

Volumen

5

REVISTA FORMADORES

---

Un espacio para el encuentro educativo

Revista

Formadores

UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO

# Revista Formadores

---

Responsable Psm. Luis Bidegain  
Dirección de Edición Lic. Matilde Orciuoli  
Prof. Isidro Salzman  
Coordinación Contenidos Lic. Mónica Fernandez

Provincia de Buenos Aires  
Dirección de Educación Superior

© Revista Formadores  
Avellaneda 1459. Vicente López  
Buenos Aires  
Teléfono (011) 4795-25291 • Fax (011) 4795-2291  
Email: [revista@formadores.org](mailto:revista@formadores.org)

---

## Consejo Asesor

Susana Gravenhorst (ISFDyT n° 35 de Esteban Echeverría) - Formación Docente y Promoción de valores.

Silvia Alastuey (ISFD Modelo Lomas) - Pedagogía

Brígida Franchela (ISFD n° 88 de San Justo) – Lengua y Literatura

Susana López (ISFDyT n° 39 Vicente López) - Tecnología Educativa.

Ma. Isabel Fernandez ( ISFDyT n° 15 de Campana) - Psicología

Noemí Milton ( ISFD N° 22 - Olavarría ) Investigación educativa.

Marilí Cedrato (ISFD n° 52 de San Isidro) - Gestión Educativa.

María Rosa Marsiglia ( U.A de Dolores ) - Cs. Naturales.

María Magdalena Mario (ISFD n° 168 de Dolores) - Inglés

Ma Angélica Balda (ISFD n° 25 de Carmen de Patagones) Práctica Docente

Roberto Hugo Recalde (ISFD n° 78 de Bragado) Historia

Marcelo Bazán (ISFD n° 42 de San Miguel) Biología y Cs. de la Tierra

Analía Acri (ISFD n° 113 de San Martín) Práctica Docente

Miguel Mancuso (ISFD n° 129 y 20 de Junín) Cs. Naturales en el nivel Inicial

Mariela De Lauro (ISFD n° 120) Evaluación

Andrea Gatti (ISFD n° 84- Mar del Plata) Educación Física

Gustavo Annessi (ISFD n° 170- Maipú) Geografía

Teresa Luri (ISFD n° 25 – Patagones) Práctica Docente.

Emilce Alejandra D´angelo ( Escobar) Práctica Docente

# Tabla de Contenidos

<b>Nota Editorial</b> .....	4
-----------------------------	---

## **CAPÍTULO 1**

<b>Un Taller Literario con palabras mayores</b> Prof. Isidro Salzman.....	5
<b>Didáctica de la Lengua: una asignatura pendiente</b> Prof. Hugo Salgado.....	14
<b>La realidad social presentada en la literatura juvenil</b> Prof. Lic. Hilda Graciela Pazos.....	22

## **CAPÍTULO 2**

<b>Aportes de la Historia y la Filosofía de la Ciencia a la educación científica: la notable historia de la Ley de refracción</b> Prof. Vicente Menéndez.....	29
<b>La Educación Física y las actividades estético-expresivas (2)</b> Lic. Fernando Rodríguez Facal.....	39

## **CAPÍTULO 3**

<b>Posibles caras de la violencia. Estilos culturales y cuestiones de género</b> Lic. Graciela B. Bornemann.....	48
<b>Trabajo de escritura: construyendo desde la práctica subjetiva</b> Lic. Andrea Jones.....	61
<b>Ingreso, permanencia y egreso del profesorado: su incidencia en las prácticas docentes</b> Prof. Gisela Vicino.....	65

## **CAPÍTULO 4**

<b>Reseña: Jóvenes, aulas y medios de comunicación</b> Prof. María Soledad Pessi.....	72
--	----

## **CAPÍTULO 5**

Normativa de Privacidad y Derechos de la Revista Formadores.....	75
--	----

## Nota Editorial

**D**espués de un silencio de algunos meses, volvemos a ponernos en contacto con los docentes de la provincia de Buenos Aires para aportar ideas, experiencias y proyectos de carácter educativo. Como muchos ya lo saben, al estar inmersos en las tareas cotidianas, nos cuesta aparecer regularmente y brindar este servicio que tanto nos interesa. Todos los que hacemos “*Formadores*” cumplimos diversos trabajos en el Instituto Superior de Formación y Técnica N°39 de Vicente López y no siempre disponemos de tiempo suficiente para desarrollar esta vocación periodística y de investigación. Pero aquí estamos nuevamente para llevar hasta los más lejanos rincones de la provincia los emprendimientos más sólidos y las experiencias más polémicas que han llegado hasta nuestra mesa de trabajo.

En general, estamos convencidos del peso que tiene la mayoría de nuestros artículos, pero en algún caso, si bien no compartimos la totalidad de las expresiones vertidas por nuestros colaboradores, consideramos necesario darlas a conocer para generar un fructífero debate entre pares.

En una época como la actual, en la que todavía parece estar lejos una cómoda estabilidad de la situación educativa en nuestra provincia, nos parece válido aportar no sólo experiencias de probada repercusión en el espíritu de los lectores, sino también intentos de explicar la realidad que pueden resultar polémicos y, por lo tanto, capaces de suscitar opiniones diferentes.

En este lugar, nos quedamos esperando la reacción de todos ustedes frente al material que hoy presentamos. Ojalá que acepten nuestras propuestas, pero que también estén dispuestos a discutir las productivamente.

Octubre 2008

## **Un Taller Literario con palabras mayores**

**Prof. Isidro Salzman<sup>1</sup>**

### **A modo de introducción**

**E**ntre las actividades vinculadas con la literatura, los talleres literarios han tenido épocas de esplendor y tiempos de limitaciones y carencias, pero siempre han constituido una modalidad bastante presente en el juego de la oferta y la demanda de bienes culturales. A requerimiento de un público generalmente ávido, siguen surgiendo en diferentes lugares del país grupos de aprendices de la escritura convocados tanto por escritores consagrados o de cierto prestigio, como por aficionados o estudiantes avanzados de literatura. En realidad resulta difícil establecer si en tales agrupaciones más o menos duraderas se aprende a escribir o si sólo se favorece la relación interpersonal y el intercambio de experiencias emocionales. Lo cierto es que, a lo largo de los años, han aparecido notables escritores que hicieron sus primeras armas en talleres de esta naturaleza y muchos otros que nunca llegaron a trascender, pero que recuerdan con auténtico placer su paso por esta actividad.

Puede ser útil, en consecuencia, reflexionar aquí acerca de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje de la escritura y aprovechar la circunstancia para narrar una experiencia singular que ha tenido al suscrito como participante.

### **Una propuesta inesperada**

Como profesor de Letras Modernas, un título cuya ambigüedad ya desnudó Julio Cortázar, fui empleado del Registro Nacional de las Personas, archivista del viejo diario "La Opinión", funcionario de la Cámara de Senadores y director de un Instituto Superior de Formación Docente. También he venido dando clases de literatura desde

---

<sup>1</sup> Investigador del Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano (GETEA)- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

hace más de veinte años, tanto en colegios secundarios y en institutos terciarios como en las Universidades de Buenos Aires y de Lomas de Zamora.

A principios del siglo XXI, tal vez por ciertos antecedentes literarios o, probablemente, por razones de edad, fui invitado a coordinar un taller literario para adultos mayores en el Área de Gerontología de la Universidad Maimónides. En aquel momento no pude imaginar la repercusión que esa nueva experiencia iba a tener en la vida de mis alumnos y en la mía propia, pero lo cierto es que ya hace siete años que coordino el Taller de Lectura y Escritura para Adultos Mayores de esa Universidad y que, junto a los talleristas, hemos protagonizado algunos eventos de trascendencia no sólo desde el punto de vista de la lectura y la escritura, sino también humanos. Hemos editado dos revistas y publicado dos libros y se han creado entre nosotros vínculos tan perdurables que casi podría decirse que conformamos una familia.

### **El adulto mayor como alumno**

La primera impresión que se tiene al hablar de un taller literario para “viejos” es la de que habrá que lidiar con personas muy poco habituadas al trato con la lectura y la escritura y que, fundamentalmente, habrán de ser individuos remisos a efectuar ejercitaciones diarias y con una forma de razonar más lenta que el resto de los integrantes de la población interesada. No se puede obviar en este punto el fuerte prejuicio que todavía concitan las personas mayores en el seno de la sociedad actual, a pesar del notorio incremento de adultos mayores que se está produciendo en el mundo. Estamos dispuestos a conceder a los viejos un espacio en las actividades familiares, tales como cuidadores de niños o acopiadores de mercaderías, o a tolerarles el desarrollo de ciertas actividades improductivas, como jugar o mirar televisión, pero de allí a aceptarlos como alumnos de una institución donde se cursan estudios, hay un gran trecho. El prejuicio contra los viejos suele aparecer en los lugares menos esperados: una hija que le reprocha a su madre que distraiga en veleidades literarias tardías un tiempo que podría dedicar a los nietos o un esposo que experimenta celos porque su mujer asiste semanalmente a las clases de un docente con “dudosa” experiencia. Para no hablar de los propios docentes que a veces resultamos culpables del mismo delito.

En un trabajo que publicamos en el año 2001<sup>2</sup>, advertíamos que “cuando surge la posibilidad de encarar un taller de lectura y escritura con adultos mayores, uno experimenta como docente la inseguridad de asomarse a un territorio poco conocido y el curioso sabor que adelanta la certeza de un desafío. Inseguridad porque si, tanto la

lectura como la escritura no logran constituir un hábito para niños y adolescentes, qué destino habrán de tener en las manos de aquellos que las ejercieron en el pasado y que ya casi no las practican. Desafío porque el docente lleva consigo una mayor o menor carga de prejuicios sobre el envejecimiento y presume que tendrá que poner en juego todas sus artes para poder encantar a unos alumnos indóciles y adormecidos”.

La pertinaz aparición de actitudes prejuiciosas se da algunas veces en los propios interesados, quienes pueden esgrimir razones de edad para eludir la realización de un ejercicio o pretextar dificultades de memoria para leer o elaborar un texto. “Esta ya no es una tarea para mí”, se ha quejado alguno de estos alumnos, apelando a una consideración especial que se debería mostrar con la edad avanzada. Sin embargo, estos años de trabajo ininterrumpido con adultos mayores en la Universidad Maimónides me han demostrado la inconsistencia de tales prejuicios y la peligrosidad que entraña el mantenimiento de muchos mitos que todavía se alientan respecto de los viejos. No se trata naturalmente de idealizar su imagen, atribuyéndoles dotes de las que carecen o asignándoles condiciones que no suelen estar presentes en personas de menor edad. Este es un error en el que caen a menudo ciertos textos edulcorados que hablan de los “abuelos” y muchos documentos del periodismo gráfico o televisivo que buscan la complacencia del gran público. Por el camino de la idealización desmesurada sólo se contribuye a la alimentación del mismo prejuicio que se busca conjurar. La experiencia indica que los adultos mayores son personas con las mismas capacidades e incapacidades que los niños y los jóvenes y que, por lo general, exhiben similares defectos y virtudes que éstos.

### **El clima del taller**

Durante los años de funcionamiento que lleva el taller, el número de integrantes ha fluctuado entre los 9 de principios del año 2001 y los 22 con que se cuenta en el año 2008. En ese período se han producido naturalmente algunas bajas debido a razones personales o fallecimientos y numerosas altas de individuos que se incorporan a cualquier altura del año. De todos modos, la cantidad de asistentes se ha venido incrementando en los dos últimos años, tanto por la modesta publicidad barrial que se realiza como por efectos del “boca a boca”. El promedio de edad de los asistentes es en la actualidad aproximadamente de 67 años, contando los más veteranos con 82 y los menores con 62 años. Como sucede en la mayoría de los espacios culturales que ofrece la ciudad de Buenos Aires, una abrumadora mayoría está constituida por mujeres. La razón de esta preeminencia del sexo femenino tal vez

---

<sup>2</sup> Vega, Olga y Salzman, Isidro (2001) *Una experiencia de lectura y escritura con adultos mayores* en

pueda encontrarse en una mayor disposición de la mujer para encarar actividades fuera del hogar y en una superación más rápida de los avatares que crean los nietos o los conflictos personales que aparecen con la viudez.

En el caso particular del Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Maimónides, la buena relación de los talleristas con el coordinador y el funcionamiento armónico de las actividades implementadas han estado garantizadas por algunas estrategias que es preciso enumerar:

1º) El trato entre los integrantes y el coordinador ha sido siempre el de una relación entre pares, eliminando las habituales diferencias que en muchos grupos aparecen entre un conductor iluminado y unos alumnos desprovistos de conocimiento. Además, el uso de una forma de comunicación sin inhibiciones, que no elude el voseo ni las malas palabras, ha permitido mantener una corriente de simpatía que todos los integrantes celebran como una conquista acertada.

2º) Las ejercitaciones implementadas en el taller han sido las mismas que el coordinador ha puesto en práctica en otros ámbitos académicos, con alumnos de menor edad y de la más diversa extracción social.

3º) No ha habido interdicción alguna respecto de los temas a abordar ni en cuanto a los autores tratados, habiéndose planteado ricas discusiones sobre el envejecimiento y la muerte, y leído la obra de escritores habitualmente considerados “difíciles” como James Joyce.

Además de estas estrategias que se han venido perfeccionando con el correr del tiempo, en el éxito de esta experiencia no se debe desestimar el aporte de la infraestructura, ya que la Universidad Maimónides cuenta con un moderno edificio ubicado en el barrio de Caballito y pone a disposición de los alumnos cómodas aulas y servicios sanitarios de primer nivel. Digamos que están dadas las condiciones para que los asistentes disfruten de cursar el taller en un ambiente agradable y que experimenten un sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa.

### **Placeres ortográficos y sintácticos**

Dado que el coordinador ha investigado y escrito en varias publicaciones de carácter educativo sobre los problemas que se les plantean a los alumnos en

---

*Viejos nuevos/Nuevos viejos.* Buenos Aires: Editorial Tekné, págs: 63 a 80.

ortografía y sintaxis<sup>3</sup>, estos se convirtieron en cuestiones centrales en la dinámica del taller. El análisis oracional, el uso de los signos de puntuación, los acentos y los vicios más frecuentes en que incurren los que escriben fueron emprendimientos sustanciales en el desarrollo de los ejercicios. En el cumplimiento de estas tareas se debieron enfrentar ciertos problemas de memoria que ocasionalmente padecían los adultos mayores, como así también las mismas resistencias hacia el aprendizaje de reglas y normas que muestran los niños y los adolescentes. Sin embargo, las estrategias que privilegian el placer al leer o elaborar pequeños o grandes textos han permitido superar las dificultades y hoy se puede decir que el nivel de estos alumnos en ortografía y sintaxis es razonablemente bueno. La cuestión del placer que, a juicio del coordinador, debe presidir toda actividad de lectura y escritura implica la realización de actividades en las que el espíritu de aventura y descubrimiento de las posibilidades del idioma está siempre presente. Los testimonios de los talleristas respecto de la fruición con la que encararon el redescubrimiento de muchas normas ortográficas que supieron cumplir y aplicaron en su juventud no deja lugar a dudas. Lo mismo sucede con el análisis sintáctico del discurso, tarea que les permite elaborar sus producciones con acierto y soltura. La combinación de actividades de aprendizaje de las normas con las de comprensión lectora y técnicas de escritura de textos ha resultado ser una estrategia válida para el desarrollo integral de sus posibilidades.

### **Un tema trascendente**

Algunos docentes suelen resistirse a tratar en sus talleres literarios temas considerados tabú por la sociedad y que se estima que pueden provocar situaciones embarazosas en los alumnos. Desde esa perspectiva, no sería aconsejable leer o escribir sobre relaciones sexuales en un grupo de adolescentes ni encarar lecturas o encomendar producciones sobre los procesos de envejecimiento y muerte en un taller de personas mayores. (A propósito, estimo que una forma encubierta de censura la han venido sufriendo en la educación Graciela Montes con su notable *Historia de un amor exagerado*, que narra el despertar sexual de dos púberes, y Gustavo Roldán con su hermoso relato *Como si el ruido pudiera molestar*, donde se refiere la agonía de un viejo quirquincho y las reacciones de los demás animales del monte. Aunque no se dude de su nivel literario, ambos relatos infantiles suelen ser soslayados por docentes y directivos escolares.)

A pesar de esa tendencia mayoritaria, uno de los libros que suscitó un fuerte interés y permitió la elaboración de interesantes trabajos entre los adultos mayores del

---

<sup>3</sup> Revista "Novedades Educativas" - Años 1995/2001 y Revista "Profesional Docente" - Años 200/2001.

taller fue *Las intermitencias de la muerte* de José Saramago<sup>4</sup>. Tal vez se recordará que esta novela del autor portugués relata la crisis que sobreviene en un país de ficción cuando la muerte decide dejar de trabajar. Como consecuencia de esta actitud de la parca, nadie se muere, y los ancianos enfermos se amontonan en hospitales y casas de salud, reclamando su derecho a una muerte digna. El clima de la novela fluctúa entre lo truculento y lo risible, dejando en el lector la sensación de estar asistiendo a una hecatombe de proporciones incalculables, que pone en jaque a las autoridades eclesiásticas y al propio gobierno. Algún tiempo después, la muerte decide rever su actitud y empieza a enviar cartas dentro de sobres color violeta con la advertencia de su llegada, lo cual genera nuevos trastornos en la vida de los destinatarios. La novela de Saramago es una aguda reflexión sobre el mundo contemporáneo, el carácter precario de las relaciones humanas y la finitud de la vida.

Si bien en un principio la actitud de los adultos mayores frente al texto propuesto fue de cierta vacilación, muy pronto la prosa de Saramago los conquistó, empezaron a leerlo con fruición y no tardaron en aparecer producciones escritas en las que urdían historias de corte similar a la del autor portugués. Es decir que, a pesar del riesgo que entrañaba enfocar en clase un tema tan sensible para los adultos mayores como la muerte, los interesados lograron apartar sus experiencias y temores personales para disfrutar de la lectura de una obra memorable y encarar la elaboración de producciones que abordaran un tema similar. Este nivel de objetividad que mostraron es una prueba fehaciente de que en un taller de adultos mayores es posible tratar los temas más delicados, si se lo hace sin prejuicios y de modo llano, sin ambages. La experiencia fue sumamente enriquecedora ya que podemos decir que, de ahí en más, una vez por semana, los integrantes del taller pueden tutearse jocosamente con la muerte.

### **Dos relatos del taller**

Probablemente, el mejor modo de presentar el taller literario del que venimos hablando sea el de transcribir aquí las producciones más significativas de dos conspicuas integrantes del grupo. El lector podrá evaluar el nivel alcanzado por los talleristas y verificar el grado de comprensión de las consignas impartidas para las tareas de escritura.

---

<sup>4</sup> Saramago, J. (2005). *Las intermitencias de la muerte*. Buenos Aires: Alfaguara.

## **INDECENCIAS DEL FLUIR DE LA CONCIENCIA<sup>5</sup>**

(Ejercicio de monólogo)

**Marta Sagarío**

Qué día el de hoy no puedo más me duele todo el cuerpo trabajé en los quehaceres domésticos todo el tiempo qué cosa tan rutinaria no lo soporto qué placer en cambio la soledad de las sábanas sin que nadie esté cerca qué hora es sí tengo tiempo como dos horas para mí sola sin comentarios que no me interesan y sin programas sin sentido que han invadido el dormitorio desde que permití entrar el televisor al cuarto qué error bueno yo fui cómplice y ahora estoy pagando un precio muy alto se pierde todo con ese aparato dentro de la intimidad del dormitorio a medida que avanzan las horas de su permanencia encendido disminuyen el diálogo y la intimidad bueno yo lo permití porque me resultaba cómodo el pantallazo intruso así no tenía que ceder ante los requerimientos de sexo qué feo lo que pienso y si es así nomás sin vueltas qué placer ni que ocho cuartos me sobran los dedos de las manos para contar las veces que disfruté realmente hay momentos que pienso que fui una estúpida en responder cada vez que él quería por qué y si no tenía ganas me las arreglaba para fingir para que todo terminara rápido y quedarme tranquila lavarme y vestirme y a otra cosa a mí me enseñaron que nunca había que negarse al sexo con el marido que era una obligación cada vez que él quería y cuando yo quería y él no tenía que aguantarme igual pero no a él no hay que negarle porque se va con otra decía mi mamá y si se va con otra qué yo acaso me voy con otro cuando él no quiere no porque yo soy una mujer decente y qué es ser una mujer decente no pensar en otros hombres cuando del sexo se trata entonces soy una indecente de porquería porque cuando voy a la pollería y veo los dedos regordetes de las manos de Don Roberto manosear las supremas pienso si en su casa cuando acaricia a su mujer sus manos tendrán olor a supremas bueno en vez de pensar pavadas voy a disfrutar mi camita en soledad y el silencio de mi cuarto qué maravilla voy a leer no mejor pienso me puse crema en la cara no qué lástima me tengo que levantar ahora que estoy sola me voy a mirar bien el cuerpo desnudo en el espejo grande no mejor no me voy a desilusionar mañana tengo que ir a la peluquería desde que estoy grande no me gusto nada no mejor no me miro pero la crema en la cara sí la necesito como siempre todo tirado por el piso en el baño qué le cuesta poner las medias sucias en la canasta para qué usó las medias blancas si hoy no fue a gimnasia ah claro pero fue a correr tiene lindas piernas musculosas pero el otro día fui indecente otra vez porque en la librería estaba el hombre que siempre me saluda tiene lindas piernas también estaba con pantalón corto y se le veían los

<sup>5</sup> *Cuentos en sol mayor* (2006). Buenos Aires: Autores Argentinos.

músculos trabajados será que corre y la cola también la tenía linda parecía dura me dieron ganas de tocarla pero de adelante no lo vi porque si lo miraba se iba a dar cuenta porque cuando me habló estaba muy cerca lindo perfume tenía ya se habría bañado tendrá cortina transparente su bañera pero qué estoy pensando en vez de disfrutar esta soledad que tanto deseo a veces pero hoy no sé lo que me pasa estoy muy indecente será que al estar en la cama sola mi mente se libera y se vuelve erótica ya que estoy tan despierta mejor me levanto y dedico estas dos horas libres para hacer el ejercicio que Isidro nos pidió para mañana total no puedo disfrutar la soledad de mis sábanas qué podré escribir en la hoja que nos dio no se me ocurre nada bueno veremos voy a estirar las sábanas así lo hago creer que lo estoy esperando levantada porque no puedo estar sola en nuestra cama y si se lo digo mimosa se lo cree total es válido para salvar un matrimonio.

