

Volumen

9

Año VI

Noviembre 2010

ISSN 1853-4031

REVISTA FORMADORES

Un espacio para el encuentro educativo

Revista

Formadores

UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO

Revista Formadores

Publicación periódica

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

ISSN 1853-4031

© Revista Formadores
Instituto Superior de Formación Docente N° 39
www.formadores.org
Avellaneda 1459 - Vicente López
Provincia de Buenos Aires
Teléfono (011) 4795-25291 • Fax (011) 4795-2291
Email: revista@formadores.org

Consejo Asesor

Susana Gravenhorst (ISFDyT nº 35 de Esteban Echeverría) - **Formación Docente y Promoción de valores.**

Silvia Alastuey (ISFD Modelo Lomas) - **Pedagogía**

Brígida Franchela (ISFD nº 88 de San Justo) – **Lengua y Literatura**

Susana López (ISFDyT nº 39 Vicente López) - **Tecnología Educativa.**

Ma. Isabel Fernandez (ISFDyT nº 15 de Campana) - **Psicología**

Noemí Milton (ISFD Nº 22 - Olavarría) **Investigación educativa.**

Marilí Cedrato (ISFD nº 52 de San Isidro) - **Gestión Educativa.**

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

María Magdalena Mario (ISFD nº 168 de Dolores) - **Inglés**

Ma Angélica Balda (ISFD nº 25 de Carmen de Patagones) **Práctica Docente**

Roberto Hugo Recalde (ISFD nº 78 de Bragado) **Historia**

Marcelo Bazán (ISFD nº 42 de San Miguel) **Biología y Cs. de la Tierra**

Analía Acri (ISFD nº 113 de San Martín) **Práctica Docente**

Miguel Mancuso (ISFD nº 129 y 20 de Junín) **Cs. Naturales en el nivel Inicial**

Mariela De Lauro (ISFD nº 120) **Evaluación**

Andrea Gatti (ISFD nº 84- Mar del Plata) **Educación Física**

Gustavo Annessi (ISFD nº 170- Maipú) **Geografía**

Teresa Luri (ISFD nº 25 – Patagones) **Práctica Docente.**

Emilce Alejandra D´angelo (Escobar) **Práctica Docente**

Tabla de contenido

Nota Editorial	5
CAPÍTULO 1	
Continuidades y rupturas entre las representaciones sociales acerca de la condición juvenil de los profesores y estudiantes de primer año de Profesorados para el Nivel Medio. Un estudio de caso.	
Cristina Rafaela Ricci.....	7
Pases de excepción a la Escuela de Adultos. ¿Inclusión, estado de excepción o dispositivo de control? El caso de la ciudad de Tandil entre los años 2000-2007.	
Araceli De Vanna y Daniela Urdampilleta.....	22
Descubriendo un NOSOTROS.	
Silvia Gladis Oballe y Graciela Mónica Zunino.....	35
CAPÍTULO 2	
Representaciones y creatividad musical.	
Gustavo A. Giachero.....	44
La Constitución Nacional en el mapa.	
Lidia Beatriz Carabel.....	50
La construcción de la interdisciplinariedad en la formación docente artística.	
Daniela Di Palma y María Luján Rivarola.....	54
CAPÍTULO 3	
Formación en valores y lucha contra la violencia en el deporte.	
Christian Bertelli.....	61
La mirada invisible.	
Marcela Claudia Cantolla.....	67
CAPÍTULO 4	
Transitando el Bicentenario en la formación docente.	
Mónica Fernández.....	70
Bicentenario. Doscientos años que nos interrogan.	
Adriana Mabel Arias.....	73
Trabajar no es cosa de niños.	
Claudia Estalde, María Laura López, Natasha Oviedo, Lorena Ramírez y Marisa de los Ángeles Spinelli.....	79
Manuel Belgrano, impulsor de la educación	
Ornela Parodi.....	87
CAPÍTULO 5	
NORMAS DE USO	91
INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES	92

Nota editorial

Cumplimos nuestro primer lustro de vida. En noviembre de 2005 salía la primera publicación de la [Revista Formadores](#) en formato virtual y con la expectativa de editarla como revista en papel para ser distribuida en los quioscos. Nos proponíamos, por sobre todo, constituirnos en un laboratorio de propuestas pensadas y realizadas en conjunto por estudiantes y docentes, “*los verdaderos laboratorios*” según nuestras palabras en el volumen 0.

En cinco años fueron publicados diez volúmenes con artículos que abarcan diversas temáticas y es evidente que el espectro se sigue ampliando. Muchos de ellos ensayan una respuesta posible a planteos y urgencias del quehacer docentes; la mayoría son resultado de investigaciones; y todos, producto de una profunda reflexión profesional y personal.

Hemos sostenido una actividad de publicación sin compromiso partidario en el marco de una ideología que se evidencia en la pluralidad de publicaciones. Nos da una gran satisfacción que trabajando en el marco de la Formación Docente y Técnica de la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires hayamos ampliando nuestro horizonte a docentes de todo el país, con lo cual vamos en vías de ocupar ese espacio vacante en la docencia superior para que la investigación y la interdisciplinariedad sean una herramienta útil.

Confiamos en seguir compartiendo los aportes de todos nuestros colegas, gracias a quienes este proyecto se materializa, a través de este soporte virtual de mucho mayor alcance que nuestro nostálgico papel.

Nuestro agradecimiento y nuestra invitación a seguir conformando juntos este espacio de intercambio.

Noviembre 2010

CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA CONDICIÓN JUVENIL DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE PROFESORADOS PARA EL NIVEL MEDIO. UN ESTUDIO DE CASO.

Cristina Rafaela Ricci¹

Introducción

Los jóvenes, tal como lo plantea Rossana Reguillo Cruz (2000), han sido importantes protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos. Su irrupción en la escena pública contemporánea puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. Aunque en ese entonces fueron más propiamente pensados como “estudiantes”, empezaba a ser claro que era un actor social que tendía a ser visto con temor o con romanticismo y que había sido “construido” por una pujante industria cinematográfica como un “rebelde sin causa”, y que afirmaba a través de sus expresiones, una voluntad de participar como actor político.

En las dos últimas décadas del siglo XX una nueva operación semántica de bautizo estaba en marcha: se extendía un imaginario en el que los jóvenes eran construidos como “delincuentes” y “violentos”.

El siglo XXI comienza con evidentes muestras de una crisis político-social donde los jóvenes, de manera diversa y desigual, han seguido haciendo estallar las certezas y han continuado señalando, a través de múltiples modos en que se hacen presentes, que el proyecto social privilegiado por la modernidad ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible.

¹ Magíster y Especialista en Metodología de la Investigación Científica, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en nuevas infancias y juventudes, Profesora en Educación especial. Se desempeña como Profesora en los ISFD N° 18,24,35,41 y 102 de la Provincia de Buenos Aires. cristinaricci@yahoo.com.ar

En la Argentina, muchos de estos jóvenes hacia fines de la década de 1990 han intentado encontrar en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), al menos en la provincia de Buenos Aires, un espacio sociopolítico y sociocultural que los restituya como sujetos sociales, intentando construir un proyecto de vida, aunque más no sea desde la representación social de que “la docencia es un trabajo seguro con tres meses de vacaciones y obra social”.

Este ingreso masivo genera tensiones en los ISFD, algunas de las cuales se dan entre su mandato fundacional de formadores de formadores para una sociedad con características homogeneizantes y, una sociedad en la que la heterogeneidad estalla y queda configurada como un espejo astillado, donde el “nuevo” joven en ese “viejo” escenario institucional es visto como un “extraño” e incluso como una “amenaza”. Esto exige, por lo menos, problematizar los contextos dinámicos en los que emerge la categoría “joven”.

Muchas veces entre los profesores comentamos la perplejidad y extrañeza que nos provoca el lenguaje, la vestimenta, los usos y costumbres, las actitudes de los jóvenes, no sólo por el hecho de cómo se presentan en las aulas, sino porque además, “aspiran a ser docentes”.

¿Qué subyace en estos comentarios? ¿Cuáles son las representaciones sociales (RS) que tienen los profesores del ISFD acerca de la condición juvenil? ¿Cómo se han configurado estas RS? ¿Qué puntos de encuentro y desencuentro, qué continuidades y rupturas pueden establecerse en los discursos y RS de los profesores y de los estudiantes en torno a la condición juvenil? ¿Qué percepción tienen los estudiantes acerca de lo que piensan sus profesores sobre su condición juvenil?

A partir de estos interrogantes me propuse, en el marco de un estudio de caso, como objetivos generales de esta investigación:

1. Conocer las RS de los profesores y estudiantes de 1º año del ISFD N° 41 de las carreras de Profesorado acerca de la condición juvenil.
2. Generar conocimiento acerca del contenido de las RS que circulan en el ISFD N° 41 acerca la condición juvenil que permita profundizar, en un estudio descriptivo posterior, las RS de los Profesores del sistema formador.
3. Realizar aportes que contribuyan a la identificación de problemáticas vinculadas con la formación docente y la condición juvenil, así como, para la formulación de estrategias pedagógico-didácticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los Niveles Medio y Superior.

Estos objetivos generales los desagregué en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los discursos de los profesores y estudiantes de 1º año del ISFD N° 41 de las carreras de Profesorado acerca de la condición juvenil.
2. Analizar el contenido de los discursos de los profesores y estudiantes de 1º año del ISFD N° 41 acerca de la condición juvenil.
3. Identificar los sentidos que atribuyen a la condición juvenil los profesores y estudiantes de 1º año del ISFD N° 41.
4. Establecer puntos de encuentro y desencuentro, continuidades y rupturas en los contenidos de las RS de los profesores y de los estudiantes de 1º año en torno a la categoría “condición juvenil”.
5. Sugerir posibles líneas de investigación para profundizar el contenido de las RS de los profesores del sistema formador.
6. Socializar los resultados de la investigación en el ISFD N° 41 y en otros ISFD.

Realicé un estudio exploratorio mediante un estudio de caso, siendo la unidad de estudio el ISFD N° 41 de la localidad de Adrogué, partido de Almirante Brown, en la provincia de Buenos Aires, durante el año 2008. El recorte empírico estuvo conformado por los profesores y estudiantes de 1º año del año de los Profesorados de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua de la cohorte 2008, siendo las unidades de análisis los discursos de los profesores y de los estudiantes de 1º año para, a partir de éstos, inferir el contenido de sus RS.

El diseño metodológico elegido corresponde al de triangulación metodológica² de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, ya que esta pluralidad metodológica, considero que es la más apropiada para el abordaje de las RS³.

Las estrategias de recolección de datos fueron cuestionarios auto administrados, mientras que las entrevistas en profundidad, de asociación de palabras y de asociación por bloques serán administradas en un segundo estudio de carácter descriptivo, a partir de los aportes realizados por este estudio exploratorio.

Los referentes conceptuales que sustentan esta investigación son, por un lado la teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, Denise Jodelet (dos

² La triangulación consiste en elaborar marcos teóricos y diseños alrededor de un mismo fenómeno o proceso incorporando una diversidad de perspectivas, técnicas y datos, Cfr. Dezin, Natan (1978) *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Cork: Mc Graw Hill.

³ A semejanza de las discusiones teóricas, el debate metodológico en el campo de las RS es controvertido. Los investigadores en este campo se caracterizan por la búsqueda permanente de diseños adecuados que permitan un acercamiento riguroso al sistema representacional y su vínculo con las prácticas sociales. Una de las dificultades radica en la operacionalización de un pensamiento social en proceso de elaboración que difiera de la suma de las opiniones individuales, según lo plantea Jean Di Giácomo, Cfr. Di Giácomo, Jean (1981) "Aspects méthodologiques de l'analyse des presentations sociales" en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, France.

movimientos complementarios que transforman al objeto en su representación: la objetivación y el anclaje), Jean Di Giácomo (heterogeneidad de las RS), José Ibáñez (RS como concepto “marco”), Octavio Spink (RS con su doble faz de estructuras estructuradas y estructuras estructurantes), Jean- Claude Abric, Pierre Moliner y Claude Flament (teoría del núcleo central y elementos periféricos), Gerard Duveen y Bárbara Lloyd (perspectiva genética de las RS), José Castorina y Carina Kaplan (transversalidad y complejidad de la categoría RS) y Mónica Petracci con Ana Lía Koenblit (teoría metodológicamente pluralista para el estudio de las RS).

Por otro lado, y de modo complementario, utilicé el desarrollo de las concepciones y tipologías acerca de la categoría “condición juvenil” y posturas teóricas diversas en torno a las categorías “joven - juventud – juventudes”, tomadas de Margert Mead, Mariana Chaves, Rossana Regillo Cruz, Mario Margullis, Silvia Baeza, Cecilia Braslavsky, entre otros. Así como algunas consideraciones generales acerca de las formaciones discursivas, siguiendo los planteos de Huñascar Cajias, Virginia Ceirano, Mariana Chaves, Homero Saltalamacchia.

Desde el punto de vista académico, este estudio considero que es relevante ya que aporta algunos conocimientos, no sólo en relación con la categoría *condición juvenil*, sino también acerca del vínculo que se establece entre los discursos y las RS que los profesores tenemos de ésta y nuestra condición de formadores de jóvenes, futuros formadores de otros jóvenes⁴.

Desde el punto de vista de la práctica profesional y, a partir de los conocimientos producidos, la relevancia de este estudio se sitúa en ulteriores propuestas de estrategias de intervención áulica, tanto en el Nivel Superior como en el Nivel Secundario, que contribuyan a mejorar las intervenciones didácticas adecuándolas a las características epocales de los jóvenes -estudiantes en ambos niveles formativos.

Encuadre metodológico

1. Consideraciones generales

1.1. Paradigmas y enfoque metodológicos

En general, en investigación suele hacerse una clasificación y diferenciación básica entre paradigmas cuantitativos y cualitativos. En relación con estos

⁴ El ISFD N° 41, como Instituto de Formación Docente, se especializa en la formación de profesores para el Nivel Secundario en las carreras de Profesorados de Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Matemática, Lengua y Literatura, Filosofía e Inglés.

paradigmas, susceptibles de ser utilizados en toda investigación social y por lo tanto en toda investigación educativa, Ruth Sautu (2001) sostiene que en la investigación cuantitativa la teoría sustantiva referida al tema de estudio está presente desde el inicio como sistema clasificador de conceptos, regularidades empíricas, modelos causales que postulan relaciones entre variables, o sistemas de proposiciones más o menos articuladas; en cambio la investigación cualitativa parte de un conjunto menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios también vinculados a la teoría sustantiva, y los elabora y reelabora en el curso del estudio.

Elliot Eisner (1998), por su parte, plantea que una diferencia fundamental entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en educación, consiste en las formas de representación enfatizadas al presentar el trabajo. La naturaleza del problema de investigación y las preguntas relacionadas con él son los aspectos que condicionan la elección de la metodología a utilizar. Ninguna metodología aportará por sí sola respuestas a todas las preguntas que puedan hacerse en el contexto de la investigación.

En tal sentido, Natan Dezin (1978) propone como una estrategia permanente de investigación la triangulación. Esta consiste en elaborar marcos teóricos y diseños alrededor de un mismo fenómeno o proceso incorporando así una diversidad de perspectivas, técnicas y datos. Por lo tanto, los investigadores eligen las formas de investigación para el abordaje de los fenómenos educativos que aporten a una mirada que esté, sobre todo, alejada de prejuicios, estereotipos y contaminaciones.

El objetivo central de la investigación educativa consiste, entonces, en comprender el significado de las acciones a través de la construcción de significados compartidos en contextos cotidianos, y de la desnaturalización de los procesos sociales; es aquí donde se sitúa este estudio.

1.2. Abordaje metodológico de las RS

A semejanza de las discusiones teóricas, el debate metodológico en el campo de las RS es controvertido. Los investigadores en este campo se caracterizan por la búsqueda permanente de diseños adecuados que permitan un acercamiento riguroso al sistema representacional y su vínculo con las prácticas sociales. Una de las dificultades radica en la operacionalización de un pensamiento social en proceso de elaboración, que difiera de la suma de las opiniones individuales, dado que las representaciones son captadas básicamente a través de las opiniones, según lo plantea Jean Di Giácomo (1981).

La producción empírica enmarcada en la teoría de las RS recurre tanto a la metodología cualitativa como a la cuantitativa y a sus diferentes técnicas de

recolección de la información. Esa combinación de métodos para el estudio de las RS es, según Umberto Flick (1992), equivalente a la triangulación metodológica que complementa métodos cualitativos y cuantitativos. Entre las razones argumentadas por Miguel León (2002) para explicar la diversidad metodológica, se encuentra la posibilidad de clarificar conceptos teóricos y acceder a los diferentes niveles de análisis presentes en las RS.

Desde el lugar del científico social que se dispone a trabajar en el campo de las RS, las consideraciones anteriores necesitan ser traducidas en un conjunto de decisiones que apuntan, en primer término, a dilucidar si las RS van a ser investigadas como procesos o como producto. En el primer caso, se dará cuenta de la objetivación y del anclaje. En el segundo, en cambio, se dará cuenta del tipo de acceso a una representación ya constituida. En este estudio de caso las RS serán abordadas como una representación ya constituida, es decir como producto efectuándose su indagación desde el paradigma cuantitativo para en un estudio posterior complementario abordarlas desde el paradigma cualitativo.

2. Diseño metodológico

2.1. Consideraciones generales

La construcción metodológica del presente estudio de caso es subsidiaria de las categorías teóricas. Si bien el estudio de casos no pretende hacer una generalización a través de muestra estadística, permite la riqueza y densidad del análisis cualitativo. A su vez, esta profundización facilita delinear las regularidades y entender la continuidad de las prácticas más allá del caso singular. De este modo, la presentación del estudio no se realiza “por caso” sino en las regularidades transversales a los distintos casos (profesores y estudiantes).

En este estudio exploratorio apliqué cuestionarios a profesores y a estudiantes de 1º año, mientras que en el estudio descriptivo posterior profundizaré la indagación de los contenidos de las RS de los Profesores aplicando entrevistas en profundidad, de asociación y de bloques.

El muestreo fue al azar simple ya que cada miembro de la población en estudio ha tenido la misma oportunidad de ser seleccionado. Ahora bien, teniendo en cuenta que la población es grande (1.200 alumnos y 150 profesores del ISFD N° 41 en el año 2008), la elección de la muestra al azar se focalizó en un muestreo de conjunto (250 casos de estudiantes y 16 casos de profesores seleccionados por su condición de ser de 1º año) seleccionándose al azar un número específico de alumnos por su accesibilidad.

En una segunda etapa realicé un muestreo en fase que es una forma modificada del muestreo de conjuntos.

2.2. Abordaje cuantitativo

La técnica empleada en este estudio exploratorio es el cuestionario auto-administrado. Este es un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, utilizando un formulario que la persona que responde llena por sí misma. La técnica del cuestionario también puede ser considerada desde una perspectiva cualitativa cuando se trabaja comparativamente con la percepción del "otro".

Modelos de cuestionarios administrados⁵:

C1: PROFESORES de 1º AÑO del ISFD Nº 41 CUESTIONARIO Nº 1

1. Apellido y nombres: Edad: 2. Carrera/ carreras: Espacio curricular: Perspectiva/s. 3. Antigüedad docente. 4. Antigüedad en el Nivel Superior. 5. Antigüedad en el Nivel Medio. 6. Antigüedad en el Nivel Polimodal. 7. Antigüedad en el Nivel Medio de Adultos. 8. Antigüedad en otros niveles educativos. 9. Antigüedad en 1º año en Superior. 10. Títulos (habilitante, otros títulos docente, otros títulos / denominación completa, establecimiento otorgante y año de egreso). 11. Materias dictadas en 1º año con anterioridad a la última reforma curricular para el Nivel Superior (año 1997): materia / antigüedad. 12. Desempeño actual docente: nivel, espacio curricular/ perspectiva/cargo, antigüedad.

Responder al dorso:

13. ¿Cómo describirías a tus alumnos de 1º año del profesorado?
14. ¿Has notado cambios en las características de los jóvenes del Profesorado desde que comenzaste a trabajar hasta ahora? ¿Cuáles son?
15. ¿Con qué términos asocias hoy la palabra *joven*? Menciona por lo menos 5.

C2: PROFESORES de 1º AÑO del ISFD Nº 41

Datos generales: Apellido y nombres. Carrera/ carreras. Espacio curricular. Perspectiva/s:

¿Cómo caracterizarais a los jóvenes?

Como...

- a. un ser inseguro de sí mismo, b. un ser en transición, c. un ser no productivo, d. un ser incompleto,
- e. un ser desinteresado y/o sin deseo, f. un ser desviado, g. un ser peligroso, h. un ser victimizado, i. un ser rebelde y/o revolucionario, j. un ser del futuro, k. un ser _____ (otros) ¿Por qué? _____

C1: ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO.

Carrera: Curso: Fecha: Edad: Sexo: Nº de identificación:

⁵ C1: Cuestionario Nº1, C2: Cuestionario Nº2

1. ¿Qué es ser joven hoy?
2. ¿Con qué términos asocias la palabra JOVEN?
3. ¿Cómo crees que tus Profesores de 1º año ven a los jóvenes?

C2: ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO.

Carrera: Curso: Fecha: Edad: Sexo: N° de identificación:

1. ¿Cómo caracterizarías a los jóvenes?

Como...

a. un ser en transición, b. un ser no productivo, c. un ser incompleto, d. un ser desinteresado y/o

sin deseo, e. un ser desviado, f. un ser peligroso, g. un ser victimizado, h. un ser rebelde y/o revolucionario, i. un ser del futuro, j. un ser _____ (otros)

¿Por qué? _____

¿Cómo crees que tus Profesores de 1º año caracterizan a los jóvenes?

Como...

a. un ser inseguro de sí mismo, b. un ser en transición, c. un ser no productivo, d. un ser incompleto, e. un ser desinteresado y/o sin deseo, f. un ser desviado, g. un ser peligroso, h. un ser victimizado, i. un ser rebelde y/o revolucionario, j. un ser del futuro, k. un ser _____ (otros) ¿Por qué? _____

2.3. Abordaje cualitativo

Las técnicas a emplear en el Estudio descriptivo ulterior, siguiendo a Jean Claude Abric (1994) serán: 1. Entrevistas: de asociación libre, 2. Entrevista de asociación de ideas y 3. Procedimiento de “elecciones sucesivas por bloque”.

2.4. Tratamiento de datos y el análisis de la información

El mismo estuvo centrado en la UA, y, en función de la segunda dimensión, según las características de un diseño de investigación del tipo exploratoria⁶.

