



De discursos, gramáticas y artesanías

Vol. 8 - N° 11
(Año 2018)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 8, Número 11, agosto de 2018

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector Félix Nieto Quintas

Vicerrector Roberto Saad

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana. Mónica Martín

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora: Clotilde De Pauw

Vice Directora: Zulma Escudero

Revista Argonautas

Director: Roberto Araya Briones

Editores: Horacio Del Bueno, Roberto Araya Briones

Comité de redacción: Ana Laura Hidalgo, Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

Corrección en español y maquetación: María Virginia Mariojoulus, María Constanza Valdez

Traducciones y revisión de textos en inglés: Mariana Meoño, Silvia Gioai

Soporte técnico: Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | San Cristóbal de La Laguna, España

Dra. Marcela Pronko (Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Mendoza, Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa - UNLPam) | La Pampa, Argentina

Dr. Guillermo Williamson C. (Universidad de La Frontera) | Temuco, Chile

Mgter. Marcelo Pérez Sánchez (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto) | Rio Cuarto, Argentina

Dra. Norma Michi (Universidad Nacional de Lujan) | Lujan, Argentina

Dr. Enrique Elorza (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Carlos René Unda Lara – (Universidad Politécnica Salesiana) | Quito, Ecuador

Dr. Humberto Tommasino - (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dr. Gustavo Blázquez (Universidad Nacional de Córdoba) | Córdoba, Argentina

Tabla de contenidos

Número 11, Vol. 8

Editorial

Artículos abiertos

01. Nuevas concepciones de género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración de medios digitales || *New gender conceptions at school: an approach from the teaching of grammar and the integration of digital media* | 1 |
María Cecilia Romero, Alejo González López Ledesma
02. Autoridad, responsabilidad y autoría en el oficio docente: el desafío de construir “nuestras” artesanías pedagógicas || *Authority, responsibility and authorship in the teaching profession: the challenge of building pedagogical crafts* | 30 |
Gabriel Rosales
03. La Formación Docente en la periferia || *Teacher training in the periphery* | 48 |
Ana Ramona Domeniconi
04. Las prácticas investigativas en Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos desde una perspectiva Cualitativa Interpretativa y de la Complejidad || *Research practices in foreign languages for specific purposes from a Qualitative and Interpretative perspective of Complexity* | 60 |
María Estela López
05. Proyecto para el mejoramiento académico de las prácticas de enseñanza del Inglés en FICA, UNSL || *Project for the academic improvement of the teaching practices of English at FICA, UNSL* | 82 |
Cecilia Aguirre Céliz, Marcela Rivarola
06. Estudio del discurso narrativo de adolescentes: implicancias para la fonoaudiología y la educación || *Study of adolescent narrative discourse: implications for phonoaudiology and education* | 89 |
Mara Yanina González, María Elena Pereira Flores, Sonia Cecilia Echeagaray
07. Selección bibliográfica para cursos universitarios de latín de nivel inicial y anexo con propuesta docente || *Bibliography selection for beginner's level* | 109 |

courses of Latin language at the university and an annex with a teaching proposal

Tamara Lobato Beneyto

08. Cambios necesarios para una escuela media inclusiva || *Necessary changes for an inclusive school*

| 126 |

Sonia Amieva

EDITORIAL

Las salidas a las crisis políticas y económicas que se producen en nuestro continente americano, y no sólo en él, generalmente se dan mediante opciones de derecha. Después de casi 15 años de gobiernos en la región a los que podríamos calificar de progresistas en términos generales, por diversas razones asistimos a la llegada de gobiernos derechistas que viene a romper con los derechos adquiridos por numerosos sectores de nuestra sociedad, en particular de aquellos que más relegados están y más necesitan. En algunos casos, la llegada de estos gobiernos se torna casi dramática como lo es en Brasil.