## **PENSAR EN IMÁGENES<sup>6</sup>**

**Beatriz Niznik**

Este trabajo es tan arduo como picar piedras. ¿Por qué me tomo el derecho de hablar sobre picar piedras? Si lo que alguna vez llegué a picar, fue sólo una cebolla. ¡Y cómo lloré! Pero con los ojos, que no es lo mismo que con el alma. Tengo algunas ideas que son volátiles como pelusas, la mayoría se me escapa, alguna se me queda prendida de un pelo. Voy urdiendo una trama como esas mujeres que tejen tapices en telares, con lanas de colores que ellas mismas tiñen. Texto, tema, personajes, nudo, desenlace... ¡Gran puchero! Si me hicieran ahora un electroencefalograma saltarían todos los parámetros. Esa palabra que acabo de escribir y no quiero repetir, esa que tiene veinte letras, no es literaria. La suprimo y el texto me queda rengo. ¿Y los personajes qué hacen? Se aman, traicionan o simplemente están allí vagando y esperando de mí todo el trabajo. Las palabras son como tuercas y tornillos. Son soporte, ajustan y nivelan la trama. Modulan las imágenes. Algunas son pegadizas, pegajosas; otras ásperas, insoportables. También las hay tersas, como almohadón de plumas en las que daría gusto recostarse. Hay palabras chuecas, otras son comodines, usarlas sin abuso; eso dice el prospecto. Los adjetivos son impertinentes, cada uno quiere su lugarcito, y se agolpan como pasajeros en el andén que pujan por entrar en un subte repleto. Se instalan como saldo de liquidación en la vidriera. El surtido es variado.

---

<sup>6</sup> *Cosecha de los martes* (2007) Buenos Aires: Autores Argentinos.

Los hay leves como panaderos del campo montados en el viento, otros tienen la pesadez del paquidermo. También están los sosos que tienen el gusto de la papa sin sal. Los paso por el colador, luego por un cedazo más fino, trato de ser rigurosa en la selección, pero siempre alguno se filtra. Por último tomo la tijera y me dedico a la poda porque el exceso es indigesto y el texto luciría como un sombrero de la reina Isabel de Inglaterra. Sigo: amaso, retrato, pudo. Están las palabras grandilocuentes, no son mis favoritas. Pero ¿si el personaje lo exige? Algunos son tan tercos que si le suprimís ese término, se escapan y te dejan un hueco en el papel, como si hubieras acercado un fósforo encendido del lado de atrás. Entonces no me queda más remedio que obedecerle. Con otros se puede negociar. ¿Y con las malas palabras, qué hago? ¿Sacrifico el texto por mi propio gusto? ¿Las dosifico como jarabe amargo? ¡Ah no, el texto es sagrado! ¡Aleluya! En medio de todo esto tengo que enganchar al lector. Con anzuelo no, porque lastima, mejor con red. A veces con una telaraña alcanza. Debo retenerlo y exigirle que colabore un poco, no es cuestión de darle todo masticado, y soltarlo de a poquito. Ahora que lo pienso, hay ocasiones en las que se merece que lo largue de golpe y si no sabe nadar, que aprenda...

## Didáctica de la lengua: una asignatura pendiente

Prof. Hugo Salgado<sup>7</sup>

*La lengua no es un simple medio de comunicación,  
sino la expresión del espíritu y la concepción del mundo de los sujetos hablantes:  
la vida en sociedad es el auxiliar necesario para su desarrollo,  
pero en modo alguno el objeto hacia el cual tiende.*

W. Von Humboldt

Desde hace ya algunos años, los docentes de lengua nos hemos visto acosados por un sinnúmero de voces que, provenientes desde diversos campos del conocimiento, continúan analizando críticamente muchas de las prácticas llevadas a cabo en las aulas. Esta polifonía ha posibilitado sin duda despertar de un irreflexivo letargo en que yacía la enseñanza de nuestro idioma; pero no sería pertinente que tales voces terminen por desdibujar el objeto de conocimiento, al punto de convertirlo en un mero instrumento de comunicación a distancia, como la danza de las abejas o el canto de los delfines.

En este estado de situación, se torna imprescindible comenzar a privilegiar el diseño de una didáctica de la lengua que, por una parte, tenga en cuenta todos los conocimientos previos de los sujetos destinatarios del aprendizaje, por ser usuarios del idioma y tener incorporada ya la mayor parte de su estructura; y, por otro lado, reconozca en la lengua un objeto de conocimiento complejo y dinámico, que se resiste a taxonomías excluyentes que pretendan diseccionarlo como si fuese una lengua muerta.

Nos limitaremos aquí a reflexionar sólo sobre la enseñanza de ciertas nociones gramaticales, dejando expresamente a un lado los procesos de lectura y escritura, los otros dos ejes prioritarios para el aprendizaje de la lengua escrita y de los cuales bien podremos ocuparnos en otro momento.

En cuanto a los marcos generales que debieran orientar este proceso de enseñanza, podríamos atender inicialmente dos aspectos: el recorrido didáctico que se plantea del uso y la reflexión a la sistematización; y el objeto de conocimiento que debiéramos enseñar, con los parámetros de "corrección" que implica dicha decisión y que subyacen en las prácticas del aula.

---

<sup>7</sup> Maestro Normal y Profesor en Letras. Autor de publicaciones sobre diversos temas referidos a la didáctica de la Lengua. Ha participado en Seminarios y Congresos nacionales e internacionales.

## Uso, reflexión y sistematización

Distintos documentos jurisdiccionales proponen llevar a cabo una enseñanza que parta del uso, propicie la reflexión sobre dicho uso y promueva una sistematización que pueda luego redundar en el enriquecimiento del desempeño lingüístico. De este modo, **uso, reflexión y sistematización** configuran tres aspectos que, en interacción dinámica, debieran caracterizar el proceso de enseñanza–aprendizaje de nuestro idioma.

Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de los educadores compartimos este principio, no siempre la interpretación que de él hacemos es la misma.

Hay quienes, al querer enseñar a partir del uso, privilegian cierto empleo social que se hace de la lengua (en diarios, revistas e, incluso, en obras literarias) y no siempre tienen en cuenta el desempeño de los propios alumnos, que no necesariamente coincide con el uso que del idioma hacen determinados sectores de la sociedad. De este modo, se estaría desconociendo la competencia lingüística del sujeto, es decir, los conocimientos incorporados que todo hablante nativo tiene de su propia lengua. Este punto de partida llevaría a promover una reflexión sobre algo que en realidad no necesariamente es conocido por el sujeto, reflexión que muchas veces lleva a pretender una sistematización definitiva, teniendo en cuenta el paradigma de la lengua que, como usuarios expertos, muchos docentes conocemos.

Si compartimos la idea de que todo conocimiento se va reconstruyendo a partir de los conocimientos previos y si tenemos en cuenta que el uso (desempeño) es sólo una parte del conocimiento lingüístico del sujeto (competencia), el punto de partida del proceso de aprendizaje debiera ser el conjunto de conocimientos que nuestros alumnos poseen por ser hablantes de la lengua, es decir, sus competencias como usuarios. A partir de estos conocimientos que, como bien sabemos, en la mayor parte de los casos son inconscientes, podremos diseñar estrategias que promuevan la reflexión sobre dichos saberes previos. Esta reflexión que el docente promueve sobre los conocimientos intuitivos del propio sujeto, y de los cuales difícilmente pueda tomar conciencia sin una intervención externa, nos ubicaría en lo que actualmente conocemos como la "zona de desarrollo próximo", y promovería la adquisición de un nuevo conocimiento al alcance del sujeto. A partir de esta reflexión será posible entonces elaborar una sistematización, es decir, incorporar estos nuevos saberes dentro de un sistema que favorezca su transferencia a nuevas situaciones y, de ese modo, se enriquezca tanto el desempeño cuanto la competencia lingüística del sujeto;

---

Actualmente se desempeña como formador de profesores en las Escuelas Normales Superiores N°1, 2 y 10, y en el Instituto de Enseñanza Superior N°2, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

pero sin olvidar que dicha sistematización bien puede ser parcial y provisoria, sujeta a futuras reestructuraciones dentro del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo.

### **Delimitación del objeto de conocimiento**

Al haberse puesto en tela de juicio la enseñanza tradicional de la lengua como modelo a reproducir y como sistema abstracto al margen del uso real de los hablantes, el objeto de conocimiento que debemos enseñar se ha visto enmarcado por conceptos sumamente complejos como el de **lengua estándar, prácticas del lenguaje, variedades o registros**.

Sabemos que es muy difícil concebir estrategias didácticas para el aprendizaje de un objeto que no tenemos bien definido; por consiguiente, sería prioritario delimitar con la mayor precisión posible los límites de los conocimientos con los cuales favoreceremos la interacción de nuestros alumnos.

El objetivo del aprendizaje de la lengua es enriquecer la competencia y el desempeño de los niños y jóvenes; por consiguiente, no podemos pensar en limitar nuestra enseñanza al uso que efectivamente ya hacen de ella, pues estaríamos trabajando sobre los saberes previos del sujeto y no ampliaríamos en modo alguno sus conocimientos: una cosa es partir de dichos conocimientos y otra muy distinta es quedarnos en ellos. Por consiguiente, es nuestra obligación definir el objeto hacia cuya adquisición debieran tender nuestras intervenciones didácticas; y en este intento de delimitación aparecen diferentes concepciones.

Se suele dejar a un lado el concepto de lengua nacional, por considerarlo un instrumento de ciertas políticas centralizadoras que tratan de desconocer la existencia de los diversos dialectos y de "depurar" el idioma de la "contaminación" que sufre al entrar en contacto con otras lenguas, originarias o extranjeras. En su lugar suele hablarse de lengua estándar, aquella que, según muchos de los documentos jurisdiccionales, es la que se emplea en los medios masivos de comunicación. Sin entrar en el análisis del posible carácter centralizado de dichos medios, lo cual nos acercaría nuevamente a aquel concepto que se trata de dejar de lado, manejarnos en el aula con un parámetro tan difuso y variable, como es el lenguaje empleado en la prensa escrita, radial o televisiva, nos lleva a tener en consideración un sinnúmero de variedades sociales, generacionales y hasta individuales. Por otra parte, dada la importancia que se atribuye al empleo del idioma, surgen necesariamente los conceptos de uso adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto, que muchas veces no son concebidos de la misma manera.

Un principio para acercarnos a una didáctica coherente sería definir con la mayor precisión posible todos estos conceptos que diariamente atraviesan nuestras prácticas de aula.

Podríamos comenzar por desterrar los términos "bien" y "mal" atribuidos socialmente al uso del lenguaje, por tratarse de conceptos con una fuerte carga moralizante. Una emisión no está "bien" o "mal", en todo caso será adecuada o inadecuada, correcta o incorrecta. Si no logramos desarraigar dichos términos, al menos seamos conscientes del alcance de su significado.

Por otra parte, en lo que hace a la reflexión gramatical, debemos tener presente en todo momento la diferencia que existe entre una perspectiva descriptiva y otra normativa: mientras la primera trata de encontrar una justificación a cierto uso lingüístico, la segunda sólo se limita a determinar si dicho uso se atiene o no a la norma. Así, por ejemplo, ante un enunciado como *\*Hubieron muchos políticos que patiaron en contra*, la reflexión gramatical puede ir en esas dos direcciones.

Desde una perspectiva descriptiva, analizaremos el fenómeno cada vez más extendido entre los hablantes de pluralizar el verbo *haber*, un verbo considerado como unipersonal por la casi totalidad de las gramáticas en uso y que, por lo tanto, sólo debiera ser empleado en singular. Este proceso bien puede estar motivado por la necesidad que se siente de hacer concordar el verbo con aquello a lo que psicológicamente se le está otorgando la función de sujeto gramatical: *muchos políticos*. Asimismo, podremos promover la reflexión en torno a la dificultad articulatoria que plantean ciertas concurrencias de vocales abiertas y la solución económica que la mayor parte de los hablantes encontramos al cerrar la primera de ellas para fundirla así en un diptongo con la siguiente, fenómeno que sucede casi sistemáticamente con los verbos terminados en *-ear*: *\*golpiar* por *golpear*, *\*peleé* por *peleé*; *\*patiaron* por *patearon*.

Desde una perspectiva normativa, en cambio, sólo nos limitaremos a descubrir que tales formas son consideradas incorrectas.

Como se puede observar, privilegiar una perspectiva normativa por sobre la descriptiva nos llevaría a desconocer el uso real y, didácticamente, no promovería ninguna reflexión gramatical. Por el contrario, trabajar desde ambos criterios enriquece sin duda nuestra práctica docente, amplía los conocimientos que el sujeto tiene de la lengua y le otorga sentido a su aprendizaje.

En cuanto a lo que entendemos por "norma" también convendría explicitar la diferencia entre lo que podemos llamar una normativa intrínseca y otra extrínseca. Así, el hecho de pluralizar un verbo unipersonal o convertir un hiato en diptongo son fenómenos que no se atienen a la norma extrínseca; pero constituyen emisiones

posibles para el hablante porque no atentan contra la norma intrínseca de la lengua: el plural existe como posible variación verbal y el diptongo forma parte de nuestro sistema fonológico. Por el contrario, el hecho de que el artículo no pueda posponerse al sustantivo (*la mesa* y no *\*mesa la*), que nunca pueda modificar a un verbo o a un adverbio (*\*el corrieron* o *\*la lejos*), o que los plurales tienen diferentes formas de construirse en sustantivos y verbos (*mono* hace *monos*, pero no *\*monieron*; *hubo* hace *hubieron*, pero no *\*hubos*), constituyen normas intrínsecas que ningún hablante transgrede.

Dentro de la normativa extrínseca, resultaría didácticamente útil diferenciar los conceptos de corrección y adecuación. Una emisión puede ser considerada correcta en la medida en que esté aceptada por la Real Academia Española; y adecuada, si está acorde con la situación comunicativa en la que se produce, los conocimientos del sujeto, su intencionalidad y/o el uso socialmente aceptado. Así, por ejemplo, *jugó futbol* es correcto pero inadecuado, ya que en nuestro medio la forma habitual es *fútbol*; en una conversación entre docente y alumno, el hecho de que alguien diga que *es al pedo* podrá considerarse correcto, pero inadecuado a lo que socialmente se presupone que debe ser el registro a emplear en dicha situación comunicativa; *\*no cabió* es incorrecto, pero será adecuado en la medida en que sea el enunciado de un sujeto cuyo conocimiento previo se limite a la regularización del sistema que por lo general se lleva a cabo en el aprendizaje inicial, o que intencionalmente sea producido para provocar un determinado efecto en el interlocutor; *\*un sánguche de milanese* aún sigue siendo incorrecto, aunque todos podamos reconocer su adecuación, debido al uso socialmente aceptado de dicho vocablo.

Después de esta breve delimitación de ciertos marcos generales, veamos ahora dos posibles proyecciones didácticas: una en el área de la ortografía (única parte de la gramática que estudia todos los aspectos que hacen a la representación escrita del idioma) y otra en el campo de la morfosintaxis (parte de la gramática que analiza las estructuras, relaciones y funciones de las palabras dentro de un enunciado oral o escrito).

## **Ortografía**

Si tenemos en cuenta el conocimiento previo que los niños tienen al ingresar al sistema educativo, no podemos ignorar el uso que como hablantes hacen de su lengua materna, uso que pone claramente de manifiesto que el sistema fonológico ya forma parte de su competencia lingüística. Al promover una adecuada reflexión sobre dicho conocimiento, se favorece el desarrollo primario de la conciencia fonológica y se

descubre que una cadena sonora está formada por elementos menores que la sílaba, susceptibles de ser aislados (*casa*: /k/-/a/-/s/-/a/). Este proceso, llevado a cabo en interacción con el sistema de escritura, logra una primera sistematización conocida con el nombre de hipótesis alfabética: a un (mismo) fonema le corresponde siempre un (mismo) grafema. Así, si /k/-/a/-/s/-/a/ hace *casa*, /k/-/i/-/e/-/r/-/o/ hará \**ciero* (y no *quiero*), y /s/-/i/-/e/-/l/-/o/ hará \**sielo* (y no *cielo*). De este modo se logra que el sujeto descubra que es capaz de escribir cualquier enunciado que sepa articular oralmente.

Sabemos que esta sistematización inicial es parcial y provisoria. Por ello, gracias a la reflexión que el docente propone a partir de las experiencias de escritura y de la interacción con el código convencional en las prácticas de lectura, el alumno irá reestructurando dicho sistema al descubrir elementos que conforman ciertos grupos consonánticos (*PLAZA* y no \**PAZA*), al tomar conciencia de ciertas pronunciaciones (*ABUELO* y no \**AGUELO*), al comenzar a descubrir ciertas irregularidades (*HUEVO* y no \**UEBO*). Así se reconstruye un nuevo sistema que denominamos hipótesis ortográfica.

La adecuada intervención del educador hace posible llevar a cabo un proceso de reflexión que amplía los descubrimientos iniciales, que por lo general se limitan al uso de *b* o *v* para representar al fonema /b/, y permite tomar conciencia de otras posibilidades de error, teniendo siempre presentes las características propias de pronunciación del hablante (fonema /k/ en *casa*, *kilo* o *quiero*; fonema /s/ en *cielo*, *suelo* o *zueco*; fonema /j/ en *jefe* o *gente*; etc.).

Partiendo del uso y la reflexión sobre dicho uso, se alcanzan así otras sistematizaciones que dan cuenta de la arbitrariedad convencional del sistema ortográfico: fonemas que pueden representarse de diferentes formas según sus contextos de aparición (/g/, ante /e/ o /i/: *guerra*; y en cualquier otra posición: *gato*, *agrío*, *zigzag*), grafemas que pueden representar a un solo fonema (*m* siempre representa al fonema /m/), a más de un fonema (*r* representa un fonema en *rama* y otro en *para*), a un grupo consonántico (*x* representa al grupo /ks/: *éxito*) o, incluso, a la misma ausencia de sonido (la letra *h* que no representa fonema alguno).

Este desarrollo de la conciencia ortográfica promueve que el sujeto descubra otros aspectos del código de escritura (uso de tilde, letras mayúsculas, signos de puntuación o auxiliares) y hace posible que comience a establecer relaciones entre los diferentes niveles de la lengua: la utilización de ciertas marcas ortográficas para denotar determinadas relaciones sintácticas (uso de coma en aposiciones o vocativos), el empleo de constantes gráficas para ciertas constantes morfológicas (uso de *b* en el morfo de pretérito imperfecto de verbos de primera conjugación) o el uso de ciertos índices que la escritura emplea en relación con cuestiones semánticas o

pragmáticas (empleo de la letra mayúscula en nombres propios o para llamar la atención del lector).

Durante todo este largo proceso de reconstrucciones sucesivas del código ortográfico, que no podemos pretender que se lleve a cabo de un año para otro, muchas de las producciones de nuestros alumnos serán incorrectas; pero, aunque no dejaremos de reflexionar sobre las formas correctas correspondientes, bien podrán ser consideradas adecuadas, teniendo en cuenta los conocimientos previos que sabemos de que disponen, según el momento del aprendizaje en que se encuentren.