El análisis centrado en las UA en una fase exploratoria sólo puede revisar los distintos sujetos posibles e intentar conceptualizarlos, discutir hasta qué punto son unidades genuinas o unidades artificiales, y qué posibilidades de abordaje ofrecen. Como estas posibles UA son, de alguna manera, esbozos de modelos teóricos sobre el objeto, será necesario hacer deducciones sobre otras variables que se desprenderían de su conceptualización.

3. Trabajo de campo

3.1. Descripción del universo de estudio

⁶ *Las investigaciones exploratorias están destinadas a producir nuevas ideas o que permitan nuevas preguntas y nuevas hipótesis* Samara, Juan (2003) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la científica. Buenos Aires: EUDEBA, p.271

- 3.1.1. Universo temporal del estudio: julio- octubre de 2008.
- 3.1.2. Universo geográfico del estudio: Almirante Brown, conurbano bonaerense.
- 3.1.3. Universo institucional del estudio: el ISFD N° 41.

3. 2. Descripción de la muestra

3. 2.1. Profesores de 1º año

La muestra está conformada por 17 profesores, de los cuales 13 son especialistas, representando el 76% de la muestra, mientras que 4 son generalistas, representando el 24% de la misma⁷. El 24% tiene entre 65 –61 años de edad; el 12%, entre 60-56; el 24% entre 55- 51 años; el 18% entre 50- 46 años; el 5% entre 40- 36 años; el 12% entre 35- 31 años, mientras que el 5% tiene menos de 30 años, no habiendo ningún profesor entre 45 y 41 años.

Analizando la variable título habilitante, el 47% tiene título universitario y el 53% no- universitario. Los mismos tienen una antigüedad con los siguientes porcentajes: el 17% entre 40- 36 años, el 6% entre 35- 31, el 17% entre 30- 26 años, el 25% entre 25- 21 años, el 12% entre 20- 16 años, el 17% entre 10- 6 años, mientras que el 6% tiene una antigüedad inferior a 5 años y ninguno de los títulos tiene una antigüedad entre 15- 11 años.

En relación con otros títulos docente: el 17% de los Profesores los tiene universitarios, el 12% lo tiene no universitario, mientras que el 71% de la muestra no tiene otro título docente. Finalmente con relación a la posesión de otros títulos, el 53% tiene otro título universitario, mientras que el 47%.

3.2.2. Estudiantes de 1º año

a. Muestra:

El muestreo fue al azar simple ya que cada miembro del universo de estudio *estudiantes de 1º año* ha tenido la misma oportunidad de ser seleccionado. La elección de la muestra al azar se focalizó en un muestreo de conjunto (230 casos) por su accesibilidad, lo que asegura la representatividad y significatividad de la muestra.

En este estudio exploratorio realicé un muestreo en fase, que es una forma modificada del muestreo de conjuntos. La misma consiste en seleccionar la muestra

⁷ Según la actual estructura del Diseño Curricular para la Formación Docente de grado en los Profesorados, los profesores se clasifican según la siguiente denominación: *especialistas de la orientación*, son aquellos pertenecientes a las áreas disciplinares en las que son formados los futuros profesores, como por ejemplo: Historia, Geografía, Matemática, entre otras. Los profesores *generalistas o pedagogos*, son aquellos que pertenecen al área de las Ciencias de la Educación, Filosofía, Psicología, Psicopedagogía o afines.

en fases, esto es, tomando muestras de la muestra, 5 casos por cada uno de los 8 grupos de alumnos para realizar un primer análisis, dejando para el posterior estudio descriptivo el análisis de toda la muestra de estudiantes. El criterio de selección fue los 5 primeros casos que hubiesen respondido los dos cuestionarios. En cuanto a la variable sexo el 29% es masculino, mientras que el 71% es femenino. En relación con la variable edad el 54% tiene entre 18-22 años, el 21% entre 23-27 años, el 12% entre 28-32 años y el 13% más de 33 años.

b. Sub- muestra:

La misma está conformada por 40 estudiantes, lo que representa el 17% de la muestra total de estudiantes de 1º año del profesorado, 5 por cada curso.

El criterio de selección que apliqué fue tomar los 5 primeros de cada grupo que hayan respondido los C1 y C2.

Se administraron C1: 17 y C2: 17 profesores de 1º año, lo que representa el 100% de la muestra. En cambio a los estudiantes administré C1: 183, lo que representa el 80% de la muestra y C2: 170, lo que representa el 74%. Al trabajar en este estudio con 5 C1 y 5 C2 40 C1 y 40 C2, los mismos representan en relación con la muestra total un 35%, mientras en para C1 corresponde al 22% y en el caso de C2 es el 24%.

4. Análisis

Profesores y estudiantes coinciden en que la crisis que sufre la sociedad argentina, (globalizada y neoliberal atravesada por nuevas formas de exclusión, una de las cuales es la educativa), ha configurado una condición juvenil marcada por el déficit académico. Este déficit lo cristaliza y, muchas veces, estigmatiza al joven/estudiante, en un marginal académico.

Sin embargo, también coinciden en que, los mutuos reclamos en torno a la cuestión académica pueden ser leídos como una posibilidad de encuentro ya que, esos cambios sociales, políticos, económicos y culturales, a la vez que han configurado un escenario de incertidumbre también pueden potenciar un lugar sobre el cual asirse mas allá de la “caída” de las significaciones imaginarias que haya asumido, incluso, el ámbito educativo (Cfr. Catoriadis, 1997).

De los discursos de los profesores puede inferirse que las prácticas juveniles son, en términos de Reguillo Cruz (2000), como “metáforas” de este cambio sociocultural y que es, justamente, en esas prácticas y lecturas del mundo que hacen estos jóvenes y en relación con la ruptura generacional que operan, donde es posible analizar las nuevas configuraciones que asume la condición juvenil.

Analizando ese escenario cultural siguiendo a Margaret Mead se puede considerar que, en esta primera década del siglo XXI, estamos frente a un tipo cultural prefigurativo⁸ (7), en todo caso en lo que a cultura institucional se refiere, ya que los mismos profesores plantean que desde lo académico las viejas prácticas pedagógico - didácticas que asume la formación docente inicial se está mostrando ineficaz y que la causa no puede ya encontrarse en ese “déficit académico” antes señalado, sino en un tipo de representación imaginaria de la condición juvenil y de la condición de alumno en el Nivel Superior. En esta cultura prefigurativa son los Profesores- adultos los que tienen que aprender de estos Estudiantes- jóvenes, se trata de “(...) un momento histórico sin precedentes en el que los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante la captación prefigurativa del futuro aún desconocido”. Es, entonces, la sociedad la que está experimentando un nuevo momento cultural, donde pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y que son los jóvenes los actores los “mejor dotados” para asumir la irreversibilidad de los cambios que se están operando (Cfr. Mead, 1980).

Ahora bien, los Profesores ponen el acento en la condición juvenil como construcción socio- histórica – cultural coincidiendo con los planteos de Bourdieu (2003), Reguillo Cruz (2000) y Margulis (1995, 1996, 2002 y 2003) al considerar que, tanto los conceptos jóvenes – juventud - juvenil son constructos sociales, y que, por consiguiente, la carácter histórico- cultural de la condición juvenil, no se presenta de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven, categoría atravesada a su vez por distintos condicionamientos.

Parecería que las RS de los Profesores acerca de la condición juvenil no están vinculadas a su “ser propio”, ni definida por ella misma ni para ella misma sino como una construcción socio- histórica y socio-cultural y, mucho menos ligada, a la categoría “ser joven” como una afirmación de orden filosófico y ontológico, es decir, relativa a un ser que pueda ser definido a partir de sus notas esenciales.

Comparando los elementos que configuran las RS de los profesores con los elementos presentes en las RS de los estudiantes en relación con la condición juvenil, hay coincidencia en caracterizarla como construcción socio-histórica compartida por sujetos que están en transición, inseguros de sí mismos, rebeldes y/o revolucionarios. También coinciden en no caracterizar a estos sujetos como desviados o peligrosos. Sin embargo no hay coincidencia en relación con la categoría victimizado ya que el

⁸ La cultura prefigurativa es aquella en la que los adultos aprenden de los niños; para Mead, se trata de un momento histórico sin precedentes en el que los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido. Mead, Margaret (1980) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa.

10% de los profesores considera que es una característica de la condición juvenil actual, mientras que los estudiantes la excluyen como caracterización. El joven como victimizado sería aquel que no tiene capacidades propias y será víctima del acontecer social. Asimismo, aquel que es todo en potencia, en posibilidad pero que no puede ser porque no lo dejan, es aplastado, dominado, está absolutamente oprimido; ese también será visto como víctima (Cfr. Reguillo Cruz).

Ahora bien, si se compara la percepción que tiene los estudiantes de las RS de sus profesores de 1º año coincide esta percepción con los elementos encontrados en las respuestas de los propios profesores: la condición juvenil está configurada por sujetos del futuro, en transición e inseguros de sí mismos, si bien los estudiantes consideran que, además, son vistos como incompletos y desinteresados y/o sin deseo.

En líneas generales en ambos grupos se parte de una percepción desde una perspectiva adultocéntrica, donde la caracterización de la condición juvenil estaría realizada por una diferencia de grado con el adulto que sería el parámetro elegido, lo que llevaría a establecer características desde la falta, la ausencias y la negación que son atribuidas al sujeto joven (Cfr. Chaves, 2005 y 2006).

Considerando las formaciones discursivas en las que pueden fundamentarse las RS sobre la condición juvenil, tanto en el caso de los profesores como en el de los estudiantes, no se encuentran formas discursivas vinculadas con el discurso naturalista, ni relacionados con la patología social, ni ninguna que haga eferencia al discurso del pánico moral.

Si bien en la mayor parte de las formaciones discursivas, la condición juvenil es considerada como una construcción sociocultural e histórica, las mismas no pueden encuadrarse en un discurso culturalista ni sociologista.

Por lo tanto, puede decirse que las formaciones discursivas categorizadas no operan como discursos de clausura ya que no cierran ni simplifican ni obturan la mirada del otro, en este caso del joven, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los propios jóvenes-estudiantes, incluso las de aquellos que están en ese rol, aunque su edad cronológica los ubicaría en la categoría de adultos.

Las formaciones discursivas enunciadas se caracterizan por una apertura hacia el conocimiento del otro (joven), en su particular y peculiar condición epocal, vinculada a una conceptualización polisémica del constructo *condición juvenil*, el que no aparece atravesado por una visión negativa o peyorativa ni romántica, antes bien, sí por una visión positiva, abierta hacia el futuro y al despliegue de las potencialidades y posibilidades que dicha condición encierra, no sin dificultades socio-culturales, económicas y coyunturales.

En síntesis, las RS de los profesores y estudiantes de 1º año del ISFD N° 41, de las carreras de Profesorado, acerca de la condición juvenil, en este primer análisis, se presentan conformadas, en su periferia, por elementos altamente positivos hacia la condición juvenil, si bien en la sub-muestra de estudiantes, algunos de estos elementos aparecen como descalificantes y, en algunos casos, como culpabilizados y patológicos por parte de sus coetáneos.

Desde el punto de vista de los procesos de configuración de las RS de los profesores, en la dimensión sociogenética puede decirse que hay movilidad ya que los discursos de los profesores plantean modificaciones en las mismas, producidas a lo largo del ejercicio de la docencia y no como cristalizadas en la añoranza de un joven que fue y que hoy no está. Esto tiene su correlato en la dimensión ontogenética donde se infiere también movilidad en el contenido de las RS a partir del planteo, por parte de muchos profesores, de que son ellos los que tienen prácticas pedagógico-didácticas inadecuadas frente a los perfiles epocales que manifiestan los estudiantes.

Finalmente desde la dimensión microgenética, indagada a partir de las formaciones discursivas de los estudiantes en función de las evocaciones de los profesores en la interacción socio-áulica, aparece una cierta contradicción e inadecuación entre las formaciones discursivas de los profesores y su accionar cotidiano.

Consideraciones finales

Pensar la formación docente en la primera década del siglo XXI con una proyección de por lo menos treinta años, tiempo en que ejercerán profesión nuestros egresados, no parece una tarea simple.

La condición juvenil se nos presenta como un lugar o un espacio (¿categoría, concepto, realidad, etapa, constructo?) de la ambigüedad y de la imprecisión o indeterminación, un lugar poblado de sujetos múltiples y de múltiples sentidos que hay que empezar a conocer, al menos en lo que al escenario institucional se refiere.

Considerar, entonces, a la juventud/juventudes como un concepto polisémico y epocal que se va configurando como una construcción socio-histórica y sociocultural, con artistas sociopolíticas y económicas es uno de los principales aportes que este estudio hace para, luego sí, pensar desde los actores institucionales, nuevas formas y estrategias para la formación docente, ya que siempre estará atravesada por variaciones sociales, históricas, culturales, estéticas, simbólicas, políticas, entre otras.

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales, sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas, siempre

cambiantes y fluctuantes, lo que hace que esta descripción quede abierta; donde “la juventud” o “las juventudes” son categorías con sentido socialmente construido, es decir, como un producto en el que se imbrican condiciones no solo vitales/biológicas, sino también contextuales. Esto puede llevar a pensar en profundizar en una próxima investigación cuestiones tales como: ¿cómo habitan los jóvenes situaciones de exclusión social? ¿Qué es ser joven en este escenario? ¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva y en qué medida pasar por ella implica salir “transformado”? ¿Es la escuela en las nuevas condiciones de globalización un lugar capaz de marcar a los sujetos? ¿Cuáles son los rasgos de las nuevas subjetividades y qué diferencias guardan respecto de los sujetos formados por la escuela de la modernidad?

En todo caso, como plantea Rossana Reguillo Cruz, “(...) los jóvenes han adquirido visibilidad social como actores diferenciados a través de su paso, por afirmación o negatividad, por las instituciones de socialización, por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo y por la frecuentación, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos” (Reguillo Cruz, Op. Cit., pp. 49 y 51).

Y es, a partir de esta visibilidad, que los profesores abordaremos de manera creativa y profesional las problemáticas vinculadas con la formación docente y la condición juvenil.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude (1994) *Pratiques sociales et représentations*. París :Presses universitaires de France
- Bourdieu, Pierre (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaves, Mariana (2005): «Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata», La Plata, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- (2006) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, Valparaíso, Última Década N° 23, ICDPA.
- Castoriadis, Cornelius (1997) **El avance de la insignificancia**. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dezin, Natan (1978) **The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. New York: Mc Graw Hill.
- Di Giacomo, Jean (1981) “Aspects méthodologiques de l’analyse des représentations sociales”, en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, France.
- Eisener, Elliot (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, Umberto (1992) “Combining Methods – Lack of Methodology: Discussion of Sotirakopoulou and Breakwell” en *Ongoing Production on Social representations*, 1, 1.

- INFOD (2008) Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Leon, Miguel (2002) "Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social" en MORALES, Fernando y otros. Psicología social. Buenos Aires: Pearson.
- Margulis, Mario (1995) La cultura de la noche. Buenos Aires: Sudamericana.
- y Urresti, Marcelo. *La juventud es más que una palabra* en Margulis, M. (editor) (1996) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
- , (2002) "Viviendo a toda" Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores.
- y otros (2003) *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad del os jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mead, Margaret (1980) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa.
- Petracci, Mónica y otra (2004) *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*. en Kornblit, Ana (coordinadora) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos.
- Reguillo Cruz, Rosana (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma.
- Sautu, Ruth (2001) *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales* en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (compiladoras) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Lumiere.

PASES DE EXCEPCIÓN A LA ESCUELA DE ADULTOS

¿INCLUSIÓN, ESTADO DE EXCEPCIÓN O DISPOSITIVO DE CONTROL?

EL CASO DE LA CIUDAD DE TANDIL ENTRE LOS AÑOS 2000- 2007

Araceli De Vanna⁹

Ana Daniela Urdampilleta¹⁰

“...para sobrevivir, para vivir mejor y para vivir con calidad, los adultos, hombres y mujeres, intentan proporcionarse los medios para incrementar su capacidad de actuar y de interpretar lo que sucede”
Belanger y Fredigui (2004: 21)

El presente trabajo tiene como eje central la caracterización de aquellos factores que influyen para que los jóvenes alumnos que no pueden incluirse en el nivel secundario (por diversas razones) sean derivados a la modalidad Adultos bajo la denominación de *pases de excepción*, que lejos de incluirlos los etiqueta de una forma particular.

Se trabajará, por un lado, con el análisis de la dinámica de los pases de excepción a la educación de adultos como un proceso que legitima el pasaje de niños sin edad para concurrir al nivel educativo de Adultos. Por otro lado, intentará analizar las condiciones escolares o las trayectorias escolares que justifican la excepcionalidad. Es decir, ¿por qué aquellos alumnos que tienen edad de transitar la escuela secundaria debido a la edad que poseen, son admitidos como “excepción” en el régimen de educación de adultos bajo el concepto de *pases de excepción*?

Dicha problemática no puede quedar aislada de la caracterización del contexto socio económico y cultural en el cual se presentan las actuales políticas educativas referidas a los jóvenes. Posterior a la década del gobierno menemista¹¹ se asistió a un

⁹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN), diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como docente en el Tramo Pedagógico para Educación Superior en el IES de Tandil, Ayudante en la cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Arte de la UNICEN, y como Directora de la EPB N°10. adevanna@arte.unicen.edu.ar

¹⁰ Profesora, Magister en Educación con orientación en Historia y Filosofía de la Educación/ UNICEN; doctoranda en Historia, IEH/Tandil. Se desempeña como docente en Ciencias de la Educación; en el Posgrado de Infancias y Juventudes; en Filosofía, todas en UNICEN. También es Jefa de Departamento de Ciencias Sociales Escuela Ernesto Sabato/UNICEN e Inspectora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹ Autores que trabajan sobre este tema son: Birgin, A (1999) en “El trabajo de enseñar. Entre

progresivo y amplio deterioro de la oferta educativa para los jóvenes que, desde el inicio de su escolaridad habían tenido dificultades en la permanencia y en la continuidad de su trayectoria escolar.

Las políticas de ajuste económico tuvieron como consecuencia un déficit en el nivel de vida de los habitantes de la Argentina. De acuerdo con lo planteado por Martignoni (2005) el contexto de dicha situación se encontraba caracterizado por:

- desempleo y flexibilización laboral,
- pérdida de significación (en algunos sectores de la sociedad) de la escolaridad como medio para acceder al mercado de empleo,
- pérdida de significatividad de la escuela para las familias de los jóvenes.

Esto quiere decir que las posibilidades de empleo disminuyeron y fue creciendo la imposibilidad de obtener estabilidad laboral. A la vez, la educación dejó de ser garante de ascenso social, es decir, dejó de ser posible la garantía de ascender en la escala social en relación con la posibilidad de transitar mayor cantidad de niveles educativos. Por último, la institución escolar, como otras instituciones de la modernidad, dejó de ser significativa para las familias de los sectores más vulnerables.

Se considera que para dar respuesta a los diferentes avatares de la crisis (desempleo, violencia, adicciones, crecimiento de los sectores más vulnerables socialmente), como establece Redondo (2000), se generaron políticas con la intención de “solucionar”¹² dichas problemáticas.

De esta manera, la imposibilidad de finalización y acreditación de distintos niveles educativos fue creciendo y junto con esto las ofertas de Educación de Adultos.

Dichas características estarían indicando, para la perspectiva adoptada en este trabajo, que la educación de adultos se presentaría en forma polarizada: por un lado, se amplía la incorporación de jóvenes en la educación destinada para adultos y, por otro lado, sería una forma de “congelamiento”¹³ (Bauman; 2003: 185) de una situación determinada. Es decir que, esa herramienta pensada –en sus orígenes- como una forma de movilidad social (como se dijo anteriormente) será vista, en nuestro trabajo, como generadora de una situación de congelamiento.

la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego”; Redondo, P (2000) “Las marcas del plan social educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”.

¹² El encomillado hace referencia a que desde el discurso se ve como una salida al problema pero, luego de un análisis más profundo se observa que el problema en vez de solucionarse se agudiza.

¹³ Bauman plantea cómo algunas situaciones, que se observan como nocivas para la sociedad, adoptan un modo de estar que no evoluciona ni cambia.

Existen dos cuestiones importantes en relación a este tema; por un lado, la obligatoriedad de años de escolaridad como presupuesto de inclusión se instaló en las lógicas de las políticas educativas presuponiendo que una forma de considerar la baja ocupación era mantener a los jóvenes durante más tiempo en las escuelas (Martignoni; 2005). Por otro lado, cómo se vinculan los jóvenes y cómo reaccionan ante dichos cambios. En relación a este último tema se podría decir que: aquellos jóvenes que consideran poco significativo el sistema escolar (tal cual está planteado desde las instituciones) reaccionarían manifestando diferentes tipos de violencia consigo mismo, con su grupo de pares y con los docentes.¹⁴

Todo lo planteado tendría como consecuencia situaciones de repitencias regulares que ocasionan la existencia de alumnos con sobre edad en los diferentes niveles educativos (primaria y secundaria). Numerosos trabajos dan cuenta de ello, fundamentalmente aquellos que analizan la problemática del fracaso escolar como una de las causas del cumplimiento de la escolaridad en el nivel de Adultos.¹⁵

Para trabajar con el tema de la Educación de Adultos relacionada con adolescentes que no tienen la edad correspondiente, es decir, no se incluyen dentro de la franja etaria considerada desde los 16 años, es necesario realizar algunas aclaraciones.

Para esta modalidad se considera Adultos a jóvenes mayores de 16 años que no han concluido su escolaridad primaria. Se entiende que, para terminar la escolaridad en el nivel de Adultos es preciso tener cumplidos los 16 años o cumplirlos antes del 30 de junio del año en curso.

El problema que surge en el nivel de educación de adultos, en la actualidad, es que se presentan adolescentes que no tienen la edad correspondiente pero se los intenta incluir en la modalidad argumentando diversas causales. Esta situación se comenzó a observar con mayor intensidad luego de la Reforma Educativa de 1994 (Martignoni; 2005), después de que se aprobara la Ley Federal de Educación (cuando se extiende la obligatoriedad de la educación general básica hasta el noveno año). Desde ese momento comenzaría a observarse una relación entre los actuales “pases de excepción” y dicha modificación en la normativa educativa.

Tradicionalmente la Educación de Adultos fue creada para complementar la educación de aquellas personas mayores de 17 años que por diferentes razones no habían podido cumplimentar el nivel educativo proporcionándoles una forma de cumplir con la expectativa de movilidad social brindada por la escuela.

¹⁴ Se hace referencia a la violencia física y simbólica que plantea Bourdieu.

¹⁵ Por ejemplo: Quintana Cabanas, José M (1995) en “Educación de adultos” Boletín de Resúmenes Analíticos en Educación para Adultos. Crefal-Reduc; y Monclús, A (1989) Educación de Adultos. Madrid- México: Fondo de Cultura Económica.