Todos los gobiernos de todos los signos hablan de la importancia que la educación tiene en las sociedades modernas. Todos se desgarran las vestiduras hablando de las reformas que es necesario hacer, de los cambios que hay que introducir, de las nuevas tendencias y modalidades, algunas de las cuales hasta llegan a querer educar mediante la negación de lo que es el educar. Pero muy pocos reflejan esas profusiones en sus presupuestos y en los recursos materiales que destinan a la educación. Más bien todo lo contrario. Políticas de ajuste, cierre de escuelas, escuelas con deficiencias edilicias que matan maestros, escuelas sin maestros, maestros sin derechos, niños sin maestros y sin educación, sin posibilidad de poder tener herramientas que les permitan reflexionar sobre su situación y la de su país.

La educación es un principio y es un fin, pero también son los medios. Sólo con ella nuestros pueblos serán libres alguna vez. Una educación transformadora, crítica, abierta, que no le tenga miedo a las diferencias ni a los desafíos que nos plantea este mundo moderno. Una educación como una revolución que rompa lo que parece monolítico, como una luz que ilumine el horizonte lejano, pero cierto, en esta negra noche de la infamia y la mentira.

Este es un nuevo número de Argonautas, una nueva apuesta para pensar, debatir, disentir, enojarse, alegrarse, pero en definitiva para no abandonar la lucha, ahora más necesaria que nunca. Bienvenidos.

Nuevas concepciones de género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración de medios digitales

New gender conceptions at school: an approach from the teaching of grammar and the integration of digital media

Romero, María Cecilia (romeromace@gmail.com), González López Ledesma Alejo (alejoegll@gmail.com) Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Resumen

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones en torno a una experiencia de clase llevada a cabo en un segundo año de la Educación Secundaria Básica para el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y articulada con el uso de tecnologías digitales.

Desde una perspectiva etnográfica, (Rockwell, 2000, 2001, 2009), analizamos los intercambios producidos entre los alumnos y la docente en torno a un objeto de enseñanza: el género como categoría gramatical. En este sentido, los intercambios focalizan sobre el uso de lo que comúnmente se conoce como el lenguaje inclusivo.

Los objetivos centrales de este trabajo son dos. El primer objetivo consiste en analizar prácticas de enseñanza de la gramática y particularmente, del género gramatical, sustentadas en la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 1987, 1991, 2000), a los fines de explorar los alcances de este enfoque para la enseñanza, en el marco de las discusiones actuales en torno al lenguaje inclusivo. El segundo objetivo consiste en comprender las características que presenta la integración curricular de medios digitales en las prácticas de enseñanza de la gramática y, particularmente, el aporte que estos medios representan cuando son orientados por una concepción de la enseñanza como intercambio y negociación de sentidos entre docentes y alumnos.

Palabras claves: perspectiva etnográfica, lenguaje inclusivo, Enfoque Cognitivo prototípico.

Abstract

In this paper we present some considerations about an experience carried out in a Language class in an Argentinian secondary school.

From an ethnographic perspective (Rockwell: 2000, 2001, 2009), we analyze the conversations produced between the students and the teacher about the gender as a grammatical category. In this sense, the conversations will focus on the use of the inclusive language in the digital media.

The aim of this paper is to analyze grammar teaching practices and particularly, the grammatical gender under the perspective of Prototypical Cognitive Approach (Lakoff, 1987 and Langacker, 1987, 1991, 2000) in order to explore the scope of this approach to teaching. We also consider the characteristics presented by the curricular integration of digital media in the grammar teaching practices.

Keywords: ethnographic perspective, inclusive language, Prototypical Cognitive Approach.

1. Introducción

En este trabajo proponemos presentar una serie de reflexiones que surgen del análisis de una experiencia orientada al objeto de enseñanza que constituye el género gramatical y entramado con un uso particular de los medios digitales en la escuela.

Esta experiencia se inscribe en una coyuntura particular de nuestro país, en que distintos movimientos sociales pugnan por hacer visibles sus demandas de carácter cultural y lingüístico. Bajo esta observación general, el lenguaje inclusivo se constituye en un eje de la disputa por la lengua que llevan adelante diversos sectores de la sociedad vinculados a movimientos feministas y al Ni Una Menos.

