelona, Edit. La Sal, 1985.

2. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de oportunidades para la mujer en el área educativa. Convenio firmado el 25/6/91 entre el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación e Instituto Nacional de la Administración Pública. El programa se propone hacer extensivos los convenios a cada una de las Provincias y a la Municipalidad de Bs.As.

3. La acotación entre paréntesis es nuestra.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Visión. Bs.As., Ediciones Nueva, 1974.
- APPLE, M. "Enseñanza y Trabajo Femenino: Un análisis Histórico e Ideológico Comparado". En Revista de Educación, (Nº 283), Mayo-Agosto 1987, Madrid.
- APPLE, M. Educación y Poder. Temas de Educación, Barcelona, Paidós/MEC, 1987.
- BARRET, M. The educational system: gender and class. London, VERSO and NLB, 1980.
- BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R. La escuela capitalista. México, Siglo XXI editores, 1990.
- BONDER, G. "Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina". En Dialogando. (No.7), Santiago, Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la Realidad Escolar, Marzo de 1985.
- BONDER, G. El sexismo en la práctica escolar: evaluación de una experiencia de cambio de actitudes con maestras primarias argentinas de la provincia de Bs.As., Argentina. CEM, Bs.As., Mimeo. En prensa. 1989.
- BONDER, G.; RODRIGUEZ GILES, E. Valores de género en el programa de orientación profesional de las escuelas primarias argentinas de la provincia de Bs.As., Argentina. CEM, Bs.As., Mimeo. En prensa. 1989.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. La reproducción. Barcelona, Laia, 1977.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. La instrucción escolar en la América Capitalista. México, Siglo XXI editores, 1981.
- CLARRICOATES, K. "Dinosaurs in the classroom". En Women's Studies International Quarterly. Vol.1, (No.4). Ed. Spencer Education, 1978.
- DE BARBIERI, T. Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. México, Instituto de Investigaciones sociales, UNAM, 1991. Mimeo.
- DELPHY, C. Por un feminismo materialista. El enemigo principal, y otros textos.

- Barcelona. Cuadernos Inacabados 2-3, La Sal, Ediciones de les dones, 1985.
- EZPELETA, J. **Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento**. México Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Superior, Marzo 1980.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**. Ponencia presentada en la reunión de CLACSO. San Pablo, Brasil. Junio, 1983. Publicada por Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. "Escuela y clases subalternas". En **Cuadernos Políticos**, (No.37). México. Edit. ERA, Julio-Setiembre 1983.
- EZPELETA, J. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". **Cuadernos de Investigación Educativa**, (No.20). México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Depto. de Investigaciones Educativas, Set. 1986.
- FERNANDEZ ENGUITA, E. **Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación**. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 1990.
- FOUCAULT, M. **La voluntad del Saber**. Tomo 1 de La Historia de la Sexualidad, México, Siglo XXI editores, 1977.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. México, Siglo XXI, 1981.
- GAMBA, S. **Mujer y Educación: Una lectura de los aportes de las corrientes feministas**. Monografía Módulo Mujer y Educación. Carrera de Especialización en Estudios de la Mujer. Posgrado Facultad de Psicología. Mirneo. Bs.As., Nov. de 1988.
- GARCIA CANAL, M. I. **El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault**. México, Plaza y Valdés. 1990.
- GARCIA CANCLINI, N. "De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular". En **Materiales para el debate contemporáneo**, (No.7). Editado por CLAEH, México, D.F.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Madrid, Edit. Akal, 1985.
- GIROUX, H. "Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En **Cuadernos Políticos**, (No.44), Ediciones ERA, Julio-diciembre de 1985, México, D.F.
- HARTMANN, H. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista". En **Cuadernos del Sur**, (No.5), Marzo-Mayo 1987.
- HORKHEIMER, M. **Teoría y Crítica**. Bs.As., Amorrortu, 1974.
- ILET, Unidad de Comunicación Alternativa de la Mujer. **Mujer y Educación Formal**. Santiago, Chile. 1985.
- INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS, **Cuadernos de Antropología Social** (Número dedicado a Antropología y Educación). Vol. I, No.2, 1988. Filosofía y Letras. UBA.
- LOMBARDI, A. **Entre madres e hijas. Acerca de la opresión psicológica**. Bs.As., Edic. Noe, 1986.
- MAGLIE, G. y GARCIA FRINCHABOY, M. **Situación Educativa de las Mujeres en Argentina**. Subsecretaría de la Mujer de la Nación, UNICEF. Argentina, 1988.
- MICHEL, A. **Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros**

- infantiles y escolares. Barcelona, Ediciones La Sal, 1987.
- MORENO MONTSERRAT, y GALINDO, I. Apuntes para una génesis de las diferencias. Ponencia presentada en II Jornades del Patriarcat. Universidad Autónoma de Barcelona. Mimeo, sin fecha.
- PEIFFER, J. El lugar reservado a las mujeres en las ciencias exactas y aplicadas: lugar invisible o no existente?. Mimeo, sin fecha.
- PARADISE, R. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. Tesis Maestría CIEA-DIE. IPN. México, 1979.
- PIOTTI NUÑEZ, D. E. "La escuela Primaria como generadora y reproductora de contenidos sexuales en la sociedad uruguaya". En Revista del Instituto de la Mujer. Año II, (Nº.2).
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y Debates. México, DIE-CINESTAV. IPN., 1986.
- RUBIN, G. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En Nueva Antropología. Vol. VIII, (Nº.30), México, 1986.
- SAVIANI, D. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En Revista Argentina de Educación. Año II, (Nº.3), 1983.
- SNYDERS, G. Escuela, Clase y Lucha de Clases. Madrid, Comunicación, 1978.
- SUBIRATS, M. La educación femenina: Emergencia de la escuela separada en España. Ponencia presentada en II Jornades del Patriarcat. Universitat Autònoma de Barcelona. Mimeo. Sin fecha.
- SUBIRATS, M. "De la enseñanza segregada a la coeducación". En Mujer y Educación. Mimeo, sin fecha.
- SUBIRATS, M. "De la contaminación machista a la coeducación". En Cuadernos de Pedagogía Revista Mensual de Educación, (Nº.31-32), Julio 1977, Barcelona.
- SUBIRATS, M. "Por una educación no sexista". En Revista Mujeres, (No.3). Septiembre-Octubre 1984, Barcelona.
- TEDESCO, J. C. "Elementos para una Sociología del Currículum Escolar en Argentina". En El proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982. Bs.As., FLACSO, 1985.
- TENTI, E. "La interacción Maestro-Alumno. Discusión Sociológica". En Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI. Vol. XLVI, (Nº1), Enero-Marzo 1984, México, D.F.
- URIA P., PINEDA EMPAR, OLIVAN MONTSERRAT. Polémicas Feministas. Madrid, Edit. Revolución, 1985.
- WAINERMAN, C. y RAJMAN, R. "La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular". En Cuadernos del CENEP, (Nº32), Bs.As., 1984.
- WILLIS, P. "Notas sobre método". En Dialogando (Nº2), Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, Chile, 1983.

La legitimación de un acto ritual: El Examen

Ana María Clement *

Intentando reflexionar acerca de la angustia y conmoción personal que genera en mí la presentación a concurso he decidido -a manera de conjuro- profundizar mi reflexión sobre la situación misma. Objetivar uno de los subuniversos (el examen, la oposición) instituidos en el universo del campo de la producción cultural-social, la Universidad. Realizar una distancia objetivadora que disipe el temor del "descenso a los infiernos", tal como decía Kant al referirse al conocimiento de sí.

Quizás sea necesario aclarar que este no es un "proyecto" ingenuamente ambicioso tal como realizar la génesis de un dispositivo -el examen- y hacer la entrega en una clase de oposición o un acto de rebeldía adolescente marcado por la insolencia del tema frente a sus *maestros*. Sí desearía, en cambio, utilizar este espacio tomando lo que la sociología de la educación nos permite como acto vertebrante: *realizar una indagación crítica sobre el sistema de enseñanza o del campo intelectual, contribuyendo así al conocimiento del sujeto de conocimiento y sus luchas por la legitimidad*.

¿Por qué la oposición es una de las únicas vías de ingreso de los profesores a la Universidad?

¿Por qué este sistema de selección como la oposición es uno de los más arraigados en la tradición escolar universitaria?

¿Por qué perdura este acto ritual?

Guiando la reflexión encuentro, en el mismo rito de admisión, en el acto pedagógico mismo de investidura profesional que puede otorgar el examen, la necesidad de repensar la constitución de los ritos.

El hombre "ágrafo" no siempre ha formulado en lenguaje teórico sus

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta (ordinaria) del Sub-Area Sociológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

concepciones sobre la realidad última de las cosas, sino a través de mitos, símbolos y ritos donde ha expresado un sistema complejo de la toma de conciencia de una cierta situación en el cosmos. Así, los actos humanos llegan a ser **reales** porque participan de una realidad que los trasciende, que lo diferencia de su medio y le confiere **sentido y valor**. Resiste al tiempo, su realidad se ve duplicada por su perennidad. Esta es la calidad que les da el ser reproducción de un acto primordial, repetición de algún arquetipo, actos que se reiteran porque fueron consagrados en el origen.

Esta repetición de gestos paradigmáticos nos remite a una ontología original; hallan su realidad en la medida que participan en una realidad trascendente. **"El gesto no obtiene sentido, realidad, sino en la medida en que renueva una acción primordial"** (Eliade).

Hay hechos que ayudan a comprender cómo y por qué algo llega a ser real en las sociedades premodernas y serían aquellos elementos cuya realidad es función de la repetición; de la imitación de un **arquetipo**; de los elementos (ciudades, templos, casas) cuya realidad es tributaria del **símbolo del centro** supraterrrestre que los asimila a sí mismo y los transforma en el centro del mundo; y por último, los **rituales** que poseen sentido porque repiten deliberadamente hechos planteados por héroes, dioses, etc..

Veamos algunos ejemplos, cuando se toma posesión de un territorio, cuando se lo explora se realizan ritos que repiten simbólicamente el acto de la creación; la zona **inculta** es primeramente "cosmizada", luego habitada. La zona se convierte en real, solo después del ritual de toma de posesión el cual es una *copia del acto primordial de creación del mundo*.

Si tomamos el **simbolismo del centro** -que es muy complejo y ha sobrevivido en Occidente hasta la Edad Moderna-, este alude a una repetición cosmogónica y el **centro** es la zona de lo sagrado, donde hay que erigir aquello que convoque; el camino que lleva al "centro" es un camino difícil, y esto se verifica en el orden de lo real en las circunvoluciones dificultosas, peregrinación, peligros, extravíos; son las dificultades **del que busca el camino al yo, hacia el centro de su ser**. El camino es arduo, está sembrado de peligros, es el rito del pasaje de lo profano a lo sagrado, de lo ilusorio a la realidad, de la muerte a la vida, del hombre a la divinidad.

Así el acceso al "centro" donde está el templo del saber -la Universidad- es donde se realizará el acto ritual -oposición- y por medio de éste el pasaje de un estado profano, inculto, oscuro al dominio del saber: equivale a una consagración.

a una iniciación -ser profesor ordinario-, de una existencia ayer profana e ilusoria, le sucede ahora una nueva existencia real y eficaz.

Parece contradictorio rescatar el universo mítico y el acto ritual a esta altura del siglo y, más precisamente, en el campo intelectual, donde la ciencia luchó por la muerte del mito para que la razón ocupe el lugar de lo irracional y el hombre sea, de una vez por todas, amo del universo. Pero este perdura debido a la fascinación y forma enigmática, pues el mito retiene el poder y obliga al desciframiento, y a la lectura iniciática. El mito es irreductible, su interpretación inagotable. Lo que sí me importa es captar la lógica con la que actúa, para que en él permanezca un sentido primordial y que nosotros seamos actores de la repetición y renovemos el acto de creación y consagración en el acto ritual.

El mito habla, en la particularidad de su lenguaje, de la arbitrariedad de lo social y de lo aleatorio: es el resultado de la oscilación entre unión y enfrentamiento, entre **orden y desorden**.

Actualiza el advenimiento de una historia deseada. Lo que ya es aparece como profano, oscuro, falso; lo que se anuncia mediante el logro del acto ritual sacrificial es el mundo verdadero, crear un orden para que la institucionalización (del saber) sea. Genera la certidumbre de que el mundo puede cambiar y va a cambiarlo.

Así, el mito permite transfigurar al hombre y situarlo en el advenimiento; en el pasaje del desorden al orden, es un poderoso operador simbólico. Mito y rito unidos efectúan la transformación para dar curso a otra historia, un curso que lleve en sí el **sentido y el orden**.

La complejidad del rito y el juego que nos propone e incluye, merece que nos acerquemos aun más; ya que se inscribe en el interior de un sistema contribuyendo a la integración individual en una sociedad y una cultura -iniciación-, a la gestión correspondiente a lo sagrado -culto-, a la manifestación del poder -ceremonial político- o a todo otro fin de orden social. El rito penetra y pone en marcha el capital simbólico para expresar y actuar, aunque este operador simbólico no se reduce sólo a eso, pues es una dramatización, que impone condiciones de lugar, tiempo, circunstancias y designación de lo que incluye o excluye.

Requiere que los actores lo realicen de conformidad a las reglas. En el instante en que se sitúan en el espacio ritual sus actores se transfiguran en sacerdotes, sacrificadores, ancestros, provocando así la irrupción de lo imaginario, cumple una función mediadora, convirtiendo la incertidumbre en certidumbre. Pone en marcha la información, el saber, es una memoria acumulativa. Se inscribe

en el campo de las convenciones culturales dominantes y contribuye al buen funcionamiento de la máquina social, en nuestro caso, la universidad.

El rito actúa sobre los hombres y los conmueve por un efecto místico en el cual la unión sacrificial y el trance constituyen la *prueba* principal. Apela a la función imaginaria, aprovechando el registro simbólico, conjugando los diferentes lenguajes (discursivos, gestuales, etc.). Así el rito como recuerda el antropólogo Victor Turner "posee a la vez una estructura simbólica, una estructura de valor, una estructura teleológica y una estructura de rol" donde también se pone de manifiesto lo imaginario. Esto implica que el acto ritual rige el código de comunicación definido culturalmente, refuerza su pertinencia y eficacia por las repeticiones múltiples reduciendo así las ambigüedades o "ruidos" en los que perdería su significación.

Si tanto el dispositivo del examen o la oposición lo consideramos como un rito de admisión, el pasaje para el logro de la investidura profesional, está realizando simbólicamente un acto de delegación donde el iniciado es autorizado para hablar con autoridad; su palabra es legitimada.