Las hipótesis que se plantean, en este trabajo, son las siguientes:

- las políticas de prevención y cuidado de determinadas situaciones como los “pases de excepción” serían la instalación de una nueva matriz bio- política de control y congelamiento;
- la mayoría de la población adolescente que es derivada bajo la figura de “pases de excepción” tendría “problemas de conducta” en su escuela de origen;
- habría una representación e imaginario desde los propios actores relacionados con la supuesta imposibilidad de salir de la situación inicial, creándose un “estigma” (Goffman; 2006).

Se podrían aclarar la hipótesis de la siguiente manera: por un lado, los jóvenes tendrían puestas en la escuela expectativas de movilidad social que no se verían cumplidas. Pero por otro lado, el sistema educativo se amplió al extremo de no poder responder a dicha movilidad social y a su vez, al prolongar la escolaridad obligatoria se utilizó un dispositivo (Foucault; 1985)¹⁶ con el fin de desplazar y controlar una matrícula potencialmente peligrosa¹⁷. Si bien es una situación donde se ven naturalizadas las formas de accionar, no se encuentra reglamentada bajo ningún aspecto normativo, como bien afirma Agamben (2001) se hace de lo ilegal algo legal.

Se entiende que los pases de excepción a la escuela de Adultos en la ciudad de Tandil, entre los años 2000- 2007, habrían aumentado convirtiéndose en un dispositivo de control instalado en las instituciones y avalado, en cierta forma, por algunas políticas y prácticas educativas¹⁸. Se produciría con ello un sujeto nuevo que queda excluido-incluido en esta política de excepcionalidad. Esto se resolvería, en cierta manera, a partir de un subsistema sobre lo que el Estado no ha podido resolver.¹⁹

Como objetivos del trabajo se plantean: por un lado, analizar las políticas educativas en relación con la modalidad de Adultos; por otro lado, analizar cualitativa y cuantitativamente el crecimiento de matrícula²⁰ (por pases de excepción) en el nivel de adultos entre los años 2000 y 2007 para, finalmente, analizar las trayectorias escolares de los alumnos que han pasado a la escuela de Adultos bajo la figura de “pases de

¹⁶ Antes usado con otros fines.

¹⁷ Haciendo referencia a Bauman (2003) en “Amor líquido” cuando establece que los extranjeros pasan a ser personas peligrosas para la sociedad.

¹⁸ Un ejemplo de esta situación se observa en la escuela de Adultos analizada en la cual en los últimos años aumentó la matrícula de adolescentes que concurren a este nivel educativo.

¹⁹ Un estado de excepción es para Agamben (2003) ese tipo de situación política que “*está en relación entre anomia y derecho (...)*” (p: 14).

²⁰ Se aclarará en el marco metodológico.

excepción” con el fin de mostrar cuáles serían las representaciones que los mismos tienen de sus trayectorias escolares. La relevancia de este trabajo se centraría en el intento por discutir los pases de excepción dentro de la educación de adultos como una nueva “instancia” o un nuevo escenario de confinamiento y control de lo que para un sector serían poblaciones **peligrosas**, en este caso los jóvenes. Asimismo se presenta la intención de realizar un sondeo en un área poco explorada.

La escuela de Adultos. Su historia

Para analizar las dinámicas y lógicas dentro de las cuales se producen y desarrollan los pases de excepción a la escuela de Adultos de jóvenes que no pueden insertarse en el nivel secundario que les corresponde (por la edad), se trabajará a partir de tres líneas de trabajo. Si bien el tema de los jóvenes se ha trabajado desde Duchatszky (analizando jóvenes en situaciones de marginalidad), Margullis (caracterizando algunas culturas juveniles), y otros, el tema de los jóvenes marginados por el sistema educativo bajo la nomenclatura “pases de excepción” es un tema muy poco explorado.

Una primera línea sería aquella planteada por trabajos generales sobre educación de adultos relacionada con la problemática del fracaso escolar. Otra línea, aquella vinculada con la situación de los organismos internacionales (OI) como intervinientes en las reformas educativas de los `90 y su relación con la educación de adultos. Y, en tercer lugar, aquellos trabajos que toman la educación de adultos dentro de las políticas educativas.

Con respecto a la primera línea se encuentran autores como José María Quintana Cabanas, quien plantea la existencia de cuatro formas diferentes de este tipo de educación: “la educación de adultos escolar”, “la educación de adultos cultural”, “la educación de adultos profesional” y “la educación de adultos social”. Este autor hace referencia a que en sociedades como las nuestras esta modalidad educativa es tomada como medio y elemento de desarrollo.

Por su parte Enrique Palladino (1980) plantea el surgimiento de la educación de adultos desde una mirada más amplia y no sólo como “instrumento” para disminuir el nivel de analfabetismo en la Argentina. Además caracteriza el papel del Estado en el desarrollo de este nivel y el rol de los docentes como “*consejeros y animadores*”.

Desde una perspectiva filosófica, Hannah Arendt trabaja la educación de adultos desde una visión diferente a lo anunciado hasta ahora. Esta autora tiene una visión negativa de la misma ya que asocia este nivel con una forma, que tiene el Estado, de controlar la actividad política de los adultos de una sociedad.

Haciendo referencia a lo anterior Arendt plantea que:

“...quien quiere educar a adultos en realidad quiere actuar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra educación tiene un sonido perverso...” (p: 188).

En la segunda línea de trabajos, se encuentra la postura de los organismos internacionales; como idearios de la Reforma de los '90 en la República Argentina, también realizaron aportes para el establecimiento de una norma explícita para la Educación de Adultos. Por ejemplo, tanto el Banco Mundial cuanto algunos organismos internacionales presentaron posturas acerca de la necesidad de la educación de adultos. La UNESCO, en 1997, ofreció una Conferencia sobre dicha modalidad donde se reconocía la necesidad de invertir para la “participación de todos en el desarrollo”.

Otro tanto hizo el Banco Mundial proponiendo la promoción de la educación continua ligada al trabajo para los “jóvenes adultos” que abandonaron tempranamente la escuela, para las poblaciones subescolarizadas y para el conjunto de adultos en edad de trabajar.

Con respecto a esta intervención, Corbalán (2002) agrupa los objetivos de dicho organismo en: proyectos que apuntan a reformas estructurales (en este marco se llevarían a cabo las prácticas de la educación en general y de adultos en particular), proyectos sociales, proyectos de consultoría-asistencia técnica y proyectos destinados a mejorar cierta infraestructura existente.

Así mismo, en la actualidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 06 enmarca a la educación de adultos en un capítulo titulado “Educación permanente de jóvenes y adultos”.

Con respecto a la tercera línea de trabajo, existen trabajos que plantean el origen y su incidencia para las políticas educativas.

La modalidad de Educación de Adultos fue creada en la Argentina alrededor de la década del 80. Dicha modalidad, en los últimos años, ha sufrido varias modificaciones que se asociarían, por una parte, con las diferentes miradas, en algunos casos optimistas, de lo que la educación de adultos brinda para la población y por otra parte en cuanto a su rápido crecimiento y expansión.

Sin embargo, a pesar de su creciente demanda ha sido aletargada en función de las políticas públicas actuales; es decir, que si bien la población necesitaría de este nivel educativo debido a todas las problemáticas sociales, económicas y políticas por las que atraviesa nuestro país, también es cierto que sería un ámbito que no habría recibido la inversión necesaria desde las políticas públicas.

“Habrá que esperar el comienzo de la presente década para que la demanda de educación de adultos encuentre un lugar en los discursos oficiales y constituya el objeto de debates políticos y de proyectos de legislación” (Belanger y Fredigui; 2004:32).

Continuando con el punto de vista optimista, Belanger y Fredigui (2004), consideran que la educación de adultos sería una posibilidad que la población tendría para lograr culminar el nivel educativo que le falta y así poder desarrollar y mejorar su calidad de vida. Desde esta mirada la educación de adultos ha recibido variedad de denominaciones: *“(...) Educación de la segunda oportunidad, proyecto de desarrollo personal, formación cívica, educación comunitaria, educación popular...”* (Belanger y Fredigui; 2004: 35).

Es cierto que existen discursos, de índole política, que se refieren a la demanda desde la educación de adultos, o mejor dicho, para adultos. Sin embargo, las gestiones públicas se detienen más a pensar en función del rédito económico/electoral que en las diferentes inversiones gubernamentales que se podrían ofrecer a dicha población. Esto estaría dando la pauta de una educación de Adultos orientada al ámbito educativo no formal. No obstante el centro de esta propuesta estará en la educación de adultos desde el ámbito formal.

Si bien desde los inicios (desde los discursos filosófico- pedagógicos) la educación de adultos se instaló en el ámbito formal, cuando se comienza a vincularla con la formación profesional, la salida laboral y la posibilidad de realización personal se la asocia a la educación popular que se presentaría en el ámbito no formal. Sin embargo nos centraremos (como dijimos anteriormente) en la educación de adultos en el ámbito formal de la educación.

Más específicamente la Educación de Adultos sería asociada con aquella que pretendería proporcionar a los adultos la enseñanza que debería haber recibido en la escuela primaria y que, por diversas razones, debió abandonar. Otros establecen que la educación destinada a los adultos surge para otorgar la posibilidad de educarse y alfabetizarse a aquellas personas que por diversas razones no pudieron realizarlo en otros momentos de sus vidas. En otras palabras, se inicia para formalizar la acreditación de ciertos niveles educativos de ciudadanos que por trabajo, salud, formación de una familia, no finalizaron con los ciclos o niveles educativos formales propuestos por el Estado.

Desde una mirada más amplia se toman las ideas de Enrique Palladino (1980), para quien la educación de adultos no debe confundirse con la mera alfabetización de

quienes (por diversas causas) no pudieron asistir a la escuela anteriormente. Este concepto integral de la educación de adultos ha tenido un gran avance a partir de los siglos XIX y XX. Cabe destacar que para Palladino (1980) tomaría otras dimensiones del alumno adulto.

“el adulto tiene connotaciones psíquicas propias, distintas a las de otras etapas biológicas de la persona. El hombre requiere un perfeccionamiento integral y permanente que le permita realizarse como persona y alcanzar su destino trascendente” (p: 16).

Como vemos, ninguna de estas opciones enmarcaría las formas de desplazamiento que habrían generado los países de excepción. A partir de esto es que la educación de adultos aparecería como una forma de educación para “nuevos sujetos”.

En síntesis, por un lado los trabajos hallados sobre la educación de adultos se encontrarían dentro de la línea de lo propedéutico y no de la investigación. Es decir, que serían trabajos destinados a desarrollar el concepto de educación de adultos pero no su funcionamiento. En menor medida se encontrarían trabajos relacionados con los jóvenes insertos en la educación de adultos.

Por otro lado, si bien existen producciones relacionadas con la educación de adultos no se han encontrado aquellas que den cuenta de la relación entre dicha modalidad, su crecimiento y los países de excepción.

Concepción de adulto

La concepción de adulto tiene diferentes acepciones que se relacionarían con distintas posturas y con etapas históricas determinadas. Según el diccionario, adulto es “quien ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo” (Espasa; 2000).

Algunos sociólogos opinan que adulto es quien habría llegado al término de la adolescencia y que adquiriría la plenitud de los derechos y deberes que necesitaría una persona para vivir en sociedad.

Como afirma Palladino, alrededor de la década de los `80 una persona se consideraba adulta cuando manifestaba responsabilidad por sus propios actos, independencia de criterio y firmeza en sus convicciones:

“razonamiento lógico y objetivo, firmeza emocional, definición vocacional o en el trabajo, independencia económica y capacidad para tomar decisiones” (Palladino; 1980: 80).

Esto podría asociarse con la visión de un joven que, como no ha finalizado sus estudios en el tiempo correspondiente a su edad y ha presentado comportamientos que podrían ser leídos por el sistema educativo como “violentos”, es visto en condición de peligrosidad, por lo tanto es preciso mantenerlo, en determinadas condiciones, inserto en el sistema educativo.

Adolescencia y juventud

Con respecto al adolescente, también es un concepto que se ha modificado con el correr del tiempo. Alrededor de la década de los `50 con la instalación del “Welfare State”, el crecimiento de las inmigraciones y el incentivo otorgado a la industria en la Argentina, la adolescencia comenzaba alrededor de los 13 años y culminaba a los 18 (cuando el sujeto social comenzaba a vincularse con el mundo del trabajo).

De acuerdo con el diccionario la adolescencia es *“la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el pleno desarrollo. Período de profundas transformaciones fisiológicas y psicológicas, sus límites se encuentran entre los 12 y 18 años en la mujer y entre los 14 y los 20 en el hombre”*.

Actualmente la adolescencia se habría extendido y no existiría un término de edad específico.

De acuerdo con Chaves, desde una visión crítica, en la actualidad existiría variedad de representaciones con respecto a lo que se denomina juventud. Se vería a dicho sujeto como: “ser inseguro en sí mismo” (comparándolo con los adultos que sí estarían seguros de sí mismos), “como ser en transición” (la adultez sería vista como la meta a llegar, la plenitud) y “como ser no productivo” (ya que estaría en franja de edad en la que no trabaja). La juventud estaría visualizada como aquel sector de la sociedad que estaría enfermo o propicio para hacerlo (Chaves; M; s/ f).

Esto quiere decir que la juventud es vista en situación no de vulnerabilidad sino de peligrosidad. Son vistos como esos sujetos, pasando por una edad o etapa determinada, que ponen en peligro al resto de la sociedad; son visualizados como los causantes de todo lo malo que sucede en la sociedad. Ello se asocia con miradas estigmatizadoras de la juventud en las que no se reconoce al joven como actor social.

Refiriéndonos al lugar del joven en la sociedad y si profundizamos en cuestiones de política educativa, se observaría que la ampliación de la obligatoriedad

de la educación a partir de la Ley Federal de Educación (de siete a diez años de escolaridad, incluyendo la sala de cinco en el Nivel Inicial) es uno de los temas salientes en este marco de investigación debido a que —a partir de la propuesta de los años séptimo, octavo y noveno como obligatorios— se instaló la figura de “pases de excepción”. Dicha figura no sólo se incorporaría sino que habría crecido; y se entiende que actualmente, con la Ley Nacional de Educación y su posición frente a la necesidad de incorporar como obligatorios los tres años subsiguientes de escolaridad, aumentó considerablemente.

Dichos pases serán analizados como “dispositivos de control” según lo planteado por Foucault. Dispositivo entendido como

“la red heterogénea y variable de engranajes entre las formas de disposición de lo visible y lo enunciable, en el cual se anudan formas de poder- saber” (Foucault en Tellez; s/f).

Aquí se observaría claramente una relación de poder y de los modos en que los aspectos sociales tienen lugar en la experiencia escolar. El poder aquí sería visto como relación y como fuerza inmanente, atravesado por disputas, deseos encontrados, exclusiones y revueltas, es aquello que se establecería como una situación de “bio- poder”.

Desde la concepción foucaultiana el poder se entiende como el conjunto de múltiples fuerzas inmanentes extendido a los dominios en los cuales se ejercen. Esta idea de poder se referiría tanto a las formas de sujeción sociales y económicas como así también a toda modalidad de acción de unos sujetos sobre otros. Sin embargo no hay poder sin resistencia, ni hay forma de poder que no involucre observar, ordenar, controlar, conducir, transformar las acciones posibles de las personas, etc.

Esta situación de bio- poder se trasladaría a lo planteado desde las políticas educativas en función de la obligatoriedad de los años siguientes de escolaridad.

La exigencia del cumplimiento de dicha obligatoriedad podría observarse como lo plantea Martignoni (2005) como una posibilidad del Estado para controlar aquello que constituiría una amenaza para la gobernabilidad y el control social en un marco muy alejado de la supuesta propuesta de inclusión y equidad social.

Esta especie de “retención” como marca Duchatzky en Martignoni (2005), estaría legitimado por los propios actores (los jóvenes) desde sus discursos y prácticas, a la vez que denota intenciones democratizadoras (intentando asegurar la escolaridad de una franja de la población) instala una nueva impronta educativa. Esto se podría relacionar con lo que Bauman (2003) llama “lo efímero permanente” ya que

el joven no sería aceptado en el nivel correspondiente ni en otras instancias y él mismo terminaría asintiendo su excepcionalidad. No es algo normado, algo garantizado para la transición, ya que se convierte en algo permanente.

De acuerdo a Margullis (2000) juventud sería *“una categoría etaria (...)No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a la que pertenecen (...)”*(p: 3).

En síntesis, la categoría joven es una categoría construida históricamente que hoy existe en un mercado de consumo y una industria orientada hacia ellos. Para el aspecto económico, el joven es lo ideal pero en relación a lo educativo existe un tipo de joven ideal y el que no se vincula con estas características pierde su lugar y debe continuar su formación en establecimientos diferentes a aquellos que les correspondería por su edad.

En otras palabras, el joven asociado al consumo, el ideal es aquel considerado “puro”. Esto produce un conflicto con aquellos que no pueden acceder a ese tipo de consumo, están en “el borde”, son vistos por la sociedad como los no puros, como los peligrosos, con los que se deben considerar situaciones de educación diferentes.

Los adolescentes y el estado de excepción

Los adolescentes caracterizados anteriormente, vulnerables, con ciertas características particulares debido a su experiencia fragmentada y a su situación socio- cultural, serían como aquellos habitantes que están, según Agamben (2003), en permanente “estado de excepción” entendiéndolo por ello ese lugar en el cual la ambigüedad, estado de derecho- anomia, emerge. Este tipo de estado se fundaría en el nexo entre violencia y derecho (entre vida y norma).

El Estado de excepción sería aquello que se presenta como *“la forma legal de aquello que no puede tener forma legal”* (p: 24). Entonces lo que estaría en cuestión sería el problema del significado jurídico de una esfera de acción en sí misma extra jurídica. Es lo que Agamben (2003) llama *“una esfera de la acción humana sustraída por completo al derecho”* (p: 39). Profundizando dicho concepto se podría establecer que *“la regla se aplica a la excepción al no aplicarse, al alejarse de ella. La condición de excepción no es, por lo tanto, el caos que antecede al orden, sino más bien la situación resultante de su suspensión (...) la excepción es (...) extraída y no simplemente excluida”* (Bauman; 2003: 170).

El estado de excepción se encontraría asociado a un estado de necesidad que permitiría crear su propia ley.

“El estado de excepción, como figura de la necesidad, se presenta (...) como una disposición ilegal pero perfectamente jurídica y constitucional, que se concreta en la producción de nuevas normas” (Agamben; 2003: 65).

Sería como otorgarle forma legal a aquello que no puede tener forma legal.

Esto estaría marcando una forma de poder donde el estado confiere, legitima y otorga la posibilidad de realizar un “ajuste” con aquellos jóvenes alumnos que no tienen la edad para concurrir a la escuela de adultos, pero tampoco son aceptados en las escuelas comunes.

Los adolescentes que se insertarían en esta modalidad, como pases de excepción, podrían analizarse desde una situación de tránsito que de alguna manera pasaría a ser permanente.

Podría ser que estos pases respondieran a una situación de no poder insertarlos en ninguna otra categoría. A ellos se les garantizaría la acreditación del nivel que les corresponde, pero por vías no válidas para continuar en la trayectoria formal y no legítimas para mejorar las condiciones de movilidad social.

Estos sujetos se incluyen en otro ámbito diferente al que habitaban por diversas razones: falta de continuidad, trabajo temprano o simplemente por problemas de conducta. Serían vistos como lo que Bauman (2003) denomina “extraños” provocando una sensación de peligrosidad ya que se ven como los causantes de la peligrosidad creyendo en el imaginario que *“rodeando, encarcelando y deportando se recuperará la seguridad perdida”* (Bauman; 2003: 155).

Profundizando este pensamiento, estos sujetos que se analizan en este trabajo, serían jóvenes incorporados en lo que Bauman (2003) denomina *“sobras del progreso económico”* ya que, de alguna manera, se neutralizaría su situación de “excepción” estando fuera pero a la vez dentro del sistema educativo; siendo invalidados en sus acciones y etiquetados, representando para la sociedad y para sí mismos una sensación de no poder alcanzar ciertos estándares de productividad y rentabilidad social.

Entonces, dichos “excedentes” podrían ubicarse en algún espacio en el que se sintieran contenidos y con posibilidades. Este espacio se encuentra en la estructura de educación de adultos que muy lejos de lograr dicha inclusión acentuaría aún más aquella situación, a la que se hacía referencia anteriormente, de extraños.

Este grupo de adolescentes se ubicaría en lo que Hanna Arendt (1986) llamaría “personas desplazadas” constituyendo una *“abstracta desnudez de ser más que*

humanos” convirtiéndose así en el mayor de los peligros de la humanidad (en Bauman; 2003: 165).

De esta manera se verían consolidados los procesos de desintegración (Bauman; 2003). Es decir, que la legitimación de los espacios de excepción acentúan la fragmentación social.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2003) Estado de excepción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bauman, Zygmunt (2003) Amor Líquido. Capítulo 4 “La unión desmantelada”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2002) Modernidad Líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chavez, Mariana (s/ f) Trayecto: “Los adolescentes y las instituciones educativas” Jornada de capacitación.
- Duchatzki, S (2003) *¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?* en Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Egg, A (1995) Técnicas de Investigación Social. Cap. 10 “La observación”. Editorial Cumen.
- Goffman, Erving (1963) Estigma. Amorrortu editores.
- Good, W y Hatt, P (1952) Métodos de Investigación social. Editoria Trillas.
- Maintz, P (1985) Los métodos de la sociología empírica. Madrid: Editorial Alianza.
- Margullis, M y Urresti, M. (2000) . La construcción social de la condición de juventud. Serie encuentros.
- Martignoni, Liliana en Corbalán, Alejandra. Enredados por la educación, la cultura y la política. Cuarta parte: “Estrategias de inclusión en la educación pública argentina”. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martin, L (s/f) “La observación como técnica de investigación científica”.
- Nuñez, Violeta (2002) La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Nuñez, Violeta (1999) Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Palladino, Enrique (1980) Educación de Adultos. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Stake, Robert (1988) Investigación con estudio de casos. Roc. Fililla. 3era. Edición.
- Quintanas Cabanas, J. M (1995) “Educación de Adultos”. Colección Magisterio Uno.
- Taylor y Bogdan (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DESCUBRIENDO UN NOSOTROS

Silvia Gladis Oballe²¹

Graciela Mónica Zunino²²

Observamos en el ámbito escolar algunos fenómenos que resultan nuevos, complejos, por lo que las respuestas para encararlos no están aún disponibles, faltan herramientas. Los docentes están siendo el punto de inflexión sobre el que se observa este cambio, el despliegue de una etapa crítica del presente.

Consideramos que a partir de la reflexión sobre la propia tarea, el docente puede ir encontrando estrategias para transitar esta época y no perder el entusiasmo con el que se inició en este camino.