## Morfosintaxis

Si bien la competencia lingüística del niño al ingresar a la escuela le permite fácilmente reconocer palabras que expresen acciones, sabemos que este abordaje semántico al concepto de verbo es sumamente parcial y no resulta pertinente para el desarrollo posterior del proceso de enseñanza. Convendría, pues, promover la reflexión sobre el carácter conjugable que dicha clase de palabra posee dentro del sintagma en el que se encuentra, conocimiento que también forma parte de la competencia del sujeto. Al proponer cambiar el tiempo en que se enuncia un hecho como, por ejemplo, *salió a jugar*, el alumno fácilmente podrá reformularlo como *sale a jugar*, *salía a jugar* o *saldrá a jugar*. De este modo comienza a descubrir que hay ciertas palabras que cambian su forma para expresar los distintos tiempos (antes, ahora o después) o los diferentes modos (seguramente, ojalá, tal vez) en que se enuncian los hechos.

A partir de esta reflexión, lograremos una sistematización provisoria que permita identificar el verbo, sin confundirlo con el verboide. Ante una oración como *Caminando medio cansada, llegó a mirar por la ventana*, podremos comprobar que el único verbo que allí aparece es *llegó*, pues es la única palabra conjugable dentro del enunciado: *Caminando medio cansada, llega a mirar por la ventana*; *Caminando medio cansada, llegaría a mirar por la ventana*. Las formas *caminando*, *cansada* y *mirar*, pese a expresar acciones y compartir ciertas características funcionales con los verbos, no pueden ser conjugadas dentro del enunciado en el que se encuentran, pues darían como resultado emisiones intrínsecamente incorrectas y/o inadecuadas: *\*Caminaba medio cansada, llegó a mirar por la ventana*, *\*Caminó medio cansada, llegó a mirar por la ventana*; *\*Caminando medio cansaría, llegó a mirar por la ventana*, *\*Caminando medio cansará, llegó a mirar por la ventana*; *\*Caminando medio cansada, llegó a miró por la ventana*, *\*Caminando medio cansada, llegó a miraba por la ventana*.

Esta reflexión, basada inicialmente en el conocimiento intuitivo de los tiempos cronológicos (antes, ahora y después), se puede enriquecer más adelante mediante la intervención del docente, quien podrá presentar situaciones didácticas en las cuales sea posible descubrir que una misma forma verbal, por ejemplo *tiene*, bien puede emplearse para hacer referencia al momento mismo de la enunciación (*¿Qué hora tiene?*), a un presente un poco más extendido que abarca un lapso anterior y posterior al momento del enunciado (*Tiene la costumbre de llegar tarde*) e incluso para no aludir a ningún tiempo cronológico determinado (*La Tierra tiene un solo satélite*). Pero más allá de su denominación específica, esta misma forma también puede ser utilizada para hacer referencia a un tiempo pasado (*San Martín tiene su histórico encuentro con Bolívar en la ciudad de Guayaquil*) o futuro (*La próxima semana tiene su reunión con la Directora*).

De este modo, aquella sistematización inicial se reestructura para dar cuenta de que los tiempos verbales no necesariamente se relacionan con los tiempos cronológicos, pues permiten poner de manifiesto la propia perspectiva psicológica del sujeto hablante.

Continuando con este proceso constante de reconstrucción del conocimiento, a partir de los saberes previos ya adquiridos, llegará el momento en el que descubriremos que, al igual que la mayor parte de las demás clases de palabras, el verbo también se puede manifestar a través de ciertas construcciones, llamadas frases verbales, que posibilitan expresar distintos matices temporales (*está llegando tarde; va a llegar más temprano; seguía llegando como de costumbre*) o diversas modalidades (*tiene que llegar más temprano; suele llegar tarde; hay que llegar en punto*).

En suma, un proceso que permita descubrir la dinámica complejidad de la lengua, sus posibles relaciones con las estructuras de pensamiento y la posibilidad que nos brinda el estudio gramatical para acercarnos a todo ello.

### **A modo de epílogo**

Los comentarios vertidos aquí son sólo un bosquejo de un eventual aporte para superar nuestra asignatura pendiente. Si todos los docentes comprometidos en el mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna aunamos nuestros conocimientos y, sobre todo, nuestras experiencias de aula, seguramente lograremos que la reflexión gramatical se convierta, parafraseando a Humboldt, en una reflexión sobre *la expresión del espíritu y la concepción del mundo de los sujetos hablantes*.

## La realidad social presentada en la literatura juvenil

Prof. Lic. Hilda Graciela Pazos<sup>8</sup>

*“En primer lugar sin apreciar la buena literatura, nadie podrá entender de manera cabal la naturaleza de la sociedad”* 9

### Introducción

**E**n este trabajo investigo el abordaje que se hace de la realidad social de nuestro país en la literatura juvenil, ya que existe una influencia mutua entre la realidad y la ficción narrativa que permite al autor recrear en la ficción elementos de la realidad observada y favorece en el lector una percepción de la realidad condicionada por la ficción leída. Por eso ejemplifico con fragmentos de obras literarias que la mayoría de nuestros alumnos ha leído y confronto esa visión de la realidad en el contexto social con estudios e investigaciones de carácter sociológico y antropológico.

Me interesa saber en qué medida el texto literario sugerido en la escuela secundaria genera en el joven lector una idea sobre el medio social en que se desarrolla.

Por eso he seleccionado fragmentos de novelas de uso frecuente como consumo cultural en los alumnos de nivel medio y considero que una de las finalidades de la lectura es facilitar la formación de *“sujetos sociales responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.”*

Cito el testimonio de un alumno que expresa lo que siente que aprendió durante su primer año de escuela secundaria y qué cambios logró a partir de su inclusión en el sistema educativo.

### Ficción y realidad presentes en la obra literaria

En un estudio realizado recientemente Kessler (2003) plantea: *“que más del 50 % de la población argentina vive en la pobreza”* y se refiere a *“ hechos dramáticos que*

<sup>8</sup> Profesora de Enseñanza Primaria; Profesora de Castellano, Literatura y Latín y Licenciada en Psicología. Docente de la Escuela Media N°7 "Roberto Arlt", del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°39 y del Instituto Superior de Formación Docente N°77 - Provincia de Buenos Aires. [gracielapazos@tutopia.com](mailto:gracielapazos@tutopia.com)

la han llevado a enfrentarse a situaciones de una gravedad inédita”, menciona: los desaparecidos y la violencia de Estado (1976-1983), también la Guerra de Malvinas en 1982, más tarde en 1989 la hiperinflación, luego las consecuencias sociales de la enérgica reforma neoliberal llevada a cabo por el gobierno de Carlos Menem desde 1991 y el estallido de un modelo económico de una década.

Esta situación se ve claramente reflejada en la literatura que ejemplifica en fragmentos de obras literarias cómo la ficción narrativa permite explicar la realidad social de nuestro país a partir de la mirada subjetiva del autor. Así escribe Marcos Aguinis en *La cruz invertida*, novela ganadora del Premio Planeta 1970 *“Papá hubiera preferido tener menos sucursales y conservar algún mínimo rastro de la admiración que mamá le profesó en el barco, cuando en un vórtice de saltos y gañidos le refería sus hazañas guerrilleras. ....Las amistades eran de nuevo cuño. No resultaba difícil amoldarse. Los temas giraban fundamentalmente en torno a los negocios o los hijos.... Se asociaron a un club, concurrían al teatro, visitaban exposiciones, ingresaron en la Liga de Padres de Familia, en la Sociedad de Beneficencia y en las Cooperadoras de tres hospitales..*

*...Hicieron una fiesta en casa, invitaron a la “gente bien” del barrio (nuestro barrio era residencial y, consecuentemente, bien por antonomasia). No entiendo cómo tantos copetudos se dignaron venir. Yo se lo dije: Papá, no te engañes : aprovechan la fiesta, pero no nos han aceptado. Saben que fuiste un vulgar miliciano y que mamá trabajó de sirvienta”*

Observamos en este fragmento literario cómo el ascenso social deseado por esta familia de inmigrantes hace que muten sus valores y se modifiquen sus actitudes para poder pertenecer a un nuevo grupo social, acorde con su progreso económico. *“La identidad cultural de cada clase y grupo social estará compuesta por aquellas significaciones que sean socialmente válidas a su interior”<sup>10</sup>*

En otro fragmento se observa la situación de pobreza y marginalidad que busca una respuesta en la religión como paliativo a una situación de extrema angustia y desamparo: *“El confesionario se llena de pecados como una cloaca. Es necesario juzgar; para juzgar se debe escuchar, comprender, Interpretar... .*

*Tenía hambre, padre, y robé. Debes trabajar, hijo. No me alcanza, padre; además tienen tanto que no se darán cuenta. ¡Robar es pecar! Siempre fui honrado, pero le juro que tenemos hambre, que no alcanza. ¡No jures! ¿Sólo eso manda la Iglesia? ¡Mi obispo no quiere que me mezcle con los sindicatos!”*

---

<sup>9</sup> Hebdige, D. (2003).

<sup>10</sup> Piña, C. (1987)

Se evidencia claramente en el texto la confrontación de valores (propiciados por el dogma religioso) y las actitudes como “*características subjetivas de los individuos del grupo social considerado*”<sup>11</sup> El valor, como elemento cultural objetivo de la vida social, en este caso no permite al individuo que se encuentra en situación de marginación establecer actitudes que generen una disposición permanente acorde, porque la necesidad impulsa medios de provisión de recursos y acciones que el valor instaurado rechaza.

La situación política e ideológica de los años setenta se ve reflejada premonitoriamente en los siguientes párrafos: “*El coronel Pérez se reclinó en el sillón giratorio. Esta es una guerra: si a él lo pusieron por fin aquí es porque el Gobierno y las Fuerzas Armadas comenzaron a tener conciencia de ella. La guerra significa echar mano a los recursos extremos para ganar y ¡ganar cuanto antes! ... Mi enemigo, en realidad, es un monstruo con mil cabezas. Una de las cabezas más terribles es la juventud, porque sus actividades suelen despertar simpatías, la creen sana o por lo menos bienintencionada... La policía suele ser duramente criticada si replica como debe. La opinión pública es neurótica: quiere paz, protesta cuando se altera y vuelve a protestar cuando silencian al que la alteró.*”

En la caracterización que hace Aguinis del represor Coronel Pérez, se puede decir que “*el individuo actúa en función del medio que percibe, de la situación que debe enfrentar y la definición de la situación depende entonces a la vez del orden social tal como se presenta al individuo y de su historia personal*”.<sup>12</sup>

En 1984 surge la novela *El visitante*, ganadora del concurso anual de novela juvenil Colihue 1983, donde su autora, Alma Maritano, muestra la realidad de un grupo de jóvenes estudiantes secundarios en Rosario que tienen un nuevo compañero que llega de Buenos Aires a residir temporariamente en el lugar y las dificultades para integrarse que tiene al comienzo “*El clima hostil al porteño se intensificó. Los únicos ajenos a todo eso eran Niqui y el mismo Robbie. Este último andaba cada vez más solo, pero no hacía nada por modificar la situación..*” La marginalidad y el delito se relacionan con el abandono de la escuela y la formación de pandillas que se asocian para proveerse de recursos mediante el robo. “*Don Juan Ibarra se detiene en las noticias de policía, que para él, constituyen casi una novela de aventuras... De pronto sus ojos se detienen en un titular: “Jóvenes malvivientes asaltan una finca en Ontiveros” ... “Los jóvenes fueron identificados como Martín Righero, diecinueve...” Martín Righero, ¡Claro! De pronto recuerda la conversación con Niqui, Robbie y Pablo aquella mañana. “Abuelo, allá abajo, en una carpa, con otros chicos, encontré a un*

<sup>11</sup> Cambiasso, N. , Grieco y Bavio, A. (2000)

<sup>12</sup> Cambiasso, N., Grieco y Bavio, A. (2000)

compañero de curso”...”¿Y por qué no lo invitaste?” “Bueno... no es más compañero...era ....quedó libre en el colegio...”-¿Trabajaba?” “- No...” ¿Y cómo se llama? recuerda haberle preguntado. - Martín Righero.”<sup>13</sup> En este fragmento de la obra se observan tres cuestiones presentes en la realidad social:

1) La relación necesidad, trabajo y delito por una parte, planteada por Gabriel Kessler : “.. Y el orden de enunciación no es casual: necesidad de dinero, primero búsqueda de trabajo y, ante su falta , el delito.”<sup>14</sup>

2) La situación de Martín, fuera del sistema escolar, que lo impulsa a buscar en la pandilla el logro de identidad, status y prestigio del que carecía en la escuela, lo explicita Cohen cuando considera : “El origen de la subcultura es la tensión producida por la búsqueda de status. Los jóvenes de barrios pobres sufren un bajo status de acuerdo con los estándares de la sociedad mayor, en ese contexto desarrollan sus propios estándares alternativos, contrastantes con los del resto de la sociedad”<sup>15</sup> .

3) La escuela como lugar que le demuestra a Martín que lo que la sociedad le promete no está en condiciones de lograrlo, porque se evidencian prácticas y valores de clase media que él no posee. Según Gabriel Noel: “El lugar donde los actores sociales que son pobres se dan cuenta de que lo que la sociedad les promete no están en condiciones de lograrlo es en la escuela.”<sup>16</sup>

Los personajes crecen y continúan su vida en la siguiente novela de la autora *En el sur* donde se preparan para realizar su viaje de egresados. Se presenta como tema el ingreso en quinto año de Paula Marengo, que en el colegio de Rosario conoce a Alberto Natch, de quien se enamora y en una salida: “Paula había hablado también del Sur. De la soledad, de la dificultad para relacionarse con los chicos de allá.

*Pero era necesario que me fuera de Buenos Aires, entendés. En el primer año del gobierno democrático yo parecía una leprosa.. —Lo que me dolía— continuaba ella —era el odio que todo el mundo parecía tener a mi padre. Diego me estuvo hablando de lo que significa una dictadura, de la represión, de la violación de los derechos humanos, y todo lo demás. Yo entiendo, entiendo perfectamente. Pero por qué pensar que papá es tan responsable. Él es un tipo honesto, con ideales que nunca pudo realizar porque la Historia se le puso en contra, nada más. Después de Malvinas fue cuando pidió el retiro.”* Se evidencia en este fragmento cómo la marginación surge a partir de un cambio en la realidad social con el advenimiento de la democracia, que hace que el coronel Marengo, que antes pertenecía a un sector privilegiado se encuentre luego en una posición de ostracismo. “La materia (esto es, las relaciones

<sup>13</sup> Maritano, A (1984)

<sup>14</sup> Kessler, G (2002)

<sup>15</sup> Miguez; D (2005)

<sup>16</sup> Noel, G. (2006)

sociales) que sin cesar se transforma en cultura (y, por lo tanto en subcultura) nunca es “prima”, nunca está sin refinar. Siempre está mediatizada, influida por el contexto histórico en el que se da, planteada ante un territorio ideológico específico que le confiere una vida y unos significados concretos.”<sup>17</sup>

En la novela, el grupo de compañeros de Paula decide aceptar su invitación e ir de viaje de egresados a la estancia del Coronel Marengo en el Sur. Allí, una de las últimas noches de estadía del grupo surge un altercado cuando el Coronel le recrimina a Paula, llegar tarde a la cena. Interviene Diego, defendiendo a su hermana y se suscita un fuerte intercambio de ideas entre padre e hijo.

—¡Insolente! ¡Sos un insolente! Yo fui a poner el pecho en las Malvinas aunque sabía lo que iba a pasar ¿Y a qué creés que fui? Evité que vos fueras, además. Vos estabas lleno de miedo.

—Sabés que no son las Malvinas solamente. Por muchos años corrió la sangre en este país, no sólo en las Malvinas. Y no fuimos nosotros precisamente los que...

—¡Basta! Soy yo ahora el que no te va a permitir volver sobre eso. Entendé de una vez que fue una guerra, y en una guerra corre sangre. Y ésta no era una guerra convencional. Los hijos denunciaban a los padres, los enjuiciaban, facilitaban sus secuestros o el de algún familiar. Y se buscó la forma de terminar con ese problema y se cometieron errores, sí, errores humanos” Vemos en este fragmento una oposición de ideologías donde ninguno de los dos personajes puede aceptar el punto de vista del otro. Si consideramos que: “La ideología es un sistema de representaciones, pero es sobre todo en cuanto a estructuras como se imponen a la mayoría de los hombres... De modo que los individuos sólo hacen suyas las relaciones y los procesos sociales a través de las formas en que éstos le son representados.”<sup>18</sup>, podremos entender ambas posiciones como antagonismos inconciliables. A pesar de ello se puede aceptar, como lo planteó Cohen a la subcultura a la que Diego pertenece, “como una solución de compromiso entre dos necesidades contradictorias: la necesidad de crear y expresar la autonomía y la diferencia respecto a los padres y la necesidad de mantener las identificaciones con los padres.(Cohen 1972). Para Cohen la “función latente” de la subcultura era la de expresar y resolver aunque sea mágicamente, las contradicciones que permanecen ocultas o sin resolver en la cultura parental.”<sup>19</sup>

De hecho, en la siguiente novela de la autora Cruzar la calle, este personaje realiza un taller en un villa de emergencia del barrio “Las Flores” y vemos cómo los valores inculcados en el seno de la familia cobran un nuevo sentido para él.

<sup>17</sup> Hebdige, D. (2003)

<sup>18</sup> Hebdige, D. (2003)

*“Era muy tarde cuando Diego terminó en el Taller.... cada vez lo querían más. Y él a ellos. Si bien la intención de él en un principio había sido la militancia, el charlar con la gente, conocer sus problemas, tomar contacto con la realidad que le había sido tan ajena siempre... se sentía enamorado del barrio y de la gente, en la que encontraba un afecto y una solidaridad que también le habían resultado siempre ajenos. Diego pensaba que hasta entonces, en cuestión de sentimientos, había conocido palabras, “afecto, solidaridad”, y que recién ahora esas palabras tomaban cuerpo, se habían convertido en algo concreto, verificable. Como aquella vez en que el barrio entero, había defendido a los gritos al muchacho ése al que se había acusado de asaltar el camión, y prácticamente se lo había arrebatado a los gendarmes; o como cuando habían hecho entre todos una colecta para que el Tordo aguantara unos días, porque la mujer había parido y él se había quedado sin laburo, y tantas de esas cosas que en un sentido le habían cambiado la vida a Diego. Aquellas palabras típicas de su padre, el Coronel Marengo, escuchadas en la infancia, “justicia, verdad, libertad, democracia,” qué significado diferente tenían para él desde que frecuentaba el barrio.”<sup>20</sup> Podemos constatar en este fragmento la importancia que tienen las relaciones de intercambio y de ayuda mutua entre vecinos para la vida cotidiana de los hogares de los sectores populares urbanos, como lo estudiaron Silvina Ramos<sup>21</sup> y Larissa Adler de Lomnitz<sup>22</sup> quien plantea la necesidad de cuatro factores para que se constituya esta red egocéntrica de intercambios de la existencia: a) la distancia social formal (presente entre parientes), b) la distancia física (la vecindad), c) la distancia económica (el mismo nivel de recursos y carencias) y d) la distancia psicológica (dada por la confianza ).*

## **Conclusión**

Luego de haber mostrado la ficción narrativa como medio de ejemplificar la realidad social puedo inferir que la presencia de la literatura tiene también como finalidad *“Formar sujetos sociales responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.”<sup>23</sup> Cabe preguntarse frente a esto qué impacto tiene en el joven lector la literatura que se propone como consumo cultural en*

---

<sup>19</sup> Hebdige, D. (2003)

<sup>20</sup> Maritano, A. (1992)

<sup>21</sup> Ramos, S. (1984)

<sup>22</sup> Lomnitz, L. (1977)

<sup>23</sup> Anteproyecto de Ley Nacional de Educación.

la tarea áulica y quizás sea conveniente citar las palabras de un alumno de veinte años del Bachillerato de Adultos, cuando a fin de año se le preguntó:

—¿Qué sentís que aprendiste? Pedro, de 1º B, contestó : “Siento haber aprendido a dialogar con la gente, a trabajar en equipo, a ser más responsable, a aceptar a la gente tal y como es, dado que todos tenemos diferencias y no se debe discriminar.”

—¿Qué cambios lograste a lo largo del año ? —“A lo largo del año, gracias a que empecé la escuela, logré distraer y limpiar mi cabeza de problemas muy graves, volviendo a pensar en un futuro con más ganas de progreso, logré alejarme de las esquinas y de la vagancia ya que estas no conducen a nada bueno. También ahora tengo más facilidad para leer, hacer alguna cuenta y demás. En pocas palabras: de haber sabido que la escuela me gustaría tanto, hubiese empezado antes”.

### **Bibliografía**

- Aguinis, M. (2001) *La cruz invertida*. Buenos Aires: Biblioteca La Nación .
- Anteproyecto de Ley Nacional de Educación. Bs. As. 2006
- Cambiasso, N. y otros (2000) *Los días felices. Los usos del Orden: De la escuela de Chicago al Funcionalismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hebdige, D. (2003) *Subcultura. El significado del estilo*. Buenos Aires: Paidós
- Kessler, G. (2002) *De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad de los Jóvenes del Gran Buenos Aires*". Buenos Aires: Biblos - UNGS.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. (2003) *La nueva pobreza urbana en Argentina y América Latina*, en Beccaria; L. y otros. *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los Noventa*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Lomnitz , L. (1977) *¿Cómo sobreviven los marginados?* México: Siglo XXI .
- Maritano, A. (1984) *El visitante*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Maritano, Alma (1988) *En el sur*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Miguez, D. (2005) *Delito, subcultura y espacio en la tradición de Chicago. Una síntesis*. Tandil: UNCPBA.
- Noel, G. Apuntes de clases dictadas en UNSAM. Año 2006
- Piña, C. (1987) *Lo popular: Notas sobre las clases subalternas en Espacio y poder: los pobladores*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Ramos, S. (1984) *Las relaciones de parentesco y ayuda mutua en los sectores populares urbanos*. Buenos Aires: CEDES.