"La eficacia propiamente mágica del ritual descansa en el intercambio silencioso e invisible que se lleva a cabo entre el recién llegado, quien ofrece públicamente su palabra, y los científicos reunidos, quienes atestiguan a través de su presencia como cuerpo que, al ser así recibida por los maestros más eminentes, esta palabra puede recibirse de manera universal, es decir, se convierte, en el sentido más fuerte, en magistral." (Bourdieu, 1990, pág. 55)

¿Qué caminos han recorrido los intelectuales para este hoy?

¿Qué profesores, maestros tuvieron la palabra?

¿Cuándo ingresaron en la Universidad?

Junto al despliegue de las ciudades en Occidente aparece este hombre para quien enseñar, escribir se convierte en oficio, ya no como trabajo aleatorio del espíritu; ya no son los clérigos solamente los enseñantes.

A medida que surgen las ciudades, una a una -en la Edad Media- los intelectuales van integrándose al paisaje y ya nunca lo abandonarán desde el siglo XII en más. Los goliardos, estos subversivos, rebeldes que vagabundeaban y prefirieron el estudio a la guerra, gestan una presencia crítica en las calles.

Así, el intelectual tiene plena conciencia de la profesión que asume como

trabajo creador y los libros son sus instrumentos, pero aún no hay una organización que los agrupe; empujando el siglo tanto maestros como estudiantes formarán un gran movimiento corporativo y con el siglo XII, surgirán las universidades.

Desde su surgimiento, la universidad es un lugar inquietante, por el poder que representa, ya sea por la calidad de sus miembros como por la cantidad. Su origen está ligado a la lucha por la autonomía; la disputa, en primer lugar, es con los órdenes eclesiásticos, luego con el resto de los poderes.

La corporación universitaria se organiza no sin problemas, pero finalmente funda su poderío a través de tres ejes fundamentales: "la autonomía jurisdiccional, el derecho de huelga y de secesión y el monopolio de la colación de grados universitarios." (Le Goff, 1965)

La instancia organizativa le permitió a su vez reglamentar, concebir sus propios estatutos, y organizar sus estudios, a saber, los **programas de los cursos, la duración y las condiciones de examen.**

¿Cómo eran los exámenes en aquellos tiempos?. Si las universidades lucharon por su autonomía, sabido es que cada una de ellas, tenían sus particularidades al respecto, pero veamos la situación de examen de un estudiante boloñés: éste obtenía su grado mediante un *examen privatum* y el *conventus publicus, doctoratus* que era un examen público y ceremonia de investidura.

Previo al examen el candidato era presentado al rector debiendo jurar no transgredir los reglamentos... **ni sobornar a los examinadores.**

En la semana previa al examen, uno de sus maestros lo presentaba al arcediano y respondía ante éste por la capacidad del aspirante para acceder a la prueba. El día fijado, debía levantarse e ir a Misa del Espíritu Santo, luego dirigirse a que los doctores le indiquen un pasaje para comentar, después de lo cual se recluía hasta la tarde donde públicamente en la Catedral debía exponer el tema y responder a las preguntas de los jurados.

Luego estos se retiraban y votaban tomando una decisión por mayoría.

Hasta no aprobar el examen público no obtenía el título de doctor, ni podía ejercer. El examen público estaba rodeado de todo un ceremonial pomposo: era acompañado hasta la Catedral donde debía exponer su tesis, allí no sólo lo esperaban sus jurados sino el resto de los estudiantes que lo enfrentaban, por lo tanto debía esgrimir una ardua defensa: así por primera vez ocupaba el lugar de un maestro y se le confería si aprobaba mediante un acto solemne la autorización para enseñar: se le entregaba la toga, un anillo de oro y un libro.

En cambio en la Universidad de París el estudiante debía afrontar un primer

examen llamado *determinatio*, precedido a su vez por dos pruebas: la primera consistía en un debate que el estudiante debía mantener con un maestro; si aprobaba, pasaba a la segunda, llamado *examen determinantium o baccalariandorum*, donde debía probar su cumplimiento con los estatutos y conocer los autores de los programas, todo ello ante un jurado de maestros; recién si aprobaba este conjunto de pruebas accedía a la *determinatio* que consistía en una serie de cursos que él debía dictar durante la Cuaresma, evidenciando su capacidad para proseguir sus estudios universitarios.

Luego de esta etapa de exámenes de grado llegaba al examen que le otorgaría la licenciatura y el doctorado; nuevamente debía enfrentarse a un tribunal compuesto por cuatro jurados maestros, presididos por un Canciller. Días más tarde si la decisión era satisfactoria recibía solemnemente de manos del Canciller la licenciatura, y durante el curso de la ceremonia debía pronunciar una conferencia *-collatio-*. Seis meses después alcanzaría el grado de doctor, en el curso de la *inceptio* (similar al conventus boloñes). El día anterior tomaba parte en una discusión muy rigurosa denominada *visperas*. El día de su *inceptio* daba su clase inaugural frente a toda la Facultad y allí recibía sus insignias.

Así, la situación de examen contenía explícitamente una serie de actos rituales ligados a un clima religioso, moral pero también festivo. Podemos precisar nuestros ritos de hoy, retrayéndonos al ayer universitario y su lento ceremonial para la consagración al saber.

Si continuamos mirando a aquellos intelectuales de ayer, veremos con mayor claridad el enfrentamiento, la oscilación entre lo profano y la necesidad de expurgar ese estado. La Universidad garantizaba la entrada al mundo urbano racional y humano, ... pero para ello volvían a los ritos.

El sentimiento corporativo estaba también señalado en los estatutos donde prescribían las celebraciones, fiestas que acompañaban al examen y mostraban su solidaridad y espíritu de cuerpo, a través de juegos regionales como las corridas de toros en España o bailes en Italia, realizados en honor al profesional legitimado.

No todas las celebraciones figuraban en los estatutos. ¿Qué le pasaba al novato, al recién ingresado a la Universidad? *El Manuale Scolarium* que data del siglo XV describe algunas costumbres estudiantiles donde al recién llegado se lo sometía a una "limpieza" destinada a librar al iniciado de su bestialidad y primitivismo. Apelan a lo imaginario y este hombre, tiene olor, excrecencias, su mirada está perdida, tiene orejas largas y colmillos; esta condición originaria ligada a la animalidad solo puede eliminarse mediante la **purga** y el **lavado**; también

confesará vicios y prácticas aberrantes en una parodia de confesión, que le permitirá asumir luego el rol de intelectual y diferenciarse así de la imagen del campesino, de lo extremadamente vulgar. Esta suerte de exorcismo nos remite no solamente a un claro acto de separación entre la rusticidad rural y el advenimiento a lo urbano, sino el pase de la bestialidad a la humanidad, concibiendo al hombre en un orden ancestral con un contenido original ligado al desorden demoníaco y animal. Solo sorteando estos actos expurgatorios se parecerá a Dios, tomando de alguna manera su lugar, integrando el cuerpo del saber, constituyendo el nuevo campo intelectual.

Tenemos presente a un nuevo hombre, un nuevo oficio, el de intelectual, también nos acercamos a una mediatización del acto creador: el examen. Pero qué más podemos arrancarle a la historia constitutiva de este sujeto, a nuestra propia historia, a este lugar que hoy accedemos también por un acto ritual, por un dispositivo que emerge y nos instituye. Indaguemos el surgimiento de esa nueva racionalidad, sus desplazamientos.

Así podríamos preguntarnos cómo determinadas prácticas sociales fueron gestando dominios de saber, con discursos estratégicos que permitieron la constitución histórica -nunca definitiva- de un nuevo sujeto de conocimiento erigido en la emergencia de nuevas prácticas y formas de subjetividad. Es decir, las formas de **lucha** y las relaciones de fuerza establecidas entre el hombre y la verdad en el espacio social; es un rastreo histórico de la singularidad de sucesos singulares que irrumpen en la heterogeneidad constitutiva del campo intelectual.

De esta manera la trama de lo social se convierte en el texto de una obra de teatro donde los actores representan la lucha por el poder, repetición constante, obra montada en un ritual que impone obligaciones, reglas, derechos y procedimientos que marcan y graban los cuerpos.

Para Foucault (1983) existen una serie de estrategias que forman parte de las prácticas sociales y una de las más importantes son las prácticas judiciales, donde intentará mostrar cómo ciertas formas de **verdad** pueden ser definidas a través de la práctica penal, siendo éstas la **prueba, la indagación y el examen**.

El surgimiento de estas técnicas tienen que ver con la construcción de prácticas sociales de control, vigilancia y apropiación del conocimiento. Es decir, saberes. Y la eterna obsesión por el poder.

"El conocimiento se transformó entre nosotros en una pasión que no se horroriza de ningún sacrificio, y que no tiene en el

fondo más que una sola preocupación: la de entenderse a sí mismo... La pasión por el conocimiento hará posiblemente perecer a la humanidad. Si la pasión no hace perecer a la humanidad, ésta perecerá por su debilidad. ¿Qué se prefiere? ... ¿Queremos que la humanidad termine en el fuego y en la luz, o bien en la arena?"(Foucault, 1979, pág. 101).

La contendencia de Nietzsche sacude nuestra armazón y en el recorrido en búsqueda de alivio, nos acompaña un "cartógrafo" que nos llevará a la misma trama de la conformación de un nuevo saber. ¿Es necesario remontarse a los primeros hombres que pensaron el saber?. Pues no, hay hitos históricos que el "cartógrafo" nos señala y allí vamos.

La Edad Media recupera lo que los griegos habían una vez desarrollado para luego caer en el olvido. La reaparición de la **indagación** marcará definitivamente la cultura occidental; ligará esta técnica a la práctica penal como forma de investigar la verdad, luego utilizadas en la reflexión científica y filosófica.

Desplaza al sistema de la prueba, juego donde no se intenta conocer la verdad, sino que somete al sujeto a través de sus respuestas a la victoria o al fracaso; enfrenta débiles y fuertes. La autoridad -juez- sólo interviene como testigo del correcto procedimiento. Se establece quién es el más fuerte, y esa es suficiente razón para el éxito. La prueba es así un operador simbólico del derecho -rito de la guerra-, no de la verdad. Estamos presenciando la legitimación de las formas, de la elocuencia del capital cultural simbólico, no del contenido, sino las formas y condiciones de posibilidad del saber.

El modelo de la *indagación* surge como una cuestión de gestión administrativa, por lo tanto ligado al surgimiento del Estado en la etapa carolingia. Una de sus funciones era solucionar problemas de derecho, impuestos, costumbres; y para ello se recurría al representante del poder quien llamaba a los notables o aquellos que conociesen sobre la cuestión; estos debían jurar decir la verdad, luego deliberaban a solas y aportaban una solución al problema.

Con la *indagación* aparece una nueva forma de organizar el poder; el poder económico reúne en sí lo político, lo judicial y el belicismo. Ya no están en soledad la víctima y el victimario, el daño no se encierra en una relación de dos, sino que toda la sociedad se siente ofendida, además del rey-Estado.

El procedimiento inquisitorial fue asumido por la Iglesia quien también lo ve todo y controlará las intenciones y deseos, el propio corazón.

Esta transformación política implicó una nueva manera de ejercer el poder y anuncia un nuevo sujeto: el culpable; pues el daño une falta y culpa: a la ley, a la sociedad, al orden y al mismísimo Dios.

La Universidad medieval no queda aislada de este nuevo modelo de saber y supone una etapa agónica de la *disputatio*, pues ya la verdad no se validará a través de la fuerza sino de testigos que confieran una autenticación real del saber.

“La indagación no es en absoluto un contenido sino una **forma** de saber, situada en la conjunción de un tipo de poder y ciertos contenidos de conocimiento”. (Foucault, 1987, pág. 87)

Asistimos a una nueva fórmula: el *saber-poder*, aquella que desenmascara y “que impide pensar a un poder ignorante o bien a un saber sin voluntad de poder” (García Canal, 1990, pág. 99). Fórmula que no debiera impedirnos pensar en la profusión de saberes y poderes silenciados para someter la rebeldía o para incrementar el poder.

Esta búsqueda incansable de la verdad es la que permite que nuevas prácticas emerjan en el desarrollo de una sociedad disciplinaria. Esta formación que incluye (relaciones de poder, formas de saber, tipos de conocimientos y sujetos de conocimiento) deviene de un largo proceso de prácticas penales que finalizando el siglo XVIII y comienzos del XIX, inaugura una nueva búsqueda de la verdad: *el examen*.

La organización del poder sufre un cambio fundamental a través de esta técnica aparentemente inocente, pero que marcará las formas del saber y el poder, engendrando una nueva subjetividad.

El sistema penal se transforma, se seculariza; el crimen, la infracción es contra la sociedad. El examen crea una relación diferente entre falta, culpa y castigo. Castigo que en sus diferentes formas quedará en manos del poder político, la ley será la encargada de juzgar la infracción. Las culpas y Dios pertenecen al campo subjetivo.

El daño cometido a la víctima la trascenderá y será el cuerpo social todo el dañado; así esta falta cometida en contra de la ley convertirá al criminal en un enemigo interno, por lo tanto la mirada deberá dirigirse al interior, más que al exterior; se mirará a cada hombre, todos de alguna manera pasarán a ser examinados en cada uno de sus actos. La sociedad disciplinaria está en marcha.

Esta máquina grandiosa engendrada de la mano del sistema penal, se extenderá a toda la sociedad tejiendo una densa red que contendrá a todos sus integrantes.

-“Si cometes un delito deberás ser castigado” -Cómo? -...te expulsaremos, te deportaremos, te aislaremos, serás humillado, trabajarás duro, muy duro, tal vez te matemos. Eres peligroso. Tenemos que controlar que no lo seas. Debemos vigilarte, corregirte.

A la noción de peligrosidad, se une la del control virtual de los actos, aún los que no han sido cometidos, todos pueden ser sospechosos. Pero la justicia sola no puede asumir semejante tarea, necesita aportes de otros poderes; estos estarán presentes y cumplirán maravillosamente al engrandecimiento y fortalecimiento de la gran maquinaria.

Esta máquina estará integrada -entre otras- por diversas instituciones que asumirán un carácter correctivo, de vigilancia y control. Atenderán el cuerpo y el espíritu, nada se les escapará. Estamos hablando de la psiquiatría, la psicología, la medicina, las instituciones policiales y criminológicas, ...pero también la sociología, la pedagogía y la escuela jugarán un papel fundamental.

¿Pero cómo integro el examen en esta densa maquinaria?

...Pues en una de las concepciones misma del examen: constituir un *saber* a través de la *vigilancia permanente* en manos de quienes ejercen el poder. Ahora un saber-poder organizado a través de la norma. Norma que controlará a los individuos durante toda su existencia.