Realizaremos una breve recorrida por la época Moderna y Posmoderna analizando el lugar que ocupa la educación en cada momento, para luego detenernos en la caracterización del rol docente en la actualidad y las dificultades con las que se enfrenta.

Las instituciones y su relación con los tiempos

En la época actual, a la que Zygmunt Bauman (2000) define como “líquida”, la tarea docente se ha ido diluyendo, como producto de una multiplicidad de factores.

En la modernidad la escuela surgió con el objetivo de formar una nueva cultura, una nueva sociedad, integrada por sujetos trabajadores. Era necesario pasar de la formación de súbditos a la de ciudadanos. En el caso de Latinoamérica la educación adquirió una importancia fundamental, porque contribuiría a la creación de las nuevas repúblicas. La educación estaba regulada por el Estado-Nación, el maestro era un sujeto cuya función estaba delimitada, definida; ésta era transmitir el saber a quienes serían los futuros ciudadanos. Dentro de las instituciones, había organizada cierta disciplina basada en procedimientos que Foucault (1989) menciona como: vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen.

²¹ Licenciada en Psicopedagogía, Profesora para la enseñanza primaria. Se desempeña en la coordinación de grupos de reflexión, en capacitación y asesoramiento en instituciones educativas. silviaoballe@fibertel.com.ar

²² Profesora en Educación Preescolar y Psicopedagoga, especializada en Trabajo Institucional. Se desempeña como psicopedagoga institucional en la *Fundación Escuelas San Juan*. psicopedagzunino@gmail.com.ar

La institución Estado-Nación se apoyaba en otras dos: familia y escuela, y entre ellas había una relación por la que los elementos se transferían mutuamente; una especie de continuidad por la que estaba garantizado el funcionamiento del modelo. La ley que regía en la escuela era la misma que regía en la familia.

Así, cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas. De allí provenía su eficacia. La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares, la prisión, sobre las molduras hospitalarias. Como resultado de esta operatoria, se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria. (Lewkowicz, I 2004 p.20)

Había una especie de tácito acuerdo entre familia y escuela —padres y docentes— por el que se presentaban a ambas entidades como equivalentes. Señala Narodowski (1994) que el *amor maternal* es uno de los más importantes indicadores de este mecanismo de alianza. Como ejemplo de esta transferencia, podríamos recordar frases como “la maestra es la segunda madre”, “la escuela es como la casa”, expresiones que hoy parecerían extrañas; los límites entre estas entidades se han hecho mucho más difusos.

El basamento sobre el que se constituían las instituciones, era la LEY, la igualdad ante la ley, y a partir de ello instituciones y sujetos conocían sus posibilidades, sabían a qué atenerse, preveían qué estaba bien y qué estaba mal.

La educación debía formar al “ciudadano”, quien delegaría su poder y su soberanía en representantes. Pertenecer se relacionaba con la noción de conciencia nacional. Desde el Estado se sostenían y transmitían conceptos tales como “nacionalidad” y “patriotismo” como máximos valores morales. Actualmente la estructura se mantiene, la diferencia radica en la consistencia y el funcionamiento de las instituciones. Hay una intencionalidad en transmitir los valores morales mencionados pero entra en conflicto con los modelos vigentes, por lo que la escuela se encuentra atrapada en una situación paradójica entre los modelos y los valores que intenta transmitir. La formación del “ciudadano” estaba en estrecha relación con la ley, la misma ley para todos, como señalásemos anteriormente; en la actualidad la escuela no funciona como sostén del modelo oficial, sino que establece reglas de juego, manejándose como prestadora de servicios por lo que, aunque no de manera explícita, el concepto de ciudadano ha perdido valor, ha ido cambiando por el de “usuario”, en definitiva un consumidor, que deberá ajustarse a las reglas del mercado.

Docentes en crisis

En ese marco, en el que la ley y las reglas eran previas, los docentes se enfrentaban con cómo hacer para ir más allá de lo instituido. Dice Lewkowicz (2004) que en la actualidad el problema es cómo se instituye algo. Aparece, entonces, la dificultad para poder enseñar.

Los docentes estaban preparados para “enseñar”, para “transmitir”, para “transferir”. La base filosófica de la escuela moderna era la del positivismo, por lo que para esa lógica empírica el alumno era la tabla rasa a quien aportarle el saber, la arcilla a trabajar. Se consideraba un “buen maestro” a aquel que hacía propio el discurso destinado a homogeneizar y disciplinar conductas, para lograr ese orden que llevaría al progreso. (Sanjunrjo, L 2000). Era fundamental la *cultura escolar*, por la cual las diferencias se incluían para ser rápidamente disueltas. El docente funcionaba ejecutando las pautas y proyectos políticos; transmisión de valores y pautas de comportamiento. Entonces el conflicto podía estar relacionado con cómo enseñar, pero siendo que estaban claros los roles y los objetivos, el educador podía encontrar recursos. En la posmodernidad pareciera que la pedagogía es situacional, la información se caracteriza por la velocidad, la saturación, el exceso. Es *aquí y ahora*, porque el futuro se presenta tan incierto que se ve dificultada la posibilidad de hacer algún proyecto. La regulación ya casi no está dada por la Ley, sino por las reglas del mercado, y la escuela no está ante futuros ciudadanos, sino ante actuales consumidores. Hoy es el objeto de consumo el que crea al sujeto y dirige su elección.

En nuestros días se observa que los educadores encuentran dificultad para desplegar su vocación, les resulta difícil enseñar, se ha perdido el punto de referencia al que podía recurrirse; no les resulta fácil obtener confianza, siendo que todo va mutando vertiginosamente. Es frecuente que en la actualidad se reiteren pedidos de licencia por enfermedad, por parte de los docentes; se advierte que son, por ejemplo, anginas recurrentes, trastornos nerviosos, estados depresivos, recaídas, etc. Se han efectuado investigaciones al respecto; podríamos citar en nuestro país la llevada a cabo en la Provincia de Córdoba por la semióloga Cristina Corea —representante de FLACSO, con apoyo de UNICEF— y un gremio docente —que fue quien solicitó la intervención—. Este gremio comenzó a advertir que algo pasaba con los maestros y profesores entre los que se daba mucho ausentismo, y entre las hipótesis comenzaron a considerar que los maestros se enfermaban porque no podían enseñar. Y ¿cómo se es maestro si no se puede enseñar? El desborde de situaciones cotidianas a que estaban sometidos hacía que el rol para el que estaban formados y que constituía su “ser docente” no existiera.

Estos investigadores observaron además que para esos niños desprotegidos, desamparados, la escuela no era un lugar de referencia. Aquí se advierte la pérdida de consistencia, de ensamble de la institución escuela. El trabajo entonces consistió sobre cómo hacer para que el docente pudiese constituirse en la situación, dejara de tener una teoría sobre el otro y se comunicara con este otro en un escenario real, para lo cual había que acordar reglas que quizá en otras circunstancias no sirvieran. (Corea, C 2004).

Pensemos que el maestro formado en la modernidad tenía el control casi total de la situación de enseñanza-aprendizaje. Era el poseedor de los saberes y también de la autoridad para definir cuándo y cómo distribuirlos. Siempre el poder era una herramienta usada desde un lugar de asimetría jerárquica. Hoy en día la asimetría o bien desapareció, o se invirtió, siendo que en algunos casos son los alumnos quienes detentan el poder y algunos docentes se sienten sometidos a ellos. Recordemos ejemplos recientes en los que se veía a docentes maltratados por los alumnos e imposibilitados de reacción. De modo explícito, o implícito muchos docentes expresan sentimientos de temor, impotencia, sensación de ser desbordados por las situaciones diarias, insatisfacción, impresión de no ser comprendidos y soledad. (Cordié, A 2003)

Si analizamos en profundidad estos temas, diremos que la *vocación* por la docencia, el deseo, tiene que ver con la posibilidad de enseñar, de ser un instrumento valioso dentro del conjunto escolar. El tema vocacional encierra elementos inconscientes y desconocidos para la persona; en esa vocación se plasman, entre otros factores, la historia personal, las experiencias como alumno, los deseos de sus figuras parentales, su autoestima y sus fantasías.

Ser docente, desde la perspectiva de cruzador de fronteras, supone desandar la propia historia, poner en tensión las propias dificultades, interpelar saberes heredados y construir estrategias que permitan atravesar los límites que simulan brindar seguridad cuando en realidad la socava. Y, fundamentalmente, no hacerlo en soledad,
(Bacher, S, 2009 pág.127)

Y desde los elementos de los que sí tiene plena conciencia, se encuentran lo relativo a lo científico que aborda, y a las características de la práctica, la didáctica. Pero lo que observamos es que, en líneas generales, a los docentes les resulta menos difícil ahondar sobre sus conocimientos, sus saberes; se actualizan, revisan su didáctica, se perfeccionan y buscan acceder a las novedades educativas; también se

ocupan de intentar conocer a los alumnos; pero suelen dejar de lado el conocimiento sobre sí mismos. (Cordié, A 2003)

Demandas

La casuística nos está mostrando que el docente se siente permanentemente demandado desde distintos lugares: por los alumnos, quienes presentan distintas aptitudes y necesidades que se espera que el docente atienda; por los padres, que en oportunidades cuestionan su labor; y por los directivos, que supervisan el cumplimiento de la currícula.

Creemos importante revisar cómo se piensa esto. Si el docente siente respecto de estas demandas un tono persecutorio, podría estar privándose de conectarse con una mejor manera de encarar su actividad, con algo más saludable. Se conjugan muchas cuestiones en este punto, pero es importante que pueda permitirse revisar estas razones.

Veamos lo referente a la demanda de los alumnos: en general es una demanda de afecto, necesitan poder confiar en su docente. Aparecen entonces dos aspectos a tener en cuenta para la construcción o para mejorar la calidad del vínculo: confianza y responsabilidad. La responsabilidad deber ser compartida y se basa en la confianza, el docente confía en que su alumno sabrá manejarse responsablemente; el alumno confía en que su docente valorará su trabajo. Cuando un alumno se siente escuchado y advierte que el otro confía en él, que cree en su capacidad para pensar, tiene más motivos para desear aprender porque esto le hará iniciar o recuperar su propia autoestima. Sólo que lo hasta aquí dicho no se logra mágicamente, sino que es un nuevo camino a recorrer, un nuevo estilo para construir o mejorar la calidad de estas subjetividades que la época moldea. La confianza mutua es necesaria para que se logren los aprendizajes, porque no olvidemos que el aprender es un acto de confianza.

Considerando la relación entre docente y alumno, el aprendizaje se construye en un espacio intermedio, en el que el maestro/profesor será un posibilitador de esa tarea, respetando los tiempos y ofreciendo el objeto de conocimiento como un objeto valioso y necesario para el futuro de sus alumnos. Al hablar de este proceso, no nos estamos refiriendo solamente a lo relativo a los contenidos, a la información, sino también a las modalidades, tanto de enseñar como de aprender.

La escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad. (Bleichmar, S. 1980 Pág.27)

La característica principal que marca la diferencia, que hace de la escuela productora de subjetividad estaría dada por la presencia de un otro que escucha, un otro con quien poder comunicarse, porque la comunicación es el elemento clave para la producción de subjetividad.

Estamos refiriéndonos a un intercambio; hay un punto importante, muchas veces descuidado, y es que el adulto debe considerar que el niño/adolescente es capaz de dar, de enseñar, que de él también se puede aprender. Observamos en algunas situaciones que los pensamientos de los niños no son tomados en cuenta o son descalificados porque provienen de quien supuestamente *no sabe nada*. Si el docente se ubica en esa postura, no estaría con la disposición necesaria para escuchar, para considerar al otro y consecuentemente entorpecería la creación del espacio de aprendizaje. Docentes y alumnos son por momentos enseñantes y por momentos aprendientes (Fernández, A). Pero es fundamental tener en cuenta que en esa disposición el docente está siendo modelo, está, sin proponérselo, dando a conocer cómo se aprende. El docente está permanentemente permitiendo la constitución subjetiva²³ de sus alumnos, es decir ayuda a la formación del sujeto; pero esto no es sólo desde el lugar del saber: dice Anny Cordié (2003) que *“uno enseña con lo que es y muy poco con lo que sabe”*.

Pero hay actitudes que pueden resultar oclusivas. Entre ellas Alicia Fernández (2003) describe tres, que no son exclusividad de los docentes, sino de los adultos en general. Ellas son el adulto adivino, aquel que no permite al niño la posibilidad de concluir su relato, de expresar su conocimiento; es probable que la respuesta por parte del niño/alumno a esa modalidad sea la inhibición. El adulto detective, quien interroga para encontrar las fallas en los otros; en ese caso el niño se ve obligado a transformar su conocimiento en delación. El adulto indiferente, que parte de minimizar las posibilidades de relato de los niños; la respuesta puede ser, entre otras, el aburrimiento. Pero hay actitudes que son las que facilitan, las que abren el espacio de aprendizaje y tienen que ver con la posibilidad de escuchar al niño, al adolescente, al alumno.

Tomemos en cuenta otra de las demandas a las que se sienten sometidos los docentes: la de los padres. Estos reclaman que el docente cumpla su función de enseñar, que sea ecuánime, que atienda las necesidades particulares de su hijo, que establezca límites y, con frecuencia, solicitan inmiscuirse en decisiones que competen al ámbito educativo. Recordemos que mantenerse en una actitud defensiva, puede

²³ Cuando hacemos referencia a la constitución subjetiva, nos referimos al conjunto de elementos que constituyen a los individuos en un determinado momento histórico y conforman su identidad.

favorecer potenciales conflictos. Sería una posibilidad de mejoría que docente y padres puedan establecer una trama, una red, una base conjunta solidaria, lo que significaría unirse para un fin común.

Finalmente la demanda desde directivos y programas. Suele ocurrir que los docentes sientan cierto desamparo ante la situación de tener que aplicar modelos de la escuela de la modernidad, en una actualidad absolutamente diferente. El docente transmite contenidos, basándose en la palabra hablada, yendo en busca de un futuro ciudadano que aparece sólo como un consumidor que puede o no estar conectado. Sería de gran riqueza preguntarse qué ocurre con la carrera docente, qué ha ido modificándose con la evolución de las décadas, qué elementos siguen sosteniéndose y para qué. Sería un primer requisito que los programas en dicho nivel se ajustaran a los requerimientos de la época y que no generasen ilusiones de un alumno ideal, disciplinado, dócil, ordenado, atento, tan distante del real, para que los nuevos egresados estuvieran menos proclives a entrar en contradicciones respecto de lo que aprendieron y de lo que les muestra la realidad. Es un camino en el que queda mucho por andar.

Apostando a rescatar la profesión

Consideramos que el docente debiera apelar a compartir sus saberes y sus dudas con los colegas y superiores, tratando de considerar lo dicho por quienes comparten su visión, pero también por los que tienen opiniones distintas ya que esto permitiría un reajuste de la perspectiva que facilitaría la revisión y cambio de situaciones.

Otra de las características de la sociedad posmoderna es la exaltación del individualismo, cada uno por su lado adecuándose o no a las reglas del mercado, conectándose con el otro con el fin de poder superarlo. La competencia, el individualismo en su esplendor. Pero la realidad demuestra que muchas de estas situaciones no son saludables, sino iatrogénicas, que generan malestar, sensación de vacío, soledad. Es oportuno comenzar a ver al otro como auxiliar, apoyo, sostén; reconstruir un espacio de comunicación que es mucho más que uno de conexión.

En las instituciones escuela y familia de la Modernidad, la táctica de vigilancia se aplicaba en el poder de la mirada, una mirada controladora que dirigía las actitudes. En esta búsqueda de crecimiento, veamos la posibilidad de darle también importancia a la mirada, pero como oportunidad de encuentro, la mirada que sostiene. Como dice Daniel Calmels (2001) “...el rostro del otro es el puerto que reasegura la constancia de un límite.”

“La escuela, como lugar aparte, debe inventar su manera de ser, a la vez, abierta y separada. Si los docentes se sienten solos (abandonados a causa del pobre reconocimiento de la sociedad), si deben apelar a su fuerza singular, es aún más necesario reflexionar sobre lo común en lo que pueden sostenerse —en lo que podemos sostenernos— y ponerlo en común entre ciudadanos. Alguna idea de la humanidad y de la infancia, de la cultura y de la libertad como cosas comunes a todos” (Cornu, L. 2008 p.134)

La escuela tiene entonces un rol importante tal como es el de colaborar en la elaboración de subjetividades más plásticas, que sean capaces de sacar rédito de los elementos favorables de la época, como por ejemplo la tecnología, pero aplicándolos en la comunicación con los demás; esto de ponerse en el lugar del otro, tan repetido pero tan poco practicado, es una herramienta muy eficaz ya que el que puede ver la situación desde otro lugar además del propio, seguramente tendrá una percepción más completa, y entonces podrá encontrar mejores soluciones. No olvidemos dos conceptos claves para rescatar la tarea: confianza y responsabilidad.

Bibliografía

- Bacher, Silvia (2009) Tatuados por los medios. Dilemas de la educación. Buenos Aires: Paidós
- Bauman, Zygmunt (2008) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- (2009) Amor líquido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, Silvia (2008) Violencia social-Violencia escolar. Buenos Aires: Noveduc.
- Calmels, Daniel (2001) Del sostén a la trasgresión. El cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Cordié, Anny (2003) Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós
- Cornu, Laurence (2008) “Lugares y formas de lo común” en Frigerio,G; Diker,G (comp.) Educar: posiciones acerca de lo común Buenos Aires: del estante editorial.
- Cury, Augusto (2007) Padres brillantes maestros fascinantes. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta S.A.I.C /Zenith
- Fernández, Alicia (2005) La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (2003) Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (2002) Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Foucault, Michel (1989) Vigilar y castigar. Buenos Aires : Siglo XXI

Narodowsky, Mariano (1994) Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.

Sanjurjo, Liliana (2000) "Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas" en Boggino, N y Avendaño, F (comp.) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, Carlos; Téllez Magaldy (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc

Szyber, Graciela (2009) "De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos" en Wettengel, L; Untoiglich, G, Szyber, G. Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Buenos Aires: Noveduc.

Van Der Horst, Claudia (1997) "Los maestros: algunas cuestiones acerca de la formación en los inicios del siglo XX", en Propuesta Educativa *Año 8* N° 16 Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.

Vasen, Juan (2007) La atención que no se presta: el "mal" llamado ADD. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

----- (2008) Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós

Waserman, Mario (2008) Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje. Ensayos y errores. Buenos Aires: Noveduc.

Yannuzzi, Sandra; Osorio, Fernando (comp) (2006) Inteligencia y subjetividad. Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

REPRESENTACIONES Y CREATIVIDAD MUSICAL**Gustavo A. Giachero²⁴**

*[...] educar es señalar al aprendiz el camino de sus intuiciones, aprender a respetarlas y también corregirlas cuando se desvían del bien común. Ser creativo puede ser entendido como un modo libre, no condicionado, de pensar y de vivir. Crear es dejar crear.”
Fidel Moccio*

Habitualmente suele asociarse el concepto de “persona creativa” de manera diferente según el tipo de inteligencia que cultive. La inteligencia lógico-matemática, por ejemplo, frecuentemente es festejada asignándosele una cuota de esfuerzo mayor al de los logros realizados por otros tipos de inteligencia. En el campo de las artes, sobre todo en el de la música, estos logros suelen estar atribuidos a condiciones místicas o paranormales. Muchos de estos casos suelen descalificar el esfuerzo y el estudio humano, pero bien sabemos que muchas de estas atribuciones suelen provenir también de los propios artistas.

Es cierto que en muchos casos estas anécdotas son inventadas o exageradas por sus autores, colaboradores o allegados. Creemos que las razones para ensalzar esta práctica son para generar mitos, atribuir condiciones celestiales o autoridad suprema al artista. Así, podemos encontrar en toda la historia de la música cientos de anécdotas pasando por Gregorio y el canto llano, Puccini y su concepto de “medium”, o la de la “aparición” de la obra maestra en sueños o dictada por algún espíritu. El psicólogo argentino Fidel Moccio, luego de analizar profundamente algunos de estos casos contrapone:

²⁴ Profesor de Composición Musical, egresado de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente de Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I y Teoría y Práctica del Lenguaje Musical II, del Profesorado de Música del Collegium CEIM, y como profesor auxiliar de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Composición Musical de la UNC. <http://musicaenelpatio.blogspot.com>
gustavo_giachero@yahoo.com.ar

*“Pero no se debe suponer que los productos de la creación aparezcan sin antecedentes, como un don que se recibe sin saber por qué. Los que disfrutaron de esos momentos o estados creativos han cumplido, antes, tareas, condicionamientos que los llevaron a esa culminación. No obstante, es recurrente la sorpresa, la parición inesperada, el estado iluminado. [...] La irrupción, la emergencia de ideas innovadoras pueden vincularse con los desbloques: cuando, fuera de las presiones del pensamiento lógico, se liberan otras formas de expresión. [...] Elmer Green, en *Beyond Bio-feedback*, dice que las imágenes e ideas conducentes a la solución de un problema aparecen en los estados de la mente donde surgen las imágenes hipnagógicas que acompañan las ondas theta de los ritmos cerebrales. Bajo la forma de esas imágenes y en un estado de rêverie, próximo al sueño, llegan a la conciencia ideas intuitivas, que siguen una vía contraria a la de las soluciones lógicas de problemas. Estos datos conducen a la perspectiva de intentar llegar a la creatividad por vía de un entrenamiento.*

[...] Vinimos hablando del fenómeno de la irrupción: el instante en que el producto de un proceso que se desarrolla en un nivel no consciente del psiquismo se abre paso y llega a la conciencia con la respuesta, la solución, la palabra, la imagen, la melodía, aquello que nos mantuvo inquietos y que, a veces, fatigados por la búsqueda, habíamos abandonado. A partir de ese momento la lógica se aparta para dejar que la creación ocupe su lugar y traiga las respuestas. Mi pensamiento vuela hacia donde quiera, yo debo seguirlo y además aceptar que es capaz de asociarse sin limitaciones con novedades impensadas. El pensamiento lógico podrá sorprenderse, pero se cuidará de prohibir. Como se ha dicho, el pensamiento lógico es el dueño de casa y anfitrión exigente, mientras que el pensamiento creativo es un invitado que no obedece las reglas de las buenas costumbres.”²⁵

Con respecto al proceso cognitivo que la composición musical conlleva, debemos remarcar que no es fácil encontrar estudios concluyentes. Los escritos de algunos profesionales como Gardner y Hargreaves delatan que estas investigaciones están aún en una primera fase investigativa. Solo algunos psicólogos cognitivistas arriesgan, como el caso de Sloboda, que el proceso de creación musical tendría dos características principales:

- *Primero, un punto de partida importante y parece ser la formulación de un plan Superordinado; este plan para la composición o la improvisación guía luego su elaboración detallada de nota por nota.*

²⁵ MOCCIO, Fidel (1997)

- *Segundo, estos planes, frecuentemente, parecen ser provisorios; pueden ser rápidamente cambiados de acuerdo con la manera en que proceda la elaboración, y esto pueda parecerse a la idea de la retroalimentación en la ejecución experta.*²⁶

El plan *superordinado*, se daría en forma de representaciones mentales que podríamos llamar incompletas o difusas pero que establecen un “marco” que es referencia para un plan *subordinado*. Hargreaves lo define como un “almazón vacío” que se completa. Muchas veces estos “almazones” o “marcos” son transmitidos y preservados por mucho tiempo constituyendo estructuras fijas como los standards de jazz o blues. En otros casos, los compositores prefieren no responder a ningún esquema prefijado.