## Aportes de la Historia y la Filosofía de la Ciencia a la educación científica: la notable historia de la Ley de la refracción

Prof. Vicente Menéndez<sup>24</sup>

### Resumen

Los arduos vericuetos por los cuales se ha desplazado la escurridiza ley de la refracción hacen de ella un imperdible ejemplo de cómo la historia de la ciencia puede brindar importantes elementos para hacer más profundo y atractivo el aprendizaje de la física. El presente trabajo es una pequeña investigación que trata de aportar datos para mostrar al docente que hay una herramienta no desdeñable a la hora de enseñar ciencia: la historia.

### Introducción

En el comienzo habitual de presentación del estudio de la Óptica geométrica, aparece sin más la Ley de Snell como el simple cociente entre senos de ángulos de incidencia y de refracción; luego el docente prosigue con algunas de sus aplicaciones a lentes o a superficies de separación de diversos medios. Pero, ¿alguna vez nos hemos preguntado qué historia subyace detrás de ese simple cociente? O bien: ¿cómo fue posible obtenerlo? En esa historia, que no es tan simple como a primera vista parece (y en donde Snell poco tiene que ver), están encerrados algunos secretos del arduo camino que tuvieron (y tienen) que transitar los hombres para hacer ciencia, de manera que advertimos una importante razón para narrarla: dar un ejemplo de cómo se construye la ciencia.

<sup>24</sup>Profesor de Física y de Historia de la Ciencia. Se desempeña en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" y en los ISDF N°117 y N°52 de la Provincia de Buenos Aires.  
[titomenendez@fibertel.com.ar](mailto:titomenendez@fibertel.com.ar)

Veremos cuáles fueron (si es que los hubo) los métodos y los criterios en la búsqueda de explicaciones para este fenómeno del comportamiento luminoso. Para dicha tarea nos apoyaremos en un eje histórico del problema en cuestión, e incidentalmente trataremos algún aspecto epistemológico cuando lo estimemos útil para una mayor comprensión de lo que sucedía en la mente de quienes estaban en la búsqueda de esta ley de la naturaleza.

### **Buscando en el pasado**

Se tienen registros del fenómeno de refracción entre los astrónomos babilonios ya en el siglo XX a.C, pero fue Euclides quien, en el período grecoalejandrino (s. III a.C), comienza el estudio del comportamiento de los rayos luminosos. La óptica geométrica entra así en el *corpus* de conocimiento que nos legaron los antiguos griegos, pero con una notable particularidad: tanto Platón como Euclides y otros filósofos naturales pensaban que el rayo luminoso era emitido por el ojo. Sabemos sin embargo que los estoicos, a la inversa, sostenían que el rayo de luz es el que penetra en el ojo estimulando nuestros sentidos y no a la inversa. Aristóteles, quien propuso explicaciones acerca de casi todo lo observable en la naturaleza, no podía estar ajeno a tan importante fenómeno y sugirió una propagación instantánea de la luz, como así también la formación de los colores por la presencia, en grados diferentes, de brillo y oscuridad.

### **Claudio Ptolomeo: ¿sólo un famoso astrónomo?**

En el libro *La ciencia y cómo se elabora*, del físico y epistemólogo Alan Chalmers, encontramos un Apéndice final que se titula “La extraordinaria prehistoria de la ley de la refracción”. Allí Chalmers nos cuenta sobre una investigación que él realizó acerca de ciertos manuscritos árabes del siglo XII (el original griego de la *Óptica* de Ptolomeo se ha perdido) y que configuran uno de los pocos casos de física experimental de la antigüedad con uso de instrumentos de medición especiales. Ptolomeo describe un disco de cobre con marcadores en el centro y en la periferia del disco, que sumerge hasta la mitad en un líquido (agua) y al alinearlos en su visión puede medir el ángulo de incidencia y el de refracción. Presentó sus resultados en una tabla, en pos de encontrar una relación (en aquel tiempo no se tenía la noción de función continua) entre ambos ángulos. En la tabla construida por Ptolomeo, por cada 10° de diferencia en aumento del ángulo de incidencia hay ½ grado “exacto” de disminución en la diferencia de los valores de los ángulos de refracción:

<i>Rayo incidente</i>	<i>Rayo refractado</i>	<i>Diferencia</i>
10°	8°	7 ½°
20°	15 ½°	7 °
30°	22 ½°	6 ½°
40°	29°	6°
50°	35°	5 ½°
60°	40	

De esta manera Ptolomeo pretendió haber dado con la estructura matemática que rige el comportamiento del rayo luminoso en la refracción. Chalmers construyó el aparato descrito por Ptolomeo y observó que se podía medir con comodidad el ¼ de grado sexagesimal. Realizó las medidas y comprobó que ese ½ grado de diferencia era solo un “ajuste” hecho por Ptolomeo, ya que en realidad la diferencia oscila aproximadamente entre ¼° y 1½°. La diferencia de ½° solo acontece en la mitad de la tabla, pero hacia los extremos de la misma la diferencia es mucho mayor y Ptolomeo debió advertirlo.

La acusación de “ajuste” realizada adrede para que los resultados concuerden con la presuposición ptolemaica queda reforzada cuando se observa que para los medios aire-vidrio y agua-vidrio, Ptolomeo muestra la misma “regularidad”. ¿Por qué razón “forzó” los resultados experimentales? No lo sabemos, pero podemos intuir que dicha “corrección” experimental obedeció al propósito de exhibir la confirmación de su hipótesis. Sin embargo, también podemos afirmar que, para su época, esta “protociencia” experimental fue una genial excepción.

### **Los árabes entran en la historia de la óptica**

La civilización islámica, aparte de legarnos merced a sus traducciones la mayor parte del extenso fondo documental de la filosofía natural del período grecoalejandrino y romano, realizó también diversas e importantes aportes en el campo de la matemática, la astronomía, la medicina, etc. En la física los árabes se interesaron

particularmente por el estudio de la óptica. Uno de los más importantes sabios del período medieval europeo en ese campo fue Al Hazén (965-1039), quien rechazó la teoría de la emisión del rayo de luz desde el ojo y además afirmó que la transmisión no puede ser instantánea. En 1320 otro árabe, Al Farisi, conocedor de la obra de Ptolomeo, trató de hallar la función que relaciona los ángulos de incidencia y de refracción usando un método matemático de series, común entre los astrónomos árabes de la Edad Media<sup>25</sup>, pero la relación que obtuvo difería aún más que los valores del sabio alejandrino. Sin embargo, Al Farisi hizo una interesantísima hipótesis<sup>26</sup>: ¡la refracción se debía a la reducción de la velocidad de la luz al pasar de un medio a otro!

Para agregar otro aporte de los científicos árabes, señalemos que un investigador de la historia de las ciencias árabes, Roshdi Rashed, de la Universidad de París, descubrió en la década de 1990 ciertos manuscritos, en parte en la biblioteca de Teherán y en parte en la de Damasco, redactados por el egipcio Ibn Sahl (escritos entre 983 y 985). En ellos, éste rechaza los valores de Ptolomeo, comprende la importancia de los medios y expresa seguidamente la moderna ley de la refracción.<sup>27</sup> El camino por el cual arribó el sabio árabe a esta conclusión no pudo ser otro que el de la experimentación. De comprobarse fehacientemente la autenticidad de estos documentos recientemente descubiertos, en honor a la verdad histórica se debería rebautizar la ley. Digamos también que el iraquí Al Kindi (m. 866) escribió nueve tratados de óptica y en uno de sus experimentos comprobó (ayudándose de una plancha perforada con un orificio a través del cual pasaban los rayos) la igualdad de los ángulos de incidencia y de reflexión con respecto a la normal a un espejo<sup>28</sup>.

## Edad Media Europea

Fue finalmente el sabio cordobés Averroes (1126-1198), célebre comentarista de Aristóteles, quien hizo la distinción entre los aspectos geométricos y físicos de la óptica. El inglés Roberto Grosseteste, de Oxford, indicó en el siglo XIII que la geometría puede describir *qué* sucede con el rayo luminoso pero no explicar *porqué* sucede de tal modo. Según Grosseteste, el conocimiento de la naturaleza de la luz haría posible entender ese porqué. También propuso una ley de la refracción muy burda: el ángulo de refracción es la mitad del de incidencia, lo cual daría prueba del desdén por la experimentación. Otro aporte a la óptica de este período es el del

---

<sup>25</sup> Chalmers, 166.

<sup>26</sup> Crombie, 107.

<sup>27</sup> Guizal y Dudley (1993).

<sup>28</sup> Guizal y Dudley, 60.

alemán Teodorico o Diedrich de Freiberg, quien explicó correctamente la formación de los colores del arco iris por la doble refracción y la reflexión interna en las gotas de lluvia<sup>29</sup>, tal como lo hará luego Descartes.

### Johannes Kepler

El famoso astrónomo de la Revolución Científica experimentó para dar con la ley de refracción. Descubrió la reflexión total en el ángulo límite y probó, convencido de que la ley tenía que tomar la forma de una función trigonométrica, con muchas de ellas<sup>30</sup>, tales como:

$$\begin{aligned} \hat{i} - \hat{r} &= K \cdot \sec \hat{i} & \text{tg } \hat{i} &= \text{sen } (\hat{i} - \hat{r}) \\ 2\hat{i} - \hat{r} &= K \cdot \text{sen } \hat{i} & 1 - \text{tg } \hat{i} \cdot \text{ctg } (\hat{i} - \hat{r}) &= K \cdot \text{tg } \hat{i} \end{aligned}$$

Utilizó fórmulas cada vez más complicadas, pero ninguna resultó satisfactoria. Kepler nos muestra una vez más (y esto es muy instructivo a la hora de analizar sobre todo su tercera ley planetaria, obtenida a partir de la prueba y el error) sus convicciones neoplatónicas y quizás su poca habilidad experimental, ya que estuvo cerca de hallar la ley buscada.

A partir de aquí comienza un cambio de imagen a propósito de los fenómenos luminosos, en donde los filósofos naturales proponen nuevas hipótesis sobre la naturaleza de la luz. Sus nombres son conocidos: Descartes, Huygens, Hooke, Newton.

### Intentos empíricos de hallar la ley de refracción

Según manuscritos del Museo Británico descubiertos en 1951<sup>31</sup>, fue Thomas Harriot quien obtuvo la ley de la refracción trabajando experimentalmente (1616), pero no la publicó. Irónicamente, quien tuvo poco que ver con esta historia, Willebrod Snellius o Snell (1591-1626), holandés de la Universidad de Leyden, encontró hacia 1626 la relación:

$$\text{cosec } \hat{r} / \text{cosec } \hat{i} = \text{constante}$$

<sup>29</sup> Crombie, 107.

<sup>30</sup> Chalmers, 169.

<sup>31</sup> Chalmers, 169.

Tampoco él la publicó, aunque hoy la ley de refracción lleve su nombre. Fue Descartes quien la dio a conocer públicamente por vez primera en 1637 en su forma actual:

$$\text{sen } \hat{i} / \text{sen } \hat{r} = \text{constante}$$

Lo hizo en su obra *Dióptrica* (refracción), aunque no dice explícitamente como llegó a ella. Cosa notable es que ni Descartes ni Harriot ni Snell describen sus experimentos, pero estos dos últimos llegaron a la ley a través del camino empírico-inductivo<sup>32</sup>. La diferencia es que sólo Descartes formula hipótesis respecto de la naturaleza de la luz: es una presión o movimiento de partículas tal que, por el choque de las mismas con un medio más denso, pierden velocidad. La luz blanca está conformada por partículas “sin giro” y cuando atraviesan un medio se produce un giro en mayor o menor grado, lo cual da origen a los colores que se observan en la refracción. En el universo cartesiano de un *plenum* de materia en movimiento turbillionario esta explicación es absolutamente coherente y presenta la ley como un descubrimiento racional a partir de su teoría de la naturaleza de la luz<sup>33</sup>.

También el gran experimentador de la Royal Society londinense, el inglés Robert Hooke, expondrá en su obra *Micrografía* (1665) su hipótesis de la naturaleza luminosa y de los colores que aparecen en la refracción: la luz no es un conjunto de partículas sino pulsaciones del medio en forma perpendicular a su trayectoria. Tanto esta teoría de Hooke como la posterior teoría corpuscular de Newton implican que la luz deberá viajar con mayor velocidad en el medio más denso. En el caso de la hipótesis newtoniana, los corpúsculos lumínicos deberían aumentar su velocidad en el medio más denso al ser atraídos con mayor intensidad y desviarse, como evidentemente lo hacen, hacia la normal. Además con esta hipótesis se explica el origen de los colores: los diferentes colores responden a los diferentes tamaños de los corpúsculos. Lo que históricamente sigue es la famosa disputa entre la hipótesis ondulatoria de Huygens y la corpuscular de Newton, pero el tema ya no es motivo de esta exposición; tampoco lo es la reducción de la óptica al electromagnetismo que realiza Maxwell en el siglo XIX y del que resulta el cumplimiento de la ley de la refracción por parte de las ondas electromagnéticas.

---

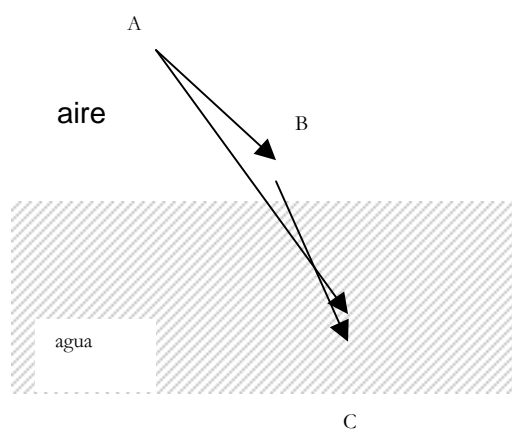
<sup>32</sup> Hall, 297.

## Un no tan “mínimo” principio, mínimamente usado en las explicaciones

Lo que consideramos que sí interesa a cualquier docente al tratar de explicar a sus alumnos la ley de la refracción, es la no tan conocida hipótesis de Pierre de Fermat (1601-1665) del principio de mínima acción. El sabio francés expresó que el rayo luminoso debería recorrer la distancia entre dos puntos por un camino tal que le insumiera el mínimo tiempo posible, a partir de lo cual es entonces posible deducir la ley de la refracción partiendo de una hipótesis acerca del comportamiento de la luz y no de la mera experiencia. Se trata de un clarísimo ejemplo de construcción del conocimiento científico por el camino hipotético deductivo, a la inversa del empírico-inductivo empleado por Harriot y Snell.

Pero será Pierre-Louis Moreau (1698-1759), conocido también por su título nobiliario, barón de Maupertuis, quien expresará con absoluta claridad este principio y la deducción de la ley de la refracción a partir de él, en su trabajo “Acuerdo de las diferentes leyes de la naturaleza que hasta ahora parecían incompatibles”<sup>34</sup> leído en 1744 en la Academia de Ciencias de París. Luego de hacer una consideración introductoria sobre los intentos de explicación de la refracción por Descartes y por Newton, como aquí se ha señalado anteriormente, indica que fue Fermat el primero en advertir la importancia de este principio metafísico de mínima acción y que Maupertuis expresa así<sup>35</sup> :

*El movimiento de la luz parece depender de una ley metafísica que implica que la naturaleza en la producción de sus efectos actúa por los medios mas simples. Si un cuerpo debe ir de un punto a otro sin encontrar ningún obstáculo, o si debe llegar después de haber encontrado un obstáculo invencible, la Naturaleza lo conduce allí por el camino más corto y en el tiempo mas rápido.*



<sup>33</sup> *Ibid.*, 298.

<sup>34</sup> Moreau de Maupertuis, 91.

En la figura, el camino de menor tiempo para que el rayo luminoso avance de A a C es ABC y no AC. Expresado más sintéticamente como “la Naturaleza es ‘económica’ en todas sus acciones”, este principio será retomado por Hamilton en el siglo XIX para dar fundamento a su mecánica racional. Sin embargo Maupertuis, creyendo como Descartes y Newton (por quienes sentía particular admiración), que la luz debe viajar más rápidamente en los medios más densos, advirtió que ello se contraponía con la deducción de la ley de refracción con el recurso a este principio (al que también adhirió Leibniz), y como consecuencia se fue distanciando del mismo<sup>36</sup>. Este es otro ejemplo histórico acerca de cómo influyen los criterios de autoridad en la mente de aquéllos que han construido (y construyen) la ciencia.

### La otra explicación: Huygens

Conocida ya la ley de refracción, en 1690 el holandés Christiaan Huygens (1629-1695) publica el *Tratado de la luz*, donde expone un modelo ondulatorio, haciendo uso de una analogía entre la luz y el sonido. Con la admisión de su principio del frente de ondas deduce fácilmente las leyes de la reflexión y de la refracción (véase la figura); como consecuencia, la velocidad de la luz en el medio más denso debe ser menor que en el menos denso, en abierta contraposición con la hipótesis corpuscular newtoniana.

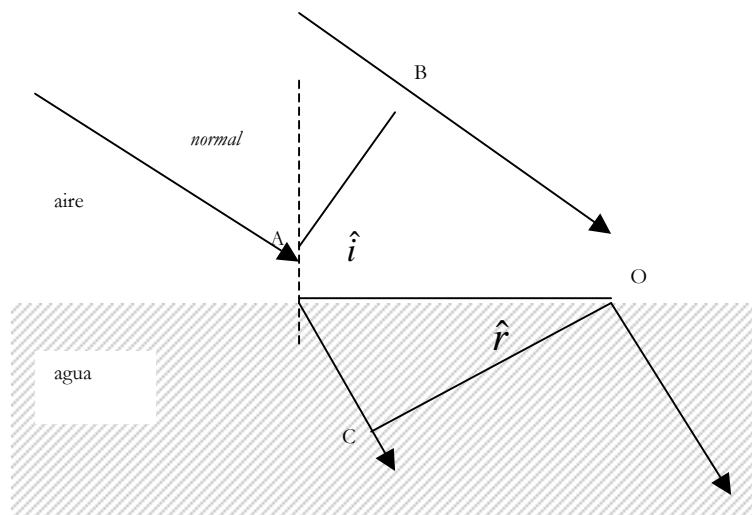
$$BO = v \cdot t$$

$$AC = V \cdot t$$

$$\sin \hat{i} = v \cdot t / AO$$

$$\sin \hat{r} = V \cdot t / AO$$

$$\sin \hat{i} / \sin \hat{r} = v / V = K$$



Como el valor de la constante K (índice de refracción) para el par de medios agua-aire es 1,33, ésta debería ser la relación de velocidad de la luz en ambos medios. Tanto el principio de mínima acción como la hipótesis ondulatoria conducían a

<sup>35</sup> *Ibid*, 95.

la conclusión de que la velocidad de la luz será mayor en el aire, mientras que de las hipótesis corpusculares newtonianas y cartesianas se derivaba lo contrario. Dada la contemporaneidad de todos los científicos mencionados en esta disputa, e invocando una vez más el criterio de autoridad, en este caso y como es bien conocido, la comunidad científica se mostró a favor de la hipótesis corpuscular de Newton en virtud del prestigio de éste.

### **Una experiencia crucial**

En 1850 Foucault determina la velocidad de la luz en aire y en agua y queda saldada experimentalmente la controversia a favor de la hipótesis ondulatoria. Pero como nos dicen los epistemólogos, no hay experiencia crucial<sup>37</sup> en el sentido lato del término, ya que si bien sabemos que con la experiencia del físico francés se desechó de momento la hipótesis corpuscular, ésta reapareció con renovados bríos en el siglo XX, al establecerse la dualidad onda-corpúsculo del fenómeno luminoso.

### **Conclusiones**

Cada fenómeno natural estudiado por los hombres de ciencia supone, al igual que el de la refracción, una riquísima historia que deja como enseñanza, tal como lo expresamos al comienzo de nuestro trabajo, el arduo y sinuoso camino de la construcción del conocimiento, o como dice Chalmers (1992): “ciertamente la historia de la ley de la refracción supone un buen golpe a la idea simplista de que la ciencia progresa continuamente gracias a generalizaciones cuidadosas a partir de resultados observacionales y experimentales”. Debemos observar además que aquí la historia no juega sólo el papel de una “anécdota” más, sino bien por el contrario apunta a ser parte sustancial de la física que se enseña. Advertimos que en muchos casos el trabajo de investigación histórica no es fácil, pero entendemos que los docentes de física debemos indagar en él, para encontrar elementos que a no dudar harán más provechoso e interesante el estudio de la ciencia para los alumnos (y para los docentes) porque no sólo comprenderán mejor los fenómenos físicos en sí, sino que, a través de la historia, también incrementarán su acervo cultural.