En el marco de esta disputa cultural, el lenguaje inclusivo y, más concretamente, el uso de las formas @, x y e como formas de género inclusivo ha sido rechazado por diversos sectores de la sociedad a partir de distintos argumentos que se ven reflejados en entrevistas, notas de opinión, publicaciones en redes sociales, documentos institucionales, entre otras manifestaciones discursivas del ámbito de la esfera pública.

A riesgo de caer en una simplificación, podemos advertir que, dentro del campo de la academia, se ubican en esta línea quienes sostienen que estos usos son innecesarios dado que en el sistema de la lengua española, el uso del masculino como género gramatical funciona como inclusivo ante contextos genéricos o inespecíficos y ante colectivos mixtos. En sintonía con estos argumentos, se encuentran, por ejemplo, especialistas en estudios del lenguaje y miembros representativos de instituciones, como por ejemplo Ignacio Bosque y la Real Academia Española. Por otra parte, desde posiciones más matizadas, existen quienes entienden los usos del lenguaje inclusivo como parte de una disputa política y lingüística legítima, al mismo tiempo que limitan el alcance normativo de una supuesta y potencial exigencia en su uso. Tal es el caso del

director del departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras, Santiago Kalinowsk. En una entrevista, el investigador sostiene que el lenguaje inclusivo es *“un recurso de intervención del discurso público de una enorme potencia, que busca corregir una injusticia en la sociedad. Desde ese punto de vista, tenemos que aceptar y elogiar cuando aparece; pero lo que no tenemos que hacer, es condenar al que no lo use”*. (Kalinowsk: 2018)

Muchos de los discursos en oposición al uso del lenguaje inclusivo se construyen sobre la base de teorías gramaticales que entienden al género como una manifestación lingüística ajena a las relaciones sociales y culturales de una determinada sociedad.

En este sentido, las gramáticas formales comprenden que el género como categoría gramatical está intrínsecamente ligado a una clase de palabra: el sustantivo y que en ocasiones puede afectar al adjetivo y a los pronombres. Estas gramáticas, dan cuenta de una clasificación binaria del género y además entienden que la asignación de género como masculina o femenina en un determinado sustantivo no presenta motivación alguna. A modo de ejemplo podemos mencionar la definición de género como categoría gramatical propuesta en la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE, 2009). La NGLE entiende al género como:

“una propiedad de los nombres y de ciertos pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y en ciertas ocasiones construcciones sintácticas en las que entran los participios”. (2009: 81)

El rasgo de ser inherente es expresado también en otros estudios gramaticales y gramáticos. A modo de ejemplo, podemos mencionar a Hockett quien expresa que *“lápiz, sustantivo, no es masculino porque esté flexionado para ello, sino porque lo es inevitable e inherentemente”* (1969: 219)

En Romero (en prensa) la autora establece una breve síntesis de las distintas definiciones sobre género que proponen ciertas gramáticas y que también se ven reflejadas en los manuales escolares. A grandes rasgos, la autora sostiene que el género ha sido tratado desde enfoques binaristas y esto representa un problema en la actualidad ya que nuevas representaciones de sentido en la lengua parecen quebrar esta

conceptualización proponiendo otras que se alejan del binarismo impartido. Romero rescata la posición de ciertos autores como Otheguy y Stern (2000) quienes comprenden que la conceptualización de una palabra como sustantivo o como adjetivo, como masculina, femenina o neutra es “variable y contingente” y depende de fenómenos culturales y de necesidades comunicativas más que de reglas fijas y arbitrarias. Los autores sostienen finalmente que las palabras son en sentido estricto acategoriales y que no poseen género inherente.

En este sentido, en el presente trabajo, nos alineamos bajo una teoría gramatical cuyos principios básicos nos permiten acceder al análisis del uso de la @, la x y la e como formas lingüísticas con significado: el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 1987, 1991, 2000).