La importancia de un sistema de representación escrito

Gardner define claramente la inteligencia musical como una inteligencia relativamente independiente de las demás²⁷. Uno de los elementos que permiten afirmar dicha postulación es que la música posee un sistema simbólico lúcido y accesible. El sistema simbólico de la música es uno de los sistemas de escritura más aceptado universalmente y uno de los que ha perdurado por más tiempo. Con etapas evolutivas claramente definidas desde la escritura medieval, pasando por el influjo que le dio la imprenta de Petrucci, hasta los sistemas analógicos del siglo XX, la escritura de la música se fue instalando como una necesidad recurrente, incluso desencadenando cambios en la manera de crear música. Pero debemos diferenciar entre:

1. la representación escrita, la simbolización, utilizada para ensamblar una obra, publicarla, o difundirla comercialmente;
2. los manuscritos o borradores que el compositor utiliza para registrar sus ideas; y
3. las representaciones mentales de la música.

Las primeras, nos muestran la obra concluida, los borradores nos permiten apreciar el proceso de construcción de una obra, pero las últimas son una incógnita.

El compositor Roger Sessions describe cómo se compondría una obra musical y qué es ser compositor. Para él sería la facilidad que tiene un músico de escuchar

²⁶ Citado en HARGREAVES, David (1998) pág 167

²⁷ GARDNER, Howard (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.

sonidos y ritmos agrupados en segmentos sintácticos en su cabeza. La revisión constante de estos segmentos sintácticos sería la labor del compositor. La composición va cobrando importancia a medida que la mente logra representaciones mentales cada vez más precisas y significativas. En determinado momento este proceso llama la atención del compositor saltando hacia fuera con mayor fuerza.

En los grandes compositores estas representaciones fluirían de manera constante tal como lo testimonian las siguientes anécdotas:

“Wagner decía que componía como una vaca producía leche en tanto que Saint Saëns decía que componía como un manzano da manzanas”²⁸;

o como cuando uno de los alumnos pregunta a Bach:

“¿Cómo se te ocurren tantas melodías?, a lo que Bach respondió: lo que me cuesta es no pisarlas cuando me levanto por la mañana”²⁹

Al principio es una idea pequeña, luego llama la atención del compositor, convirtiéndose en una idea más grande utilizando recursos técnicos o experimentando. De esta manera, y según Aaron Copland, el misterio radicaría en la primera idea, la más pequeña, que dio lugar a todo. *“La idea establecida se desarrolla luego con absoluta normalidad.”³⁰*

Es probable que el tipo de creatividad de los músicos se manifieste con mayor frecuencia en estos estados llamados de “iluminación” en algunos con mayor fuerza que en otros. Lo que sí se verifica en todos es que ese estado en los músicos vendría a ser algo así como una representación mental del total de la obra. A medida que la obra imaginada cobra mayor complejidad y detalle, más y más necesita de un sistema de representación escrito.

Hargreaves intenta establecer ciertas recurrencias en el proceso creativo y afirma que muchas veces los músicos crean las partes más importantes de la idea musical, por ejemplo las voces extremas y secundarias y luego las partes de relleno armónico, acompañamiento percusivo, etc. adornando el pensamiento original. La representación escrita comienza a volverse un elemento de necesidad primaria en la primera etapa para retener la idea y en la segunda para ayudar a la mente a organizar los tiempos, la textura, la tímbrica, etc.

A partir de los estudios de la teoría de la información, podemos comprender ciertos procesos relacionados con las representaciones mentales y si bien los estudios

²⁸ COPLAND, AARON. Citado en GARDNER, Howard. **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**, Sexta reimpression, FCE, Colombia, Edición del Fondo de Cultura Económica, 2001. Primera Edición en inglés 1983. pág 89.

²⁹ NACHMANOVITCH, Stephen. **Free Play**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004. Pág. 18.

³⁰ COPLAND, AARON. Citado en GARDNER, Howard. **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**, Sexta reimpression, FCE, Colombia, Edición del Fondo de Cultura Económica, 2001. Primera Edición en inglés 1983. pág 89.

se realizan sobre la percepción de obras ya compuestas, la actividad cerebral no se diferenciaría demasiado de la de un compositor en este sentido. Según Leonard Meyer,

“la información ingresa al cerebro, éste crea una expectativa. [...] La nueva información confirma o no la información anterior y genera nuevas expectativas: un nuevo nivel de interpretación de la información que reconoce el aspecto posicional de cada configuración respecto de las anteriores, es decir, observa qué episodio del discurso está constituyendo cada uno de estos momentos gestálticos que suceden al primero.”

[...]

El oyente, entonces, accede al significado de la música construyendo formas (unidades de información) con el material que percibe e interpretando las posiciones relativas que éstas ocupan dentro de la estructura temporal”.

Este proceso implica una noción de tensión y reposo que combina ambas teorías: en el punto en que hubo un cierre se produce un significado que consiste, en principio, en la resolución de la tensión que se generó ante las primeras configuraciones percibidas. Se produce una interacción entre percepción y expectativa y entre el conocimiento previo que tiene el oyente acerca del estilo y los desvíos que la obra está planteando. Meyer postula que la “emoción musical” surge a raíz de estas expectativas [...].”³¹

Bibliografía

Aguilar, María Del Carmen (1999) Análisis auditivo de la música. Buenos Aires: Aguilar.

----- (2002) Aprender a escuchar música. Madrid: Antonio Machado Libros.

Anónimo. Breve historia de la creatividad. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/14237127/Breve-Historia-de-La-Creatividad>

Becerra-Schmidt, Gustavo. Crisis de la enseñanza de la composición musical Revista musical chilena N°58, año 1958. Disponible en <http://www.gbecerra.scd.cl/crisis1.htm>

Betancourt Morejón, Julián. Creatividad en la educación: educar para transformar Revista de educación Nueva Época núm. 10 / julio - septiembre de 1999. Publicación de la Secretaría de Educación de Jalisco, México. <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10educar.html>

Blanco, Patricia. El proceso creativo en la formación de profesionales reflexivos. Ponencia Santa Fe, Argentina, *Músicos en congreso*, 2007.

Chacón Araya, Yamileth. Una Revisión Crítica Del Concepto De Creatividad. En Actualidades Investigativas, Educación, Volumen 5, Número 1, Año 2005. Universidad

³¹ AGUILAR, María del Carmen. **Aprender a escuchar música**. Madrid, Antonio Machado Libros, 2002.

de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/creatividad.pdf>

Copland, Aaron (1989) *Cómo escuchar la música*. Ediciones Biblioteca Actual. Primera edición en inglés 1939.

Csikszentmihalyi, Mihaly. *Felicidad y Creatividad* Revista *The futurist*, Septiembre- Octubre 1997, pp 8-12.

----- (1990) *Fluir* Barcelona: Editorial Kairos.

De Bono, Edward (1982) *Aprender a Pensar*. Barcelona: Editorial Plaza y Janés.

----- (1992) *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. México: Editorial Paidós.

----- (1998) *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para la gente de acción*. México: Editorial Granica.

Gardner, Howar; Feldman, David y Krechevsky, Mara (2000) *El Proyecto Spectrum. Tomo 1. Construir Sobre Las Capacidades Infantiles* Editorial Morata y Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Cide). Resumen y traducción Rafael Bernabeu.

Gardner, Howard (1978) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (1994) *Educación artística y desarrollo Humano* Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica. Primera Edición en inglés 1983.

----- (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (1993) *La mente no escolarizada*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

----- (1995) *Mentes creativas* Barcelona: Editorial Paidós.

Hargreaves, David (1998) *Música y desarrollo Psicológico*. Barcelona: Editorial Grao.

----- (1998) *Música y desarrollo Psicológico*. Barcelona: Editorial Grao.

Hemsey de Gainza, Violeta. *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y Perspectivas*. Disponible en: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html>

López Pérez, Ricardo. *Breve Historia Del Concepto De Creatividad*. Escuela de Educación Parvularia, Universidad Central de Chile, Revista No. 9. Disponible en <http://biblioteca-digital.uceval.cl/publicaciones/revista/numero9/rev9a3.htm>

Moccio, Fidel (1997) *Creatividad. Teorías, metodologías, experiencias*. Buenos Aires: Ediciones Aucan.

Nachmanovitch, Stephen. *Free Play* (2004). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Paynter, John (1991) *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.

Petry Kehrwald, Isabel. *El proceso creativo y su función social*. Buenos Aires. Revista Claves Musicales. Disponible en <http://www.clavesmusicales.com/extra/elproceso.htm>

Shaffer, Murray (1998) *El Compositor En El Aula*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.

Swanwick, Keith (1998) *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Yentzen, Eduardo. *Teoría General de la Creatividad*. Disponible en <http://www.revistapolis.cl/6/Creatividad,%20Yentzen.doc>

LA CONSTITUCIÓN NACIONAL EN EL MAPA

Lidia Beatriz Carabel³²

Esta propuesta responde a una resolución en aula taller, con equipos formados al azar, que pareció interesante desde una lectura diferente de la Constitución Nacional en el Espacio curricular Geografía.

Se parte de una conceptualización previa desde la lectura y discusión del texto Territorios Nacionales³³ cuyos contenidos son: “la conciencia territorial”, la ley de territorios nacionales y su organización (ley 1532 año 1884), el poblamiento, la frontera del indio, los territorios provinciales y la ley de fomento (ley 5559 año 1908).

Se plantea conocer el territorio desde otra perspectiva, donde las palabras encierran contenidos políticos que dieron lugar a acciones políticas haciendo hincapié a las palabras de Joaquín V. González, quien expresara que “los territorios nacionales tienen riqueza oculta”, refiriéndose a la importancia del conocimiento del gran potencial del país en extensión y recursos.

Propuesta didáctica

Objetivos

- Aplicar la comprensión lectora al contenido de diferentes artículos de la Constitución Nacional cuando se les pide a los alumnos que vuelquen dicha información a un mapa, pudiendo utilizar material de consulta.
- Fortalecer la formación de la conciencia nacional.

Contenidos

- Nación y territorio
- Temporalidad en la formación del Estado Argentino.
- Elementos del territorio.
- Valoración del conocimiento.

Tiempo estimado:

- De acuerdo con el uso de las actividades propuestas.

Actividades propuestas:

- Se enuncian todas las posibles, elija según crea conveniente.

³² Profesora de Geografía y Licenciada en Enseñanza de las Ciencias Sociales con orientación en Geografía y Educación ambiental. Se desempeña como profesora en escuelas secundarias, en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario del ISFD N° 102 de Bánfield y en el Profesorado de Geografía del ISFD N°41 de Adrogué - Provincia de Buenos Aires. liianacarabel@gmail.com

³³ San Martino, María Laura (1996) Los territorios nacionales. Buenos Aires: Ediciones Ciudad.

a) Elegir tres frases del Preámbulo y escribir hacia la derecha cuál/cuáles son los contenidos involucrados.

Frases	Contenidos
Nos	participación cívica
Los representantes	sufragio
Todo el hombre del mundo que quiera habitar el suelo argentino	inmigración

Se presentan estas frases a manera de ejemplo...

b) Cartografiar los siguientes artículos de la constitución Nacional según su contenido de referencia.

- Art.1: “Forma de gobierno representativa republicana y federal”; el alumno confecciona el mapa con el nombre de las provincias.
- Art.5: “Cada provincia dictará para sí una constitución” (Ejemplo de republicano provincial) el alumno agrega las capitales provinciales.
- Art.11: “Los artículos de producción serán libres de los derechos de tránsito”: mapa de rutas nacionales.
- Arts.12-14-26: “Buques” “navegación” “Ríos interiores”. Mapa de ríos señalando tramos navegables.
- Art.25: “el gobierno federal fomentará la inmigración europea”; nos detenemos a considerar: contradice el preámbulo, es discriminatorio, pertenece al siglo XIX y ¿se olvidaron de modificarlo en 1994? Indica en un mapa los porcentajes de población extranjera o estadística de censos, línea de tiempo con procedencia de las inmigraciones, comentarios sobre procedencia de abuelos o bisabuelos.
- Art.35: “Denominaciones adoptadas desde 1810” mapas de Virreinato del Río de la Plata, campañas libertadoras (nuevo territorio después de Belgrano, San Martín y Güemes), Provincias Unidas y Confederación Argentina.
- Art.46: Representatividad de catorce provincias, confeccionar el mapa con referencias; de donde se infiere el Art.13 que expresa que “Pueden surgir nuevas provincias”.

- Art.41: “Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano” mapa de regiones con riesgos ambientales por contaminación (2) y mapas de Parques y Reservas Nacionales (3).
- Art.75: rever los Artículos 11, 12,14 y 26 para sumarlos a los incisos 10 y 13.
- Art. 75 Inciso 15: “Fijar definitivamente los limites del territorio”; mapa de límites con y sin apoyo natural, conflictos. Mar patrimonial argentino y la milla 200 , 201 y 350.
- Art.75 inciso 16 “Proveer a la seguridad de las fronteras”; confección del mapa con ciudades gemelas y establecer la diferencia entre límite y frontera.
- Art.75 Inciso 17 “Reconocer la preexistencia étnica”; mapa de Naciones aborígenes. (4)
- Art. 75 Inciso 18 y 19 “Prosperidad del país”; relacionarlo con el Preámbulo donde dice “Bienestar general”; usar los mapas confeccionados para los artículos 11, 12, 14, 26 y 25.
- Art.75 Inciso 25 “El Poder Ejecutivo declara la guerra o la paz” buscar antecedentes del reclamo y guerra de Malvinas.
- Disposición Transitoria N° 1 “La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur...objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino”; buscar datos y reflexionar sobre el espacio marítimo y la proyección Antártica de Argentina.

Sería interesante revisar con los chicos el concepto de “Pactos preexistentes” (son los firmados hasta ayer) mencionados en el Art.75 Inciso 22 y 24 para dar inicio a otras discusiones sobre temas como vulnerabilidad, pobreza y exclusión de la niñez en la Argentina y su aparición como número de una estadística o la polaridad en el juego de intereses con los Bloques, la globalidad, la fuerza local y el poder político.

La palabra generadora de ideas, la palabra generadora de reflexión, una Geografía razonada, aplicada, activa y actual.

Esa Geografía es la que pretendo mostrar, espero haber logrado mi objetivo.

*Conciencia nacional: Construcción del pensamiento generada por el hombre en su relación con el medio gestada por un proceso gradual a través de la historia de una Nación. El conocimiento del territorio asegura la soberanía y exige “vivir” concientemente el territorio. La Geografía y la Historia son las ciencias que sistematizan este conocimiento.*³⁴

³⁴ Definición elaborada desde el Exordio de Patricio Randle en La conciencia Territorial (1978) Buenos Aires: Oikos.

Bibliografía

San Martino, María Laura (1996) Los Territorios Nacionales. Buenos Aires: Ediciones Ciudad.

Revista económica IADE. N°169. "Singularidades del territorio argentino como país asimétrico y terminal"

Geografía Argentina y del Mer.Co.Sur Libro de texto de diferentes propuestas editoriales

Lafon, Ciro René (1998) Comienzos de la nacionalidad. Buenos Aires: Editorial AZ., Constitución Nacional

Diseño Curricular (el desarrollo curricular de 2º año Polimodal)

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE ARTÍSTICA

*Daniela Di Palma*³⁵
*María Luján Rivarola*³⁶

“Es muy difícil que se pueda trabajar con otro docente, ni hablar desde Plástica”

Partiendo de esta afirmación de una alumna de segundo año del Profesorado en Artes Visuales con Orientación Cerámica, con experiencia en la docencia, sobre qué opina sobre la interdisciplinariedad, no quedan dudas de que la forma más clásica de organización del contenido dominante actual es el modelo lineal disciplinar, o en otras palabras, el conjunto de disciplinas yuxtapuestas, la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria.

Este tipo de conocimiento es usualmente considerado y referido a un conjunto de estructuras abstractas y a leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a modelos de coherencia asumidos. Mediante esta vía se van construyendo en la mayoría de los casos las diferentes disciplinas, con nombres concretos que pretenden representar las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano. Esto nos permite determinar que la base del trabajo interdisciplinario reside en primera instancia en la organización de los contenidos en la currícula. Si la base no puede garantizar la correlación entre las diferentes asignaturas menos aún conformará el sostén para el futuro trabajo interdisciplinario de los docentes a cargo de esas disciplinas en ese modelo curricular.

En una organización escolar de asignaturas, disciplinar, el dominio de cada materia como requisito para la movilidad dentro del sistema educativo, para aprobar y ascender dentro de la dinámica de ciclos y etapas en que está estructurada la permanencia en las instituciones educativas pasa, con demasiada frecuencia, a convertirse en la verdadera y única meta educativa. El currículum lineal-disciplinar acaba

³⁵ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Maestría en Educación con Orientación en Ciencias Sociales – UNCPBA- UNICAMP en curso. Docente de Nivel Secundario, Superior y Superior Artística. Prof. Perspectiva Filosófico Pedagógica del 2do Año de la carrera Profesorado en Artes Visuales Orientación Cerámica perteneciente a la Escuela Provincial de Cerámica de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires.

³⁶ Alumna del 2do Año de la carrera Profesorado en Artes Visuales Orientación Cerámica perteneciente a la Escuela Provincial de Cerámica de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires. Docente de Plástica.

configurándose, en la mayoría de los casos, como un currículum puzle según la terminología de Bernstein³⁷ (Torres, J., 1994:105)

¿Cuál es nuestra intención al presentar estos argumentos? Debemos ser conscientes de que en verdad, en nuestra práctica cotidiana, nuestra intención (justificada quizás por formar parte de este modelo lineal disciplinar que desde hace décadas se ha instaurado en nuestro sistema educativo) es que nuestros alumnos terminen aprobando nuestra asignatura, quizás utilizando los recursos y estrategias que consideramos pertinentes para lograr tal aprendizaje pero no estamos teniendo en cuenta (o no queremos) la alternativa de trabajo que nos ofrece la interdisciplinariedad.

“La interdisciplinariedad como modelo de explicación de la realidad no puede aislarse del concepto, la ley y el hecho, pero al mismo tiempo no puede renunciar a las operaciones del sujeto como constructor de conceptos”³⁸

Interdisciplinariedad en la que las diferentes áreas de conocimiento y experiencia deberán entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para contribuir de un modo más eficaz y significativo a esa labor de construcción y reconstrucción del conocimiento; de las destrezas, conceptos, actitudes, valores. Aunque algunas áreas se pueden identificar más claramente con campos de conocimiento muy específicos, ello no obliga a parcelarlas, por ejemplo, mediante el horario, o también, algo que es frecuente en la actualidad en los esquemas de organización por disciplinas, en los que, más o menos, cada cincuenta minutos se produce un cambio de disciplina, núcleo de interés o incluso figura docente. (Torres, J., 1994:125)

Quizá la deficiencia más grave del concepto tradicional de la organización por materias es la suposición de que un entrenamiento riguroso en disciplinas académica apartadas de la realidad social desarrolla las habilidades y las capacidades más necesarias para satisfacer las exigencias de los problemas vitales. Las materias mismas, como materias, no llevan en sí un criterio de importancia particular para proporcionar conocimientos esenciales para la supervivencia de la cultura o una perspectiva estratégica o el entrenamiento de las capacidades mentales.

También pueden surgir interrogantes en cuanto al punto hasta el cual el estudio prolongado de una materia especializada es condición necesaria para lograr el pensamiento disciplinado característico de tal material. Sin duda, las disciplinas

³⁷ “Curriculum puzzle o tipo colección...consecuencia de una *clasificación fuerte*, en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna...” BERNSTEIN, B. (1988): «Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo» (1971). En B. BERNSTEIN: Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas (traducción: Rafael Feito Alonso). Madrid, Akal.

³⁸ Ministerio de Educación y Justicia. Programa de Transformación de la Educación Media. Proyecto Ciclo Básico General. Aplicación a un número reducido de establecimientos. República Argentina, 1988:10.

principales ejemplifican ciertos modos de pensamiento y formas de ver el mundo que son únicos. La ciencia, la historia y la literatura representan una clave especial para percibir el mundo que no rodea. Pero el interrogante consiste en si el dominio de estas clases es inseparable del alcance consecutivo de todo el campo o si la comprensión “sistemática” puede producirse de alguna otra manera. (Taba, H., 1977:507)

En este sentido, el campo del Arte es manifestación, espectáculo, encuentro social, patrimonio cultural, espacio de libertad para el desarrollo de la creatividad, vehículo de emociones y sentimientos, pero también en tanto discurso que contiene una pluralidad de interpretaciones acerca del mundo, constituye un campo de construcción y expresión del pensamiento indispensable para la Sociedad. Somos conscientes que en la práctica este sentido no se recupera, en su mayoría, desde otras disciplinas y percibimos en los discursos de nuestros alumnos afirmaciones tales como “Yo le propuse a la profe de Matemática si quería trabajar conmigo formas geométricas pero me dijo que ese tema ya lo había dado”; “Vino la Directora (de una institución rural) a pedirme que organizara los actos y lo tuve que hacer, ¿qué le voy a decir?” No obstante esto, encontramos fragmentos que refieren a “Tuvimos una reunión con la Inspectora a principio de año y ella fue muy clara “las maestras de plástica no van a estar a cargo de la organización de los actos, esto a ellas no les incumbe”; “¡Está bien!... nosotras no estudiamos para ser decoradoras de interiores”.

A partir de estas afirmaciones denotamos la urgencia de considerar a la Educación Artística en forma estratégica, como espacio curricular imprescindible en la educación para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente, con el conjunto, para transformarla.

En tal sentido, dentro de esta propuesta entendemos el trabajo interdisciplinario como la posibilidad de transformar nuestro proceso de enseñanza aprendizaje a partir de atender tres cuestiones teórico-metodológicas:

La recuperación de los saberes previos de los alumnos.

La importancia de los procesos en el aprendizaje.