---

<sup>36</sup> *Ibid*, 99.

<sup>37</sup> Hempel, 51.

## Bibliografía

- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.
- Crombie, A. C. (1996). *Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo*, Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Dampier, C. (1997) . *Historia de la ciencia y sus relaciones con la filosofía y la religión*. Madrid: Editorial Tenos.
- Guizal, B. y Dudley, J. (2003) . *Ibn Sahl, descubridor de la ley de la refracción de la luz*. Investigación y ciencia, 58-61.
- Hempel, C. (1995). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreau de Maupertuis, P. L. (1985). *El orden verosímil del cosmos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, A. R. (1985) . *La revolución científica 1500-1750*. Barcelona: Editorial Crítica.

# La Educación Física y las actividades estético-expresivas

## 2º parte

Lic. Fernando Rodríguez Facal<sup>38</sup>

Más allá de las preocupaciones y acciones de muchos docentes, predomina en el currículo escolar una concepción estática de la cultura que deja de lado la relación entre conocimiento y experiencia concreta del alumno. La industria cultural instalada masivamente por los medios de comunicación afecta profundamente a la escuela, que no está preparada para superar dialécticamente las contradicciones de esta sociedad de consumo.

*“Además de no asociar la teoría y la práctica, la educación formal tampoco brinda la posibilidad del ejercicio de pensar y de construir conocimientos, y mucho menos está dirigida a una formación totalizadora del individuo. Privilegiando el lenguaje escrito en detrimento del lenguaje hablado, musical, plástico y corporal, termina por valorizar el pensamiento conceptual en detrimento del pensamiento creador”<sup>39</sup>.*

Desde una concepción antropológica de la educación, la escuela no solamente debe transmitir conocimientos sino también transformar la cultura abarcando a todos los determinantes culturales allí existentes... *“la masificación puede ser acentuada o atenuada por las reales condiciones de la cultura y la educación. Siendo el cuerpo una instancia primaria de contacto del individuo con el medio, este aprende y expresa la cultura en la que vive. Las prácticas corporales traducen así las concepciones del mundo que, por más que parezcan universales, expresan lo que los cuerpos aprenden socialmente, en un determinado tiempo y espacio.”<sup>40</sup>*

Una educación que procure la socialización participativa de sus nuevas generaciones debiera tener como objetivo el desarrollo permanente de la capacidad crítica frente a la masificación de la cultura, y el camino que vemos casi

<sup>38</sup> Profesor Nacional de Educación Física y Licenciado en Educación Física con Orientación en Recreación y Turismo, Univ. FASTA (sede M. del Plata). Director Fundador del Instituto de Educación Física y Deportes, Coordinador del Depto. de Ed. Física y Deportes (por concurso) 2002/2006, Director del Instituto Superior Formación Técnico Docente “Aristides Hernandez” Municipalidad de Gral. Pueyrredón (Mar del Plata). Docente del I.S.F.D.Nº84 (Mar del Plata). Ha recibido: Beca del Departamento de Estado de los Estados Unidos de Norteamérica, de estudios y perfeccionamiento en ese país (70 días) a partir del 17 de abril de 1967 y Beca de la OEA de Capacitación Deportiva en ciudad de México (16/VIII al 28/IX de 1979), con examen final.

<sup>39</sup> Araújo, M. (1993).

<sup>40</sup> Araújo, M. (1993)

exclusivamente en ese sentido, es la vivencia personal por la inserción curricular de las formas culturales en boga en lugar de una actitud autista que las ignore. Es decir, el proceso educativo debería encararse como una producción multicultural si pretende ampliar el universo comunitario integrando los diferentes lenguajes sociales.

### **Taxonomía de las danzas**

En los comienzos de la historia el *bailarín* estaba vinculado a la tierra y al cielo, a las estaciones del año, las fases lunares, las variaciones meteorológicas y las funciones orgánicas de la misma manera en que lo estaban los primitivos agricultores o los arrojados marinos de la prehistoria. Con el desarrollo de la civilización, la *danza*, sin dejar nunca de ser un rito corporal que escucha y expresa al *cuerpo-templo*, se transforma en vía de comunicación (*perecedera*) universal en todas las culturas, vínculo entre las energías telúricas, entre las fuerzas internas (*centrípetas* y *centrifugas*) que se generan en todas las comunidades y las corrientes de intercambio permanente con el medio y con los demás.

Esta diversificación de los objetivos, modos y técnicas de expresión nos permite un intento de clasificación, artificial como todas las clasificaciones, pero con pretensión de utilidad para la comprensión de esta herramienta de la expresión y de la Educación Física, a veces difícil de entender para los que vienen desde otras áreas del movimiento o de la educación.

Podríamos intentar clasificar a las formas de *danza* de la siguiente manera:

- A) Rituales o místicas (religiosas)
- B) Tradicionales (folclóricas)
- C) Sociales (de salón)
- D) Clásicas (estético-expresivas)
- E) Modernas
- F) Gimnásticas o educativas
- G) Competitivas.

#### **A) Danzas rituales o místicas**

Para nuestro criterio, estas fueron las primeras formas danzadas que descubrió o inventó el Hombre. En las culturas africanas y latinoamericanas la danza procede de la misma materia de la que están hechos los dioses, es la forma en que se expresan los dioses. Es el vehículo que nos acerca a ellos. Es la herramienta usada para

neutralizar los fenómenos naturales adversos, que no pueden ser dominados de otro modo. Salvo en algunos rituales religiosos que conservan su estructura original, las danzas religiosas originales se transformaron en otros rituales místicos menos dinámicos y menos creativos, pasaron a ser danzas folclóricas o desaparecieron en la noche de los tiempos. Tal como sucede con la danza que las “*Madres de Santo*” bailan en el rito Candomblé, con una coreografía que se mantiene casi idéntica a sí misma a lo largo de los años, o con algunas danzas tradicionales japonesas originadas en ciertas ceremonias en las que una divinidad adopta la apariencia de una *miko* (*mujer chaman* que se mueve fuera del espacio ordinario), se transformaron en danzas teatrales de caligrafía y coreografía muy rígidas. O la danza hindú que no ha cambiado en siglos desde su origen asociado a las actividades de la diosa Krisna y a los sentimientos de las *nayikas* (especie de heroínas arquetípicas); como danza mística que pretende permanecer fuera del tiempo.

### **B) Danzas tradicionales o folclóricas**

En cualquier lugar tienen dos orígenes ciertos: las danzas de galanteo, probablemente las primeras en aparecer en la escala animal (*son conocidas ya entre los insectos*), y las danzas originadas en las acciones rítmicas del trabajo (*caza, agricultura o artesanía*). Algunas nacieron también en rituales religiosos, perdiendo o no con el tiempo su sentido original (*bailes típicos de los velorios de niños*). Pero es indudable que predominan en ellas, cualquiera sea su origen y sentido inicial, las formas de galanteo, más o menos encubiertas por un barniz socializador.

Pero las *danzas tradicionales* también están estrechamente relacionadas con la identidad nacional o regional, con la integración cultural. Sus coreografías cristalizadas y estrechamente ligadas a ritmos nacidos de las mismas características de la geografía y la naturaleza del lugar en el que originaron. Sus unidades expresivas altamente codificadas son, en el varón, muestra de habilidades físicas; y en la mujer, de fluidez, gracia y sentido. Por estas razones deberían integrar el currículo educativo o, como mínimo, formar parte de las clases regulares de Educación Física, si los docentes de la especialidad fueran capaces de enseñarlas.

### **C) Danzas sociales**

Son los bailes de sociedad, los bailes de los salones, de las festividades religiosas, del colegio, de los clubes y, en nuestros días, de las discotecas. Tienen funciones socializadoras, de galanteo, recreativas, sublimadoras. En algunos colegios

secundarios del norte de nuestro continente se realizan talleres de *danzas sociales* o bien las mismas se enseñan sistemáticamente en clases extracurriculares.

Muchas nacieron de las danzas folclóricas, otras, las más modernas, se fueron desarrollando y en algún caso inventando a modo de expresión sobre la base de los diferentes ritmos que los músicos populares han ido creando a lo largo del tiempo.

En las discotecas, hoy tenemos modos de bailar sin contenido socializador: se baila solo, con profundo sentido exhibicionista, sin comunicación evidente con los otros. Las luces estroboscópicas y el ruido ensordecedor hacen autistas y alienantes estos nuevos modos de bailar; modos que más allá de indicar una necesidad de movimiento y de expresión no satisfechas por otros carriles, están indudablemente ligados a la expansión del mercado de algunas adicciones.

#### **D) Danzas clásicas**

El ballet es la *danza clásica* por excelencia, en la que se exaltan dentro de rígidos códigos y convenciones, los valores *estético-expresivos* al máximo de las posibilidades interpretativas del, o de los bailarines. En tal carácter escapa al marco de la Educación Física independientemente de su uso como elemento de preparación básica para la Gimnasia Deportiva, los Saltos Atlético o los Saltos Ornamentales.

El ballet, nacido de los bailes cortesanos típicos en las antiguas monarquías, está sometido a leyes culturales que determinan la colocación de los pies, la pelvis, los ejes corporales, las líneas de movimiento y los acentos rítmico-motrices. Exige el dominio de los segmentos corporales aislados en función de un movimiento total sintetizador. Implica un lento aprendizaje de un conjunto de técnicas en constante evolución.

#### **E) Danzas modernas o contemporáneas**

Si bien Martha Graham nunca aceptó que sus creaciones se catalogaran con la designación de *modernas*, lo que llevó a otros cultores de esta forma de danza, que coincidían con la coreógrafa mencionada a llamarla danza contemporánea, podemos decir que hoy existe una forma de espectáculo coreográfico inventado a comienzos del Siglo XX que interpretamos como una ruptura con la danza clásica. Sin desconocer los aportes y validez de otras figuras de esta forma de baile, para nosotros, Isadora Duncan (1878-1929) y el mexicano Joe Limon fueron en diferentes momentos las expresiones más altas, ideológica y teatralmente hablando, de esta forma de danza. Sobre el fin de este siglo podemos hablar incluso de *danza postmoderna*, originada en

el teatro danzado, especie de interpretación dramática bailada que evolucionó incorporando aportes de las danzas japonesas, chinas, hindúes, y de la tradición africana.

Pero tanto la una como la otra son ricas y diversas, y carecen de unidad estilística y estética. Con ellas se ha eliminado la perspectiva unidimensional con mayor aprovechamiento del espacio; han servido para recuperar e integrar todas las formas de expresión humana (*inclusión del canto y la palabra*) en la expresión estética, dándole al espectáculo de la danza una dimensión abarcadora que resume las posibilidades expresivas fundamentales del ser humano.

Si bien se encuentran como materia específica en el currículo de muchas escuelas formadoras de profesionales de la Educación Física del mundo, y consideramos esa situación como positiva, pensamos que no es una herramienta propia de la Educación Física Escolar en sus niveles elemental y medio.

#### **F) Gimnásticas o educativas**

Tienen una estrechísima relación con la danza moderna. Decía con acierto Langlade: “ *..digamos solamente que danza y música continúan ofreciendo sus contribuciones a la gimnasia. Que ésta con demasiada avidez acepta y/o escoge de manera tal, que ya es común observar demostraciones de gimnasia femenina junto con algunas de la llamada danza moderna, haciéndose difícil saber cuál es la gimnasia y cuál la danza*”<sup>41</sup>

Por cierto que la gimnasia jazz es un método formado casi exclusivamente en base a la danza gimnástica. Así como es posible ver en las Galas Gimnásticas, en los Congresos y en ciertas competencias, danzas gimnásticas basadas fundamentalmente en pasos y coreografías relacionadas estrechamente con el Folclore.

Pero es fundamental intentar una definición de los campos propios de la gimnasia, las danzas gimnásticas y la danza. Una base para la discusión sería sostener que la gimnasia se ocupa de la formación física y la educación motriz, teniendo al ritmo como un componente más de esa formación educativa, y a la música como un apoyo motivador del trabajo. En las danzas gimnásticas, sin perder de vista los objetivos de formación y educación, el ritmo y la expresión del contenido de la música adquieren una importancia relevante. Finalmente, en la danza la estructura corporal y la educación motriz están subordinadas a la expresión rítmica y musical de las pulsiones interiores despertadas por la música.

---

<sup>41</sup> Araújo, M. (1993)

La música puede sentirse, no es necesario conocer escritura complicada ni dominar su técnica instrumental; percibimos las vibraciones musicales y nos sentimos llevados a liberar multitud de emociones. Pero, si bien la música puede constituir una poderosa herramienta de impulso o refuerzo del movimiento, también puede condicionar el vocabulario gestual y rítmico del ejecutante. Es por ello que su uso debe ser dosificado, y ajustado y justificado por el objetivo de la lección de danza o de gimnasia. Por un lado, la música como complemento y soporte del movimiento; por otro, el uso de variedad de ritmos y estilos musicales destinados a enriquecer el vocabulario rítmico y expresivo a través de la interpretación motriz de los mismos.

### **G) Competitivas**

Son muy diversas las formas de danza que en un momento dado, de una manera o de otra, han desarrollado un carácter deportivo. En la historia del ballet están registrados a modo de récords, la cantidad de giros en el aire, o los giros en un pie que las grandes estrellas de esta forma de baile han podido alcanzar. Es remoto en éste, o en el pasado siglo, el origen de las llamadas *maratones de baile*. Hoy se realizan campeonatos mundiales de bailes de salón. O mucho más deportivos, campeonatos de baile sobre patines, (de hielo o ruedas). Y finalmente tenemos algunas danzas derivadas de deportes de combate (artes marciales), algunas de las cuales inclusive alcanzan con ligeras variaciones, características de Método Gimnástico.

Siguiendo el espíritu de esta clasificación, y proyectando un criterio didáctico, nos permitimos afirmar que más allá de la formación profesional y cultural, los bailes que naturalmente constituyen herramientas de la danza como agente de la Educación Física son aquellos que corresponden a las danzas tradicionales, las danzas de salón o sociales y las danzas gimnásticas o educativas. Esto sin desconocer los valores educativos de los otros tipos de danza y sin ignorar las características deportivas de las danzas competitivas, que con ese carácter podrían entrar a jugar, también, como herramientas hábiles para el trabajador de la Educación Física.

### **Valor social y cultural de la danza**

El hombre danza desde los comienzos del tiempo, y continúa haciéndolo. La danza es un hilo conductor en el desarrollo de la civilización. Aún cuando estuvo prohibida por leyes o edictos, denunciada por emperadores y jefes religiosos, desterrada de las cortes y las catedrales, ha perdurado. La explicación más probable

se basa en el hecho de que está íntimamente relacionada con la necesidad humana básica de comunicar mediante el movimiento lo que somos y cómo lo sentimos.

Por naturaleza el hombre es gregario. Busca la compañía de otros. Siente la necesidad de comunicarse con ellos. Esa comunicación ha tomado a lo largo de la evolución distintas formas: lenguaje verbal y escrito, pintura, música, poesía, mímica, representación, danza. Es indudable que antes que las palabras, el hombre se valió de los gestos y cuando los gestos se hicieron rituales, nació la danza. Desde muy temprano en la evolución, el hombre bailó para mejorar su éxito en la caza o en la recolección de sus alimentos (*ritos de intensificación*) y celebró danzando cada período significativo de su vida: nacimiento, pubertad, matrimonio o muerte (*ritos de pasaje*). Esos movimientos fueron comprendidos por los observadores. Se enseñaron esos patrones motrices a los hijos, ellos a su vez a los suyos, y así se perpetuó la danza.

En nuestros días la danza, en cualquiera de sus formas, es patrimonio cultural distintivo de cada colectividad humana. La expresa en sus esencias históricas y en los modos más destacados de su modernidad. Pero además ayuda a integrarlas, fortalece identidades. Fortalece la memoria del pasado, expresa el espíritu del presente y se proyecta a una idea de futuro global común para la comunidad en la que crece. Socializa, y si bien ha perdido su carácter de rito iniciático en nuestras latitudes (cumpleaños de 15, primeros pantalones largos, etc.), agrupa por edades similares con el pretexto de gustos musicales diferentes, así como también segrega a partir de símbolos exteriores que identifican a los diferentes sectores sociales. Y como además es una educación estética, desarrolla los sentidos, consolida valores y, a través de todo ello, fortalece la personalidad.

### **La danza en la educación sistemática**

Ya expresamos textualmente nuestra convicción de que la danza como agente de la Educación Física debe formar parte de la escolaridad sistemática. Tal vez en forma de talleres extra curriculares de danzas sociales o con la inclusión de las danzas gimnásticas y las danzas folclóricas en las clases de Educación Física del nivel elemental.

Considerando a la danza como “*una expresión rítmica y motriz de estados mentales*”, con una estructura estética en la cual los movimientos simbólicos están contruidos conscientemente para el placer y la satisfacción del redescubrimiento de la expresión, de la comunicación en sí misma o de la creación de nuevas formas,

estamos abarcando desde la danza primitiva (ritual o recreativa), pasando por el folclore, el ballet académico y los bailes sociales.

Y planteándonos su inserción en el currículo estamos procurando estimular la creatividad, entrenando el espíritu para manejar el cuerpo en la expresión de sentimientos, sensaciones y emociones; y desarrollando los sentidos para mejorar nuestra capacidad de percibirnos, y de percibir a los demás.

*La Danza es una expresión artística autónoma, también una experiencia corporal y como tal, no puede ser indiferente a la Educación Física.*

Tal vez una progresión metodológica coherente sería partir con las rondas y marchas infantiles, acentuar luego sobre los juegos de representación y pantomima, las danzas folclóricas más sencillas aparecerían en el nivel elemental medio, para continuar luego con las más complejas, y posteriormente las danzas gimnásticas y las sociales. Y en todo el proceso estimular la creatividad, la originalidad, la invención motriz con el único límite de la estética.

La danza educativa debe procurar:

**a. La experiencia sensorial y motriz:** la forma más primaria y elemental de comprender. El alumno buscará expresar corporalmente las variantes de tiempo, ritmo y matiz. Se trata de educar la sensibilidad audio-motriz y puede comenzar a muy temprana edad (*Preescolar*). Estimula el desarrollo de la noción de espacio y del sentido del tiempo mediante desplazamientos a ritmos variados y la ejecución de movimientos expresivos de diferentes ritmos.

**b. La concientización:** asimilada la experiencia rítmico-motriz, se desarrolla en los últimos años de la escuela elemental la noción intelectual de espacio, de volumen, de ejes y orientaciones, de compás, ritmo y timbre; en un constante ir y venir de la práctica a la intelectualización de la misma.

**c. Educación rítmica y musical:** a través del reconocimiento de los géneros musicales más conocidos y de la capacidad de distinguir e interpretar sus ritmos típicos. De la capacidad de expresar ritmos y melodías a través de la canción y su dramatización, internalizando pasos y figuras básicas de danzas populares y folclóricas, realizando diversos tipos de juegos rítmicos, y estimulando la creatividad por medio de la elaboración de pequeñas coreografías.

La danza creativa implica el conocimiento y manejo de conceptos básicos de expresión corporal, mímica, acrobacia, artes marciales, danza moderna y técnicas de relajación, desarrollando así un repertorio gestual y una forma motriz, amplio y variado. La danza creativa debe enriquecerse constantemente con el aporte de todo lo que es movimiento. Según Laban (1879-1958) la danza creativa implica en su desarrollo:

1. Acondicionamiento físico y mental;
2. estudio del movimiento;
3. composición;
4. decontracción y relajación.

La danza folclórica fue en su comienzo un arte popular cuyas técnicas elementales eran familiares a todo el mundo, por lo que permitían a gran número de personas expresar sus sentimientos. Pertenecía a todos, no había bailarines por un lado y espectadores por otro. Es un arte simple, abierto a todos, vivenciado y creado por todos. Y es precisamente esta dinámica la que debe recrearse en las clases de danza folclórica en la escuela.

## **Bibliografía**

Andrade, M. de (1959). *Danças Dramáticas do Brasil*. org. Oneyda Alvarenga. São Paulo: Martins.

Araújo, M.V.B. (1993). *A Dança na escola: cultura corporal de massa ¿popular ou erudita?* Monografía apresentada à UFPE, como requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia do Esporte. Recife.

Bosi, A. ( 1992) *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.

Dieckert,J; Dietrich, (1988) *Elementos e princípios da educação física* . Río de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A.

Duarte Jr, J. (1991) *Fundamentos Estéticos da Educação*. Minas Gerais: Cortez.

Dufour, W. ( 1988) *Lugar de la danza en la Educación*. Boletín de F.I.E.P. Nº2. México.

Freire, P (1992) *Pedagogia da Esperança. Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Grossi, E.P. *A Contribuição da Psicologia na Educação* . *Em Aberto*, 9 (48): 45-50, 1990

Pease, E. (1966) *Modern Dance*. Dubuque/Iowa: WM.C.Brown Company Publishers.