Se pasó de la disciplina-bloqueo (en la Edad Media) a la disciplina-mecanismo, capaz de hacerlo todo visible. Técnicas ajenas al encierro estricto de la prisión; técnicas donde el encierro ya no es segregativo, pues las disciplinas (psicología, sociología, pedagogía) no son compartimentos estancos sino todo lo contrario, se traducen la una a la otra e intentan conformar un espacio social homogéneo.

Por ello la **norma** cumple un papel fundamental, pues articula las “instituciones disciplinarias de producción, de saber, de riqueza, de finanzas y las hace *interdisciplinarias*” (Ewald, 1990). La norma es utilizada como instrumento para resolver los consabidos problemas del poder: articular el todo y sus partes, ordenar las multiplicidades. Y el examen conduce a una solución particular dentro del sistema, actúa según un principio de producción (no de represión): producir, mejorar, intensificar. Necesita para ello del orden, así se inscribe en la lógica de la *individualización*. Fábrica de sujetos clasificables, calificables, visibles a sí mismos. Individualiza y nos permite comparar, nos relaciona indefinidamente unos con otros, pero para ello establece una medida común, una referencia para saber la medida de cada sujeto.

El rito se instaló con toda su perennidad y la escuela (Universidad) es uno de los lugares donde prefirió habitar, así Foucault nos dice:

”El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos”. (1991, pág. 191)

Este ritual de poder es una *situación autorizada* y el modelo más claro es la situación pedagógica donde se definen los códigos de comunicación ya sea del lenguaje oral como del escrito. Sabemos que no siempre se respeta las condiciones de recepción, por lo tanto existen determinados “mercados lingüísticos” que excluyen a ciertos sectores del llamado campo escolar-intelectual.

Precisamente, el espacio escolar es uno de los que marca las condiciones de aceptabilidad del lenguaje, así le está otorgando un valor y con ello **calificando**...”y esta implica muy a menudo un precio material (si no se saca una buena calificación en el resumen para el concurso ...se acabará ... ganando un sueldo de hambre...)” (Bourdieu, 1990, pág. 122). Esa calificación jerárquica dirá si se habla bien o no; si se es brillante o no. Quien tiene el derecho a hablar. Le asignará un lugar en el campo. Este lugar en la situación pedagógica habla de la legitimidad y de la autoridad para emitir un discurso. Por ello controlará y seleccionará su producción. Establecerá lo que se puede decir, por lo tanto, también aquello que está prohibido, que hace peligrar *el orden de lo que se debe pensar*. Impondrá la limitación de las posibles luchas excluyendo el discurso peligroso. Ese discurso será *falso*. No puede ingresar a la institución; será rechazado, excluido, recluso en el lugar del *desorden*.

Es necesario reconocer que la situación pedagógica es una relación, donde sus integrantes han convenido en aceptar que la relación exista, supone la predisposición a reconocer la situación de autoridad como legítima. Así la institución escolar delega la autoridad-legitimada en quien reconoce las leyes del sistema como legítimas.

La situación-relación se convierte en legítima cuando el grupo y el espacio institucional funcionan interactuando en las múltiples redes que el lenguaje discursivo y no discursivo ha implementado como aceptable.

El acto ritual al que nos referimos contiene una serie de signos institucionales,

como el lenguaje retórico, que a su vez indica una serie de condiciones fonológicas, sintácticas y expresivas que están ponderando una *forma* y avalando lo que el lenguaje dominante o el de las "sociedades científicas" (que incluye la especificidad de las disciplinas) instituye. El lenguaje está amalgamado de marcas que jugarán a favor o no del actor: sexo, edad, porte, condición social que *objetivamente* señalarán su derecho a la palabra; es decir será *clasificado por sus clasificaciones*.

A la manera de Bourdieu, el sujeto será examinado por la transparencia y calidad del **habitus** -"sistemas de disposiciones durables y trasponibles, estructuras redispuestas a funcionar como estructuras estructurantes"- (1980, pág. 88) que el **campo** regional (espacio de producción simbólica caracterizado por la singularidad del trabajo que se realiza en su interior) le exige que demuestre. Así la Universidad selecciona a sus elegidos y les otorga el *carnet* de inteligencia.

Está legitimada para ello, les "permitía entrar a la vez en un grupo y en un secreto, que la recitación manifestaba pero no divulgaba; entre el habla y la audición los papeles no se intercambiaban." (Foucault, 1986, pág. 35)

Esta participación en el juego y su objetivación permite comprender las estrategias simbólicas que se intentan imponer en el interior del campo como verdad. Pero el campo científico es un campo de luchas, donde las ciencias sociales se encuentran duramente amenazadas toda vez que intenta rechazar la construcción y denuncia de los instrumentos de manipulación.

El espacio institucional nos permite integrarnos y ocupar un lugar en ese espacio, esto exige comprometerse en el juego de manera responsable sin perder de vista que la lucha es posible y que la decisión discurre entre jugar por la conservación o la transformación del universo que hoy nos instituye.

Resumen Indagación histórico-crítica sobre el sistema de enseñanza legitimado en un acto ritual arraigado en la tradición escolar universitaria como vía de ingreso de los profesores a la Universidad.

Su arqueología nos permite reconocer el examen como simbolismo, rito de admisión donde el acto pedagógico se convierte en una consagración o iniciación y pasaje del desorden al orden. Mediador del saber, otorgando investidura profesional.

El examen es un dispositivo: conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados, proposiciones filosóficas morales... es decir, un mecanismo estratégico del control del saber.

¿Quiénes tienen la palabra? ¿Cuándo ingresaron a la Universidad? Junto al crecimiento de las ciudades de Occidente, aparece el maestro para quien enseñar es un oficio: el trabajo intelectual que se organizará en un gran movimiento corporativo: la Universidad.

Esta organización se funda y define a través de tres ejes: la autonomía jurisdiccional, derecho de huelga, monopolio de títulos. Concibieron sus estatutos, sus programas de estudios, la duración y las condiciones de examen.

Surge una nueva racionalidad, nuevas luchas y formas de subjetividad: las relaciones establecidas entre el hombre y la verdad.

La trama social es un texto donde los actores luchan por el poder y se intentará captar la verdad a través de estrategias seculares como la prueba, la indagación, el examen; establece un campo de conocimiento en la tensión "saber-poder".

Palabras claves

Universidad - Legitimación - Acto ritual - Examen.

Abstract The article is a critical analysis -from a historical point of view- of a ritual rooted in the tradition of the university related to the way the university teachers enter it. What the author called "the archaeology" of that ritual allows her to understand it as a symbol of passage, as a mediator between order (conceived as knowledge) and disorder or confusion.

The examination has different facets: it can be seen as many heterogeneous speeches, institutions, established decisions, administrative rules, laws, philosophical and moral proposals. It is a strategy to control knowledge.

The author asks, in a historical perspective, who are the ones that take the decisions and when did they enter the university. Together with the urbanization of the Western World came the teacher as a professional and the intellectual work was organized in a corporate movement: the university.

This organization had three main characteristics: jurisdictional autonomy, monopoly to extend certificates of degree and the right to strike. The university conceived its own statutes, its curriculum and ways of examination.

A different kind of rationality emerged: the relationship between Man and the truth.

In the fabric of society there is -according to the author- a struggle for power and the tension between power and knowledge is solved using a secular strategy: the examination.

Descriptors

University - Legitimation - Ritual - Examination.

BIBLIOGRAFIA

- BAJTIN, G. G. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI, 1985.
- BALANDIER, G. El Desorden. España, Ed. Gedisa, 1990.
- BOURDIEU, P. Le sens pratique. Edición de Minuit. Collection "Le Sens Commun". París. 1980.
- BOURDIEU, P. La Distinction. Edición de Minuit. Collection "Le Sens Commun". París. 1985.
- BOURDIEU, P. Cosas Dichas. Argentina, Edit. Gedisa, 1988.
- BOURDIEU, P. Sociología y Cultura. España. Edit. Grijalbo. 1990.
- DELEUZE, A. Foucault. México, Edit. Paidós Studio, 1987.
- DREYFUS y Otros. Michel Foucault Filósofo. Barcelona, Ed. Gedisa, 1990.
- EWALD, F. "Un poder sin afuera" En Michel Foucault. España. Edit. Gedisa. 1990.
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México, Siglo XXI, 1970.
- FOUCAULT, M. Historia de la Sexualidad. Tomo I. Voluntad de Saber. México, Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. Microfísica del Poder. España, Ed. La Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, M. El orden del discurso. Barcelona, Tusquets Editores, 1986.
- FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas. México, Ed. Gedisa, 1987.
- FOUCAULT, M. Vigilar y Castigar. México, Siglo XXI, 17ª edición, 1991.
- GARCÍACANAL, M. I. El Loco, el Guerrero, el Artista. México, Plaza y Valdes Edit., 1990.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, indicios. Barcelona, Ed. Gedisa, 1989.
- HORKHEIMER y ADORNO. Dialéctica del Iluminismo. Argentina, Ed. Sur, 1946.
- LE GOFF, J. Los intelectuales en la Edad Media. Bs.As., EUDEBA, 1965.
- LEVI-STRAUSS, C. Mito y Significado. España, Ed. Alianza, 1985.
- MIRCEA, E. El mito del eterno retorno. Argentina, EUDEBA.
- SACRISTAN, G. y PEREZ GOMEZ. La enseñanza: su teoría y su práctica. España, Edit. Akal, 1985.

UNA MIRADA A LOS CONSEJOS DE ESCUELA DESDE LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Lucia Beatriz Garcia *

Introducción

El presente artículo reúne algunas reflexiones originadas a partir de la elaboración de un proyecto de investigación con motivo de la presentación al llamado a concurso de profesores ordinarios del año 1991 en la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.C.

A nuestro juicio, y desde la perspectiva de la Organización y Administración Educativa, la iniciativa de "autorizar la creación" de consejos de escuela en los establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires [DGEyC] (Decreto Nº 4182 del 22/7/88 del P. E. Provincial; Resolución Nº 114 del Consejo General de Educación y Cultura de fecha 8/11/88 por la cual se aprueba su reglamentación y convalidada mediante Resolución Nº8661 del Director General de Escuelas y Cultura el 25/11/88), constituye uno de los objetivos más plausibles de la política educativa bonaerense en el período 1987-1991. ¿En qué sentido? En el de impulsar la conformación de una concepción organizativa de la escuela diferente a la vigente, que apunta hacia un cambio de rumbo respecto a la dirección y control de la misma. En definitiva, consideramos que la habilitación de espacios que permitan democratizar las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas coadyuva en el afianzamiento de una concepción participativa de la democracia.

Por supuesto que generar e introducir en la educación una nueva cultura organizativa ⁽¹⁾ no puede realizarse mediante decretos, sino que requiere la iniciativa y el compromiso de todos los sectores involucrados. Implica, por un lado, transitar un largo y complejo camino hacia la "participación real" (Sirvent, 1984)

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular (ordinaria) del Area Histórico-política Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

en la cotidianeidad institucional. Por otro, supone modificar las representaciones sociales de los actores educativos, ya que “la ausencia de una representación en nosotros y de nosotros -los ciudadanos- como ‘constructores’ de instituciones da cuenta de la prevalencia de un orden simbólico que excluye la participación en lo público” (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 75).

Es por ello que, a tres años de lanzada esta propuesta, nos pareció valioso plantear un proyecto para conocer y evaluar⁽²⁾ cómo se concretó la misma en los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] dependientes de la Dirección de Educación Superior [DES] de la DGEyC localizados en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Entendemos que la importancia de dichos Institutos deviene de considerarlos uno de los ámbitos de socialización profesional de gran impacto en nuestra provincia, dado que por ellos circula mayoritariamente la formación de los futuros docentes del nivel primario e inicial del sistema educativo bonaerense y en cierta proporción, también la de los profesores de enseñanza media y superior no universitaria.

El desarrollo de esta investigación en consecuencia, pretende explorar: 1) El comportamiento (actitudes y acciones desplegadas para la difusión e instrumentación de la propuesta) de los diferentes estratos de conducción de la Dirección de Educación Superior (las instancias centrales; las intermedias de supervisión regional y las instancias inferiores, es decir los cuerpos directivos del establecimiento escolar) ante la iniciativa de creación de los consejos de escuela. 2) Diferentes formas de participación organizada de los integrantes de las comunidades educativas en los ISFD y su vinculación con aspectos de la cultura institucional. 3) Contribuir también a la evaluación del desarrollo del “Programa Consejos de Escuela” en un contexto concreto, como es el de los ISFD ubicados en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

Por último, consideramos necesario destacar que algunas indagaciones sobre la temática se abordaron desde la cátedra de Organización y Administración de la Educación a mi cargo, con los alumnos cursantes en 1989. En este sentido, se efectuaron algunos estudios de caso en establecimientos de nivel inicial, primario y medio del distrito Tandil que permitieron obtener información básica, utilizando técnicas cualitativas, acerca de las características de la participación organizada a través de los consejos de escuela: factores que la obstaculizan y la facilitan, los actores institucionales y sus representaciones sociales como fuerzas instituyentes.

Una perspectiva democrática de Administración de la Educación⁽³⁾

En un contexto de recurrentes crisis económicas y de agudización de las disparidades de ingresos, productividad y poder entre regiones y sectores sociales, que generan desigualdad y desintegración económica, social y política en la mayoría de los países latinoamericanos, suele plantearse (Gurrieri, 1987; Tenti, 1989; Tedesco, 1990) la necesidad de definir fórmulas políticas en torno a valores como bienestar, equidad, solidaridad, autonomía, democracia y estabilidad. Fórmulas que se asocian al fortalecimiento del aparato estatal y la consolidación de formas democráticas de organización política.

Precisamente, en alusión a esta última cuestión, creemos que la consolidación de una democracia participativa todavía constituye un desafío para la sociedad argentina. Si bien casi todos los sectores que la integran, revalorizan la democracia como forma de convivencia política, existe también conciencia que los años de autoritarismo y represión, dejaron marcadas profundas huellas. Esto se traduce, entre otras cosas, en la dificultad para hacer uso efectivo de los canales de participación, abiertos a partir de la recuperación de la democracia.

El sistema educativo no es ajeno a dicho problema. Lo cual se explica históricamente, pues como afirma Adriana Puiggrós si bien

“entre las décadas de 1880 y 1910 se desarrolló” en nuestro país “uno de los sistemas de instrucción pública más importantes de América Latina, al mismo tiempo que se lo desconectaba de la sociedad civil y se lo centralizaba, verticalizaba, ritualizaba, rigidizaba y disciplinaba; en la década de 1980, el gobierno intenta sacárselo de encima, siguiendo las políticas de liquidación del Estado nacional. La descentralización emprendida no surge del reconocimiento de la necesidad de transferir poder al pueblo en la educación nacional, sino de la concepción pedagógica neoliberal, que concibe una elitización del sistema de enseñanza y su partición en nuevos circuitos adecuados a las fracturas recientemente producidas en la sociedad.” (Puiggrós, 1990, pp.365-366).