El trabajo cooperativo con otros espacios curriculares.

En este sentido, tendríamos que entender que para nuestros alumnos un currículum basado en disciplinas aisladas presta una insuficiente atención a sus intereses; no tiene en cuenta su experiencia previa de estudiante concreto, su nivel de comprensión, su modo de percepción individual y su ritmo de aprendizaje; favoreciendo

un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico ignora la problemática específica de su medio sociocultural y ambiental, sobre todo cuando el principal recurso educativo que se emplea son los libros de texto. Este currículum puzzle no estimula las preguntas más vitales ya que ellas quizás no puedan ser respondidas por el docente dado que solo atienden las que están confinadas dentro de los límites de las áreas disciplinares; esto genera dificultades de aprendizaje provenientes de un constante cambio de atención de una materia a otra o no se pueden comprender bien los posibles nexos entre los contenidos de tales asignaturas. Este currículum por asignaturas suele generar una incapacidad para acomodar en él los problemas o cuestiones más prácticas, vitales e interdisciplinares, tales como aquellas cuestiones de actualidad.

Desde la Formación Docente debemos presentar este modelo interdisciplinar alternativo para que nuestros futuros egresados puedan captar las conexiones que pueden existir entre las diferentes asignaturas y proporcionar soportes para poder hacerlo, en donde además de contribuir a la construcción ciudadana, nuestro principal desafío consista en la formación de artistas y docentes, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. De no ser así, estaríamos reproduciendo el modelo de currículum puzzle, siendo nuestros alumnos los que, a su vez, lo reproducen en su futura práctica docente. En consecuencia, obtenemos perfiles docentes que llevan a una inflexibilidad en la organización, tanto del tiempo cuanto del espacio y de los recursos humanos, en donde actividades educativas tales como visitas, excursiones, salidas fuera del aula y seminarios de mayor duración temporal no pueden ser realizados o se les ponen demasiadas trabas. Esta estructura de disciplinas desalienta iniciativas del alumnado para el estudio o para la investigación autónoma, desanimando la actividad crítica y la curiosidad intelectual.

En este sentido, resulta pertinente reseñar brevemente la experiencia llevada a cabo por la alumna en su práctica docente en un intento por trabajar en forma interdisciplinaria para continuar debatiendo en torno a esta metodología de trabajo.



El título del Proyecto “Reproducimos con nuestras manos” estuvo a cargo de los docentes Jorge Menéndez y María Luján Rivarola. Enfocado desde las disciplinas de Historia Argentina y Latinoamericana del Siglo XIX y Plástica correspondientes al Segundo Año de la Educación Secundaria Básica, tiene la posibilidad de brindar al

alumno el abordaje teórico metodológico de la producción cultural de América precolombina, desde el análisis de sus condiciones de producción, características estilísticas y funcionales, circulación y fundamentalmente desde aquellos aspectos que hacen de cada realización una manifestación de carácter estético. En este sentido, y dado el extenso espectro de manifestaciones que convoca, ofrece un campo amplísimo para el análisis contextual de los mecanismos básicos que hacen a todo comportamiento estético.

Los contenidos de este proyecto áulico apuntan a elucidar esta cultura a través del conocimiento de los testimonios actuales de aquellas tradiciones artísticas de neta raigambre americana abordados desde el Espacio Curricular Historia Argentina y Latinoamericana del Siglo XIX, mientras que desde el área de Plástica se trabaja en arcilla como recurso alternativo obteniendo diversas producciones de arte precolombino habiendo observado previamente diferentes láminas.

La metodología construida pretende lograr una articulación permanente entre las explicaciones teóricas y la recuperación de las experiencias personales de los estudiantes con el propósito de avanzar en la construcción progresiva de mayores niveles de autonomía en el desarrollo de la práctica.

En el caso de los docentes implicados en esta experiencia observamos que, si bien existen conflictos entre sus creencias pedagógicas conscientes y las que proceden de su práctica en el aula, no limitan su práctica dentro de los parámetros que demarca este enfrentamiento; antes bien optan por dejar de lado la posibilidad de enjuiciar y valorar las situaciones concretas tomando decisiones y resolviendo problemas.

Abogamos, entonces, por una figura del “profesorado investigador”³⁹, capaz de diagnosticar lo que sucede en las aulas, de tomar las decisiones necesarias, de ofrecer una amplia variedad de recursos didácticos, de evaluar adecuadamente tanto el diseño como el desarrollo de cualquier currículum. Recuerdo una apreciación de una alumna que sostuvo “*Si a los chicos los sacás de la hoja canson N5 y los ponés a trabajar con otros materiales se re enganchar*”. En verdad, es hora de preguntarnos qué es lo que estamos haciendo dentro de la Formación Docente para fomentar este tipo de actitudes; o bien, qué estamos dejando de lado al intentar que nuestra práctica docente se reduzca solo a incorporar los contenidos propios de nuestra asignatura sin tener en cuenta la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o

³⁹ El modelo de proceso implica que en la comprobación o la evaluación el profesor debería ser un crítico y no un simple calificador. La valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inmanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad por parte de los estudiantes para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación. STENHOUSE, L., La investigación como base de la enseñanza, Morata, Madrid 1984:139.

solución de problemas. Este tipo de enseñanza surge como una forma de contrarrestar una enseñanza excesivamente centrada en la memorización de contenidos posibilitando de manera simultánea hacer hincapié en los procesos. La educación de la persona necesita incluir también la capacidad de tratar y aplicar los conocimientos, estimar sus limitaciones y desarrollar los medios para superarlas.

Esta opción trata de crear las condiciones necesarias para favorecer la motivación por el aprendizaje, al existir una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio e investigación más familiares y tópicos o problemas que el alumnado encuentra de gran interés. Los alumnos verán ahora que esa actividad diaria del aula, los usos de metodologías científicas, estructuras conceptuales y la realización de determinadas experiencias sirven para solucionar sus problemas en la vida real.

De este modelo pueden llegar a comprender esa realidad cotidiana e ir revisando y superando sus propios conceptos erróneos acerca de la realidad; tienen posibilidades de construir un nuevo modelo explicativo más comprensivo, más adecuado y válido gracias a la confrontación de sus subjetividades.

El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos y su socialización en general se favorecen con los programas integrados al facilitarse la comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad, al ayudarles a reflexionar, comprender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento o forma de conocimiento promueve y favorece. Esto permitirá que no reproduzcamos un modelo con el que no estamos de acuerdo y en el que se destaca la complejidad situacional de las experiencias escolares, sometidas con frecuencia a constreñimientos impuestos que dan apariencia de homogeneidad y uniformidad en los ritos, escenarios y sensaciones pero plagadas de tensiones ocultas, diálogos implícitos y pequeñas o grandes batallas simbólicas (Jackson, P., 1968⁴⁰). En este sentido, tendremos que intentar ser coherentes y no caer simbólicamente en el mismo lugar desde donde las Directoras siguen solicitando al docente de Plástica que confeccione las guiraldas para los actos escolares.

Bibliografía

- Apple, M. (1986) *El currículo oculto y la naturaleza del conflicto*, en: Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000) *La interdisciplinariedad como principio organizador del Currículo escolar*, en: Didáctica, Currículo y Evaluación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Camilloni, A. Los contenidos en el nivel medio. La interdisciplinariedad. S/f.
- Davini, C. (1999) *Momento organizativo: arquitectura del diseño*, en: Currículum. Carpeta de trabajo. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal: Universidad Nacional del Quilmes.

⁴⁰ JACKSON, Philip. La vida en el aula. 4ta. Ed., Madrid, Morata, 1996

- Díaz Barriga, A. y otros (1989) *El diseño curricular en la división de Ciencias Sociales y Humanidades y Conclusiones generales del estudio*, en: *Práctica docente y diseño curricular (Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)*. México: CESU/UNAM/UAM-X.
- Elstein, G. y otros (2004) *Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y Formación Docente. Regulaciones y estrategias en torno al cambio curricular*, en Edelstein, G. Y Aguiar, L. *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Krichesky, G. y Benchimol, K.(2005) *Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso*", en: Rinesi, E. y otros (comp.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000) *La implementación de un estudio temático*, en: *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Bonafé, J. (1995) *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Diada Editora.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGA/Nivel Medio. 7º, 8º y 9º Años*. 2006.
- Ministerio de Educación y Justicia. Programa de Transformación de la Educación Media. Proyecto Ciclo Básico General. Aplicación a un número reducido de establecimientos. República Argentina, 1988.
- Oyola, C. (1998) *La reforma en el Nivel Medio. Aspectos descriptivos de su estructura organizativa* en: *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pogre, P. y Krichesky, G. (2005) *La experiencia*, en: *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Porlan, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada editora.
- Taba, H. (1997) *Modelos corrientes para la organización del currículo*, en: *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel., 3era. Edición.
- Torres Santome, J. (1994) *Orígenes de la modalidad de un currículum integrado y La planificación de un currículum integrado* en: *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.

FORMACIÓN EN VALORES Y LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA EN EL DEPORTE

*Christian Bertelli*⁴¹

Se trata de aprovechar el interés de los jóvenes por el deporte más popular del mundo (el fútbol) para inculcarles los principales valores deportivos como el respeto, la tolerancia, el cooperativismo, el esfuerzo colectivo y el compromiso, y que vayan incorporando hábitos y actitudes individuales y sociales que hagan mejor la convivencia.

Son los profesores de Educación Física los agentes multiplicadores de la propuesta, que incluso pueden llegar a trabajar interdisciplinariamente con otros docentes y/o profesionales de la salud y la psicología.

Introducción

Esta experiencia que usted, estimado lector, podrá leer y conocer es fruto del camino recorrido durante tres años en escuelas primarias, secundarias y clubes de fútbol infantiles de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, junto a un grupo de trabajo interdisciplinario compuesto por sociólogos, psicólogos y ex jugadores de fútbol profesionales.

Todo comenzó en el año 2005, cuando un grupo de familiares de víctimas del flagelo de la violencia en el fútbol que consideraban la educación de los jóvenes como la única “arma” eficaz para luchar contra éste, impulsó nuestra propuesta. Las investigaciones e ideas didácticas elaboradas fueron consideradas relevantes por estos familiares. De esta forma comenzamos a diagramar en el año 2006 una propuesta de trabajo que con pruebas piloto en distintos establecimientos educativos y clubes comenzó a dar sus frutos. En el año 2007 el ex árbitro Horacio Elizondo, que en

⁴¹ Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes y diplomado en Gestión de las Instituciones Educativas (USAM). Es Director del Área Educativa de la Asociación Gustavo Rivero (entidad que aboga por el fútbol en paz) y se desempeña en escuelas de Asociación de Técnicos del Fútbol Argentino (ATFA). Es autor de libros sobre la especialidad y ha elaborado programas educativos de prevención de la violencia en el fútbol. chbeltran@msn.com

aquel momento estaba a cargo de los Programas Deportivos Jurisdiccionales de la Secretaría de Deporte de la Nación, llevó nuestro equipo de trabajo a ser el soporte técnico de su programa de Educación en Valores y Espectáculos Deportivos denominado “Tribuna para Todos”. Fue la primera vez que en el país trabajaron en forma conjunta la Secretaría de Deporte con el Ministerio de Educación de la Nación. Elizondo, quien es profesor de Educación Física, apuntaba con este programa a que chicos entre los 11 y 12 años incorporaran e interiorizaran los valores para la no violencia a través del juego.

A partir del 2008 pasamos a diagramar los programas educativos de la Asociación Gustavo Rivero⁴² hasta el día de hoy. Esta asociación civil fue creada por Alberto Rivero, padre de Gustavo, asesinado por barras bravas del club Racing, previo al clásico con Independiente. Ya en el año 2009, los tres programas educativos de la Asociación fueron declarados de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución 669/2009) y este año por la Secretaría de Deporte de la Nación por nota número 008.

Desarrollo de los programas educativos

Fundamentación

El deporte, más precisamente el fútbol, es hoy en día un fenómeno de extraordinaria importancia en el mundo en que vivimos. Este deporte es uno de los modos más importantes de identificación colectiva y sentido de vida para muchos. *El fútbol está estrechamente vinculado a nuestra identidad nacional y atraviesa, de alguna manera, a todos los sectores sociales*⁴³

El fútbol, como casi todo en la sociedad, está poblado de luces y sombras. Es un síntoma —y reflejo— de una difícil trama social: el deporte más popular del mundo está siendo opacado por el fenómeno de la violencia. El fútbol —vale aclararlo— no es una isla de la problemática de la violencia en que vive el mundo en su conjunto. La violencia está presente tanto dentro como fuera de las canchas y las soluciones de fondo no aparecen.

Ya que es muy difícil “reciclar” a los adultos violentos, sostenemos que es fundamental apuntalar la educación para revertir situaciones no deseadas en las que el fútbol se encuentra inmerso. La educación es el pilar de una sociedad y la

⁴² www.asocgustavorivero.com.ar

⁴³ Guterman, T. (1998) *El fútbol en la escuela, Aportes para pensar un encuentro*; página 19 en : Alabarces, Di Gianio y Frydenberg (compiladores)

herramienta más importante para erradicar la violencia. Por consiguiente, la educación en valores es clave para reemplazar una “cultura del aguante” por una “cultura de fiesta”. En base a estos conceptos se fueron conformando los tres programas pilares en materia preventiva denominados:

1. Violencia, fútbol y educación: hacia un modelo preventivo
2. Sí, sí, señores
3. Prevención de adicciones en los jóvenes

Los programas consideran el fútbol como un importante elemento educativo de niños y adolescentes y como un factor de integración social.

Para el primero contamos con ex futbolistas profesionales que a partir de su experiencia vuelcan a los jóvenes sus vivencias a través de su trayectoria. Para el segundo, médicos pediatras, a través de un juego didáctico en tablero para chicos de 8 a 12 años, le enseñan los valores en el fútbol. Este juego innovador incorpora la tarjeta verde otorgada a los jugadores por acciones solidarias. Para el tercer programa, son especialistas en adicciones los que trabajan principalmente con el consumo excesivo de alcohol en los jóvenes.

Estos programas educativos están acompañados de material bibliográfico elaborado por equipos técnicos de distintas áreas que son dejados en escuelas y clubes para que los profesores de Educación Física sigan trabajando después de la visita realizada por nosotros. Creemos que los profesores de Educación Física son los agentes multiplicadores de la propuesta que incluso pueden trabajar interdisciplinariamente con otras áreas curriculares (en el caso de escuelas primarias y secundarias).

En concreto, se aporta de forma gratuita a las escuelas todo el material didáctico necesario y las orientaciones y asistencia técnica que necesitan las instituciones educativas; cada una de ellas tendrá la libertad de elegir a los responsables de aplicar en la práctica los programas, los destinatarios, el lugar y el horario, y así también cualquier tipo de directriz que consideren oportuna.

Por consiguiente, la propuesta central en los tres programas consiste en que en las escuelas primarias, secundarias y clubes de fútbol infantiles se generen espacios de reflexión que utilicen la formación en valores para prevenir la violencia en el fútbol, ya que a partir de este deporte popular se pueden enseñar los códigos de convivencia que deben tener los espectadores que asisten a un evento futbolístico; también es posible analizar las acciones de xenofobia y discriminación, los casos de consumo de sustancias adictivas y las consecuencias nefastas que ocasionan la corrupción y la

incentivación. *La función pedagógica del fútbol es incuestionable, por eso también representa un fenómeno educativo de enorme eficacia. El balompié exige poner en práctica valores como el trabajo en equipo, la solidaridad, la generosidad, la disciplina, el compañerismo o el juego limpio. Gracias a ello luego resulta más fácil trasladar todos estos valores a nuestra vida diaria*⁴⁴. Por ello creemos que en la realidad compleja en que vivimos se deben elaborar estrategias de intervención en base a la comunicación, el respeto mutuo, la confianza y el compromiso.

Objetivo general

- Promover la formación y participación de los jóvenes para lograr la prevención de la violencia en el fútbol, y en ese sentido, fomentar los valores en la actividad deportiva y las relaciones interpersonales en la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- Facilitar información, de forma coloquial y clara, sobre la necesidad de evitar las actitudes y comportamientos iracundos tanto fuera como dentro de la cancha.
- Involucrar a los protagonistas directos (jugadores y técnicos) en el compromiso de su testimonio vivencial sobre la problemática de la violencia.
- Concientizar sobre la necesidad de recuperar al fútbol como un acto lúdico, más allá de la competencia entre unos y otros.
- Promover los valores humanos, la buena convivencia, el compañerismo y el esfuerzo colectivo en las actividades y espectáculos deportivos.

Llevar adelante estos programas permitiría que:

Las instituciones educativas:

- a) Desarrollen programas de prevención de la violencia.
- b) Capaciten a sus educadores.
- c) Promuevan el diálogo y la tolerancia en la comunidad educativa.

Los espectadores:

⁴⁴ Hernández, Francisco (2009), página 20.

a) Acudan a los eventos deportivos para disfrutar y vivir con emoción y pasión el partido sin caer en la violencia.

b) Manifiesten las diferencias hacia el árbitro y el juego sin insultos ni agresiones.

c) Conserve su identidad personal evitando caer en actitudes propias de la masa del público.

Los entrenadores:

a) Comprendan que la competición es respetar a los demás, más allá de ganar.

b) Intervengan en los conflictos con los jugadores a su cargo.

c) Fomenten la tolerancia.

Los dirigentes:

a) Promuevan campeonatos de juego limpio.

b) Apoyen el cumplimiento de la normativa.

c) Promuevan programas de formación de ética deportiva.

Los jugadores:

a) Entiendan al adversario como un colega.

b) Comprendan que el triunfo no puede lograrse a cualquier costo.

c) En la dinámica del juego, hay que saber perder y ganar.

Consideraciones finales

El fútbol está herido de muerte. La violencia dentro y fuera de las canchas parece no detenerse. Se suele hablar de reformas de leyes, sanciones a los clubes y a los dirigentes, y aunque son posibilidades viables para combatir este flagelo, el verdadero cambio pasa por la educación, pues ésta siempre es una apuesta a largo plazo para lograr un cambio cultural que reemplace a la “cultura del aguante” por una “cultura de fiesta”.

El cambio estructural tiene que darse mediante la educación de los protagonistas directos e indirectos del fútbol. De lo contrario, todo cambio será parcial y el monstruo de la violencia reaparecerá nuevamente reciclado como hasta ahora.

Las escuelas son un espacio democrático de formación integral y de transmisión de la cultura, así como un lugar ideal para el desarrollo del deporte más popular del mundo. Entonces, la enseñanza de la convivencia deportiva es clave para

iniciar un proceso de cambio. Los docentes son los que deberán asumir el compromiso de llevar adelante la propuesta, porque es la escuela el espacio ideal y real al cual concurren millones de chicos.

En conclusión, la idea es, sencillamente, tratar de aprovechar el interés de los jóvenes por el fútbol para inculcarles los principales valores deportivos —y humanos— como: el respeto, la tolerancia y la entrega, entre otros, y que vayan incorporando hábitos y actitudes individuales y sociales que hagan mejor la convivencia, tratando de hacerles ver la necesidad de que no sólo los apliquen en las canchas sino también en su vida cotidiana y sus relaciones interpersonales.

Bibliografía

- Alabarces P, Di Gianio y Frydenberg (compiladores) (1998) Deporte y Sociedad. Buenos Aires: Eudeba.
- Bertelli Christian (2005) La violencia en el fútbol. Buenos Aires: Editorial Baobab.
- Bertelli Christian (2005) El fútbol hecho pelota. Buenos Aires: Editorial Baobab.
- Hernandez, Francisco (2009) Fútbol, fenómeno de fenómenos. Madrid: Editorial Leo.

LA MIRADA INVISIBLE

Marcela Claudia Cantolla⁴⁵

Mi trabajo consiste en el análisis de una escena escolar que tuvo lugar en un Instituto privado, en la ciudad de Salta, en el año 1988.

La década de los 80, como todos sabemos, en nuestro país fue marcada intensamente por la experiencia autoritaria de la mitad de la década anterior y el regreso al ejercicio de la democracia. Las ideas de libertad, democracia y autoritarismo tuvieron, por lo tanto, gran influencia en el ámbito educativo. Se cuestionaron metodologías, actitudes, y concepciones del rol docente.

Ante la rigidez del período anterior, hubo una gran atracción hacia tendencias educativas no directivistas, con influencia del pensamiento de Carl Rogers y de los neopiagetianos de la Escuela de Barcelona. Con una interpretación psicologista, se cuestionaron aspectos como: la planificación didáctica, los contenidos educativos y el rol del docente como responsable del proceso de enseñanza aprendizaje. Se intentó llevar a las aulas propuestas psicogénicas sin la adecuada implementación didáctica. La escuela, como la sociedad, buscaba su punto de equilibrio entre el autoritarismo y la libertad. El docente, que actuaba como "facilitador del aprendizaje", debía escuchar y aceptar las propuestas de los alumnos.

Pero nada de esto llegó a afectar al establecimiento en el que me eduqué durante seis años, porque analizando objetivamente el funcionamiento de la institución, puedo decir que allí acontecían hechos bastante particulares: los dueños del Instituto, en ese tiempo, eran todos familiares y hasta los docentes se vinculaban a ellos por ese lazo (eran todos primos, hermanos, tíos o sobrinos); los problemas de fondo no se tocaban; las figuras del director y de los maestros representaban una especie de semidioses; nadie cumplía con sus responsabilidades, todos hacían *como que* dirigían, *como que* enseñaban, *como que* aprendían. Aparentaba ser un colegio muy bueno pero los profesores encubrían sus deficiencias con su autoritarismo y los estudiantes nos habíamos adaptado, de manera que aprendimos a sobrevivir con falsas buenas notas en nuestros estudios aunque en realidad ni los maestros enseñaban ni los alumnos aprendíamos.

⁴⁵ Profesora en Lengua, se desempeña en el IES N° 6034 "Juan Carlos Dávalos" y en colegios secundarios de Salta. Ha participado como expositora en Jornadas y Encuentros, tanto nacionales como provinciales, sobre educación, lectura y escritura.
marcelacantolla_68@hotmail.com

Lo más grave es que las autoridades educativas eran complacientes con esta situación, y en muchos casos la fomentaban y avalaban.

Faltaba poco tiempo para que terminara de cursar la secundaria cuando en uno de los exámenes, la profesora encontró entre mi compañera y yo, una hoja que contenía información precisa acerca de lo que estaba evaluando. Ese escrito no era mío, pero la profesora no dudó y sin preguntar me culpó. Como castigo me puso un uno.

Para analizar esta práctica escolar he tomado como ejes de análisis algunas de las técnicas de poder que, según Foucault, se emplean en todas las instituciones.