## Posibles caras de la violencia

### Estilos culturales y cuestiones de género<sup>42</sup>

Lic. Graciela B. Bornemann<sup>43</sup>

#### Abstract

La violencia muestra el relativismo cultural en la escuela media. Por ello, mediante el análisis de casos o experiencias y sus relatos es posible reflexionar para mostrar estados latentes en aquellos sujetos que, mediante una larga escolarización, acaban por doblegar al sistema educativo desde el silencio o la quietud. Se trata de aquellos repitentes dentro del Polimodal, subjetividades añadas, legalmente adultas e imputables, cuyos perfiles provocan tensiones entre los actores.

#### Introducción

Max Weber hubo advertido que, mientras en un sistema de reglas la autoridad - como en la interrelación docente alumno- el poder se construye con una “*autoridad negada*”, en la relación de padres e hijos el poder y la autoridad son legítimos. Partiendo de esta idea, la asimetría entre pedagogo y alumno en el aula resulta, al

<sup>42</sup> En el marco de la Escuela de Posgrado de la UNSAM, durante el desarrollo del seminario de Subjetividad, territorio y marginalidad dictado por el profesor Gabriel Noel (2006), surgió este trabajo producto de una experiencia en la escuela media.

<sup>43</sup> Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura -UNSAM. Profesora de Lengua y Literatura en escuelas Medias y técnicas del distrito de Vicente López. Profesora de Espacio de Definición Institucional, Taller de lectura y escritura en nivel Terciario. Posgraduada en la “Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes” (UNSAM) beca del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en “Lectura escritura y Educación (FLACSO). Participa en experiencias etnográficas documentando experiencias recogidas desde la reflexión de la práctica. Profesora Investigadora designada por la Dirección de Educación Superior (Res. 2457/08) junto a tres colegas del distrito para desarrollar el proyecto presentado a concurso sobre el vínculo adulto-joven en la escuela de hoy.

menos, *irritante*. Por tanto no resultaría imposible pensar que la cultura juvenil sustente formas incitadoras de violencia<sup>44</sup> hoy sostenida por agentes del campo. La *sensación de fracaso* pedagógico, justificada por el deterioro de los hábitos de estudio de una configuración social que pone en el centro de la escena la mediatizada *interpretación* de los principios de la Educación Bonaerense, incita a los jóvenes a abogar por sus “derechos”<sup>45</sup>. El riesgo es convertir derechos en estrategias de manipulación.

El caso que presento en este trabajo tiene que ver con la relación *subjetividad – poder*. El seguimiento durante dos años de dos jóvenes repetidores con aparente larga institucionalización. La duración de dicha escolarización obligatoria desembocó en un “evento” que pudo clasificarse, al menos, como *intolerante*. Frente a estos alumnos, que no pecan de ignorancia de las reglas y usos del sistema interno escolar, las prácticas revelan un modo de relación de transferencia de las interlocuciones en un hogar dado<sup>46</sup>.

Desde las teorías sociológicas centradas en el sujeto de Bourdieu y su concepto de *habitus*<sup>47</sup>, pasando por Giddens -*sujetos cognoscentes*<sup>48</sup>-, se puede pensar en moldes de individualidad constructores de estrategias domésticas de supervivencia, las cuales, estructuradas en estados emocionales, establecen formas básicas de interrelación con el mundo social<sup>49</sup>. Por otra parte, la interculturalidad<sup>50</sup> del mundo cosmopolita devela *estilos*<sup>51</sup> subjetivos, efecto de los estratos sociales que *comunican* significados a través de actitudes *intencionales*, no discursivas, de resistencia a la cultura dominante. Junto con la globalización se favoreció la pluriculturalidad pero a la vez nos enfrentamos con universos de subjetividades catalogados de *subculturas*. Esta multiplicidad de significados no se alcanza a

---

<sup>44</sup> Violencia, del latín *violentia*, como acción o efecto de violentar o violentarse (RAE, 22º edición).

<sup>45</sup> El artículo 3, en el inciso t) expresa que los alumnos tienen, “*libertad de conciencia, de expresión*”; este artículo entremezclado con el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que expresa – “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*”...*Confunde en la fragmentación mediática* la idea de “derechos”. Esta resulta descontextualizada violando, con visión determinista, el inciso u), “*el derecho de los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión*” y el siguiente inciso “*la prevención de la violencia en todas sus formas a través de programas especiales...*” (Ley 11612 y modificatorias).

<sup>46</sup> Weber diferencia la autoridad de los padres. Esta autoridad tradicional es la suma del mandato legitimado y consentimiento (se supone de antemano que los padres saben lo que hacen).

<sup>47</sup> Creencias, valores que forman estructuras internalizadas inconscientemente del conocimiento social.

<sup>48</sup> Sujetos, al menos en parte, conscientes. Lo que introduce la idea de intención en el acto o hecho social.

<sup>49</sup> No confundir con determinismo.

<sup>50</sup> *la interculturalidad describe una relación entre culturas*. Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales.” García Canclini, N. (1990) p.71. en <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas3.html>

<sup>51</sup> Hebdige, D. (2003) Pág. 7.

interpretar en el campo educativo. En adelante, en lugar de hablar de subcultura y, siguiendo el trabajo de Sherry Ortner<sup>52</sup>, discutiré “*subjetividades diferenciadas*”, es decir, “*formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas “estructuras de sentimientos” (Williams 1977)*”<sup>53</sup>, si bien podría hablarse de subcultura, en tanto esta “*subjetividad diferenciada*” se “*aparta del resto, en una construcción visible, una elección tendenciosa, atrae la atención sobre sí y se da para ser leída*”<sup>54</sup>.

Ortner, profesora de la Universidad de Columbia, al ahondar en los estudios culturales de Clifford Geertz, estableció una relación entre subjetividad y poder en la conciencia social posmoderna. Estas construcciones generan relaciones interpersonales con una situación de integración precaria. Lamentablemente, se observan *patrones o anomalías* en aquellos alumnos con ausencia de hábitos de estudio o con prácticas de vida infortunadas que se vinculan a situaciones marginales o de exclusión. Teniendo en cuenta la enseñanza como proceso de inclusión y exclusión me preocupan hábitos y actitudes que obstruyan el carácter transformador de la educación, aquellos eventos notables que denoten estatismo o inmovilidad de estructuras.

He notado en los alumnos del caso no solo patrones provenientes de la herencia cultural donde la resistencia opera en contra de la pedagogía sino también “mitos” del plano colectivo, ocultos en la complejidad de la mente. Estos últimos hacen tensionar grupos de dominantes y dominados. En cada uno subyacen temores que, desde la mirada psicológica, toman forma de impulsividad, déficit de atención, patologías neurológicas o falta de estima. Por otro lado, desde el enfoque sociológico, angustias y miedos denotan disfuncionalidad familiar, pobreza, marginación, exclusión. Entonces me surge el interrogante de si ciertos discursos habituales dentro el campo educativo dan cuenta de un “texto social” para ser analizado críticamente.

Primeramente, veré cómo los estudios culturales geertzianos manejan la idea de “diferencias” centrados en el interés por la *comprensión*, la cual habilita una dialéctica entre “*líneas culturales*”. De este modo, el antropólogo, sin perder de vista el riesgo o tendencia a “demonizar” grupos de sujetos, obtiene un “*valor político crítico para entender tanto el funcionamiento del poder, como los recursos de quienes carecen de él*”<sup>55</sup>.

El desafío al poder me motivó para hurgar en estas subjetividades que, en el proceso de aprendizaje, manifestaron aparentes *no-conductas* traducidas en sumisión

---

<sup>52</sup> ORTNER, Sherry (2005) -Geertz, Pág.25

<sup>53</sup> Esta se concentra en la vinculación entre subjetividad y poder.

<sup>54</sup> Hedbrige, D. (2003) Cáp. 7. página 141.

extrema o mutismo frente a contextos de demanda escolar, lo cual deriva en actos transgresores por omisión. En este sentido, recurriré a *estudios de cultura popular*<sup>56</sup> porque encierran la idea bajtiniana de lo popular como encarnación de “*cierto grado de resistencia o malicia, o como alternativa, de actividad lúdica y placentera, partícipe de una vida vivida en los márgenes de las estructuras de dominación*”<sup>57</sup>. Asimismo, el caso ejemplifica la idea de cultura entendida como “*sistemas públicos de símbolos y significados, textos y prácticas que representan un mundo y a la vez dan forma a los sujetos*”<sup>58</sup>.

En segundo lugar, los *tipos de mentalidad cultural* develan líneas culturales dentro del entretejido pluricultural. El enriquecimiento de la acción didáctica consiste en aprovechar estas dramatizaciones de situaciones -de status o de contrato- socialmente contruidos. En cambio, el evento mostró interferencias en la *interpretación de las líneas culturales porque el temor, igual que el caos, bordea la imposibilidad de dar sentido a ciertas interacciones*. En definitiva, la etnografía resultó útil a la hora de clasificar el *evento* percibido, sin estigmatizar subjetividades. De este modo, mi angustia de enfrentarme con un *significante sin significado* pudo transformarse en aporte, quizás también en apertura hacia la conciencia colectiva.

En tercer lugar, a través del relato aparece una *ley natural para estereotipar subjetividades*, etiquetar para delegar fracasos pedagógicos o excusarse aludiendo a asuntos de cultural, biografía y estructura.

Finalmente, con el paradigma “*núcleo de sentido*”<sup>59</sup> intentaré establecer una conexión con el aspecto ausente de la “seguridad social”. Aparecen las maniobras de la estructura de género que unen las subjetividades en cuestión pero cada línea cultural resuelve de disímil manera. Asimismo, intentaré desactivar el determinismo y orientar un pensamiento docente transformador. Si las *estructuras de sentimientos* provocan la búsqueda de un refugio en verdades de tipo moral, todo agente del campo deberá imitar a la literatura cuya única aspiración es la búsqueda de verosimilitudes sobre la moralidad mientras se ocupa de abrir líneas de investigación según las propias “impresiones” de lo vivido y observado.

---

<sup>55</sup> Op. Cit. Pág. 31.

<sup>56</sup> Cultura popular, paradigmas de la línea de estudios antropológicos norteamericanos.

<sup>57</sup> Op. Cit. Pág. 32

<sup>58</sup> Geertz y Weber en Ortner. (2005) Pág. 34.

<sup>59</sup> “Identificación de ideas socialmente compartidas, comunitarias”. María Laura Segato, durante su Conferencia leída el 30 de junio de 2003 en la apertura del Curso de Verano sobre Violencia de Género dirigido por el Magistrado Baltasar Garzón de la Audiencia Nacional de España en la sede de San Lorenzo del Escorial de la Universidad Complutense de Madrid.

## **El perfil de los alumnos participantes, el contexto espacial y temporal, la pedagoga actuante y observadora del caso**

La escuela solía ser “la escuela Nacional” más prestigiosa en Vicente López. En la actualidad sustenta el único Bachillerato Internacional “público” del mundo en el turno mañana. Simultáneamente funciona la escuela media con un nivel académico y de alumnado que no se distancia en mucho de otras escuelas de los alrededores. Sin embargo, por la tarde, la escuela media reúne un perfil diverso de alumnos determinado por la necesidad de matrícula ajustada a metas políticas y socioeconómicas según su estructura<sup>60</sup>; incluso la institución fue designada para patrocinar escuelas de frontera.

Los alumnos del caso cursan actualmente en el turno tarde. Se trata de dos hermanos, varón y mujer respectivamente, que cursan en el mismo año (2º Polimodal con orientación en Humanidades). Ambos han repetido el año, la muchacha, protagonista del evento, evidentemente ha repetido más veces cada año dado que tenía 20 años de edad.

Los agentes del campo informan los perfiles: “*Él muchacho presenta problemas cognitivos, entre otros, pero colabora en la carga y descarga de paquetes o cajas con donaciones desde y hacia las escuelitas de fronteras*”<sup>61</sup>. La muchacha, “*buena chica, generalmente no falta a clase pero no rinde. Asimismo, no responde a interpelaciones pero tampoco genera los disturbios comunes*”

La profesora imparte la disciplina Lengua y Literatura. Se ha educado en otro contexto histórico más favorable para la educación. Trabaja con la literatura según la pedagogía crítica, más constructivista que conductista. Opera sobre la estimulación del diálogo atravesando los conocimientos previos. El método produce en el aula improvisaciones, con las consecuencias que ello acarrea.

### **Presentación del caso**<sup>62</sup>

Los dos hermanos tienen en común: *aparente obediencia, bajo rendimiento, incapacidad para el diálogo, y casi nula participación durante la tarea áulica*. Se observó su interacción en un grupo de casi treinta alumnos cuando cursaron durante 2005 (desaprobando la materia). Para el examen de diciembre sólo se presentó el

<sup>60</sup> Dejaré de lado lo precario de las instalaciones en cuanto a servicios y materiales.

<sup>61</sup> Aunque el que suscribe no está de acuerdo en que esta tarea la desarrolle en el momento en que se imparten las disciplinas.

<sup>62</sup> Escuela Media en Distrito de Vicente López. Dictado de la disciplina Lengua y Literatura en 2do año del Polimodal, orientación en Humanidades. Etnografía del trabajo áulico desarrollado durante 2005 y 2006.

muchacho<sup>63</sup>. Durante el ciclo lectivo 2006, con un grupo que reunió 15 alumnos, la muchacha se ubicó en el mismo espacio físico (aula, asiento respectivamente y fiel compañera de banco), lo que demuestra la tendencia territorial del sujeto institucionalizado. El grupo estaba conformado en su totalidad por alumnos repitientes (menos una adolescente de 16 años proveniente de otro colegio). Los contenidos se variaron en algo pero el cambio fue didáctico. Decidí intensificar la participación oral puesto que el trato con cada alumno resultaba fluido. A lo largo del año todos encontraron su espacio propio de participación, menos la muchacha. A pesar de esfuerzos por establecer relaciones posibles con “la *farándula*” <sup>sic.</sup> (en el diagnóstico previo, aseguró que sus lecturas estaban centradas en artículos referidos al mundo del espectáculo –revistas de la *farándula* “sic”-) no percibí transformación alguna. Hacia mitad de año empezó a resaltar por una actitud apática porque en aquel pequeño grupo no podía esconderse; si bien asentía al repertorio de contenidos con una sonrisa aprobatoria y amable, no contestaba los cuestionarios orales ni cumplía con los deberes de la disciplina. Mientras el muchacho, su hermano, progresaba a su manera, leía en voz alta, participaba en actividades; ella sostenía los monosílabos ante cada pregunta con sonrisas obligatorias y su cabeza agachada sobre la carpeta demostrando que escribía. Con el objeto de convertir apuntes en interlocuciones las tareas empezaron a corregirse en forma oral y participativa. Lecturas de cuentos en voz alta, actividades de escritura a partir de consignas, no fueron motivación para ella, puesto que no reaccionaba; de modo que tanto el proceso como la evaluación resultaban nulos a la hora de calificar (aplicando la nota numérica exigida hubiese acumulado un número de dos cifras, pero negativo).

Había un patrón en la construcción de las dos subjetividades pero resaltaba la capacidad de la joven para desafiar la función docente. A pesar del cambio en el tiempo y el espacio, el contexto, ella no puso en juego su subjetividad. Al fin, leía alguna consigna del libro casi obligada por la docente pero ninguna reflexión propia apareció. Durante el último trimestre irradiaba influencia hacia el grupo; la amiga ya no presentaba sus tareas y la única jovencita del grupo que no era repetidora, mostraba enojos renovados. Para ese momento se concretaban deserciones de los llamados “inadaptados” y el grupo quedaba constituido por doce alumnos. De ellos, la mitad aumentó su desempeño oral haciendo notoria la mejora en el manejo de contenidos y vocabulario, mientras que la otra tercera parte intentó fuertemente recuperar tiempo perdido. Sin embargo, la alumna ya arrastraba con ella hacia los exámenes de marzo a tres compañeros portadores de ciertas debilidades de carácter, a pesar de que éstos

---

<sup>63</sup> Hago una salvedad: la aprobación del último trimestre sería el resultado del trabajo con una suplente. La aprobación dependió de su evaluación.

habían encontrado contenidos de su interés. Finalmente, llegó el día del evento. Durante la revisión de una tarea en forma oral donde cada alumno debió dar su respuesta, ella permaneció muda; mantuvo el silencio durante su tiempo de exposición –un minuto interminable-. Ante la segunda oportunidad, desafió visiblemente el rol de la autoridad de la clase y practicó un mutismo prolongado. Sus demás compañeros empezaron a mostrar malestar. La docente a esa altura pidió respuesta en forma imperativa y ella dijo: “*No voy a contestar*”.

El gabinete otorgó la siguiente respuesta al evento: “Los dos hermanos provienen del distrito del distrito Malvinas en Provincia de Buenos Aires (catalogado con una masa de habitantes en situación marginal). No podían actuar mucho sobre ella puesto que durante ese año cumpliría la mayoría de edad”. Asimismo, el grupo familiar estaba etiquetado como disfuncional puesto que la joven cumplía tareas domésticas en un hogar monoparental con jefatura femenina. Percibí que la joven estaba posicionada en una actitud de víctima ante las autoridades, que le era funcional. Ella aducía desde la preceptoría falta de tiempo para invertir en el estudio por las tareas típicamente “femeninas” que debía cumplir, incluso cuidado de la casa y asistencia a los hermanos. Para el gabinete, la distancia a recorrer para concurrir a la escuela debía ser un factor a tener en cuenta. La terapéutica aconsejada fue el diálogo amistoso en privado entre docente y alumna. No obtuve resultados visibles.

### **Aproximación a la mirada antropológica<sup>64</sup>**

Resultaba evidente que la sociabilidad de los hermanos se cerraba sobre sí misma; ambos reparan en su situación de pobreza intelectual y encuentran en esa comunidad escolar un lugar donde sentirse valorados por su inteligencia práctica. Asimismo, las narrativas acerca de *igualdad de oportunidades*, que circulan en un ambiente al que se le exige “actuación *democrática*”, *ilusionan*, aunque en forma virtual, con el progreso social. Por otro lado, en un contexto donde los alumnos protestan, berrean, discuten enardecidamente en nombre de sus *derechos*, resulta casi natural que estos confundan participación con poderío. Para los jóvenes del caso, la ausencia de diálogo resulta beneficiosa. Del mismo modo, la solidaridad a través de actividades comunitarias otorga popularidad<sup>65</sup>. Probablemente las maniobras de los jóvenes protagonistas explicita el efecto de discursos y acciones imperativas que formaron parte de su proceso de socialización primaria y la obediencia -

<sup>64</sup> Basado en los apuntes de clase durante el Seminario de la UNSAM, dictado por el especialista, investigador, Prof. Gabriel Noel (2006).

<sup>65</sup> Desde el aspecto institucional, la matrícula y las acciones comunitarias resultan asuntos prioritarios.

aparentemente ciega- a la autoridad sea la herramienta para mantenerse institucionalizados, conscientes de los relatos de tolerancia que funcionan como acuerdos tácitos en la sociedad posmoderna.

Estos alumnos, con el mismo patrón, desarrollaron conductas adaptativas transmitidas de generación en generación y, desde lo académico, resultó difícil trabajar con ellos dadas las particularidades vinculadas al lenguaje (oral y escrito) no superadas. La práctica de la escritura en el muchacho resultaba incompleta, no sólo escribe solo en imprenta mayúscula, sino que no termina las oraciones; mientras que la muchacha lo hacía en forma fragmentada o copiaba textualmente, con el ingrediente de que además *obturaba completamente su expresión oral*. Ambos balbuceaban respuestas incompletas sobreviviendo sin discurso y con consenso institucional.

La institución educativa ha sido permisiva para con ambos sumida en la creencia de que *“en la escuela es donde cayeron en la cuenta de que no están en condiciones de lograr lo que la sociedad les promete y perciben la diferencia de clase”*<sup>66</sup>, como consecuencia victimiza a estos alumnos, los conserva, los clasifica de “entes obedientes” donde la sumisión se exalta como valor. Por otro lado, el mismo punto de vista antropológico norteamericano, que da cuenta de la existencia de lo popular, da una explicación a la actitud de jóvenes que se oponen a la marginación o dominación de la cultura dominante; este es el modo para que estos consigan prestigio ante sí mismos durante la construcción colectiva<sup>67</sup>.

En una reflexión más intensa del caso, con ligero conocimiento de la densidad de población juvenil del distrito Malvinas en el conurbano bonaerense<sup>68</sup>, no es difícil imaginar comunidades escolares de “pobres estructurales”, marginados y excluidos conviviendo dentro y fuera de la escuela con grupos que siguen la lógica del cazador<sup>69</sup>. En estas comunidades proliferan grupos juveniles sumidos en conductas desviadas o delictivas como parte de la realidad cotidiana. Por lo tanto, en este punto cabe la crítica de Cloward y Ohlin a Albert Cohen: estos jóvenes *se han dado cuenta “antes” de la institucionalización dentro de la escuela de la diferencia de clase, de que conforman un tipo de subjetividad derivada de ese ambiente y momento histórico*. En este sentido, la inserción territorial y la biografía de cada alumno en cuestión influyeron en sus relaciones afectivas, el modo de pensamiento y su estilo de interpretación del

---

<sup>66</sup> Teoría de Albert Cohen, de la escuela de Chicago, desarrollada a principios del siglo pasado.