En este marco, ¿cuáles son los principales retos que debe enfrentar el

sistema educativo?. Y más específicamente: ¿cuáles son los desafíos que se le presentan a la Administración Educativa?

Estos interrogantes en materia de organización y administración de la educación, nos parece que pueden empezar a responderse en el plano conceptual con los aportes que realiza Benno Sander al debate epistemológico de la administración educativa, a partir de una revisión de los “fundamentos de la teoría organizacional contemporánea, la naturaleza específica del sistema educativo y el papel que desempeña la administración de la educación en la sociedad moderna”(Sander, 1990, pág.13).

Al respecto es suficientemente conocida su propuesta conceptualizadora de una “perspectiva democrática de administración de la educación como proceso de participación colectiva” y en la que el criterio que orienta los “actos y hechos administrativos es el concepto de calidad de vida humana en la escuela y la sociedad”.

Con respecto al sistema educativo creemos que las organizaciones que lo conforman, las escuelas en sus diferentes niveles, constituyen un ámbito propicio para el “aprendizaje de la participación en un contexto organizativo” (Fernández Enguita, 1990, pág. 107); participación entendida como “un proceso de iniciativa individual y colectiva”.

En la propuesta de Sander el desafío es que cada institución educativa “ha de conquistar y adoptar una forma de participación que sea culturalmente relevante para sus participantes y políticamente efectiva para la comunidad”(1990, pág.214). Por lo cual las nociones de “relevancia cultural” y “efectividad política” adquieren un carácter sustantivo para entender la participación; y a su vez ésta encuentra su “razón de ser” en la “construcción de un sistema educativo y una sociedad basados en la calidad de vida humana”. Por otra parte la calidad de vida supone un “concepto integral”, en tanto alude a la interacción entre el plano individual y el colectivo: el primero se materializa en la libertad y el segundo en la equidad. Esta argumentación del autor se sustenta en la siguiente hipótesis: “existe una estrecha correlación entre el ideal ético, expresado en un orden social libre y equitativo en la escuela y en la sociedad y la administración de la educación como proceso democrático de participación colectiva”(1990, pág.214).

En este sentido, consideramos que las instituciones educativas deben entenderse como “instancias sociales en las que es posible construir la democracia como forma política de convivencia humana, enraizada en su contexto cultural”(Sander,1990,pág.213). Pero, para llevar esto a la realidad, “ellas deben

adoptar prácticas democráticas capaces de desempeñar una mediación efectiva entre la educación y la cultura por un lado, y entre la construcción libre del conocimiento y su distribución equitativa por otro lado” (1990, pág. 213).

Es así que la administración de la educación, entendida como acto pedagógico y político, desde la perspectiva a que adherimos, se encuentra frente al desafío de concebir una forma de organización social en las instituciones escolares, que considere tanto el conflicto como las coincidencias para arribar a síntesis superadoras a través de la participación de todos miembros del colectivo escolar (docentes, alumnos, personal no docente, padres y otros representantes de la comunidad). Participación que no puede estar desprovista de un sentido histórico y de un contenido cultural y político.

En consecuencia, una de las principales preocupaciones de los nuevos estudios en este campo del conocimiento, debiera ser la conceptualización de perspectivas organizacionales y administrativas que sean tanto culturalmente relevantes como políticamente efectivas para las sociedades latinoamericanas.

Es en este contexto que interpretamos el “Programa de Consejos de Escuela” emanado de la gestión político-educativa bonaerense. Es decir, como una propuesta que intenta producir transformaciones tanto en la concepción de la organización escolar, como en la práctica de los administradores de la educación.

Dicha iniciativa, supone un proceso lento, complejo y de carácter colectivo. Seguramente, la incorporación de docentes, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad a la gestión educativa, traerá aparejado el ingreso y acentuación en el sistema de las lógicas del afecto y la emergencia de conflictos entre grupos, lo que puede atentar contra la efectividad organizacional⁽⁴⁾.

En este sentido, es interesante mencionar algunos de los escasos estudios (Tiramonti, G., 1985; Braslavsky y Tiramonti, 1990) realizados en Argentina en materia de gestión pública educativa. En esta última investigación realizada sobre un sector de la burocracia educativa nacional (el nivel medio) se propone como una de las estrategias de acción que permita mejorar la calidad de la educación, “el acompañamiento de la gestión de los rectores por la comunidad educativa” (1990, pág. 174). Pero como señalan las autoras, apelando a experiencias de gobiernos colegiados y electivos en otros países, por ejemplo España e Italia, “la acción de los agentes burocráticos sesga fuertemente la modalidad del gobierno de la educación”. Frente a esta situación proponen un modelo de gestión escolar que combine racionalidad técnica y racionalidad política: “los agentes burocráticos pueden ser los portadores de la búsqueda de racionalidad técnica y de calidad; los

representantes gremiales y quienes tengan nexos con la política, podrán serlo de la búsqueda de racionalidad política”(1990, pp. 175-6).

Precisamente, si el accionar de los actores tradicionales de la administración escolar (inspectores, directores) sella en forma muy marcada la dinámica del gobierno escolar, será imprescindible destinar grandes “esfuerzos en la reestructuración institucional del cuerpo burocrático tomado como un todo, y no sólo de directores, supervisores o funcionarios del nivel central, tomados como actores independientes”(1990, pág. 175). Cuestión que a nuestro juicio y hasta el presente, generalmente no ha sido atendida en los proyectos de reestructuración de los aparatos públicos educativos, en diferentes gestiones políticas de períodos democráticos.

El Proyecto de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires y su impacto en la Educación Superior

Los consejos de escuela ocupan un lugar de importancia en el discurso político-educativo de la gestión 1987-1991, el que se materializa en diversos documentos emanados de la DGEyC, especialmente a través de la Subsecretaría de Educación⁽⁹⁾. En ellos se los presenta como “el pivote de la redemocratización de la comunidad educativa”, que permitirán recuperar “la confianza en la empresa de un quehacer colectivo”, “superar la pasividad burocrática” y “combatir los distintos modos de autoritarismo en educación (y por ende, en el país)”.

En los lineamientos de política educativa provincial del año 1988 los consejos de escuela aparecen vinculados especialmente a dos de los cuatro grandes objetivos que se propone la gestión: “participación” y “comunidad educativa” (los restantes son “justicia social” y “cultura del trabajo”). Asimismo, junto a la nuclearización, aparecen como estrategias conducentes a la descentralización y desburocratización.

Por otra parte, estos ejes de la política educativa para el conjunto del sistema educativo tienen su desagregación en cada uno de los niveles y modalidades que lo conforman.

Entre las acciones que se propone desarrollar la DES nos parece importante rescatar algunas que, desde nuestro punto de vista, se vinculan a la transformación del modelo de gestión institucional: “Creación de los Consejos de Escuela”; “Reconceptualización de la noción de autoridad para la eficaz realización de los

Consejos de Escuela”; “Capacitación a directivos, docentes y alumnos para la participación protagónica”; “Renovación del perfil del Supervisor para una comunidad educativa autogestionaria”; “Revalorización del rol del Coordinador de Carrera y difusión de su presencia con el objeto de mejorar la calidad de la educación y facilitar la autogestión”; “Integración de los Institutos que aún no hayan participado, en la discusión, corrección, ampliación del Anteproyecto de Reglamento General de Institutos”; “Desarrollo de la Regionalización y Nuclearización de la educación, conjuntamente con todas las Direcciones de rama de la Subsecretaría de Educación” (DGEyC, Revista de Educación y Cultura, Nos. 2-3, pp. 18-20, 1988 y Comunicación N°11 de la DES).

Es decir que, a juzgar por las intenciones planteadas desde la conducción central de la educación superior bonaerense, las transformaciones en materia de gobierno escolar no parecen agotarse en la creación de los consejos de escuela, puesto que apuntan hacia la resignificación de las prácticas supervisivas en el marco de un proyecto educativo democrático.

A modo de sintética reconstrucción de la implementación de los consejos de escuela, vale destacar que en 1988 comienza la etapa de “difusión y sensibilización” en todo el ámbito provincial mediante diversas acciones que incluyen desde jornadas de reflexión a nivel del establecimiento dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa (Comunicación N°22 del 2/9/88 de la DES) hasta spots publicitarios por los medios masivos de comunicación. Durante 1989 y 1990 las jornadas de difusión adquieren las formas de encuentros a nivel distrital y regional, otorgándose un lugar especial a los “encuentros cara a cara con las distintas comunidades educativas locales” y son “llevados a cabo por el Equipo Técnico Central de Consejos de Escuela y los Asesores de cada Rama asignados al programa, que integran la Comisión Coordinadora Central del Proyecto”. En 1990 se incluyeron también dos talleres de trabajos con inspectores de enseñanza y en agosto del mismo año se realiza el “Primer Encuentro Provincial, con la asistencia de 1.200 delegados de todos los sectores y toda la Provincia”.⁽⁶⁾

Es decir que en una primera instancia, la difusión de la propuesta a las unidades escolares parece realizarse por los canales formales de la estructura organizativa de la DGEyC (la conducción central la comunica a las supervisiones regionales, éstas a las supervisiones de distrito o área, quienes a su vez la derivan a las instituciones escolares) y reflejando los criterios inspiradores del Decreto 4182/88, en el sentido del respeto a los tiempos de participación y organización propios a cada comunidad educativa.

Pero esta estrategia parece encontrar resistencias y obstáculos para difundir e implementar la propuesta (basándonos en la documentación consultada⁽⁷⁾) en algunos segmentos del sistema, de modo que la gestión político-educativa promueve encuentros directos con la base del sistema (los miembros de las comunidades escolares e inclusive de otras organizaciones de la comunidad) con el "propósito de motivar favorablemente a todos los sectores involucrados".

Aparece aquí una de las tradicionales tensiones en materia de participación en el ámbito pedagógico y que da lugar a la "existencia de mensajes paradójicos" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 72) cuando las iniciativas no surgen de los propios actores del sistema sino que son generadas "desde arriba", en este caso desde el Estado.

En este marco es que nos surge una primera hipótesis de trabajo: El estrato intermedio de la burocracia educativa provincial, conformado por los supervisores a nivel regional y distrital configuran mayoritariamente un segmento del sistema educativo caracterizado por la falta de una tradición previa de participación real, lo que revierte en prácticas supervisivas que obstaculizan modelos de gestión institucional asociados a la noción de co-gobierno.

Ahora bien, ¿qué podemos decir de los Consejos de Escuela en el ámbito de la educación superior, transcurridos tres años de la "iniciativa fundacional"?

Según datos oficiales, al año 1991 existen 96 ISFD en la Prov. de Bs. As. y aproximadamente en el cincuenta por ciento de ellos se ha conformado formalmente el consejo de escuelas, mientras que el total provincial de consejos arroja una cifra cercana a 2.500⁽⁸⁾. Lo cual significa que al cabo de tres años sólo en alrededor del 30% del total provincial de servicios se ha constituido formalmente el consejo de escuelas. A pesar de la precariedad de las cifras con que contamos, a primera vista existiría un sesgo positivo en los ISFD comparativamente al promedio provincial.

La pregunta que inmediatamente nos surge es, de cara al futuro, ¿cómo evolucionarán estos espacios de participación creados por iniciativa de una gestión política cuando finalice la misma?. De ahí justamente parte del interés por indagar la temática, que la convierte en un estudio de caso interesante para evaluar el impacto de la habilitación "de espacios públicos..... requisitos que permitirán avanzar en la institucionalización de una sociedad democrática" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 75).

Por otra parte, y en referencia a la educación superior, queremos acotar que en la reglamentación del Decreto 4182/88 (si bien no efectuaremos aquí un análisis del mismo), la composición del cuerpo colegiado queda delimitada por: un

representante directivo, un docente por carrera, un auxiliar docente, un representante alumno por carrera, un representante del personal de servicio, un representante de la Asociación Cooperadora y otorga posibilidad de invitar con voz pero sin voto a representantes de instituciones de la comunidad, siempre que medie decisión de la mayoría absoluta de los miembros presentes del cuerpo. En consecuencia, el "carácter representativo de los miembros participantes" contempla el entrecruzamiento de dos modalidades, ya que "los miembros representan a las diferentes clases institucionales" (Frigerio y Poggi, 1990, pág. 74) por un lado, pero también a otras asociaciones que funcionan en el interior de la institución, como es el caso de la asociación cooperadora o el centro de estudiantes.

Otras reflexiones que nos surgen a partir de las indagaciones realizadas, giran en torno a la conformación del cuerpo supervisivo en el ámbito específico de la educación superior bonaerense, el que comprende inspectores regionales y directivos de los ISFD.

Este estrato de la burocracia educativa provincial (directores-inspectores) con funciones para supervisar aspectos técnico-pedagógicos y administrativos, supuestamente debe realizar la articulación entre los niveles de conducción política y las unidades escolares. Sin embargo, algunas evaluaciones realizadas en el marco de la cátedra universitaria, permiten confirmar hallazgos encontrados en estudios efectuados en otros contextos organizacionales, en el sentido de que muchas veces este cuerpo adquiere un comportamiento corporativo, en defensa de sus propios intereses y bloqueando no sólo iniciativas que bajan por la vía jerárquica sino también aquellas surgidas en la base del sistema.

Esta cuestión nos merece algunos comentarios adicionales vinculados a la temática que origina las presentes reflexiones.

Por un lado, la gestión política desde sus inicios intenta democratizar el modelo institucional en los ISFD, "bregando por la conducción compartida en los servicios", es decir acercándolos a la idea del co-gobierno. Para ello prioriza tres instrumentos: los consejos de escuela; los centros de estudiantes y la reforma del reglamento vigente en los ISFD desde el año 1969.

Lo anterior supone, desde nuestro punto de vista, como afirmáramos en el apartado anterior, avanzar hacia una concepción de la administración de la educación como proceso de participación colectiva y cambiar no sólo las prácticas de los administradores de la educación, sino también la forma de reclutarlos, tema sumamente importante y controvertido en esta materia (Sander, 1990, pág. 214).

En esta línea de análisis, a nivel de las prácticas del cuerpo directivo de los

ISFD, supone la construcción de un nuevo rol, que supere los vínculos de poder establecidos y respaldados por la normativa (por ejemplo el Reglamento para los ISFD aún vigente proviene de un gobierno de facto y refleja una concepción centralizadora y autoritaria del poder, que se concentra en la figura del director). La construcción de ese nuevo rol para un proyecto participativo requiere de la conformación de un equipo de trabajo ⁽⁹⁾, que sea capaz de “concertarse” alrededor del proyecto institucional.