La *vigilancia*: que se ejerce a partir de la mirada sobre el otro, con la finalidad de controlar permanentemente los comportamientos, para que nadie se desvíe del cause “normal”. La *vigilancia* es evidente en esta escena ya que el docente se asegura con la mirada, verlo todo, supervisar el trabajo y desempeño de los estudiantes, en este caso a través de las evaluaciones:

La *vigilancia* permite también calificar a los estudiantes en una serie de categorías que hacen alusión a su desempeño: buenos alumnos, es decir los que demuestran ser inteligentes, responsable, disciplinados, y los malos alumnos que serían los que poseen características contrarias a los primeros.

Como consecuencia de la *vigilancia* podemos observar otra de las técnicas de poder que señala Foucault: la *normalización-exclusión*. Vigilar mientras se desarrolla un examen permite *normalizar* a través de:

- 1- las calificaciones,
- 2- el conocimiento que deben poseer los estudiantes,
- 3- excluir a todos aquellos que no hayan incorporado el conocimiento impartido.

Observo también que la *regulación* (entendida como controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir una sanción, otorgar una recompensa o castigo) es una técnica utilizada, en este caso, para el control de la disciplina o para lograr el adecuado desarrollo del trabajo escolar.

La disciplina en la situación descrita es controlada por el docente e implica: silencio, quietismo, no realizar gestos que puedan ser mal interpretados, no mirar al compañero, el trabajo de los alumnos es fundamentalmente individual, cualquier forma de apropiación del saber de otros pares es severamente castigada, los alumnos sentados en fila, entre otros.

Es evidente en esta práctica escolar la organización piramidal: un jefe es el que controla y disciplina (el docente). Alguien mantiene el control disciplinario del grupo y

para ello se basa en castigar y sancionar —es el caso de cuando me quita la hoja y me pone un uno— hasta el más mínimo detalle que rompa con la vida normalizada de la escuela.

En esta clase predominaba un tipo de pedagogía de corte tradicional vinculado al poder mediante el establecimiento de relaciones jerárquicas de dominación sobre el alumnado. Es el docente (el dominador) quien decide qué actitud asumir sin dar oportunidad al alumno para que defienda y diga su verdad, es el que se encarga de indicar al estudiante ante el grupo señalando sus deficiencias —como la irresponsabilidad, falta de disciplina, de respeto— lo cual es un mecanismo de humillación y sanción que utiliza para erigirse desde el poder sancionador.

El *dominado*: es un sujeto negado, domesticado, manipulado, reducido a un objeto, al que no se le permite ni hablar, ni decir su palabra, ni su verdad, formateado y uniformado en la obediencia, en la disciplina autoritaria, en las reglas y normas impuestas por la escuela.

Analizar y contar lo que me ha sucedido me resultó muy difícil, pero me permitió cuestionarme, pensar por qué me costaba escribir y entonces reconocí que mi problema venía de la mano de la experiencia que iba a contar porque implicaba exponerme y hablar de otros. Esto me generaba temor, sentía que lo que iba a escribir podía ser mal interpretado o cuestionado, pero a la vez me permitió tomar distancia, objetivar la situación, es decir convertir en objeto de reflexión todas esas ideas que de hecho han moldeado mi futuro accionar como docente.

Bibliografía:

Foucault, Michel (2004) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

TRANSITANDO EL BICENTENARIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mónica Fernández⁴⁶

Recordar es construir una identidad colectiva, sentirse parte de una emoción compartida, es buscar raíces que nos ayuden a pensar quiénes somos y de dónde venimos.

Cuando miramos hacia el pasado que nos constituye, lo hacemos desde el presente que habitamos. Las preguntas que hacemos al pasado son las que nos preocupan en el presente. Por eso cada nueva generación puede analizar un mismo hecho histórico desde perspectivas muy diferentes. Si hoy nos preguntamos por la Revolución de Mayo de 1810 lo hacemos desde los problemas de la Argentina de hoy. Felipe Pigna, un historiador comprometido, señala que *“hay que volver a pensar este hecho fundador de nuestra nacionalidad, a partir de una mirada crítica, ya que, dice él, no es tan importante saber si llovía o no aquel 25 de mayo sino por qué se hizo la Revolución, cuáles eran las ideas de aquellos hombres, que no eran tan “desinteresados” como cierta historia oficial quiere mostrar”*.

En el marco de la comunicación del 18 de marzo 2010, invitamos a que cada docente, desde su cátedra, llevara a cabo investigaciones que dieran cuenta del desarrollo de su disciplina en los **últimos 200 años en nuestro país**.

Nos trazamos como objetivos institucionales:

- Recuperar el origen común de nuestra patria latinoamericana abriendo el horizonte a un futuro de unidad que hoy cobra vida y concreción

⁴⁶ Licenciada en Administración y Gestión Educativa (Universidad Nacional de General San Martín) Se ha desempeñado como docente y directora de Jardines de Infantes oficiales y no oficiales de la Provincia de Buenos Aires. Profesora en el Espacio de la Práctica y Vicedirectora del Instituto Superior de Formación Docente N°39 de Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

- Reflexionar sobre cuáles son los valores y sentimientos imperantes en este bicentenario y cuáles son los múltiples pensamientos que se podrían legar a los jóvenes del futuro.
- Intentar reflexionar y formularnos preguntas nuevas teniendo en cuenta algunas escenas de 1810-1910 y 2010.
- Generar un espacio de reflexión compartida y visibilizar algunos rasgos que permanecen y dan sentido a los acontecimientos actuales.
- Contribuir a la construcción de la identidad local.

El Proyecto “**Transitando el Bicentenario desde la formación docente**” comenzó así a tomar forma; una vez delimitados sus alcances, lo elevamos al Consejo Regional de Directores para que fuera avalado.

En el mes de abril los docentes de las diferentes carreras comenzaron a elaborar sus propios proyectos, estos fueron:

Profesorado de Primaria

- “Recopilación de juegos en los 200 años y su incidencia en la educación”
- “La enseñanza de las matemáticas en el nivel inicial en el transcurso de los 200 años”

Profesorado de Educación Inicial:

- “El concepto de infancia desde 1810 hasta 2010”
- “Objetos y materiales hablan de pedagogía y didáctica”
- “Recopilación de juegos en los 200 años y su incidencia en la educación”
- “La enseñanza de las matemáticas en el nivel inicial en el transcurso de los 200 años”
- “La evolución de los jardines a través de la historia”
- “Consumos culturales contemporáneos de las nuevas generaciones”

Profesorado de Educación Física:

- “Los juegos infantiles y de adultos de la época colonial”

Profesorado de Historia:

- “La Plaza de Mayo, su evolución”
- “El Cabildo”

- "Las identidades invisibilizadas a lo largo de estos 200 años"
- "Presentación en el Instituto de una película sobre el tema, con la presencia del realizador y posterior debate"
- "200 años nos interrogan"

Profesorado de Biología

- "Aportes argentinos y Darwinismo social."
- "Principales epidemias"
- "Científicos argentinos y aportes a la medicina".
- "Historia de la didáctica de las Ciencias de la naturaleza, en nuestro país y su construcción como disciplina."

A fines de septiembre, invitamos a todos los integrantes de la comunidad educativa a que relataran lo realizado en sus respectivos espacios académicos. De las producciones que han sido elaboradas a partir de las diferentes acciones que cada docente se había trazado, decidimos compartir algunas de ellas: ***Bicentenario. Doscientos años que nos interrogan; Trabajar no es cosa de niños y Manuel Belgrano, impulsor de la Educación.***

Desde ya agradecemos ante todo a los alumnos por la tarea realizada con el aporte y acompañamiento de los docentes del ISFD N°39 .

BICENTENARIO

DOSCIENTOS AÑOS QUE NOS INTERROGAN

Adriana Mabel Arias⁴⁷

*¿Qué finalidad perseguiría la educación si careciéramos de todo concepto
sobre la razón o la memoria?
Keneth Gergen*

Los actos escolares en el recuerdo de los estudiantes

La conmemoración del bicentenario del 25 de mayo nos ofreció la oportunidad de revisar no solo los acontecimientos históricos que dieron lugar a la denominada “Revolución de Mayo de 1810”, sino también de reflexionar sobre la forma en que las efemérides patrias son recordadas y reconstruidas.

Al ser indagados, los alumnos y alumnas de Profesorado manifestaron como recuerdo de los actos escolares la fuerza del mito en las celebraciones del nivel primario, y el desinterés y la falta de sentido en el nivel secundario. En general el recuerdo que los y las estudiantes tienen remite a fechas que obligatoriamente debían ser celebradas y que conforme iban pasando de un nivel a otro iban disminuyendo en énfasis y preparación.

Los disfraces, bailes y representaciones que se emplearan en la niñez dejaban paso a discursos desoídos, formatos cerrados y cumplimientos formales y acrícos en la adolescencia.

Los estudiantes de los Profesorados llegan al nivel superior con biografías escolares diversas (proceden de escuelas públicas, privadas, de adultos), sin embargo casi de modo unánime consideran que los actos escolares constituían contenidos impuestos que no lograban interesar a los alumnos y alumnas y que institucionalmente se vivenciaban como una carga.

Respecto del 25 de Mayo en particular, los relatos traslucen la fuerza de lo anecdótico en la escuela primaria (baile de candomberos celebrando la libertad, el cabildo lleno de vecinos preguntando de qué se trata, vendedores ambulantes, reparto

⁴⁷ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), con Postítulo de Formación Docente en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Tutora Institucional en el ISFD N°39; es profesora de Sociopolítica y Pedagogía en el Nivel Superior desde 2006, Bibliotecaria escolar, Profesora Tutora y profesora de Sociología, Filosofía, y Proyecto y Metodología de Investigación en el Nivel Medio desde 1992.
biblioarias@yahoo.com.ar

de escarapelas, paraguas, etc.) y recortes borrosos de discursos pronunciados por profesores en la escuela secundaria.

Lo primero que me viene al recuerdo de los actos escolares se refiere a la forma en que con mis compañeros cambiábamos las letras de las canciones patrióticas. Por ejemplo cuando debíamos cantar "Aurora" modificábamos las estrofas "alta en el cielo un águila guerrera (...) se me hizo la canchera, le tiré con la gomera..." Supongo que era porque nos resultaba ajena tanta solemnidad, eso de estar parados en fila en silencio durante horas, y este tipo de bromas nos ayudaba a pasar el tedio.

J. Granero

(Alumno de Profesorado de Historia)

Yo creo que recordamos poco de los actos escolares fundamentalmente porque nunca tuvimos participación. No se retomaban las ideas presentadas en las celebraciones, ni se vinculaban con lo que hacíamos los alumnos.

M. Osorio

(Alumno de Profesorado de Historia)

¿Qué se gestaba? ¿Qué se gesta?

Sabemos que la conmemoración de las efemérides resulta funcional a la hora de construir identidad en la ciudadanía y también sabemos que el mito fortalece el relato y deja huellas profundas en la memoria colectiva. Cada pueblo rescata determinados hitos de la historia porque sirven como hilos conductores para comprender su génesis, para interpretar su presente y para pensar su porvenir. *"Pero las efemérides —entre las que se halla el 25 de Mayo— seguramente se han debilitado como mitos, al no encontrarse en su texto significaciones que puedan vincularlas con el presente ni las orienten hacia el futuro. Se hace necesario, entonces, destituirlos como tales, para buscar en la historia otras significaciones que tengan el poder explicativo que han perdido"*⁴⁸

¿Qué sucede cuando el mito del 25 de Mayo no deja respuesta alguna en la memoria de los sujetos? ¿Por qué si todos los estudiantes de nivel superior han transitado por tres niveles escolares en los que obligatoriamente se celebraron conmemoraciones patrias se desconocen esos hechos como elementos constructores de la nación? La memoria no falla al asegurar que el 25 de Mayo se conmemora la Revolución de Mayo, sin embargo la desorientación surge al indagar sobre los motivos de tal revolución, sobre las razones por las que se denomina "gesta", sobre quiénes protagonizaron aquel movimiento, qué intereses estaban en juego. En definitiva, salvo en aquellos casos que por curiosidad personal se realizó una investigación, poco es posible rescatar respecto del significado de aquel movimiento que en sus inicios fue solo porteño y respondía a las ambiciones de un acotado sector de la sociedad.

⁴⁸ Zelmanovich, P. y otros (1997)

La reconstrucción histórica siempre es imprecisa porque los procesos son complejos y la historia oficial simplifica esta complejidad. ¿Será hora de suprimir las celebraciones de las efemérides patrias? No es esto lo que se pretende. Más bien se trataría de fortalecerlas, resignificarlas, dotarlas de sentido para que sigan operando como constructores de identidad y como espacios de análisis, debate y aprendizaje.

Una experiencia en el Instituto de Formación Docente

“Hoy están amenazadas todas las premisas tradicionales sobre la naturaleza de la identidad del ser humano”⁴⁹, sin embargo en el Instituto de Formación Docente se intentó probar que con los recursos adecuados e integrando a los participantes, temas como la identidad nacional, los acontecimientos históricos o el devenir cultural siguen interesando y comprometiendo a los sujetos.

Se invitó a los alumnos de primer año de las carreras de Historia, Educación Física y Enseñanza Primaria a participar de una Jornada sobre el Bicentenario. Algunos alumnos indagaron sobre la duración del evento, la obligatoriedad y la posibilidad de retirarse antes, quizás previendo que se trataría de una actividad extensa o poco atractiva. La puesta consistía en una presentación Power Point elaborada a modo de tríptico en la que se realizaba un recorrido de hechos comparando sucesos de 1810, 1910 y de la actualidad. Formas políticas, de diversión, de comunicación, de producción, de comercialización fueron mostradas y contrastadas con el dinamismo que habían sufrido hasta nuestros días. La proyección iba acompañada por un relato que dejaba algunas aclaraciones pero sobre todo varios interrogantes. Al final de la muestra alumnos/as y docentes participaron de un debate en el que se respondían algunas de las preguntas disparadoras de la proyección así como otras que fueron entregadas especialmente. La actividad resultó enriquecedora en varios sentidos. Las imágenes habían funcionado como buenos disparadores para pensar la actualidad como producto de un trayecto del que somos parte. La participación de alumnos/as de diferentes carreras amplió la mirada sobre los hechos analizados. Finalizado el debate muchos estudiantes manifestaron la necesidad de rescatar las efemérides como espacios de enseñanza y aprendizaje y como elementos constructores de identidad y de análisis.

Así lo relata un alumno:

⁴⁹ Gergen, K (2006)

¿OPORTUNIDAD HISTORICA O CONTINUIDAD?

En este año 2010 en el marco de los festejos del bicentenario, y en conmemoración por los doscientos años de la Revolución de Mayo, tuve la oportunidad de participar como alumno del I.S.F.D N° 39, en una actividad impulsada por dos docentes del Instituto, en la que se nos proponía, a partir de una nueva forma de abordar los festejos, algunos interrogantes acerca de la caducidad y el desinterés de los alumnos por los actos patrios en los distintos niveles de enseñanza (inicial, primario, secundario y superior). La actividad consistía en una proyección en formato Power Point y la narración de las escenas a cargo de las profesoras. Terminada esta primera instancia nos dispusimos a debatir sobre los motivos del desinterés de los alumnos por los actos patrios, sobre todo en el nivel medio, en donde cada uno expuso su punto de vista.

Personalmente considero que ésta fue una de las actividades más productivas de mi extensa experiencia educativa, quizás, porque de algún modo rompió con la forma histórica y estructurada de abordar este tipo de eventos. Esta ruptura propició las condiciones necesarias para el debate lo que hizo más enriquecedora la experiencia ya que nos ubicó como espectadores en un lugar de privilegio porque nos constituimos en participantes. Por este motivo saludamos este tipo de actividades destinadas a resignificar formas que nos permiten elaborar, también nuevos contenidos que contribuyen a mejorar nuestra calidad de espectadores.

Tal vez llame la atención la redundancia del término “espectadores”, pero éste servirá de plataforma para sustentar algunas observaciones personales.

Yo creo que existen, entre muchos, dos ejes que son fundamentales a la hora de analizar la problemática de los actos escolares. El primero, entendiendo que estos actos están destinados a forjar una identidad nacional, se orientaría a poner en discusión y preguntarnos: ¿qué tipo de identidad queremos forjar? ¿Cuáles y cómo son los caminos que debemos transitar o “desandar” para forjar dicha identidad? ¿Quiénes deben forjar esta identidad? Y es en esta última pregunta donde aparece en escena el término “espectadores” acuñado anteriormente con tanta insistencia. Un espectador es alguien que observa. Si bien participa del acto, incluso a veces desde el debate y el intercambio (situación que valoro profundamente), solo observa. Yo creo que los alumnos somos eternos espectadores de una puesta en escena que se repite año tras año y que nos resulta ajena y lejana.

Quizás se va acercando el momento de que los alumnos dejemos de ser espectadores y junto con los docentes, trabajadores no-docentes, padres y directivos nos apropiemos de un protagonismo que nos permita, como comunidad educativa, construir una identidad nacional que sea capaz de acoger la diversidad cultural y proyectarla hacia el futuro. Sólo cuando dejemos de ser espectadores y comencemos a tener una participación “real” en la transformación tanto de las formas como de los contenidos de los actos escolares, surgida de nuestras necesidades y prácticas concretas, solo entonces los actos escolares pasarán a ser una parte fundamental de nuestra realidad.

Considero que este bicentenario nos puede servir como base para sentar los puntos nodales que nos permitan darle un nuevo significado a la identidad nacional.

“(…)no hemos sido consultados para venir al mundo, pero exigimos que se nos consulte para vivir en él. Hay un país distinto en algún lugar(…) Eduardo Galeano.

Nicolás Loiácono
Alumno de Historia del ISFD N° 39

¿De qué se trata?

¿De qué se trata? preguntaban los vecinos en 1810; ¿de qué se trata? preguntaron los estudiantes de profesorado antes de asistir a la Jornada Conmemorativa. Se trata precisamente de eso, de “conmemorar” es decir *hacer memoria* con otros, con los que estamos ligados por una historia común, por una ciudadanía compartida (aunque las circunstancias puedan ser diferentes), por mitos que nos nuclean, por responsabilidades comunes. Dice Juan Carlos Tedesco que el verdadero desafío para la educación del siglo XXI es “*aprender a vivir juntos*”⁵⁰, que la escuela tiene como función fundamental construir “*marcos de referencia que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo*”⁵¹. Desde esta convicción resulta imposible desestimar las efemérides cuando son ellas las que nos ofrecen la oportunidad de revisarnos históricamente, de registrarnos mutuamente, de reconocernos como pueblo con las mismas raíces.

Respuestas viejas, preguntas nuevas

Pensar experiencias distintas para conmemorar el Bicentenario de la gesta de Mayo sirvió como punto de partida para volver a considerar la importancia de los actos escolares en general.

La revisión histórica y más aún la mirada sobre la historia propia, más que ofrecernos respuestas, nos da la posibilidad de generar nuevas preguntas que funcionan como motores para la reflexión. Compartir los hechos del pasado, reconocernos protagonistas y parte de una realidad que construimos entre todos quizás sea la meta de la conmemoración de las efemérides patrias y el camino hacia la promesa que nos hacía W. Mills.

Bibliografía

- Gergen, K. (2006) *El yo saturado*. Barcelona: Editorial Paidós.
Tedesco J.C. (2003) “Educación y Hegemonía en el nuevo capitalismo, algunas notas e hipótesis de trabajo” en *Revista Propuesta Educativa*, Vol.12, nº26.
Zelmanovich, P. y otros (1997) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
Mills, W. (1975) *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵⁰ Tedesco J.C. (2003)

⁵¹ Tedesco J.C. op.cit.

Galeano, E. (1998) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Editorial Catálogos.

TRABAJAR NO ES COSA DE NIÑOS

Claudia Estalde

María Laura López

Natasha Oviedo

Lorena Ramírez

*Marisa de los Ángeles Spinelli*⁵²

Introducción

El objetivo del presente trabajo es realizar un análisis del cumplimiento de los Derechos del Niño en la Argentina desde su adhesión hasta la actualidad, enfocándose en la problemática del trabajo infantil y adolescente.

¿Qué son los Derechos del Niño?

Son los derechos humanos básicos que disfrutan los niños y niñas. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un instrumento que compromete en responsabilidades y obligaciones al Estado, la sociedad civil y la familia. Fue aprobada el 20 de noviembre de 1989.

En su texto la CDN establece: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. La CDN se basa en cuatro principios fundamentales: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño de la niña como consideración primordial en los asuntos que los afectan; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el respeto por los puntos de vista del niño⁵³.

La CDN reemplaza la situación irregular del enfoque tutelar del Estado basado en la idea de que el niño o la niña son objeto de control y asistencia —amparada por la Ley de Patronato (Ley N°10.903, sancionada en 1919 y derogada en 2005 por la Ley N°26.061)— por la doctrina de la protección integral donde el niño o niña es considerado sujeto pleno de derecho.

⁵² Estudiantes de 1° año del Profesorado de Nivel Inicial, turno vespertino.

⁵³ Una referencia más amplia sobre estos aspectos puede encontrarse en la Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Noviembre 1989.

¿A qué llamamos trabajo infantil?

Podemos definir al trabajo infantil como “toda aquella actividad que implique la participación de los niños/as cualquiera que sea su condición laboral (asalariado, independiente, trabajo familiar no remunerado) o la prestación de servicios que les impida el acceso, rendimiento y permanencia en la educación; se realice en ambientes peligrosos, produzca efectos negativos inmediatos o futuros, o se lleve a cabo en condiciones que afecten el desarrollo psicológico, físico, moral o social de los niños”⁵⁴.

Para la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) se entiende por trabajo infantil “toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niñas y niños, por debajo de la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que han finalizado la escolaridad obligatoria o que no han cumplido los 18 años si se trata de trabajo peligroso”.

El trabajo infantil representa una violación a los Derechos del Niño, al contradecir el principio que establece que los niños, niñas y adolescentes tienen “derecho a estar protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.”⁵⁵ En la Argentina la Ley N° 26390⁵⁶ prohíbe el trabajo realizado por personas menores de 16 años.

Causas del trabajo infantil.

El trabajo infantil es una problemática social compleja, condicionada por la combinación de múltiples factores de orden económico, político y cultural⁵⁷.

Los factores económicos constituyen la principal causa del trabajo infantil. La falta de empleo, los bajos salarios y la distribución no equitativa del ingreso y la riqueza han llevado a condiciones de pobreza a gran parte de la población argentina, obligando a muchas familias a recurrir a diferentes estrategias de supervivencia, entre las cuales se encuentra la incorporación de sus niñas y niños al trabajo.

⁵⁴ Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). (Junio 2005). **Por una Niñez Sin Trabajo Infantil**. Buenos Aires: MTEySS

⁵⁵ Artículo N° 32: Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Noviembre 1989.