<sup>67</sup> Luego se tratara de fundamentar por qué las conductas se transformaron en estrategia de explotación consciente del valor.

<sup>68</sup> Habría que completar la fundamentación con datos estadísticos. Son simples percepciones que provienen de la “sociología espontánea” diría Bourdieu.

<sup>69</sup> Merklen Denis. No planifican, se trata de barrios populares que cazan oportunidades. Algunos son explotados, son marginales desde el punto de vista del concepto moderno puesto que pertenecen al mundo de la economía en negro. Otros hacen changas. El mundo es imprevisible, cortoplacista. La sociabilidad está coaccionada.

proceso de enseñanza aprendizaje. Nuevamente, la formación cultural recibida en la primera infancia y el proceso “civilizador” administra las “estructuras de sentimiento” (R.Williams 1977)<sup>70</sup> de los sujetos actuantes. Ahora bien, ¿se pueden movilizar estas *estructuras de sentimiento* o terminarán repitiendo la lógica planteada, o peor, una racionalidad a corto plazo donde no hay moralidad en los actos? Como apunta Matza, estas teorías *sobre predicen*, con lo cual estas explicaciones no resultan suficientes para la acción que esperamos que provoque el proceso de enseñanza aprendizaje. El aula debe propiciar una estructura de participación que involucre identidades flexibles asociadas al aprendizaje permanente, provocador de la subjetividad en tanto su puesta en juego.

Hasta ahora, se han detectado “*estrategias de neutralización*” en los discursos y comportamientos de los jóvenes estudiados, mientras la escuela los estereotipa para enfrentar la angustia de la inacción (en el relativismo cultural, tendemos a etiquetar, ya lo apuntó Howard Becker). Estos jóvenes han sido catalogados por su condición cultural, económico-social: pobres estructurales, cociente intelectual debajo de lo normal, estrato social marginal. Es de esperar que la escuela permisiva quebrante sus propias reglas. Durante 2007, la muchacha, legalmente mayor de edad, repitente, elegirá qué materias dará y cuáles ignorará durante su último año de cursada. Por su parte, el hermano avanzará arrastrando sus diferencias puesto que los docentes tratarán de interpretar sus ideas trucas en letra mayúscula imprenta.

### **El núcleo de sentido – Cuestiones de género<sup>71</sup>**

*“La antropología afirma que hasta las práctica más irracionales tienen sentido para sus agentes, obedecen a lógicas situadas que deben ser entendidas a partir del punto de vista de los actores sociales que las ejecutan, y es mi convicción que solamente mediante la identificación de ese **núcleo de sentido –siempre en algún punto colectivo**, siempre anclado en un horizonte común de ideas socialmente compartidas y comunitarias –podemos actuar sobre estos actores y sus prácticas, aplicar con éxito nuestra acciones transformadoras, sean ellas jurídico-policiales, pedagógicas, publicitarias o de cualquier otro tipo. Entonces si el trabajo hermenéutico, de comprender los significados, por ejemplo, de la violencia de género, parece trabajo perdido, demorado, bizantino, impractico, creo que el reiterado fracaso*

---

<sup>70</sup> Ortner, S (2005). Pág. 25.

<sup>71</sup> En primer lugar y, para no confundir al lector, aclaro que entiendo que lo femenino está presente en todo “ser humano”.

*de métodos supuestos como más eficientes y pragmáticos que la comprensión demorada de los hechos prueba lo contrario” Segato (2003)<sup>72</sup>*

El sentimiento que nació en mí como docente fue de ira primero e impotencia después. En cuanto me di cuenta de la complejidad simbólica del evento y, gracias a la diferenciación entre suceso y efecto emocional, pude pensar que había algo en común en las subjetividades, alguna cuestión subterránea que explorar. Luego, al hurgar el texto sobre la violencia de género le di cierta dirección al análisis. Trabajaré con las estructuras de sentimiento que se transformaron en actitudes de sumisión y silencio. Si bien es frecuente que las características enunciadas aparezcan potenciada en la mujer, también se presentan según los roles que juega cada subjetividad dentro del escenario (no importa el sexo). Sin embargo, en lo que respecta a la mujer, Segato sostiene<sup>73</sup> que en el acto pedagógico se diferencia el rendimiento entre hombres y mujeres porque subyace en ella una dimensión violenta inherente en la propia dinámica tradicional del género. Este universo de leyes es inseparable de la *“reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos y en su aspecto percibido como “normal”<sup>74</sup>*. Para la autora, las fantasías culturalmente promovidas encierran violencia; esto explicaría la reacción de la alumna quien, en forma violenta usó el silencio primero y luego la frase contundente *“No voy a contestar”*. Asimismo, la reacción de ira por la sensación de perder el manejo del grupo de la docente se manifestó con enojo y uso del instrumento del cual disponía, una calificación adversa. Estoy segura de que necesitamos modelos teóricos que permitan comprender estas dimensiones violentas inscriptas en la ética femenina para que se pueda actuar lentamente, aún desde el Estado, en primer lugar dándole nombre, es decir, en forma de reglas inscriptas dentro de ese campo virgen de la *“Seguridad Social”<sup>75</sup>*. El ciclo de la violencia es un proceso lento y un círculo donde agresores y víctimas se encuentran aprisionados, sufriendo. El aislamiento por medio del autismo encierra cierta patología; así como el lenguaje alimenta la violencia, también lo hace el mutismo en el contexto áulico o escolar. Cuando, anteriormente, hablaba de contrato y status, vinculé la diferencia de género a la asimetría de las relaciones. En ese contrato de obligación de responder una consigna dada por el

---

<sup>72</sup> Segato, R. L. (2003) Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y Status en la etiología de la violencia. Brasilia: Serie Antropológica. 334.

<sup>73</sup> Segato relata una experiencia en un aula donde esposas compartiendo con sus maridos el acto pedagógico, demostraron bajo rendimiento de ellas.

<sup>74</sup> Op. Cit. Pág. 4.

<sup>75</sup> Puntualmente, sobre la discriminación contra la mujer, resuenan las estadísticas sobre la injusticia de que es objeto, está puesto que a igual trabajo, mitad de salario. Asimismo, si bien Argentina forma parte de la Convención Interamericana para Prevenir, Punir y Erradicar la violencia contra la Mujer, aprobada por la OEA en 1994, solo Brasil ratificó un protocolo a la CEDAW que se está traduciendo en políticas públicas no gubernamentales que protegerán a los actores sociales no sólo de los asuntos de Seguridad Social vinculados al patrimonio.

profesor, quedarse mudo es desafiar el poder que éste sustenta y no comprender el contexto en que se formula la igualdad de derechos. Creer que el docente y el alumno deben mantener una relación amistosa, tal como aconseja la institución, resulta un rompimiento del contrato pedagógico. Por otro lado, poner como justificación la diferencia en el sistema de status contamina la acción didáctica. Por eso digo que en la oscuridad de la mente aparecen, como mecanismos simbólicos, sistemas de leyes de género donde *“por detrás de la ley igualitaria, una ley para ciudadanos iguales percibimos la estructura jerárquica (del género)...Por detrás del contrato igualitario trasparece vital, el sistema de status que ordena el mundo en géneros desiguales, así como en razas, minorías étnicas, naciones desiguales”*<sup>76</sup>.

La sumisión a las reglas, simbólicamente, representa la dignidad de un pueblo. Pensemos en la necesidad de sumisión como acatamiento ante las leyes que el hombre mismo sanciona para el bienestar común o ante la autoridad que controla que estas leyes sean cumplidas. En el plano de la vida íntima, pensemos en la mujer, que tiende a ser sumisa ante el hombre proveedor. Nuevamente, la muchacha, quien posiblemente ha sido sumisa ante el *“orden del hogar proveedor”*, se revela ante la autoridad del aula.

La sensación de frustración pedagógica eclosiona en “lo femenino” puesto que la legalidad moderna o posmoderna culpabiliza a la mujer al insistir en promover la *moralidad tradicional*.

Finalmente, acorde a lo tratado en la introducción, veo cómo resulta inevitable la tensión entre los grupos, el académico, el directivo, auxiliares no docentes, alumnado. Por su parte, el cuerpo docente, como cultura dominante, se encontrará en tensión con la cultura juvenil. Por lo tanto, reflexionar sobre algunas políticas internas de Seguridad Social para todos será de gran utilidad. De nuevo, contemplando todo el conjunto de sistemas de status y de contratos *“Por menor que sea la aldea siempre habrá en ella disensión y grupos de interés. Sin embargo, la contra-regla aquí es que, enfatizar estos relativismos internos y enfatizar las perspectivas y voluntades diversas dentro del mismo, lleva a su debilitamiento, fragilizando sus intereses comunes y su unidad en la resistencia y lucha política.”*<sup>77</sup>

En suma, existe un *esquema simbólico subyacente* en la idea de la moralidad, ajustada a “lo tradicional” en la conciencia colectiva.

Expliquemos al campo educativo los efectos adversos de la sumisión mal entendida, revelemos cuándo corresponde seguir una regla impuesta para el bien común. Si la escuela prepara “por ley” al ciudadano, es hora de organizar lo que sí

---

<sup>76</sup> Op. Cit. Pág.10.

<sup>77</sup> Op. Cit. Pág. 12

podemos hacer. En este caso, expresarle a la alumna que debió contestar a la pregunta aunque la respuesta fuera errónea porque no sería ni humillada, ni sancionada por ello. Y hacerle comprender que la respuesta que dio actuó contra el acto pedagógico.

El silencio, en esa situación particular resultaba un incidente trasgresor intencional.

En conclusión, eventos incitadores de violencia que ocurren dentro de la escuela no son entera responsabilidad de ésta pero en ella necesitamos construir un ecosistema positivo. El conocimiento debe perturbar las subjetividades tanto como para poder actuar sobre ellas. Si el caso expuesto fue un acto más de reclamo de bienes o servicios en el marco de la escuela inclusiva, estos mismos no pueden excluir a quienes pretenden que la institución cumpla la función para la que fue creada: enseñar-aprender dentro de un entorno seguro.

## Epílogo

Ya finalizado mi trabajo y, envuelta otra vez en los laberintos de la disciplina que imparto me encontré por allí relejendo sobre temas de la literatura cuando me topé con un razonamiento de Marc Soriano<sup>78</sup> que juzgué digno de compartir durante esta reflexión. El investigador pensó en la infancia como dato biológico y psicológico pero también como *concepción social que se superpone a ese conjunto de datos y que regula los vínculos entre niños y los adultos*<sup>79</sup>. Entonces me pregunté acerca de las actuales intenciones de nuestra sociedad que habla insistentemente de jóvenes mientras evidencia que algunos no encajan con las nociones de niños y jóvenes de la generación de los docentes que actúan dentro del campo. Específicamente, mi concepción simbólica de “alumna” no coincide con esta mujercita, de ya 21 años, que convive en la misma aula con una de 16. Visualicé las actitudes de la primera, propias de una juventud con relativa adaptación al sistema social de reglas impuesto por su tiempo, con las maneras de la segunda, esos enojos que demostraban la “impaciencia por crecer” o “facilidad de ser” propios de la adolescencia. En algún lugar me hizo recordar lo *ininterpretable* que resultaba para mí compartir el aula con algún compañero “uno o dos años mayor” durante la convivencia escolar. Entonces, como docente investigadora me di cuenta de que pienso todo el tiempo en *alumna como sinónimo de estudiante. ¿Esas construcciones simbólicas nos inducen a partir de*

---

<sup>78</sup> Profesor de Filosofía, doctor en Letras, miembro de la resistencia francesa, Gran Premio de la Academia de Francia que orientó sus investigaciones hacia un campo poco trabajado de la cultura. La literatura infantil y popular.

<sup>79</sup> Soriano, Marc (1995). Pág. 211.

*premisas falsas para pensar las "nuevas infancias y juventudes"?* Indudablemente, dentro de los que conformamos este grupo de estudio, la infancia y juventud, *tal como fue vivida*, no responde al presente de la escuela pública que encierra jóvenes largamente institucionalizados, quienes en algún lugar han disuelto la categoría de "estudiantes"

## **Bibliografía**

- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo, p.71, [www. blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas3.html](http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas3.html)
- Hedbrige, D. (2003) *Subcultura. El Significado del Estilo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2002) *De Proveedores, Amigos, Vecinos y Barderos: Acerca del Trabajo, Delito y Sociabilidad de los Jóvenes del Gran Buenos Aires*. en MURMIS, Miguel, et al. *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los Noventa*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.
- Ortner, S. (2005) *Subjetividad y Conciencia Posmoderna*, en *Etnografías Contemporáneas*, I:1:25-53
- Segato, M. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y Estatus en la etiología de la violencia*, en [www.unb.br/ics/dan/Serie334empdf.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/Serie334empdf.pdf).
- Sennett, R. (1999) *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama.
- Soriano, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

## Trabajo de escritura: construyendo desde la práctica subjetiva

Lic. Andrea Jones<sup>80</sup>

*“La paradoja del saber teórico reside en la manera en que se use, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse mas cómodamente en la búsqueda clínica, en la que se encuentra uno mismo implicado”  
Maud, Mannoni.<sup>81</sup>*

**E**n el año 92, para terminar la carrera de Psicología pedí licencia en las horas cátedras de nivel terciario y decidí trabajar en una “escuela de recuperación”. Me dijeron, en las entrevistas preliminares a mi contratación, que estaría en un grupo de adolescentes con retraso mental de entre 14 y 18 años: siete alumnos “ubicados en el carril más bajo”<sup>82</sup>. Esto significaba que debían aprender las operaciones básicas en el área de lengua y matemáticas.

Comencé a trabajar en el mes de febrero. La directora, profesora de Lengua, me explicó que “si bien padecen de algún retraso intelectual, están en condiciones de acceder a los mismos contenidos curriculares que en una escuela común”.

Me dieron los contenidos curriculares; traté de imaginarme al grupo, ya que no habiendo tenido entrevistas con el gabinete psicopedagógico no había dato alguno que me aproximara a la realidad y me dispuse a cumplir con lo solicitado.

Comencé a tener contacto con mis compañeras de trabajo. Algunas eran maestras de educación especial, otras psicólogas y la minoría psicopedagogas.

Todas estaríamos trabajando como docentes en una escuela de recuperación. Se decía que esta institución estaba posicionada como la número uno del mercado, que tenía gran prestigio ya que asistían alumnos de padres reconocidos social, cultural y económicamente (empresarios, profesionales, actores) que vivían en Barrio Norte, Barrio Parque y Recoleta. El edificio cumplía con los lineamientos estéticos de las construcciones de esos barrios: tres pisos eran los que albergaban a setenta adolescentes.

<sup>80</sup> Andrea Jones. Licenciada en Psicología; Profesora en Ciencias de la Educación con Orientación en Psicología Educacional. Post-grado: Programa Interdisciplinario de Actualización en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes, Universidad de Buenos Aires.

Docente titular del I.S.F.D.N°39.

<sup>81</sup> Maud, Mannoni (1994).

<sup>82</sup> Expresión usada, por ese entonces, por el Representante legal.

Y llegó el primer día de clases y con él mi encuentro: adolescentes con dificultades motoras, algunos inhibidos, otros totalmente desinhibidos; algunos con rasgos Down y otros con síndrome de Down.

El impacto fue tan grande que casi estuve a punto de renunciar antes de comenzar a trabajar, sin embargo sentía el deseo de conocerlos y apostaba a construir un puente entre cada uno de ellos y yo.

Me presenté ante el grupo y les dije que debíamos subir al segundo piso. Ellos se quedaron mirando, no sabían qué hacer. Con dificultades logré que subieran, entramos al aula, cada uno de ellos buscó un lugar para sentarse y luego comencé a hablarles sobre cómo trabajaríamos. El silencio y mi parloteo inundaban el lugar.

Los invité a que se presentaran, el silencio era la respuesta contundente y angustiante; no sabía qué hacer porque ellos no sabían qué decir acerca de su historia. Historias que habían sido construidas desde un lugar donde ellos no habían sido los protagonistas, donde no podían re-significar nada sobre su ser y acontecer, desde un lugar donde quedaban congelados y destinados a perpetuarse en el mismo carril. Lugar donde los confrontaban gozosamente con sus limitaciones reales, dejando marcas de frustración. Lugar cuya nominación "escuela de recuperación" los signaban a estar en una escena cuyo libreto no revestía carácter alguno en cuanto al devenir de las escenas puberales. Lugar-mirada donde se repetía compulsivamente aquella herida narcisista de los padres que condenaban a sus hijos a perderse antes de poder constituirse como sujetos. Escena que me convocaba a reflexionar acerca de mi posición como maestra en esta escuela de recuperación pero, paradójicamente, me invitaba a escuchar desde otro lugar donde podía haber un pedido que podía convertirse en demanda: un espacio para aprender y construir creativamente un nuevo libreto desde otro lugar; lugar donde pudiera circular el deseo.

Pensar una posición significaba pensar los problemas del decir y del escuchar; pero sobre todo se trataba de modos de andar en la inconformidad y preguntarse qué hay detrás de las frases hechas, cómo alguien dice afiliarse a una línea dentro del psicoanálisis o siguiendo una línea pedagógica dentro de esta escuela.

En cambio, irse haciendo una posición sería la alternativa que me situaría en un modo específico de operar.

Haciendo caso omiso a la línea institucional que actuaba a modo de otro mítico social, traté de rescatar a través del discurso familiar los mitos que determinaban la posición subjetivante de cada adolescente con el aprendizaje. Desde este lugar, el aula dejaría de ser un ámbito de producción de síntomas para ser un espacio transicional del juego. El objetivo era lograr que ellos pudieran auto valerse, para ampliar su red social desde un programa de inserción laboral.

El objetivo se logró con esfuerzo, el plan no fue aprobado por la institución; yo renuncié.

Ellos me enseñaron que cuando el deseo se juega en cada situación, es posible crear un espacio intersubjetivo para poder creativamente operar desde otro lugar. Donde lo que importa es el proceso y no el producto.

De esta vivencia resultaron varios interrogantes, a saber: ¿cuál es el motivo del desfallecimiento del deseo de aprender?, ¿qué origina las dificultades para asimilar y procesar conocimientos?, ¿cómo se puede advenir aprendiendo?

Una posibilidad para aproximarlos a las respuestas es tomar el espíritu de aquellas obras —cuyos autores, dentro del psicoanálisis, como Dolto, Winnicott, entre otros—, nos convocan a recrear sus pensamientos manteniendo abierto el sentido de su letra, con la posibilidad de enjuiciarlo, criticarlo, usarlo, destruirlo y que sobreviva a ello, para tener posteriormente la ilusión de haberlo creado.

Dicha invitación nos sirve para ir tomando una posición que contribuya a enriquecernos y enriquecerlas al desarrollarlas; otra forma de contribución al pensamiento científico.

Quedarse al pie de la letra cerraría los pensamientos contenidos en sus párrafos, reflejaría el endiosamiento de un autor por ubicar su obra como libro sagrado convirtiendo sus letras en dogmas y quedaríamos congelados siempre en una misma línea.

Otra posibilidad será desenmascarar la realidad escolar que, muchas veces por su obviedad, se nos escapa o nos coloca en un lugar de saber que cierra caminos a interrogantes o que busca certificar los efectos de los síntomas que sitúan al alumno en una nueva condición de no-aprendiente para preservar la institución.

La tercera posibilidad será irse haciendo una posición atravesados por la experiencia que implica aprender. Buscar algo que no se sabe, que no se tiene, que se nos oculta (ignoramos).

Lo desconocido puede impactarnos, sorprendernos; arriesgándonos a lo peligroso que resulta lo desconocido, nuestros sentidos son atravesados también por nuestro cuerpo, nuestra imaginación. Algo nos conmueve.

Este camino tiende a aportar un sentido positivo y útil a la ignorancia; convirtiéndose en detonador que estalla en búsqueda, la condición necesaria para sentirnos carentes de aquello que no sabemos.

Nos topamos con nuestra castración y con el riesgo de este reconocimiento, junto con el encuentro de lo desconocido. Esta situación puede guiar a unos, tratar de poseer aquello que no tienen, a desear, a buscar, a conocer.

El sistema escolar constantemente intenta ubicar al alumno del lado de la ignorancia y al docente del lado del conocimiento. No pueden pensar que ignorar y conocer son los dos momentos dialécticos del aprender de un sujeto.

F. Dolto decía: “es cierto que los niños no tienen miedo de lo que ignoran porque lo que ignoran es lo que los excita: el impulso epistemofílico de conocer...nacer de este conocimiento nuevo. Finalmente, es la raíz misma del deseo. El deseo es conocer lo nuevo”<sup>83</sup>.