En relación a la forma de reclutar los cuerpos supervisivos, aparecen en juego mecanismos respaldados por la legislación (el mismo Estatuto del Docente de la Prov. de Bs. As. y toda la normativa derivada que elabora la DES en la convocatoria al llamado a concursos para cubrir este tipo de cargos) que a nuestro juicio contradicen ese “ideario” participativo en la gestión institucional, que la propia conducción política propugna.

En definitiva y reafirmando conceptos vertidos con anterioridad, la idea de generar una nueva cultura institucional en el ámbito de la educación superior bonaerense supone un complejo y largo camino, atravesado por diversas contradicciones y conflicto de intereses, que sin embargo creemos vale la pena recorrer.

Algunas referencias al Diseño de Investigación

Por último, queremos mencionar algunas cuestiones vinculadas al diseño de la investigación.

Pensamos que la temática puede desagregarse en los siguientes niveles de análisis:

a) El discurso político-educativo, generado por las sucesivas conducciones de máximo nivel en el área de educación de la DGEyC desde el lanzamiento del Decreto 4182/88 y hasta la finalización de la gestión, respecto a los consejos de escuela y su relación con la concepción del gobierno escolar.

b) Las innovaciones normativas (leyes de educación, reglamentos escolares, estatutos para el personal directivo, docente y no docente, la propia reglamentación del Decreto 4182/88 para la educación superior y otra normativa derivada) producidas durante la gestión política 1988-1991, referidas a cambios en la concepción y gestión del gobierno escolar, que legalicen la iniciativa tendiente al co-gobierno surgida a partir de los Consejos de Escuela.

c) Las estrategias y acciones implementadas por las sucesivas autoridades

a nivel de conducción central de la Dirección de Educación Superior de la DGEyC para difundir, implementar, realizar el seguimiento y evaluar la propuesta de consejos de escuela en los ISFD durante el período 1988/1991.

d) El papel desempeñado por los Supervisores de la Dirección de Educación Superior y los Cuerpos Directivos de los ISFD respecto a la difusión e implementación de la propuesta.

e) Las representaciones sociales que los diferentes sectores de las comunidades educativas de los ISFD convocados a participar del consejo de escuela -directivos, docentes, alumnos, personal de servicio, cooperadores- tienen de sí mismos para visualizarse como fuerzas instituyentes.

Con respecto a la metodología, queremos destacar que:

El campo de estudio de esta investigación son los ISFD localizados en el interior de la Prov. de Bs. As. (lo que en las estadísticas educativas bonaerenses suele denominarse "Resto de la Provincia", es decir, que excluye al Conurbano).

Elegimos este universo de análisis, porque presenta una relativa homogeneidad en términos de características institucionales -como tamaño y complejidad, oferta de carreras, relación con las diferentes instancias organizativas de la burocracia educativa provincial, problemáticas socio-culturales del contexto- si bien al interior del mismo pueden encontrarse algunos estratos diferenciados.

En una primera etapa, nos dedicaremos a estudiar el caso de los ISFD dependientes de la Región de Supervisión XV (cuya cabecera está en la ciudad de Tandil) de la Dirección de Educación Superior.

A partir de una estrategia de investigación exploratoria-descriptiva, estimamos obtener información básica que permita continuar (con reformulación parcial o total de las categorías de análisis) la indagación de la temática en otras Regiones de Supervisión del interior de la Provincia.

Con respecto a las fuentes y técnicas de recolección de datos, se contemplan las siguientes:

* Fuentes Documentales: documentación editada de la DGEyC referida a los consejos de escuela y su implementación en la Dirección de Educación Superior (material informativo, de difusión, reglamentaciones sobre la conformación y funcionamiento de los consejos de escuela en los ISFD), legislación generada por la DGEyC sobre innovaciones en materia de participación y gobierno escolar en los ISFD; documentación producida por los consejos de escuela de los ISFD (actas de reuniones, reglamentos internos, etc.).

* Entrevistas: semiestructuradas a: quienes se desempeñaron como

funcionarios de la conducción central en el área de educación y educación superior en especial, vinculados al programa de Consejos de Escuela, durante la gestión 1987-91; Inspectores sucesivos de Educación Superior en la Región XV en ese periodo; directivos de ISFD; miembros de los consejos de escuela de los ISFD.

* **Cuestionarios** autoadministrados, dirigidos a docentes, alumnos, no docentes, cooperadores, graduados de los ISFD, utilizando muestras representativas de las características del universo de análisis.

Resumen El autor aborda el problema de la democratización de las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas, su vinculación con la concepción de la organización escolar y la práctica de los administradores de la educación; considerando como intento transformador en este sentido, al "Programa de Consejos de Escuela" de la gestión político-educativa de la Provincia de Buenos Aires en el año 1988. Para explorar esta temática propone efectuar un estudio de caso con los Institutos Superiores de Formación Docente, por considerarlos uno de los ámbitos de socialización profesional de mayor impacto en la "formación de formadores".

Palabras claves

Democracia - Organización escolar - Consejos de escuela.

Abstract The author proposes to analyse the programme presented in 1988 by the Councils of Schools of the province of Buenos Aires in the frame of a case-study in the institutions in charge of the education and formation of teachers. The author points out the topic of democratization inside the educational institutions. Democratization that involves not only the relationship amongst the educationists but also the inner organization of the schools and the teachers' behaviour and practices.

Descriptors

Democratization - Institutional Organization Council of schools.

NOTAS

1. En el campo de la teoría organizacional la idea de "cultura" se inicia con Chester Barnard (1938) y Philip Selznick (1962) y adquiere un desarrollo especial con H. Mintzberg (1982). Alude a los "aspectos casi nunca explicitados claramente, que tienen una gran influencia en el resultado y en la eficacia de la actividad organizativa". (Borrell Felip, N., 1988, pág. 184). Otros autores (Anzizu, 1985) la definen como un "conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros y que la diferencian de otras organizaciones" (citado en Borrell Felip, N., 1988, pág. 184). Es así que, "en la escuela, a partir del proyecto educativo y del carácter propio si lo hay, podríamos ver parcialmente definida esta cultura organizativa" (1988, pág. 184). En este sentido nos parece que apunta la propuesta de los consejos de escuela, al definir que el objetivo principal de los mismos es "analizar la problemática de cada escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa hacia las finalidades que la propia comunidad se plantee" (Decreto N° 4182/88).

2. Es interesante mencionar algunos antecedentes en tal sentido; por ej. la iniciativa encarada en 1988 por la Dirección de Investigaciones Educativas de la DGEyC. Véase al respecto, Cigliuti, S. y Bertrem, A. M., "Dos Investigaciones para la Transformación Educativa", en Revista de Educación y Cultura. Año 9, (N° 2-3), julio-diciembre 1988, La Plata, Buenos Aires.

3. Reconocemos a Benno Sander no sólo como fuente inspiradora del subtítulo, sino también del contenido del mismo.

4. Véase por ejemplo para el caso español, Borrell Felip, N. "Reflexiones sobre la gestión escolar", en Revista de Educación (N° 286, pp. 183-191), mayo-agosto de 1988, Madrid.

5. Entre otros, cabe mencionar "Política Educativa. Lineamientos 1988". DGEyC. Subsecretaría de Educación; "Abramos la escuela". DGEyC; Revista de Educación y Cultura. Año 9, Nos. 1 y 2-3 de 1988, DGEyC.

6. Nos apoyamos para este punto en el trabajo "Consejos de Escuela", producido por el Equipo Central de Consejos de Escuela, Subsecretaría de Educación, DGEyC Prov. de Bs. As., presentado en la "Primera Semana Nacional de Educación Popular", organizada por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Tandil. Tandil, 11 al 13 de abril de 1991.

7. Véase por ejemplo: "Comunicación N° 20" de la DES, fechada el 31/8/88, que sintetiza las conclusiones de jornadas de trabajo realizadas con inspectores de las diferentes ramas de la enseñanza a posteriori de la presentación del Decreto 4182. También "Precisiones sobre los Consejos de Escuela", documento elaborado por el Movimiento en Defensa de la Escuela Pública, Entidad de Bien Público/Decreto 1202/89, Bs. As., mayo de 1991.

8. Los datos que brindamos para la educación superior se basan en información obtenida en la DES, en oportunidad de asistir a una reunión de supervisores y directivos de la rama convocada en la sede central, en 1991, así como en la revisión de algunas comunicaciones y disposiciones de la misma.

9. En este sentido, es interesante mencionar la experiencia iniciada por un ISFD de la localidad de Merlo. Véase Daleoso, I. "La práctica como eje estructurante de la formación docente y la capacitación", en Dipaola, N. (compil.) El Magisterio en Debate. Unicornio Centro Editor, Tandil, 1991.

BIBLIOGRAFIA

- BRASLAVSKY, C./TIRAMONTI, G. Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media. Bs. As., FLACSO/Miño y Dávila editores, 1990.
- BORRELL FELIP, N. "Reflexiones sobre la gestión escolar", en Revista de Educación (Nº 286, pp. 183-191), mayo-agosto de 1988, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Madrid, Visor, 1990.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. "Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales", en Propuesta Educativa, Año II, (Nº2), FLACSO, Miño y Dávila editores, mayo de 1990, Bs.As.
- GURRIERIA, A. "Vigencia del Estado planificador en la crisis actual", en Revista de la CEPAL (Nº31), abril de 1987, Santiago de Chile.
- PUIGGROS, A. Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs. As., Galerna, 1990.
- SANDER, B. Educación, administración y calidad de vida. Caminos alternativos del consenso y del conflicto. Bs. As., Santillana, 1990.
- SIRVENT, M. T. "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, (Nº5), A.G.C.E., diciembre de 1984, Bs. As.
- TEDESCO, J. C. "Reforma del Estado y políticas educativas en América Latina". Congreso Internacional de Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación. México, marzo de 1990.
- TENTI, E. "Discutir el Estado en la Argentina", en Revista Cauces, Año I, (Nº1), abril de 1989, Bs. As.
- TIRAMONTI, G. ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?, FLACSO, Serie Reflexiones y Avances de investigación, Nº 1, Bs. As., 1985.
- VALES, A. "El Sistema Educativo como Organización", en Enseñanza Media y Formación Docente. 1960-1982. FUNDECO, Bs. As., 1985 (mimeo).

**NOTAS SOBRE METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACION Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA
(Hacia una mirada histórica, post-metafísica y
anti-cientificista del conocimiento)**

Eduardo Rinesi*

Comencemos el breve recorrido que nos proponemos efectuar recordando una distinción absolutamente familiar: Cuando se define un tipo de conocimiento como "científico", cuando se adjetiva de este modo una específica forma del saber, ¿a qué otro tipo de pensamiento, a qué otra forma del discurso, a qué otro sistema de creencias busca oponérselo? De otro modo: ¿qué campo de los saberes posibles queda relegado, a través de esta operación, de esta caracterización, al oscuro reducto de los saberes "no-científicos", frente a los cuales el tipo de conocimiento que nos preocupa pretende levantar su soberanía y su legitimidad? Es posible resumir las respuestas más frecuentes a esta pregunta diciendo que esta oposición no funciona según un eje único, sino sobre varios criterios diferentes y complementarios. Distingamos, de modo intencionalmente esquemático, tres, y digamos que

a) Cuando la atención se centra sobre las *formas de adquisición* de los saberes en cuestión, sobre el carácter metódico o no metódico de las experiencias que nos conducen a alcanzarlo y -en consecuencia- sobre la posibilidad o imposibilidad de generalizar, de universalizar, las conclusiones a las que arribamos, el conocimiento científico se opone a las formas "pre-científicas" del conocimiento "vulgar", "cotidiano", de "sentido común", etc. No es nuestra preocupación, aquí, considerar el interesante problema de la relación entre estas formas diferentes de conocimiento⁽¹⁾. Luego,

b) cuando la mirada se dirige, en cambio, a las *formas de exposición* de los conocimientos (y éste es sólo en apariencia un problema "secundario", "derivado" o "formal"), el conocimiento científico reivindica frente a las formas "no-científicas" del ensayo, la literatura e incluso la especulación filosófica la mayor propiedad de sus recursos estilísticos y expresivos para referir de modo "objetivo",

* Master en Ciencias Políticas. Profesor Adjunto (ordinario) del Area de Investigación. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

“neutral”, una realidad exterior que se procura apresar de modo tanto más veraz cuanto mayor sea la distancia que la subjetividad del investigador logre tomar respecto del propio texto producido. Tampoco vamos a considerar aquí esta cuestión⁽²⁾. Por último,

c) cuando el eje se establece en torno a los *criterios de legitimidad*⁽³⁾ de los diferentes tipos de conocimientos en disputa, a la mayor o menor capacidad de arribar por vía de éstos al deseado ámbito de la “verdad” -sea lo que sea lo que esta palabra signifique, y hemos de volver enseguida sobre este punto-, a la mayor o menor habilidad que diferentes formas del conocer pueden reivindicar para superar el aspecto “apariencial”, exterior, de los fenómenos e internarse en la verdad profunda -las más de las veces, oculta- del mundo “tal cual es”, entonces es cuando el conocimiento “científico” levanta su voz frente al oscurantismo de la “metafísica”, de la “fe”, y, en un sentido general de la palabra, de la “ideología”.

“Idéologues!!”: El insulto con que Napoleón I propinó a Destutt de Tracy y sus amigos -esgrimiendo una palabra que habían sido éstos los primeros en utilizar, bien que en un sentido aún reivindicativo, y no todavía crítico- cruzaría bien pronto las aguas del Rin y se convertiría en eje de la condena marxista a la ciencia “burguesa” (en consecuencia: pseudo-ciencia, “ideología”) de su siglo. Imposible detenernos acá en la cuestión, por cierto interesante, de la multiplicidad de sentidos y de la rica ambigüedad del concepto de “ideología”, tanto en su utilización en el contexto del cientificismo positivista como -y acaso sobre todo- en el de la *Ideología Alemana*⁽⁴⁾. Digamos apenas lo siguiente, en la línea del problema general que presentábamos al principio: Allí donde la “ideología” es señalada, desde el seno de un pensamiento que se reivindica, por oposición, como no-ideológico, post-ideológico, científico: verdadero, como el estigma que mancha de insanable ilegitimidad, de “falsedad”, el cuerpo de pensamiento contra el que se discute desde el ámbito superior -y propio- de la “ciencia”, allí donde, en síntesis, la “ideología” no es pensada en su sentido más general de “cuerpo de ideas” sino por oposición a un tipo de pensamiento superior, la ideología es concebida siempre como mistificación, ilusión, error, como visión “fraudulenta”, “falsa”, de la realidad, como máscara, como velo, como anti-faz. La ideología, en fin, es pensada siempre como una forma “patológica” (Gouldner, 1978) del conocimiento, incapaz de superar el nivel de las “apariencias” con que el mundo nos regala, incapaz de “correr los velos” que nos impiden una mirada sin opacidades de la realidad “tal cual es”. Sean éstos -en la versión del optimismo científicista de los siglos XVIII y XIX- los “velos” del pasado teológico medieval, que impedían a los

hombres la acabada percepción de las cosas -según reza el credo positivista- “como positividades”, sean -en la versión marxista de crítica a la “ideología” burguesa- los “velos” del propio presente burgués, que conducían a los hombres a percibir intercambios de equivalentes allí donde “en verdad” había explotación de unos por otros, situaciones eternas e inevitables allí donde “en realidad” sólo había contingencias históricas, etc.. Leamos, sobre esto, a Alvin Gouldner (1978):

“Comte y Marx convergen en una crítica de la metafísica que comúnmente la identifica con formas de pensamiento obsoletas y anticuadas. Comte y Marx contraponen denigratoriamente la metafísica al modo nuevo y moderno de pensamiento: la ciencia... Para Comte y los sociólogos que lo siguen, la problemática epistemológica es el fundamento empírico de la cognición; para Marx y los marxistas, la problemática epistemológica es el fundamento de clase del conocimiento...” (pág. 34).