⁵⁶ Ley N° 26390: Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. Argentina. Junio 2008.

⁵⁷ Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Buenos Aires: MTEySS, CONAETI (2005).

En cuanto a los factores políticos, la inestabilidad y la insuficiencia de políticas públicas efectivas dirigidas a revertir los procesos de acrecentamiento de la pobreza, no sólo privan a las niñas y los niños de gozar sus derechos sino que perpetúan la reproducción de la pobreza en una escalada difícil de detener.

Finalmente inciden factores o patrones culturales que legitiman actitudes permisivas ante ciertas prácticas tradicionales de trabajo infantil, especialmente en el trabajo rural y el trabajo doméstico, otorgándoles una valoración social positiva o considerándolas como parte del proceso de socialización.

Trabajo y salud

El trabajo infantil produce graves consecuencias en los niños. La incorporación precoz al trabajo origina desgaste orgánico y aparición temprana de patologías crónicas. Sucede incluso cuando se realizan tareas livianas, si se las lleva a cabo antes de la edad apropiada o durante un número de horas excesivo. Esto genera limitaciones para el desempeño laboral en la edad adulta⁵⁸.

Las consecuencias en la salud son distintas según el género, ya que éste suele operar como factor diferencial en el tipo de tareas y en el ámbito en el que se desarrolla el trabajo. Los principales problemas de salud que causa el trabajo precoz son: fatiga excesiva provocada por largas jornadas de trabajo, trabajo en horarios indebidos, irritabilidad, pérdida auditiva, problemas posturales por esfuerzos excesivos y movimientos repetitivos, problemas respiratorios, intoxicaciones debido a la inhalación de productos tóxicos, disturbios digestivos por alimentación inadecuada, pérdida de la “alegría natural de la infancia”: las niñas y los niños se tornan tristes y desconfiados, entre otros.

Modalidades de trabajo infantil

Los trabajos que realizan los niños y las niñas tienen distinta significación y los afectan de manera desigual según sus edades, las tareas específicas de que se trate, las formas de inserción laboral, los riesgos a que se ven expuestos por el desarrollo de esas tareas, las cantidad de horas de trabajo y el momento del día en que lo realizan, los esfuerzos y las tensiones que suponen y la intensidad que requieren, la manera en que inciden sobre la escolaridad o su pleno aprovechamiento, el grado en que inhiben

⁵⁸ Marco Conceptual del Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Ob. Cit.

las posibilidades de juego y esparcimiento o la forma en que tienden a limitar o empobrecer los vínculos familiares y sociales⁵⁹. A continuación vamos a describir las modalidades más comunes de trabajo infantil:

Trabajo infantil en la agricultura: el trabajo que realizan los niños en la agricultura es sumamente diverso, abarca desde breves períodos de trabajo ligero después de la escuela a largas horas en actividades orientadas a la subsistencia.

Trabajo infantil en la pesca: es una ocupación peligrosa y genera diversos problemas endémicos de salud y seguridad.

Trabajo infantil en la economía informal urbana: los niños y niñas que trabajan en las calles de las ciudades del mundo son probablemente la cara más visible del trabajo infantil. Realizan diversas actividades, entre ellas, venta de alimentos, de estampitas, limpieza de calzado, lavado de parabrisas, mendicidad, etc. Deben hacer frente a los peligros que entraña el propio trabajo y el entorno donde lo realizan.

Trabajo infantil en la industria: la participación de los niños y las niñas en la industria tiene una incidencia relativa menor en relación con otras modalidades de trabajo infantil. Es más frecuente en unidades productivas pequeñas e informales dedicadas a la actividad textil, fabricación de ladrillos o cerámicas, cableado, fabricación de fósforos y artículos de pirotecnia, de calzado, curtiembre, talabartería, etc.

Trabajo infantil en el turismo: los niños realizan diversos trabajos en la industria de la hotelería, la gastronomía y el turismo.

Trabajo infantil en el servicio doméstico: muchos niños y niñas se dedican al servicio doméstico. Existe un claro vínculo entre los niños que realizan este trabajo y el tráfico de niños.

Trabajo infantil en la construcción, las minas y las canteras: esos sectores encierran los peligros más obvios para los niños, aunque registren el menor número de niños trabajadores.

El Convenio N° 182 de la OIT estableció las peores formas de trabajo infantil que a continuación se detallan⁶⁰:

- Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados.

⁵⁹ Feldman, Silvio; García Méndez, Emilio; Haraldsen, Hege (1997). **Los Niños que Trabajan**. Buenos Aires: Unicef.

⁶⁰ El Convenio N° 182 de la OIT fue adoptado por la Conferencia General de la OIT el 1° de junio de 1999. La Argentina aprueba dicho convenio mediante la Ley N° 25255 y entra en vigor el 6 de febrero de 2002.

- La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas.
- La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes.
- El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, dañe la salud, la seguridad o la mortalidad de los niños.

Las primeras tres formas de trabajo se encuentran en Argentina encuadradas como figuras delictivas.

¿Qué acciones se han tomado en Argentina desde la ratificación de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en relación al trabajo infantil?

El 16 de octubre de 1990 mediante la Ley 23849 Argentina aprueba la CDN, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 20 de noviembre de 1989.

El 22 de agosto de 1994 la CDN adquiere jerarquía constitucional al ser incorporada al cuerpo de la Constitución Argentina⁶¹.

El 24 de junio de 1996 mediante la Ley 24650 se aprueba el Convenio N°138 de la OIT sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo, el cual fija la misma equiparándola a la edad en que cesa la obligación escolar, actualmente de 14 años.

El 23 de diciembre de 1999 se aprueba la Ley 25212 que ratifica el Pacto Federal de Trabajo. Establece impulsar y propiciar mecanismos para encarar acciones, planes y proyectos destinados a erradicar el trabajo infantil. Además estipula la aplicación de penas para quienes empleen niños en otras actividades laborales.

El 20 de julio de 2000 mediante la Ley 25255 se aprueba el Convenio N°182 de la OIT sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación.

El 25 de agosto de 2000 se crea la CONAETI por el Decreto N° 719/00. La CONAETI lleva adelante una planificación para lograr erradicar en forma progresiva y eficaz al trabajo infantil. Tiene sede en el MTEySS y está integrada por representantes de los diferentes Ministerios de la Nación, un representante de la Unión Industrial Argentina (UIA), de la Confederación General del Trabajo (CGT) y cuenta con el

⁶¹ La Constitución Nacional (1994) en su Art.75 inc.22 establece "(...) la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tiene jerarquía constitucional."

asesoramiento del IPEC y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

En el año 2002 se celebra el Convenio entre el MTEySS, la CONAETI y el Consejo Federal del Trabajo para la creación de las Comisiones Provinciales para la Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI). El objetivo de las COPRETI es coordinar en forma conjunta actividades destinadas a la prevención y erradicación del trabajo infantil que se implementen en las jurisdicciones. Actualmente hay una comisión en cada provincia de la Argentina, excepto en la provincia de Chubut.

El 21 de octubre de 2005 se promulga la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. La misma establece en su artículo 25 que “Los Organismos del Estado, la sociedad y en particular las organizaciones sindicales coordinarán sus esfuerzos para erradicar el trabajo infantil (...)”.

En noviembre de 2005 se realiza un encuentro entre la CONAETI y las provincias argentinas del cual surge el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. La finalidad del plan es contribuir con una política nacional efectiva, que dé cumplimiento a todos los derechos de las niñas y los niños mediante la prevención y erradicación del trabajo infantil.

El 24 de junio de 2008 se promulga la Ley 26390 sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, que eleva la edad mínima de admisión al empleo de 14 años a 15 años, y luego a 16 años, a partir del 25 de mayo de 2010. Esta ley también introduce modificaciones más protectoras respecto del trabajo adolescente.

Durante el año 2009 la UNICEF continúa con su trabajo junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la OIT para el acuerdo con el MTEySS para fortalecer institucionalmente a las comisiones provinciales contra el trabajo infantil y su articulación intersectorial. Durante el 2008 y 2009 se desarrollaron una serie de seminarios regionales incorporando y fortaleciendo a las COPRETI.

Hoy en día no hay datos actualizados referentes a estadísticas sobre la situación del trabajo infantil en la Argentina; las más representativas surgen de la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA), que es la primera encuesta específica en este país. En la EANNA se registran por primera vez las variables que permiten estudiar las diferencias entre las respuestas dadas por los adultos y las otorgadas por niños, niñas y adolescentes, según el grado de participación de los primeros sobre las entrevistas de los segundos.

Los datos de la primer EANNA informan que el trabajo infantil alcanza al 6,5% de los niños y las niñas entre 5 y 13 años de edad, mostrándose con mayor incidencia en ámbitos rurales (donde el 8% de los niños y niñas de 5 a 13 años trabajan, frente a

6,4% en ámbitos urbanos). Se observa también que los varones que realizan actividades laborales son proporcionalmente más que las niñas (7,6% y 5,2%, respectivamente). Las actividades laborales comienzan a ser significativas en torno a los 10 años de edad, y afectan al 11,5% del total de niños y niñas.⁶²

Los datos más recientes datan del 2006⁶³, los cuales indican que en Córdoba el 8,4% de los niños y niñas de 5 a 13 años trabajaban. La incidencia continúa siendo mayor entre los varones, donde uno de cada diez niños trabajan (10,6%), observándose en el caso de las niñas un 6,2%. Estos niños están trabajando por debajo de la edad mínima permitida cuando deberían estar, con exclusividad, dentro del sistema educativo.

Conclusión

El trabajo infantil no permite a los niños disfrutar de su derecho a la educación, a jugar y atenta contra su salud. Es un problema grave y para combatirlo es necesaria la participación activa del Estado y la sociedad en su conjunto. En los últimos años las encuestas demuestran que el nivel de trabajo infantil se ha incrementado como consecuencia, entre otros, de los altos niveles de desocupación de los adultos y de los altos niveles de pobreza.

Es muy común ir caminando y ver a niños y niñas limpiando vidrios de los autos, pidiendo monedas, vendiendo estampitas o durmiendo en las veredas, los que en sus miradas tristes o llenas de rencor exhiben hambre, enfermedad y falta de amor, y éste es solo el aspecto más visible de la problemática del trabajo infantil. Es necesario sacar cuanto antes a estos chicos de esta situación y ubicarlos en lugares adecuados donde se les de contención, salud, un hogar, educación y donde puedan crecer felices.

Actualmente existen diferentes posturas en torno al trabajo infantil: por un lado la postura de prevención y erradicación del trabajo infantil, que sostiene que el trabajo infantil vulnera y resta oportunidades al ejercicio de los derechos del niño y la niña. Por otro lado la postura de promoción y protección del trabajo infantil, que considera que el aporte económico de los niños a las familias puede contribuir, bajo ciertas condiciones,

⁶² Estas cifras corresponden a cinco provincias de las subregiones del Noroeste argentino (NOA), Noreste argentino (NEA), Cuyo y Gran Buenos Aires, y excluyen actividades productivas para autoconsumo y trabajo doméstico intenso. Fuente: Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA), MTEySS, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y OIT (2004)

⁶³ Estas cifras corresponden a la provincia de Córdoba año 2006. Fuente: EANNA, MTEySS, INDEC y OIT (2006)

a mejorar su calidad de vida, su autoestima, su acceso a la educación y en general, a su derecho a la supervivencia.

En la Argentina se han aprobado varias leyes referentes a la lucha contra el trabajo infantil y adolescente, pero la realidad actual demuestra que es mucho el trabajo que resta por hacer para poder lograr erradicar de manera definitiva al trabajo infantil.

Bibliografía

Atanasof, Alfredo Néstor (2001) El trabajo infantil en Argentina: estudio sobre la legislación nacional, internacional y las acciones políticas para su erradicación. Buenos Aires: Corregidor.

Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (2009) Tiempos de Infancia. Argentina, fragmentos de 200 años. Buenos Aires: Santillana.

Feldman, Silvio; García, Méndez, Emilio y Haraldes, Hege (1997) Los Niños que Trabajan. Buenos Aires: UNICEF.

IPEC; OIT; MTEySS. (2005) Por una Niñez Sin Trabajo Infantil. Material Teórico Operativo sobre la Problemática del Trabajo Infantil. Buenos Aires: MTEySS.

MTEySS; CONAETI; Consejo Federal del Trabajo; UNICEF. (2009) *Ley 26390. Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente*. UNICEF. Buenos Aires.

OIT; UNICEF; MTEySS. (2008) *Trabajo infantil y adolescente en cifras. Segunda encuesta: síntesis de la provincia de Córdoba*. MTEySS. Buenos Aires.

OIT; INDEC; MTEySS. (2006) *Infancia y adolescencia: trabajo y otras actividades económicas. Primera encuesta: Análisis de resultados en cuatro subregiones de la Argentina*. OIT. Buenos Aires.

MANUEL BELGRANO, IMPULSOR DE LA EDUCACIÓN

Ornela Parodi⁶⁴

Primera escuela de Buenos Aires

El “Real Convictorio Carolino”, impulsado en 1772 fue llamado Colegio de San Carlos; llevó el nombre del monarca, era de tipo convictorio (internado) y fue el primero de su tipo en Buenos Aires. Hasta entonces, las únicas instituciones con educación media y superior más cercanas estaban en Córdoba y en manos de los jesuitas.

Para ingresar se necesitaba contar con por lo menos diez años de edad, saber escribir y leer, tener la autorización personal del virrey y ser hijo legítimo. También se determinó la imposibilidad de acceder para aquellos que fuesen judíos o moros. El colegio se hizo conocido por su régimen estricto y los castigos, así como por la vida casi monástica que se les imponía a los alumnos.

Por sus aulas pasaron muchos de los nombres más importantes de los primeros años de vida argentina, uno de ellos fue Manuel Belgrano.

Manuel Belgrano

Fue uno de los más notables economistas, precursor del periodismo nacional, impulsor de la educación popular, la industria nacional y la justicia social.

Promotor de la enseñanza de la matemática, terminó sus estudios en Europa y se formó en el espíritu del Iluminismo que valorizaba la ciencia como promotora del desarrollo de la sociedad. En algunos discursos de la época se pueden leer frases tan maravillosas como “Las matemáticas tienen además la ventaja de rectificar la razón, enseñan a discurrir y aún cuando no tuvieran otra, éstas solas bastan para hacerlas recomendables” que aparece en el periódico, Los Amigos de la Patria, de 1816.

Manuel Belgrano creía tenazmente en que el progreso de un pueblo iba de la mano de la educación de sus habitantes, siendo uno de los principales impulsores de la matemática en nuestro territorio. Sabiendo de la importancia de esta área del conocimiento, a través del Consulado donde él trabajaba, creó la *Academia de Náutica* que comenzó a funcionar en el año 1799. En ese mismo año inauguró

⁶⁴ Estudiante del Profesorado de Matemática. Profesor a cargo: Jorge Zazzali
ornela_88@hotmail.com

la "Escuela de Geometría, Perspectiva y toda especie de Dibujo", que al poco tiempo fue cerrada ya que no contaba con la autorización Real.

En la Academia de Náutica se enseñaban las siguientes materias:

- Aritmética
- Geometría elemental y práctica
- Trigonometría rectilínea y esférica
- Hidrografía
- Dibujo
- Algebra y sus aplicaciones a la aritmética y geometría
- Secciones cónicas
- Calculo diferencial e integral
- Principios generales de la mecánica y su aplicación a las máquinas
- Cosmografía
- Geografía y descripción del globo terráqueo
- Uso de los globos
- Los cuatros términos de la navegación y resolución de sus problemas
- Construcción y uso de instrumentos
- Modo de llevar el diario
- Maniobra

Belgrano, por su parte, justamente en la inauguración de la Academia, expresó que “la matemática es considerada como la llave maestra de todas las ciencias y artes, imprescindible para llegar a adquirir los medios que facilitarían el comercio, la agricultura, la ganadería y la navegación en estas tierras”. En definitiva, la pensaban, principalmente Belgrano, como un medio que permitiría el progreso por esos días, pensamiento propio de la ilustración.

Luego de la Revolución de Mayo, Belgrano creó la *Escuela Militar de Matemáticas* en el mismo año, colocando bajo la dirección de la misma a Felipe Sentenach, quien en el discurso inaugural sostuvo “*la importancia del conocimiento de las de las matemáticas en la carrera militar*”, destinada a formar a futuros militares.

Desde ese entonces, la importancia que le daban a la matemática, además de formadora de la mente, era de tipo instrumental ya que se la consideraba un instrumento básico para las otras ciencias, tal como sucede hoy en día. Querían formar militares aptos para la defensa del país, y para ello, los conocimientos matemáticos permitirían trazar líneas de defensa, construir fortalezas, calcular trayectoria de proyectiles, entre muchas cosas más.

En el programa de estudios elaborado por su director figuraba: los principios de álgebra superior, trigonometría, nociones de geografía y construcción de fortificaciones, geometría plana, secciones cónicas y principios de mecánica y estática.

Para poder ingresar a la Institución se debía rendir un examen de ingreso demostrando la perfección al escribir. Los seleccionados cursaban la carrera por espacio de dos años y ocho meses en el horario de diez a doce del mediodía.

Los exámenes debían dividirse en dos partes. El primero comprendía los asuntos indicados en los cuatro primeros capítulos, y eran de Aritmética, Geometría especulativa y práctica, Trigonometría rectilínea y Fortificación de Campaña; se señalaban doce meses de continuado estudio, para poder abordarlos con el rigor que correspondía.

El segundo debía componerse de lo apuntado desde el capítulo quinto al octavo; esto es: de principios de Álgebra inferior y superior, con sus aplicaciones a la Aritmética y Geometría, de Secciones Cónicas, de Mecánica y de las principales nociones de Geografía. Para adquirir el conocimiento de todas estas materias con disposición de un examen, era preciso concederles dieciocho meses de contracción al estudio.

Pero en 1812, Sentenach es ahorcado en Plaza de Mayo y la escuela fue clausurada en ese mismo año. La Escuela de Matemática reabrió en 1816, bajo la dirección de Felipe Senillosa, quien fue el escritor del estudio "*Programa de Curso de Geometría*" presentado en la Sociedad de Ciencias Físico-matemáticas, y el encargado de redactar el "*Tratado Elemental de Aritmética*".

Álvarez Thomas firmó el decreto mediante el cual se creó la Academia de Matemáticas que estuvo a cargo del Estado y que fue inaugurada oficialmente el 22 de febrero de 1816. El decreto sostenía que:

"El estudio de las matemáticas se ha considerado siempre como el primero y único elemento sólido de la ilustración y jamás podrá esperarse el progreso de los conocimientos, en ninguno de los ramos útiles al hombre en particular y a la sociedad en general, sin la aplicación de los axiomas que hacen al alma de aquella ciencia. Sobre la evidencia de este principio y siendo uno de los principales objetos del Gobierno facilitar los medios que mejoren la educación y formen ciudadanos vigorosos e ilustrados, ha resuelto en esta fecha se abra, por cuenta del Estado, una academia en la que se enseñen las matemáticas y el arte militar, debiendo los alumnos ser cadetes oficiales voluntarios o individuos particulares."

Aquellos visionarios de la Revolución encontraron en la matemática una llave para el desarrollo de la Nación; le asignaron una gran importancia a la ciencia de los cálculos y las mediciones entendiéndola como un factor para el desarrollo militar, comercial y productivo.

Sin lugar a dudas la matemática fue una protagonista en los inicios de la historia de nuestra patria, estaba llamada a proveer los elementos para el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad y sería la base del aprendizaje que debieran tener los militares para la defensa del país.

Como premio por las victorias en Salta y Tucumán, Belgrano recibió de la Asamblea del año XIII un premio de 40.000 pesos oro y pidió que ese dinero se aplicara a la construcción de cuatro escuelas públicas en distintos lugares del país. También aportó un reglamento para las futuras escuelas:

- Provisión de fondos suficientes para el abastecimiento de papel, tinta y libros para todos los alumnos.
- Sueldo digno para los docentes.
- Régimen de concursos por oposición para la designación de los maestros.
- Revalidación del puesto docente cada tres años, acreditando su capacidad e idoneidad para continuar en el cargo.
- Prohibición a los alumnos de concurrir a la escuela con ropas que denoten ostentación y lujo.
- El maestro es un padre de la patria y merece en las celebraciones el sitio más destacado en el Cabildo local.

Pero lamentablemente, el dinero donado por Belgrano fue destinado por el Triunvirato y los gobiernos sucesivos a otras cosas y las escuelas nunca se construyeron.

El 20 de junio 1820 moría Manuel Belgrano en una Buenos Aires asolada por la guerra civil que llegó a tener ese día tres gobernadores distintos. Sólo un diario, *El Despertador Teofilantrópico*, se ocupó de la muerte de Belgrano; para los demás no fue noticia. Belgrano murió en la pobreza total.

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**.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y de una extensión máxima de 10 (diez) carillas con bibliografía incluida. Se adjuntará un resumen de aproximadamente 10 (diez) líneas, una breve reseña profesional (3 ó 4 líneas) y una nota con la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono (o fax), dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación,

Los originales deberán ser elaborados en entorno PC, programa Word, formato de página A4 con márgenes 2,5, tipografía Arial, cuerpo 11 e interlineado 1 y 1/2. Se podrán presentar en disquete de 3 1/2 o remitir por correo electrónico a revista@formadores.org

Si correspondiere, se indicará el origen de los artículos (congresos, seminarios, etc.).

Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente. Las notas y notas-citas deberán ir al final del trabajo por orden de aparición, tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. A continuación se indicará la bibliografía por orden alfabético.

En este caso, ya se trate de nota, de nota-cita o de bibliografía, se especificarán, al menos, los siguientes datos: autor, año (entre paréntesis), título del libro, lugar de edición y editorial. Si se trata de un artículo: autor, año, título (entre comillas), nombre de la publicación, volumen y/o número de la revista y páginas.

Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos, de introducción, método (sujetos, diseños, instrumentos y/ o procedimientos, resultados y conclusiones.)

Es indispensable respetar estas normas.

Sugerencias

Se sugiere a los colaboradores de nuestra Revista mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que nos envíen, sin por eso perder de vista que nuestro objetivo principal es ser recibidos y comprendidos tanto por otros especialistas como por muchos lectores ávidos de informarse y de conocer las cuestiones educativas. Esto implica asegurar una producción seria y precisa pero no exenta de una escritura agradable que establezca un sólido pacto lector.

Creemos que buscando una inteligente complicidad con el público nos aseguraremos una feliz recepción de nuestras ideas, sin debilitar la profundidad de los conceptos vertidos. Los más notables especialistas en la elaboración de fórmulas y pensamientos, puestos en el trance de transmitirlos a otros, están obligados a ser claros y comprensibles para garantizar la eficacia de la comunicación.

Gracias a todos por compartir este criterio.