## **Bibliografía**

Dolto, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Maud, M. (1994). *La educación imposible*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

---

<sup>83</sup> Doltó, F. (1984)

## Ingreso, permanencia y egreso del profesorado: su incidencia en las prácticas docentes <sup>84</sup>

Prof. Gisela Vicino<sup>85</sup>

**E**l paso por un Instituto de Formación Docente bonaerense supone que, además de legitimar con la entrega de un analítico y un diploma el ejercicio de profesor, también especializa y prepara en una disciplina determinada. En el área que nos interesa, el primer punto a destacar es que en la Provincia de Buenos Aires los profesorados emiten títulos en Lengua y Literatura, a diferencia de los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyos nomencladores pueden ser: Profesor en Letras, de Letras y de Literatura, Castellano y Latín. Esto podría ser algo sin sentido pero en el imaginario social, lo que incluye un *vox populi* en los pasillos de las escuelas, implica que los profesores novatos "no saben nada" si son egresados de tal o cual institución. Este hecho es de suma importancia porque condiciona al estudiante del profesorado y a los egresados, no solamente en la elección del establecimiento (Capital vs. Provincia) en el que se van a formar, sino que condiciona en el Espacio de la Práctica Docente y las Residencias, y en el ejercicio de su profesión, hablando del ultra famoso "derecho de piso".

Para ser alumno en un ISFD, los aspirantes deben cursar y aprobar un ingreso. Éste consta del dictado de clases por parte de los profesores de las carreras que en general son acompañados por ayudantes<sup>86</sup>, durante un mes. El curso tiene dos instancias de evaluación, una escrita y otra puede ser oral.

Durante el dictado del curso, a los aspirantes se les entrega un cuadernillo elaborado por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, el cual está compuesto por guías cuyos temas varían entre la argumentación, la explicación y la exposición; algunas nociones del discurso, reglas ortográficas, de tildación y el uso de conectores y marcadores textuales. A la institución se le otorga la facultad de ampliar dicho cuadernillo que, en el Instituto del cual tenemos conocimientos, incluye nociones de géneros literarios con ejemplificaciones y análisis

<sup>84</sup> Ponencia leída en las Jornadas Institucionales de Lengua y Literatura del I.S.F.D. N°39 - Vicente López-octubre 2007.

<sup>85</sup> Egresada del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N°39, cursa la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la USAM. Se desempeña en diversos establecimientos de ESB. Ha participado reiteradamente como ayudante de cátedra en el Curso Inicial para los profesorados del ISFD N°39.

<sup>86</sup> Los requisitos para ser ayudantes son: estar cursando el último año de la carrera o ser egresado, haber tenido un buen desempeño en general durante el paso por la Institución y tener un promedio de siete o más puntos. El aspirante debe inscribirse adjuntando un currículum vitae. Si el desempeño durante el

estructural de la oración. Un espacio semanal es otorgado a nociones básicas de didáctica y pedagogía. Aprobado el curso, sólo podrán ingresar a la carrera, por orden de mérito, cincuenta aspirantes que hayan obtenido cuatro o más puntos en el examen.

En el caso de los profesorados de Capital Federal, el ingreso a las carreras es libre y si bien hay un curso de nivelación, éste no es eliminatorio sino que se utiliza para realizar un diagnóstico de los aspirantes. Además cabe señalar que en estos profesorados no hay límites en la matrícula de estudiantes.

Cuando planteamos esta comparación, lo hacemos porque es el origen de algunas cuestiones que interfieren en la formación profesional, tales como:

- el alumno se predispone de otra manera en su compromiso con su autoformación;
- algunos docentes ejercen en el profesorado sus prácticas minimizando las instituciones bonaerenses en comparación con las ya mencionadas;
- durante los cuatro años que dura la carrera, en general los profesores suelen ser los mismos en los diferentes espacios curriculares;
- debido a la escasa matrícula en el profesorado de Lengua y Literatura y la presión ejercida por la DES, los profesores para mantener su trabajo y evitar la deserción y el cierre de la carrera “mantienen” una cantidad de alumnos disminuyendo la exigencia.

Por todo lo mencionado, las prácticas docentes se vuelven un “privilegio” para aquellos que las pueden realizar según la reglamentación y además un caos para los profesores de práctica porque las escuelas “no quieren” ceder el espacio a los practicantes, lo que genera una situación de extrema tensión para el alumno residente porque para poder llegar a culminar su residencia debe cumplir con ciertas exigencias que se le imponen: “caerle bien al profesor del curso en el que se practica y hacer todo lo que él quiera”.

Cuando un profesor de una institución terciaria reitera a sus alumnos que “el profesorado ya no es lo que era antes”, está planteando en su discurso varias cuestiones, entre ellas, que hay una “idea” de profesorado que se asemeja a la concepción de la formación clásica de por lo menos cincuenta años atrás; lo que estaría mostrando es que hay un desconocimiento importante de la realidad actual de las escuelas, de la sociedad, de los estudiantes, de los cambios en las didácticas específicas y en las prácticas áulicas, de los contenidos, etc., en definitiva se evidencia

---

curso fue satisfactorio —hecho que queda a criterio del profesor al cual asiste— el alumno podrá obtener en su residencia una disminución del 50 % de la carga horaria obligatoria de la misma.

una importante desactualización y por consiguiente, una desprofesionalización docente. Esta concepción es lo que Diker y Terigi llaman enfoque academicista: “... *Este enfoque de la docencia y la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición, presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes socialmente significativos que deberían incorporarse en aquéllas...*”<sup>87</sup>

Con esta concepción, el paso por el profesorado se resume en leer y memorizar, entregar trabajos en fecha, cumplir con el régimen de asistencia obligatoria, modificar conductas: vestimenta, modos de conducirse dentro y fuera del profesorado, en definitiva son lo que Bourdieu define como *habitus* y en palabras de Perrenoud es: “... *el habitus se constituye no sólo en el curso de la actuación sino durante la formación misma: todo currículo, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma o transforma el habitus, a través del ejercicio del oficio de alumno o de estudiante...*”<sup>88</sup>

Con el “habitus” adquirido e internalizado, el futuro profesor se enfrenta con sus primeras prácticas docentes, proceso que se resume como ya se mencionó anteriormente en llegar a horario, ir “adecuadamente vestido”, no hablar “de más”, responder cuando se le pregunta, solicitar a modo de “súplica” la planificación del docente a cargo del curso, saber “todo”, realizar el plan de clase a modo de receta sin ningún tipo de flexibilidad, porque la clase debe ser “perfecta”, y además el practicante no debe equivocarse en nada (falta grave sería olvidarse de colocar una tilde en el pizarrón, ya que provocaría automáticamente la baja de la práctica porque tampoco se puede estar nervioso); en suma: las residencias y las prácticas docentes terminan siendo de un grado de extrema tensión y estrés. Lo que en palabras de Bombini sería “... *un curso en el que se ofrezcan las típicas recetas cuya aplicación inmediata irá resolviendo puntualmente cada uno de los problemas planteados,...* una concepción sobre la profesión docente: *un currículum a cumplir y unos instrumentos (libros de textos) a la manera de guías de instrucciones a seguir...*”<sup>89</sup> Y aquí la pregunta que se escapa es ¿y la reflexión? El practicante no tiene un espacio de juicio crítico y revisión de la clase, porque simplemente tiene que pasar por las mismas y cumplir con todo lo demandado. La experiencia de práctica se transforma en la reproducción de la

---

<sup>87</sup> Diker, G. Y Terigi, F.(1997) pp. 114

<sup>88</sup> Op. Cit. pp 106.

<sup>89</sup> Bombini, G. (1994)

reproducción, es una práctica virtual y no real. Esto en palabras de Giroux se diría de esta manera: *“... En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares...”*<sup>90</sup>

Estos modelos de formación que se reflejan en los ISFD son los que Diker y Terigi denominan como enfoque práctico-artesanal, que concibe la enseñanza como un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios, o sea, se aprende a ser docente enseñando; por otro lado predomina el de la tradición normalizadora-disciplinadora que pone el acento en el moldeamiento de la persona del maestro con el objetivo de su normalización y el enfoque técnico-academicista que centra la formación en la preparación técnica del docente para la programación mediante la cual se puede “controlar” todo lo que pasa en el aula. Una alternativa a estos modelos son los de la concepción personalista o humanista que centra la formación en la persona del profesor enfatizando la autoformación del docente y el hermenéutico-reflexivo, por lo tanto, claro está, que si el accionar del residente conlleva una mirada crítica y reflexiva en la que participen el profesor de práctica junto con el profesor del curso, el aprendizaje del “ser” docente sería más significativo porque sentaría las bases para la autorreflexión continua durante su trabajo docente, sin dejar de lado en el análisis las concepciones teóricas que fundamenten la práctica, generando la autonomía profesional y la investigación.

Así, con todo lo expuesto y con título en mano, el profesor novato sale a las escuelas con ideas preestablecidas que lejos están de la realidad de cada escuela y de cada aula. Por un lado se debe enfrentar con el ya mencionado “derecho de piso” entre los colegas, lo cual incide en la práctica ya que el novato debe dar en clase “lo que siempre se dio en la escuela” y trabajar con el manual que tiene la biblioteca (en el caso de que el establecimiento posea una). Esto último refleja la incidencia del mercado editorial en las escuelas que prácticamente constituyen un proceso de homogenización y una voz única en la enseñanza: *“...el libro del alumno incorpora una cantidad de información considerada mínima y suficiente que parece dirigida simultáneamente a dos destinatarios asimétricos –profesor y alumno- a lo largo de textos informativos y cuadros sinópticos. Otra estrategia es la producción de un libro dirigido al profesor que, generalmente, acompaña punto por punto el desarrollo de cada uno de los temas del libro del alumno..... en la mayoría de los casos, estos*

---

<sup>90</sup> Giroux, H. (1990)

*libros no brindan información sobre las fuentes primeras de consulta, es decir, no es posible reconstruir los marcos teóricos en los que se inscriben los contenidos...”*<sup>91</sup>; y también la falta de lo que Chevallard define como transposición didáctica: *“...remite al paso del saber sabio al saber enseñado...,... es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples...,... permite ejercer su vigilancia epistemológica...”*<sup>92</sup>; pero además se enfrenta con todo lo relacionado a lo administrativo y reglamentario.

En esta situación el novato tiene pocas opciones, o “pacta” la imposición de los profesores que “saben todo” resignando su capacidad intelectual o busca especializarse y perfeccionarse; pero aquí también hay una cuestión a destacar y es que en general el perfeccionamiento y la autoformación se convierten en una carrera por el puntaje docente.

Ante esta realidad, la propuesta de Gustavo Bombini es una salida a esta encrucijada en la que se encuentra el flamante profesor, y es justamente la construcción de una *sociología del profesor*: *“...En esta sociología entrarían, por supuesto, consideraciones históricas ( existe una historia del profesorado de Letras: las universidades, los profesorados, los grandes maestros), culturales (las relaciones en intercambios posibles entre los profesores de Letras como agentes de difusión literaria y los otros agentes: los investigadores académicos, los críticos y periodísticos, los editores, los antólogos, los prologuistas) e institucionales (las tensas relaciones entre los profesores de literatura y la burocracia escolar: los inspectores de enseñanza, los directores, los asesores pedagógicos, los jefes de departamento, los preceptores, los padres) que pondrían en juego las más complejas redes que se enredan en la constitución de esta profesión. Creo que una sociología del profesor ayudaría al conocimiento de la especificidad de esta práctica profesional y redundaría positivamente en prácticas de formación y capacitación...”*<sup>93</sup>

Entonces, vuelven las palabras de Giroux cuando plantea la necesidad de resignificar el rol docente, que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados, el autor defiende la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. Pero el punto más interesante que sostiene el autor es que: *“...la función social de los profesores como*

---

<sup>91</sup> Bombini, G. Op. cit.

<sup>92</sup> Chevallard, I. p. 16

<sup>93</sup> Bombini, G. Op. cit.

*intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y del control...*"<sup>94</sup>

En definitiva, la importancia de una didáctica específica, en este caso de la Lengua y la Literatura, permitiría abandonar antiguas tradiciones y superar prácticas cristalizadas con el fin de buscar nuevos recorridos desde la teoría y desde y hacia la práctica. Por lo tanto es fundamental que los ISFD mantengan una relación fluida con los profesorado de todo el país, investigadores y especialistas de universidades y organizaciones dedicadas, justamente a la investigación disciplinar que aporte nuevas miradas y modos de reorganizar las prácticas docentes.

Por otro lado es necesario que las políticas de estado modifiquen la estructura de los planes de estudio de los ISFD —idealmente se homogenicen en todo el territorio argentino haciendo especiales modificaciones según el contexto, evitando clasificaciones discriminativas— que en muchos casos terminan cumpliendo el rol de una escuela secundaria larga. Profesionalizar la formación docente también implica que el alumno pueda elegir, además de la formación base, la orientación que desee; así sería interesante que, por ejemplo, la cursada se realice por elección de cátedras, que el ejercicio de las residencias trascienda el aula en contextos no formales y se realice durante un período prolongado que al menos duplique el actual una vez que el estudiante haya culminado con la cursada de la carrera pero que además implique, que es uno de los puntos que más nos interesa, un proceso continuo de reflexión.

Si el docente se plantea a sí mismo como un sujeto que legitima formas particulares de la vida social y que las escuelas encarnan y expresan luchas acerca de qué conocimientos debe impartir, las formas de autoridad, etc., los profesores como intelectuales transformativos educarán a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, o sea, si en el profesorado la reflexión y la acción crítica se convierten en parte de un proyecto social para que los estudiantes tomen conciencia de que su accionar mejorará y superará las injusticias económicas, políticas y sociales; la práctica docente diaria fomentará en los estudiantes de las escuelas el lenguaje crítico fortaleciendo el carácter democrático de las personas.

---

<sup>94</sup> Op. cit. En 5. p. 177.

## **Bibliografía:**

Bombini, G. (1994) *Pero... ¿quién es el profesor?* En *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.

Chevallard, I. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Diker, G. y Terigi, F.(1997) *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

## Reseña

*Jóvenes, aulas y medios de comunicación*<sup>95</sup>Prof. María Soledad Pessi<sup>96</sup>

**D**esde hace unos años, en diferentes ámbitos se ha planteado la necesidad de abordar los medios de comunicación en la escuela. Este tema no deja de ser problemático en tanto este abordaje implica no sólo un conocimiento de los medios de comunicación como tales sino también la posibilidad de elaborar propuestas didácticas válidas que brinden la ocasión a los alumnos de aprender sobre algo tan cotidiano para ellos como la publicidad, la televisión, la radio, Internet, etc. desde otra perspectiva.

En este marco, cobra importancia la publicación de *Jóvenes, aulas y medios de comunicación* de Ignacio Aguaded y Silvia Contín, autores que tienen una larga trayectoria en el tema. Este libro, publicado en el año 2002 por la editorial Ciccus – La Crujía, presenta una propuesta reflexiva y práctica sobre el trabajo con los medios de comunicación en la escuela. Pese a que dicha publicación tiene ya algunos años, el estilo del libro, la profundidad de las reflexiones teóricas y la calidad de las propuestas didácticas hacen que sus propuestas continúen vigentes y que no hayan sido superadas por otras publicaciones sobre el mismo tema.

Esta publicación no se limita a dar recetas o brindar recursos para trabajar los medios en el aula. Al contrario, la primera parte del libro está constituida por una amplia reflexión teórica acerca de los medios de comunicación en general y acerca de cada uno de ellos, en particular. De este modo, el lector arriba a la segunda parte, referida a las propuestas didácticas, con una serie de conocimientos básicos sobre el

<sup>95</sup> Aguaded, I. y Contín, S. (2002). Buenos Aires: Ciccus–La Crujía

<sup>96</sup> Universidad Nacional del Sur - CONICET  
soledad.pessi@uns.edu.ar

objeto de estudio que le permiten evaluar y crear nuevas propuestas con fundamento teórico.

Como lo mencionamos anteriormente, el libro está organizado en dos partes. En la primera de ellas, "Fundamentos y propuestas", se presentan una serie de aportes teóricos acerca de los medios de comunicación. En particular, a partir de la lectura de todos los comentarios explicitados en el texto, se rescata la importancia de una recepción crítica y creativa ya que es este tipo de recepción la que permite analizar el impacto de los medios de comunicación en los destinatarios y, además, permite distinguir entre los aspectos negativos y positivos de los medios.

Se reflexiona sobre la necesidad de incorporarlos de una manera diferente en educación; esta forma queda resumida en la siguiente frase: "*...hay que aprender sobre los medios sin maldecirlos o demonizarlos.*". A partir de esta afirmación se desarrollan una serie de contenidos teóricos acerca de cómo debe abordarse el estudio de los medios de comunicación en la escuela ya que los autores consideran que su estudio e incorporación en el ámbito educativo es una necesidad imperiosa. Para lograr este objetivo es fundamental la capacitación de los docentes, que les permita enfrentar los nuevos retos de la cultura digital y el estudio de distintos enfoques para su incorporación.

Además, se hace referencia a la finalidad que posee cada medio para, luego, enumerar y analizar los problemas y dificultades que surgen desde distintos campos del saber al momento de introducir una propuesta escolar. También se abordan las metas y finalidades que deben plantarse los docentes para desarrollar una educación de este tipo.

Dentro de este panorama, se destaca que la educación en medios es un ámbito complejo que demanda su entrada en las escuelas para responder a una realidad: la presencia de los medios en la sociedad. Para los autores, la educación en medios es un proceso investigativo más que una propuesta de contenidos. Así, afirman que el objetivo central es formar a los alumnos para que se apropien de la comunicación. Para ello es necesario superar un estudio fragmentado, ya que existen una serie de conceptos básicos que son comunes a todos ellos. Además, consideran que la educación en medios debe desarrollar el sentido y la autonomía crítica, siendo el desafío real que los alumnos tengan la capacidad y la voluntad de habituarse a observarlos críticamente no sólo dentro de la escuela sino también en su vida cotidiana.

En relación con los docentes, Aguaded y Contín señalan que el logro más importante es que los profesores se reconozcan como sujetos activos y que ellos mismos sean capaces de ser receptores críticos y emisores creativos de los medios.

En cuanto a la escuela, afirman que tradicionalmente ha estado cerrada a muchas de las innovaciones producidas en los últimos años y que ha sostenido un discurso pedagógico improductivo basado solamente en la transmisión de contenidos. Por este motivo, advierten la urgencia y la necesidad del abordaje de los medios de comunicación en las instituciones educativas.

La segunda parte, "Prácticas y experiencias", está dedicada a la presentación de una serie de propuestas didácticas sobre los distintos medios mencionados con anterioridad. En orden de aparición las propuestas van desde el trabajo con la televisión, el cine, Internet, la publicidad hasta la radio. Este apartado representa un gran aporte ya que todos los contenidos y reflexiones teóricas de la primera parte se ven reflejados en cada una de las propuestas.

Este libro resulta de particular interés para todos aquellos docentes que se enfrentan día a día con la necesidad de introducir los medios de comunicación en la escuela y de brindar a sus alumnos propuestas de enseñanza que despierten su autonomía crítica. En tal sentido, esta publicación tiene el mérito de no ser simplemente un compendio de ejercicios sino una investigación profunda sobre los medios, sobre sus fundamentos teóricos y sobre sus posibilidades de trabajo en la escuela.

## Normas de Uso

- **Revista Formadores** no garantiza la calidad, exactitud, fiabilidad, corrección o moralidad de los datos, informaciones u opiniones, cualquiera que sea el origen, que sean publicados a las que el USUARIO pueda acceder a través de la **Revista Formadores**. El USUARIO acepta expresamente dejar exenta a la **Revista Formadores** de cualquier responsabilidad relacionada con LOS MISMOS.
- El USUARIO asume bajo su exclusiva responsabilidad las consecuencias, daños o acciones que pudieran derivarse del acceso a dichos contenidos así como de su reproducción o difusión.
- **Revista Formadores** no será responsable de las infracciones de cualquier **USUARIO** que afecten a los derechos de otro **USUARIO** de **Revista Formadores**, o de terceros, incluyendo los derechos de copyright, marcas, patentes, información confidencial y cualquier otro derecho de propiedad intelectual o industrial.
- **El USUARIO** reconoce que los elementos y utilidades integrados dentro de la **Revista Formadores** están protegidos por la legislación sobre derechos de autor y que los derechos de propiedad intelectual e industrial sobre los mismos corresponden a **Revista Formadores**.  
En consecuencia, el **USUARIO** se compromete a respetar los términos y condiciones establecidos por las presentes Condiciones Generales de Uso, siendo el único responsable de su incumplimiento frente a Terceros.
- Asimismo, el **USUARIO** reconoce que la información a la cual puede acceder a través del servicio, puede estar protegida por derechos de propiedad intelectual, industrial o de otra índole. Salvo acuerdo particular entre las partes, el **USUARIO** se compromete a utilizar dicha información exclusivamente para sus propias necesidades y a no realizar directa o indirectamente una explotación comercial de los servicios a los que tiene acceso o de los resultados obtenidos gracias a la utilización de la **Revista Formadores**.