Pues bien: De Comte a Popper y de Marx a Habermas, este concepto de “ideología” ha atravesado, bien que no sin variantes, la historia de las problematizaciones clásicas acerca del conocimiento científico, de sus virtudes y de sus fronteras. Con todo, es fácil constatar hoy que se trata de un concepto en franca declinación. En efecto: actualmente estamos menos dispuestos a aceptar la tajante distinción entre conocimiento “científico”, verdadero, y conocimiento “ideológico”, falso. La de Michel Foucault (1985) es sólo una entre las tantas voces que nos han puesto sobre aviso en este punto, pero acaso una de las más sugerentes. Oigámosla:

“La noción de ideología me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que, se quiera o no, siempre está en oposición virtual con algo que sería la verdad. Y creo que el problema no está en dividir entre lo que en un discurso responde a la cientificidad y a la verdad y lo que responde a otra cosa, sino en ver históricamente cómo se producen efectos de verdad en el interior de discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos (...)” (pág. 136) ⁽⁹⁾.

En efecto: la crítica al concepto de “ideología”, y -consecuentemente- a la idea de “verdad” sobre la cual necesariamente aquél reposa, es en última instancia

crítica a la ontología realista que inevitablemente se encuentra en su base. Más brutalmente: a la metafísica profunda a la que el cientificismo se adhiere aún a su pesar, con tanta mayor fuerza cuanto mayor es su insistencia por alejarse de ella: al supuesto de un Logos finalmente aprehensible, recuperable, “más allá” de los obstáculos que interpone a nuestra mirada ansiosa de transparencias el mundo apariencial, opaco, de los fenómenos⁽⁶⁾. A la idea, en fin, de un “otro mundo”, digamos: trans-fenoménico -mundo de las Ideas en Platón, estructura profunda de la sociedad en Marx o en Lévi-Strauss-, que el universo epidérmico, superficial, de las apariencias a un tiempo designa y deforma, expresa y desdibuja.

No -protesta Foucault: “La verdad es de *este* mundo, se produce *en él*...” (pág. 143, subr. mía, ER). De la verdad trascendente, entonces, a la verdad immanente; de la verdad como copia a la verdad como producción intersubjetiva; de la verdad como re-velación a la verdad como consenso. Porque éste es el punto: Tan pronto como se abandona la idea de un juicio “verdadero” capaz de reflejar, re-presentar, retratar, “pintar”⁽⁷⁾ sin distorsiones un mundo “real” que le es previo y exterior, es necesario establecer que lo que se entiende por “verdad” resulta del diálogo, de la comunicación, de la negociación, del resultante “consenso” entre aquellos a quienes una sociedad define como competentes para decirlo. Porque cada sociedad, en efecto -señala Foucault (id.)-

“... tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están validados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero”⁽⁸⁾.

Esto tiene una primera consecuencia que apenas podemos mencionar: en la medida en que la idea de “verdad” no remite ya a un ámbito trascendental -y único- de “lo Real”, en la medida en que la verdad puede ser pensada como una producción, dialógicamente mediada, intersubjetivamente consensuada, de los hombres, ya no es posible imaginar que esa “verdad” sea transhistórica, universal y necesaria, sino que es imprescindible hacer estallar ese concepto para dar cabida a los múltiples y diferentes sistemas de creencias, a las distintas tradiciones de pensamiento que habitan los diversos ámbitos de la vida social, las diferentes “subsociedades” (Stark, 1974, pág. 20), en el interior de cada una de las cuales

funcionan específicos “sistemas de verdad”, “regímenes” para la producción, circulación y validación de lo que es definido como verdadero. La puesta entre paréntesis, pues, de la “metafísica de la presencia” (Derrida, 1971) que toda crítica al cientificismo conlleva es así un movimiento necesariamente pluralista: nos invita a desplazarnos de la idea de Verdad (en singular y con mayúscula) a la de verdades (en plural y con minúscula). A aceptar la existencia de diferentes regímenes para la definición de la verdad según los diferentes ámbitos de la vida social ⁽⁹⁾, las distintas culturas ⁽¹⁰⁾ o épocas ⁽¹¹⁾, o los distintos registros, incluso, en los que desarrolla la vida individual ⁽¹²⁾.

Pero no podemos detenernos en estas cuestiones, ciertamente apasionantes, porque nuestra preocupación aquí es un específico tipo de conocimiento, que es el conocimiento científico y las particulares formas de producción de la verdad en su interior. Pues bien: seguramente es Thomas Kuhn quien más lejos ha llegado en esta dirección. Su concepto de “paradigma” y su original y polémico intento de reconstrucción racional de la historia de la ciencia ⁽¹³⁾ apuntan a mostrar que lo que la ciencia considera “verdadero” no es otra cosa que el consenso de los miembros de lo que él llamó la “comunidad científica”. Cierto. Pero avancemos un poco más ⁽¹⁴⁾. Porque, como Alvin Gouldner ha señalado con razón, el consenso de los entendidos es una condición *necesaria* para la validez de una pretensión de verdad, pero no una condición *suficiente*, ya que este consenso puede lograrse -como Kuhn y Habermas parecen haber comprendido mejor que Popper- a través de modos “no razonables”, como -por ejemplo- la coerción.

“Es obvio, pues -escribe Gouldner (1978)-, que las normas generales empleadas para llegar al consenso deben ser juzgadas separadamente antes de que pueda ser aceptado como razonable un consenso específico al que se llegue. Pero ¿cómo han de establecerse las normas, si no es también por un consenso del mismo grupo?” (pág.43).

El problema que plantea Gouldner es del mayor interés. Consignemos primero su respuesta: la aparente regresión infinita a la que conduce el razonamiento de Gouldner se detiene

“... porque, en última instancia, el grupo debe conquistar la aceptación de sus procedimientos y conclusiones por algún grupo mayor. Las

acciones de los científicos deben ser juzgadas razonables por la comunidad más amplia de los doctos no especialistas, porque se ajusta a alguna gramática de la racionalidad o a una cultura del discurso crítico que acepta y está por encima de los diversos paradigmas dentro de cada ciencia. Existe, pues, un lugar al cual 'retroceder' y para alejarse de la especialidad docta de cada individuo, y en términos del cual pueden juzgarse algunos de sus procedimientos" (ibid).

El razonamiento de Gouldner puede prolongarse, y ese "lugar al cual 'retroceder'" del que nos habla no resulta entonces ser otro que el de la misma *sociedad*, más allá -diríamos- de los estrechos límites de la "comunidad científica". El problema que nos plantea Gouldner puede entonces definirse, tomando prestada la terminología de nuestra vecina disciplina de la "sociología del conocimiento", como el de la relación entre la "historia interna" y la "historia externa" de la ciencia.

Se trata de un problema muy interesante, pero del que sólo podemos ocuparnos nosotros lateralmente. Digamos apenas que la ciencia, y las normas que en su interior se utilizan para juzgar la verdad, son productos sociales (o incluso deberíamos decir políticos, en la medida en que el problema del poder no les es ajeno⁽¹⁵⁾). A una sociología (o incluso a una historia) de la ciencia correspondería el estudio de las diversas "influencias" (religiosas, estéticas, sociales, políticas, filosóficas, económicas, psicológicas, ideológicas, etc.) del "medio ambiente" externo sobre la historia interna de la ciencia. Semejante problema no debería ocupar a una "metodología", sin embargo, más que secundariamente. En cambio, si interesa a nuestra materia, si es que ella aspira a que su dominio no se eleve sobre la cancelación de los problemas más interesantes que plantea la reflexión filosófica que la precede y la habilita, otra cuestión, cual es la de la inscripción de las prácticas y de la racionalidad científica en las grandes coordenadas de la "configuración epistemológica" (extra o supra-científica) de su tiempo. De otro modo: la pregunta por las condiciones particulares de un saber específicamente científico en un momento determinado de la historia de la ciencia no puede desentenderse de la pregunta mucho más vasta por las condiciones generales de todo saber posible. Con lo que arribamos a la cuestión que quería plantear para terminar.

Que es la cuestión de los límites del científicismo (es decir, de la tendencia a considerar a la ciencia no ya como una de las formas del conocimiento posible, sino como la forma exclusiva del conocimiento verdadero) para producir una

necesaria autorreflexión y recolocar la pregunta por el conocimiento en general como un problema. Considerar la cuestión de las “epistemes”, de las “configuraciones epistemológicas” epocales como marco en el cual insertar la reflexión sobre las condiciones y la naturaleza del conocimiento científico contribuye a este propósito de recordar que el conocimiento *es* -sigue siendo-, en efecto, *un problema*, en la medida en que nos invita a considerar las condiciones generales de la experiencia posible en una época como gobernadas por una suerte de *a-priori* histórico, de “decisión epistemológica fundamental” (Cohen, pág. 280) de una civilización⁽¹⁶⁾.

Ahora bien, sostener que los objetos de las experiencias posibles están pre-estructurados históricamente, ¿es mucho más que otorgar cierto dinamismo histórico a la clásica formulación kantiana del problema de los *a-priori* categoriales del conocimiento? ¿Qué es lo que nos lleva a considerar como tan novedoso un planteo⁽¹⁷⁾ que en realidad hace poco más que resituar sobre el plano de una suerte de historicismo culturalista una cuestión que funda la reflexión filosófica y científica de la Modernidad? Quizás esto: que, tras esa “fundación”, la hegemonía del pensamiento cientificista ha desplazado del centro de la reflexión filosófica la cuestión misma del conocimiento. La soberbia postulación de la ciencia como forma superior del saber se sostiene sobre la cancelación de la pregunta filosófica por el saber en general; la filosofía, en esta tarea, es reemplazada entonces por una metodología pura, vaciada -como escribe Jürgen Habermas- “... de todo pensamiento filosófico” (Habermas, 1990, pág. 12) y “... depurada de los problemas verdaderamente interesantes” (op. cit., pág. 295). Del problema, por comenzar, del pensamiento mismo, en cuyo tratamiento el pensamiento positivista ha descendido muy por debajo de los niveles de problematización kantiana clásica: “Me atrevería a defender la tesis de que después de Kant la ciencia ya no ha sido seriamente pensada desde una perspectiva filosófica” (op. cit., pág. 12).

En efecto, el objetivismo epistemológico del positivismo contemporáneo (y, como hemos sugerido, su contracara necesaria: una ontología -¿o una metafísica?-realista) es típicamente pre-kantiana. ¿Y no lo es también, en consecuencia, la idea de la “verdad” como correspondencia que le es inherente y que -con Foucault- hemos procurado nosotros relativizar?. ¿Y la distinción misma entre “ciencia” e “ideología”, conocimiento “verdadero” y conocimiento “falso”, “adecuado” e “inadecuado” que deriva de ella y de la que nosotros, por nuestra parte, partimos en este breve recorrido?. ¿Y no es posible ver ahora, entonces, el entero problema que hemos querido plantear de modo global, y pensar el doble intento de Foucault

que hemos reseñado rápidamente (intento, allá, de re-vincular el problema de la verdad con el del poder; intento, acá, de re-unir la cuestión del conocimiento con la de la historia) como un intento de re-posición de cierta clásica problemática filosófica acerca del conocimiento que la soberanía del cientificismo y de una metodología anti-filosófica habían conducido a postergar?.

Ahora bien: ¿Por qué habría de interesarnos a nosotros este problema?, ¿no es acaso sobre el piso de esta cancelación, de este olvido de la pregunta por las condiciones lógico-trascendentales del conocer en general que nuestra disciplina sienta su espacio específico de intervención y define sus contornos y sus límites?. No necesariamente, es una particular forma de la metodología -llamémosla, para abreviar, "objetivista" - la que puede reflexionar sobre las reglas de construcción y de comprobación de las teorías científicas sobre la base de *no* reflexionar previamente sobre el problema del sentido del conocimiento en general, y de ningún modo la única forma posible. En *Conocimiento e Interés*, Habermas aboga por un programa metodológico capaz de hacer estrellar a la metodología contra sus propios límites; de, interrogándola por sus fundamentos últimos, volverla sobre sus propios pasos y hacerla reencontrar, en su mismo origen, con los problemas de una teoría del conocimiento que no ha cesado de empeñarse en suprimir. En la misma dirección, León Olivé (1985) ha destacado -pero, naturalmente, no es el único- la importancia de la cuestión de las relaciones -digamos- "internas" entre los supuestos "metateóricos" (ontológicos y epistemológicos) de un discurso teórico, sus postulados sustantivos y el instrumental metodológico que más le conviene. No es éste el lugar para adelantar ninguna hipótesis sobre esta cuestión. Limitémonos apenas a dar el pequeño pero importante paso de reconocer que estamos ante un problema.

Resumen El concepto de ideología, tradicionalmente utilizado para designar una forma patológica del conocimiento, se encuentra hoy en decadencia. Se ha insistido en el carácter mundano de la verdad, que nada significa sino en el marco de regímenes específicos e históricos.

Ahora bien, sostener que los objetos de la experiencia están estructurados históricamente, ¿es mucho más que otorgar cierto dinamismo a la clásica formulación kantiana del problema de los *a-priori* del conocimiento?. ¿Qué es lo nuevo en este planteo, que apenas retoma, historizándola, una cuestión que funda la reflexión filosófica moderna?. Quizás esto: que, tras esa "fundación", la cuestión misma del conocimiento, la postulación de una única forma del saber cancela la pregunta por el saber en general: la filosofía es reemplazada entonces por una metodología pura, vaciada de todo pensamiento filosófico, carente de todo interés y depurada de los problemas verdaderamente interesantes.

Palabras claves

Positivismo - Antipositivismo - Metafísica
Historia.

Abstract The use of the concept of ideology as a pathological form of knowledge is nowadays somehow fainting while it is accepted that the wordly character of the truth can only be interpreted in a historical context. Regarding this idea the author of this paper asked himself about the differences between this formulation, that pretends to be new and the classical Kant's formulation about the role of the a priori in the process of knowledge. He asks what can be considered as new in this assertion that, in fact, retakes what has been the foundation of the modern philosophy but pointing out the importance of the historical context. The author concludes that the hegemony of the scientificist thought has made us to forget the question of knowledge: to assert that there is only one way to reach knowledge hinders the possibility to ask about knowledge in general. Hence philosophy is replaced by an empty methodology lacking of true problems and real interest.

Descriptors

Positivism - Antipositivism - Metaphysics
History.

NOTAS

1. Un problema fascinante que atraviesa la historia del pensamiento iluminista en general y marxista en particular, digamos, de Marx a Gramsci. No se insistirá demasiado en el importante aporte que representa, a este respecto, el sugerente trabajo de Nun, 1989, o ciertos viejos e injustamente relegados ensayos de Oscar Massotta.

2. Que el problema de los "géneros" escriturarios no es un elemento "añadido", formal o secundario en la consideración de la pertinencia o no de una formulación cualquiera al codiciado ámbito de lo "científico" es algo que puede percibirse claramente leyendo las contundentes diatribas contra el ensayismo, la especulación filosófica y el "generalismo" que, en un clima de modernización y creciente especialización disciplinaria (y disciplinante), acompañaban los escritos fundacionales de tantas de las "ciencias sociales" en la Argentina de los años '50 y '60. Pienso en la lingüística, en la historia y la antropología sociales y, sobre todo, en la joven sociología. He discutido esta cuestión, sobre cuya importancia y enorme actualidad sería ocioso extendernos acá, en Rinesi, 1988.

3. ¿Es necesario decir que esta distinción de tres "ejes" es rigurosamente arbitraria, y que en la resolución práctica del problema de la definición del carácter "científico" o "no-científico" de un texto cualquiera los criterios se superponen de modo inexorable?

4. Una útil presentación general del problema puede encontrarse en el texto de Naess, 1974.

5. Sigue Foucault: "... El segundo inconveniente es que se refiere necesariamente, creo, a algo como el sujeto. Y en tercer lugar, la ideología está en posición segunda con relación a algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc. Por estas razones creo que es una noción que no puede utilizarse sin precauciones" (id).

Algún quien ha tomado estas precauciones es Werner Stark, cuyo artículo (Stark, 1974) permite distinguir conceptualmente la "determinación social" de las "distorsiones ideológicas" de las ideas. En el mismo sentido vale la pena prestar atención al sugerente trabajo en que C. Wright Mills nos recuerda que la existencia de "condiciones históricas" de la verdad "... no significa necesariamente que los resultados de la indagación deban ser falsos; significa solamente que su verdad es siempre condicional, no absoluta", o, dicho de otro modo, que "'Verdadero' es un adjetivo que se aplica a proposiciones que satisfacen las normas de un modelo de verificación aceptado" (Wright Mills, 1974, pág. 150s).

6. Cf. el notable trabajo de Derrida, 1971. El problema de la "transparencia" y el obstáculo convoca de inmediato, desde luego, el recuerdo del viejo Rousseau (pienso sobre todo, pero no únicamente, en la *Lettre à M. d'Alambert* y en *La Nueva Eloisa*). Para una visión de conjunto del problema, véase el clásico y excelente ensayo de Starobinski, 1983.

7. Utilizo con toda intención el verbo que en el famoso y polémico aforismo 4.0031 del *Tractatus* del joven Wittgenstein servía para definir la naturaleza del lenguaje, según una inequívoca posición referencialista, representativista, que el mismo Wittgenstein abandonaría en su madurez, en las *Investigaciones filosóficas* (pueden verse, sobre este punto, Marí, pág. 25ss, Kenny, pág. 59ss y Von Wright, 1979). Las reflexiones de Wittgenstein sobre el lenguaje son del

mayor interés para pensar, más allá o más acá de él, el problema general del conocimiento.

8. La bibliografía sobre Foucault es vastísima, y parece aumentar en progresión geométrica. Para los temas sugeridos acá considero suficiente señalar el clásico y extraordinario libro de Deleuze, 1987, y el interesante ensayo de Poster, 1987.

9. Remito aquí al ingenioso y útil ensayo de Ginzburg, 1981, y al provechoso estudio de Nun, 1984, sobre el problema de la relación entre diferentes registros discursivos en el seno de una sociedad.

10. Una formulación clásica de este problema se ofrece en el justamente célebre texto de Geertz, 1987.

11. La referencia ineludible es, acá, Foucault, 1968. Pero no nos adelantemos, porque ya hemos de decir algo acerca de él.

12. Cf. el revolucionario trabajo de Veyne, 1987.

13. El concepto y la idea de "reconstrucción racional" de la historia de la ciencia remite, evidentemente, al clásico trabajo de Lakatos, 1982.

14. Es innecesario recomendar el célebre tratado de Feyerabend, 1984.

15. "La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma" (Foucault, 1985, pág. 145).

16. Habría que advertir, desde luego, sobre el carácter eminentemente alegórico de esta idea de "decisión", que podría hacer pensar en una racionalización colectiva evidentemente inexistente.

17. Aludo, como queda dicho, a Foucault, 1968.

BIBLIOGRAFIA

- DELEUZE, G. Foucault. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- DERRIDA, J. De la gramatología. México, Siglo XXI, 1971.
- FEYERABEND, P. K. Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Buenos Aires, Orbis, 1984.
- FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas. México, Siglo XXI, 1968.
- FOUCAULT, M. "Verdad y poder". En Un diálogo sobre el poder. Madrid, Alianza, 1985.
- GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. México, Gedisa, 1987.
- GINZBURG, C. El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI. Barcelona, Muchnick, 1981.
- GOULDNER, A. La dialéctica de la ideología y la tecnología. Madrid, Alianza, 1978.
- HABERMAS, J. Conocimiento e Interés. Buenos Aires, Taurus, 1990.
- KENNY, A. Wittgenstein. Madrid, Alianza, 1984.
- KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE, 1978.
- LAKATOS, I. Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Tecnos, 1982.

- MARI, E. E. Neopositivismo e Ideología. Buenos Aires, EUDEBA, 1974.
- NAESS, A. "Historia del término 'ideología' desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx", en Horowitz, I. L. (comp.) Historia y elementos de la sociología del conocimiento. Buenos Aires, EUDEBA, 1974.
- NUN, J. "Averiguaciones sobre algunos significados del peronismo". En Oszlack, O. "Proceso", Crisis y Transición democrática/2. Buenos Aires, CEAL, 1984.
- NUN, J. "Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci y el sentido común". En La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- OLIVE, L. Estado, Legitimación y Crisis. México, Siglo XXI, 1985.
- POSTER, M. Foucault, el marxismo y la historia. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- RINESI, E. "Ciencias sociales: Apuntes para una discusión". En Cuadernos de la Comuna. (Nº 15), Puerto General San Martín, 1988.
- STARK, W. "Los antecedentes de la sociología del conocimiento". En Horowitz, I. L. (comp.), op. cit.
- STAROBINSKI, J. Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo. Madrid, Taurus, 1983.
- VEYNE, P. ¿Creveron los griegos en sus mitos?. Buenos Aires, Granica, 1987.
- VON WRIGHT, G. H. Explicación y Comprensión. Madrid, Alianza, 1979.
- WRIGHT MILLS, C. "Consecuencias metodológicas de la sociología del conocimiento". En Horowitz, I. L. (comp.), op. cit.

RESEÑAS
DE
LIBROS



Especulación y Castigo en la Escuela Secundaria

Margarita Sgró *

NARODOWSKI, Mariano. *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, Espacios en Blanco - Serie Investigaciones, 1993.

“Se trata al fin de cuentas, de encontrar un sentido posible a esta relación entre la escuela secundaria y otras instancias sociales que, para tantos investigadores, aparece como caótica, vaciada o anacrónica. A partir de estos efectivos rituales de sanción, de 'corrección', comprender qué aprendizajes de los producidos pueden constituir saberes 'socialmente significativos' para la práctica social real y futura de los educandos”.

Creemos que estas palabras, que aparecen casi al comienzo del texto, expresan con claridad la meta fijada por el autor en el intento de explorar al interior de las instituciones escolares para aportar a la construcción de una pedagogía que se define en las nuevas líneas de los estudios etnográficos. Ver en la oscuridad, en el caos aparente y al mismo tiempo intentar llenar un “vacío” teórico surgido justamente de aquellas concepciones que afirman el “vaciamiento” o el sin sentido de la escuela media Argentina.

El texto indaga los alcances del sistema disciplinario en la escuela media, durante un período que abarca desde los años 1976 hasta 1988 y que obviamente “comprende también dos coyunturas políticas generales y educativas bien distintas.” El primer período desde 1976 hasta 1983, gobierno de facto

* Lic. en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos del Sub-Área Pedagógica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

(Proceso de Reorganización Nacional); y el segundo período desde 1984 hasta 1988, de gobierno democrático.

Pero volvamos al concepto de “vacío o vaciamiento” con el que se define muy a menudo la práctica educacional.

Las concepciones teóricas vigentes, sobre los aprendizajes realizados en las escuelas, culminan en la afirmación de un “vacío” que existe en la medida en que no se aprende o mejor aún no se encuentra aquello que se busca, es decir, no se encuentra lo deseable, lo esperado, no se enseñan “conocimientos socialmente significativos”, de aquí se desprende el “vaciamiento” y la baja calidad de enseñanza. Pero de lo que no dan cuenta estas concepciones es de lo que sí se encuentra o sucede al interior de las instituciones educacionales, aunque no sea deseable en términos de valores sociales. Gran parte de la problemática abordada en el texto se refiere a este tema.

“Así como la explicación por el “vacío” supone la negación de los saberes efectivamente circulantes, lo “reprimido” puede existir solamente en la medida que determine ciertas acciones que inmediatamente se ejerzan en lugar de aquellas censuradas.”

En otras palabras, el “vacío” es el producto de aquello que es deseable, que se expresa en el terreno de los ideales, pero que no se efectiviza en la práctica. Este enfoque metodológico genera el problema permanente de la negación, a través de él se puede descubrir lo que no sucede en las instituciones, mientras lo que sí pasa, los saberes que circulan, los aprendizajes efectivos, los dispositivos institucionales no pueden ser visualizados. Podríamos abundar en estas reflexiones, pero como ya se ha visto el enfoque del autor es diametralmente opuesto.

Un fundamento foucaultiano le permite enfrentar metodológicamente de otra manera el estudio del sistema disciplinario de la escuela media argentina.

Tal vez, buena parte de la originalidad del trabajo resida en el hecho

de proponer una mirada exhaustiva a lo que comunmente se denomina "disciplina escolar" una serie de normas escritas, que constituyen como se demuestra, una parte vital del sistema de enseñanza y sin las cuales es difícil imaginarse una escuela.

Sin embargo, no se le atribuye a la disciplina escolar más que la misión de "corregir" determinadas conductas no deseadas, a partir esencialmente de la "represión". Esta es sin lugar a dudas la concepción más difundida y compartida sobre la misma.

Si preguntáramos a los diferentes actores de lo que se denomina comunidad educativa, ¿cuáles son los objetivos más importantes de la escuela?, en gran parte, coincidirán señalando que la misión fundamental "es la transmisión de conocimiento", con la firme convicción de que lo que se transmite es lo que aparece explicitado en un determinado currículum.

Ahora bien, a través del desarrollo de la obra el autor va demostrando que dentro de la escuela circulan otros saberes, funcionan mecanismos anexos a los estrictamente explicitados en el currículum, en fin, se obtienen otros aprendizajes, y éstos son producidos esencialmente por el sistema disciplinario que se manifiesta más específicamente en el sistema de amonestaciones.

Dicho de otra manera, entre las primeras afirmaciones que resultan llamativas se encuentra aquella que asigna al sistema disciplinario y reiteramos más específicamente al sistema de amonestaciones, el ser un dispositivo que no sólo reprime sino que también produce, o mejor, el ser un dispositivo destinado a producir "prácticas sustitutivas". El autor lo expresa de la siguiente manera:

"Ahora bien, todo sistema punitivo, y la disciplina escolar es uno de ellos, representa un programa que además de implicar acciones destinadas a suprimir ciertas prácticas supone, básicamente la búsqueda de producción de otras diferentes a la vez que sustitutivas de las primeras. La dicotomía teórica se fundamenta, respectivamente en el par represión-producción".

Algunas consideraciones teóricas sobre el concepto de represión especialmente en Freud y Foucault, le permiten ahondar en esta dicotomía, afirmando el par “represión-producción”, como la resultante de la misma actividad, en este caso, la aplicación del sistema disciplinario. Este ha sido tradicionalmente estudiado como sistema represivo, analizados sus efectos sobre los estudiantes, y obviamente sobre la sociedad en su conjunto, sin embargo, no hay trabajos como el presente, dedicados a analizar los efectos del sistema disciplinario, pero esta vez, por lo que es capaz de producir.

Ahora bien, la pregunta claramente dilucidada en el texto es ¿qué es lo que produce el sistema disciplinario y cuál es la relación de esta producción con la totalidad social?. ¿Cuáles son los saberes que genera y cuál la pertinencia social de los mismos?, es decir, su correlación con la totalidad social, no en términos de ideales, sino en términos de lo que efectivamente circula.

Y aquí llegamos a un punto fundamental, lo que efectivamente produce el sistema de amonestaciones son aprendizajes, surgidos de las propias características del sistema.

La cuantificación de una falta, la consecuente calculabilidad, sumado a la caducidad que al finalizar cada año se produce, o como el autor lo denomina el “indulto” que se otorga cada fin de año y que a su vez permite recomenzar el proceso al año siguiente, genera en primer término el aprendizaje del “uso” del sistema disciplinario, al mismo tiempo que se aprende cómo transgredirlo. Esto resulta evidente y así queda demostrado, si tenemos en cuenta que los alumnos más sancionados son los que cursan los años superiores, es decir aquellos que más conocen la dinámica del funcionamiento escolar, sería lógico pensar que debiera ser a la inversa; los alumnos de los primeros años al desconocer las reglas internas de la institución deberían ser los más sancionados. Esto reafirma a su vez la idea de que el sistema de amonestaciones se alimenta a sí mismo, en este sentido, el autor expresa:

“Desde el punto de vista de la práctica misma del castigo, es importante señalar por ahora cómo el dispositivo mismo se configura en función de una práctica punitiva que no propende a la terminación de las

conductas pretendidamente punibles. Podría presumirse en consecuencia, que el sistema de amonestaciones aparenta tender a la función de 'eliminación' en una tarea que por lo visto está obligada a recomenzar año a año".

"El acto indisciplinario no es finalmente el enemigo sino, por el contrario, la base que permite establecer las líneas de funcionamiento de esta estrategia educativa sobre los estudiantes".

Pero volviendo al tema de ¿cuáles son los aprendizajes que se producen? sin duda puede afirmarse que la práctica de "ahorrar" amonestaciones para fin de año, "calcular" el gasto de las mismas, genera un aprendizaje muy importante: "la especulación".

Si tenemos en cuenta que la especulación ha sido en las dos últimas décadas en la Argentina, no sólo una actividad económica claramente incrementada, sino que esta actividad se trasladó como idiosincrasia a la vida social de un espectro amplio de la población, al punto que llegó a hablarse de una cultura de la especulación, no podremos negar que éste es un aprendizaje "socialmente significativo".

La lectura del texto nos permite descubrir entre otras cosas el funcionamiento interno del sistema de amonestaciones que a pesar de ser motivo de muchas reflexiones y hasta intentos de modificación, nunca fue cuestionado como sistema punitivo.

Que este sistema posee además, como ya está dicho, una dinámica propia, interna por la cual al reproducir relaciones sociales (relaciones laborales) se reproduce a sí mismo, garantizando su permanencia cada año, para cada estudiante, pues con la finalización del ciclo lectivo caducan las amonestaciones reiniciándose el siguiente año, sin sanciones disciplinarias, recomenzando de esta manera, los cálculos, el ahorro, la especulación.

Y finalmente que, lejos de ser un sistema eficazmente correctivo y

Margarita Sgró

lejos de ejercer la represión de conductas indeseables en los alumnos, el sistema de amonestaciones es un dispositivo de poder que produce y genera aprendizajes diversos y socialmente significativos, como aprendizajes cuya correlación con la totalidad social es demostrable.

Por último cabe destacar, la continuidad del sistema punitivo entre el gobierno de facto, 1976-83 y el advenimiento del gobierno democrático. Durante este último período 1983-88, el sistema disciplinario fue motivo de reflexión y preocupación constante, lo que llevó, en algunos establecimientos, a la introducción de modificaciones, como por ejemplo la mayor participación de los estudiantes en la aplicación de acciones punitivas. Resaltando además que el sistema de amonestaciones nunca fue puesto en duda.

Dice el autor:

“A la manera de un moderno tirano, la escuela de enseñanza media es aquél organismo 'que todo lo sabe y todo lo puede'; es decir, infringe un castigo frente a un transgresor, elige el monto de amonestaciones, mediante el mismo implicado notifica a su responsable legal, impide que este resguarde una constancia del hecho y, finalmente, guarda para sí toda esta relevante información.”

“En función de lo expuesto, parece posible reflexionar acerca del sistema de castigo como un procedimiento de aprendizajes en sí mismo. En otros términos, la punición deja de ser solamente un vehículo para arribar a ciertas metas y pasa a constituir un fin en sí mismo”.

SEDUCIDOS Y ABANDONADOS.
Carisma y Traición
en la "Transición Democrática"

Javier Araujo*

RINESI, Eduardo. *Seducidos y Abandonados. Carisma y traición en la "transición deomcrática"*. Argentina. Manuel Suarez Editor. Bs.As. 1993.

El trabajo de Eduardo Rinesi es producto -en gran medida- de escritos que publicara con anterioridad en diferentes revistas (Politicón y Línea de Sombra, de Rosario; El Ojo Mocho, Señales, No Hay Derecho y Contracara de Buenos Aires y en Cuadernos de la Comuna de Gral. San Martín) y una comunicación presentada en el coloquio sobre Tradición, Razón, Emancipación llevado a cabo en 1992 en la Facultad de Humanidades y Arte de Rosario.

Esta génesis particular del texto que nos ocupa, nos permite ubicar las coordenadas desde las que el autor se sitúa para crear su trabajo.

Las revistas, como las citadas anteriormente, encuentran un espacio dentro de una importante tradición literaria nacional, ligada ésta a una irrenunciable voluntad crítica y a una apertura sin concesiones al debate contemporáneo. Revistas que con seguridad, no ocuparán espacio alguno en las "respetables" hemerotecas universitarias.

Pero Rinesi es un hombre de "adentro" de la Universidad (digámoslo por si es necesario) Pública Argentina.

Intersección, entonces, que nos permite delimitar un espacio interfacial definido por el saber "académico" (riguroso, disciplinado, universitario) y la

* Lic. en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente del Area de Integración Curricular. Univ. Nac del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

cultura (los mundos de la vida de los hombres).

Desde este espacio Rinesi deja caer tres preocupaciones centrales: preocupación por la política como práctica “conquistada hoy por un modelo tecnoburocrático de gestión y por un modelo liberal de legitimación” (pág.33) carente de sentido y por ello alejada de sus raíces culturales. La pregunta por la política -nos dirá el autor- nos deriva a la pregunta por la democracia y ésta a la pregunta por la cultura. Por ello lo que está en juego es la constitución de un campo político reconciliado con sus matrices culturales, antropológicas y vitales.

Luego una preocupación por la política “como objeto de reflexión teórica, filosófica, crítica”. Preocupación por reabrir la posibilidad de preguntarse por el “sentido” de la política. Preocupación no exenta de apasionamiento.

Y por último, preocupación por la Universidad “tentada entre un modelo utilitario y otro academicista”. Incapaces ambos de ocuparse de los desafíos que nos plantean las cuestiones precedentes, porque restan criticidad a la Universidad en aras, uno de un “continuismo servil” al sistema político dominante, y el otro de una “excelencia académica” retroalimentada continuamente a su interior. E inhabilitadas ambas para un buen diálogo entre la ciencia y la política.

Y surcando con huella profunda estas grandes preocupaciones surge la llamada transición democrática argentina, proceso de nuestra historia sociopolítica cuyo décimo aniversario encontró a los argentinos sorprendidos por un regalo sorpresa: la reforma de la Constitución, acordada por los líderes del P.J y la U.C.R. Cosas de la transición, al fin.

Decíamos, preocupación por la política como práctica y como reflexión y por la Universidad. Reconstrucción de certezas si se quiere. Pero no de cualquier manera, no a cualquier precio.

La mirada sobre la “transición democrática” que realiza Rinesi no se agota (como nos anuncia la contratapa de “Seducidos...”) en una “mirada de conjunto sobre el camino recorrido” ni en “examinar las tendencias dominantes en los modos en que la teoría social y política se ocupó de él”. Más bien al sugerimos que el modo en que se constituyó el campo político y el modo en que fue tematizado.

durante ese período, se nos presenta hoy como herencia, Rinesi nos está proponiendo cambiar la perspectiva del debate. Nos propone un debate desprejuiciado y libre de ataduras, donde sea lícito preguntarnos aún si “los negros tienen alma”: esto es volver a un estadio pre-político para interrogar por la política y desde “fuera” de las ciencias sociales para conmovir sus cimientos.

“Seducidos...” entonces impacta, primero por su ánimo sugerentemente provocador que invita a la toma de posición, en definitiva al diálogo.

Luego por la recuperación crítica de “viejos conocidos”⁽¹⁾ de las ciencias sociales y políticas que permite a Rinesi un rico trabajo interpretativo con el objetivo de encontrar nuevas respuestas a fenómenos que manifiestan cierta permanencia temática.

Por último, es de destacar que no siempre los textos que resultan de recopilación de escritos anteriores logran un grado de coherencia interna como el que nos ocupa. La yuxtaposición temática, con momentos de vértigo, lejos de centrifugar la atención del lector recorre el camino inverso: atrapa y obliga a la participación.

Queda claro que textos como el presente, por el espacio desde donde se concibe, puede ser criticado como una lectura ideologizada desde “ciertos ámbitos académicos”. Pero con palabras del autor decimos: “y cuando alguna voz fanática, fundamentalista, se levante en nuestras aulas, en nuestra zarandeada Universidad, reclamando disciplina -o aún: rigor!- y proponiendo en nombre de esas mezquinas deidades, nuevas exclusiones, nuevas jerarquías y censuras, preguntar, denunciar a que señor están sirviendo”.

⁽¹⁾ Hacemos referencia a J. Rousseau; T. Hobbes; M. Foucault; por citar ejemplos más renombrados de autores “clásicos” a los que Rinesi recrea en su trabajo.



METODOLOGIA DE ESTUDIO
Estrategias de lectura en las Ciencias Sociales

María Cristina Dimatteo*

LENS, José Luis. *Metodología de Estudio. Estrategias de lectura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. 1 Ciencia Política. Verdad y Método. Serie Cuadernos metodológicos. 1993.

La preocupación por la deficiencia en los hábitos lectores no es nueva. A través de esta obra el autor se propone como objetivo trabajar sobre los problemas de la lectura en la transición del nivel medio al universitario mediante una metodología encaminada hacia una verdadera comprensión (lectura "profunda" o "crítica") en oposición a la memorización de conceptos e ideas.

Las grandes falencias detectadas a través del procesamiento de experiencias pedagógicas en distintas escuelas secundarias y pre-grados universitarios consisten en dificultades en la comprensión de textos y en problemas de explicitación de dicha comprensión, tanto en forma oral como escrita. Por ello, la mayor parte de los destinatarios de esta obra son los alumnos y docentes de dichos ciclos, y se toma como punto de partida un diagnóstico de las prácticas lectoras en los ingresantes al C.B.G., marcando sus deficiencias más graves.

Al referirse al discurso propio de las Ciencias Sociales (y en particular la Ciencia Política) el autor explicita al comienzo las distintas categorías que instrumentan dicho discurso: método científico, teorías, hipótesis, categorías, modelos, clasificaciones, tipologías, tipos puros ideales, paradigmas. A partir de textos tomados como ejemplo se procura que los alumnos lectores puedan reconocer todas las categorías y conceptos propios de las Ciencias Sociales.

* Prof. en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente del Área de Integración Curricular. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Para arribar a la comprensión de textos -y a un nivel de "lectura eficaz" se hace necesario desarrollar distintas técnicas y tipos de lectura. Entre las técnicas se detallan:

- la de búsqueda, es decir, el relevamiento del material en forma rápida;
- la de hojear, que brinda datos útiles al lector, por ejemplo: la lectura del co-texto y del contexto;
- la técnica de lectura en profundidad, cuya prioridad es la comprensión de ideas y conceptos.

Estas técnicas tienen un objetivo fundamental que es "obtener significado del texto".

Los tipos de lectura que requiere la comprensión crítica de textos son, en orden cronológico: la "lectura exploratoria global", luego la "lectura de inspección previa" y, por último, la "lectura de párrafos en profundidad" sin olvidar la re-lectura.

Teniendo en cuenta que la lectura comprensiva es un proceso dialéctico (no lineal), encontramos un primer paso: la lectura objetiva de los textos, es decir, dejar "hablar a los autores" sin formular juicios previos. Luego de contextualizar el texto, de detectar señales implícitas y explícitas, de representar imágenes y de superar "lagunas textuales" estaríamos en condiciones de reconstruir el sentido argumental para completar la interpretación del texto leído. Hasta aquí hemos atravesado dos niveles de comprensión lectora: el nivel comunicacional (comprender de 'qué habla el autor') y el nivel argumental (comprender de 'qué nos quiere convencer' el autor).

El otro paso de la secuencia es el de la interpretación crítica, que nunca puede anticiparse a la comprensión objetiva del texto. Arribamos así al nivel crítico, es decir, al que nos permite comprender el texto en función de nuestras opiniones y valoraciones. Se pone especial énfasis en el nivel de la comprensión comunicacional, ya que es el obstáculo más notable de los estudiantes para llegar a la comprensión profunda.

La etapa crítica requiere de un lector autónomo, que sea capaz de poseer su propia óptica sobre los temas estudiados. Además el lector crítico debe

saber detectar los supuestos de los distintos autores, tomar posición frente a los de los otros y manejar hábilmente los distintos esquemas argumentativos. El autor desarrolla aquí las condiciones que debe reunir un lector crítico: poseer un método, saber escuchar al otro, tener en cuenta que la neutralidad no existe, y adoptar una actitud positiva frente al texto.

Por último, el autor realiza un diagnóstico de las falencias en la comprensión de textos a través del análisis de evaluaciones realizadas en el ámbito del C.B.G. de la Universidad de Buenos Aires. Los casos analizados están indicando que muchas veces los alumnos no leen los textos cuya comprensión se evalúa, o que quienes los leen lo hacen superficialmente, sin tener en cuenta ningún criterio metodológico de lectura, además de exponer las respuestas en forma incoherente, lo que denota también la falta de hábitos correctos de escritura. A partir de este diagnóstico se brindan algunas recomendaciones a los alumnos con el fin de cambiar la situación antes descrita, tanto a nivel de comprensión de los textos como de explicitación escrita de lo comprendido.

El lector encontrará en las páginas de *Metodología de Estudio* una útil herramienta de trabajo intelectual a través de estrategias de lectura que tienden a revertir la problemática de las dificultades en la lectura, en especial en el campo de las Ciencias Sociales.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias según hoja indicada y un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, y números de teléfono y fax para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño oficio (297 x 210 mm.) o impresos en hojas de formulario continuo (11" x 240mm.), simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 25 páginas y las reseñas bibliográficas un máximo de 5 páginas. Cada página poseerá 25 líneas y 65 espacios por línea.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales cortas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de las páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, título subrayado, en negritas o itálicas, lugar de edición, editora, año.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, título del artículo entre comillas, nombre de la revista subrayado, en negritas o itálicas, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde) y año.

Sistema "Blind Review" - El título del artículo, el nombre del autor y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse al Director del Comité Editorial - Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Pinto 399, 2° Piso. (7000) Tandil, Argentina. Tel/Fax (54-293) 21928. E-Mail CEDUC @ TANDIL.EDU.AR

Ordenes de Suscripción

Espacios en Blanco

Suscripción anual

- Individual: US\$ 20.-
- Instituciones: US\$ 25.-
- Exterior: agregar US\$ 10.-

NOMBRE.....
DIRECCION..... C.P.....
CIUDAD..... PAIS.....
TEL/FAX..... E-MAIL.....

Pinto 399 - 2° Piso - 7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Espacios en Blanco

Suscripción anual

- Individual: US\$ 20.-
- Instituciones: US\$ 25.-
- Exterior: agregar US\$ 10.-

NOMBRE.....
DIRECCION..... C.P.....
CIUDAD..... PAIS.....
TEL/FAX..... E-MAIL.....

Pinto 399 - 2° Piso - 7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

"Espacios en Blanco" desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres nacionais e estrangeiras.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Impreso por el
Departamento de Impresiones y Publicaciones
de la Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires
Pinto 399 - (7000) TANDIL
Buenos Aires - República Argentina