Esta teoría sostiene que la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper, 1988). La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque el hablante usa la lengua en pos de un objetivo comunicativo puntual.

En el presente trabajo se concibe el uso de @, x y e como nuevas formas que representan en la lengua nuevos modos de significar (1).

La concepción de gramática emergente repercute de forma inevitable no sólo en el análisis de distintos usos de la lengua sino también en la forma de posicionarnos frente a distintos aspectos de las prácticas de enseñanza en torno a un objeto como la gramática. Estos aspectos se verán reflejados tanto en la experiencia que se pretende describir como en su análisis, y se presentan como una oportunidad para reflexionar con los alumnos sobre distintos saberes en torno a la gramática y al género como conceptualización que se materializa en la lengua.

Por otra parte, entendemos que la escuela tiene un rol central en tanto que institución que realiza una selección y síntesis de los conocimientos que circulan en distintos ámbitos sociales; una síntesis que es de carácter político y que está atravesada por la disputa entre diferentes actores y sus intereses (de Alba, 1995). Por esa razón, no es ajena o autónoma, más que de modo relativo, a las discusiones y a las presiones que responden a esas discusiones. Al mismo tiempo, si realizamos un corte diacrónico e histórico, la escuela presenta una cultura, que a la vez que está permanentemente condicionada por presiones externas, reformas, innovaciones, etc., también está sujeta a la trayectoria de sus tradiciones, grupos y corporaciones que pujan por hegemonizar el campo de la enseñanza (Rockwell, 2009; Viñao, 2002; Goodson, 2000). En este caso, lo que vemos es que hay una tradición para la enseñanza de la gramática, liderada por ciertos grupos y estrechamente vinculada a enfoques formales ascendentes (2) cuya impronta, tal como lo entendemos, sigue vigente en la escuela y en la disciplina escolar (Viñao, 2002). Esto se percibe, por ejemplo, en la continuación de sus concepciones binarias, materializadas en las formas de enseñar y en los contenidos que se enseñan en la disciplina Lengua y Literatura, y que actúa obturando la posibilidad de que, por ejemplo, la discusión sobre el lenguaje inclusivo ingrese en las aulas de forma significativa y compleja.

El objetivo de este trabajo es, también, observar un abordaje de la enseñanza de la gramática, desde un enfoque cognitivo y discursivo, que, por sus características epistemológicas y metodológicas, nos permita pensar en una escuela más dinámica en su relación con problemáticas sociales como el lenguaje inclusivo; problemáticas que, en definitiva, permiten develar el carácter social, histórico y en disputa de toda producción discursiva.

Al mismo tiempo, nuestro estudio, de corte didáctico-disciplinar y lingüístico, se intersecta con las inquietudes propias del campo de la Tecnología Educativa y de la Cultura digital y la Educación. Las reflexiones de estas áreas han sido un aporte central para pensar los desafíos que los medios y la cultura digital le han ofrecido a la enseñanza de la Lengua y la Literatura a lo largo de los últimos años (Arias & González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, 2015, 2016). En este sentido, nos interesa

analizar las características que adopta una experiencia de enseñanza en la que la docente a cargo del curso propuso una integración curricular de medios digitales (Pérez Rodríguez, 2005) cuyo sentido no estuvo orientado por la integración de tecnologías como un fin en sí mismo -lo que sería una inclusión tecnológica artefactual (Litwin, 1995) - o un mandato ajeno a los fines de la enseñanza -lo que sería una inclusión efectiva (Maggio, 2012)-, sino por una búsqueda pedagógica directamente vinculada a los saberes gramaticales construidos como parte de la experiencia y la negociación de sentidos entre docentes y alumnos en la escuela.

Como veremos a lo largo de este trabajo, la propuesta de integración de medios digitales en este caso adopta la forma de la denominada “webquest”. Los estudios dedicados a investigar las relaciones entre la cultura digital y la educación (Jenkins, 2006) han entendido a las webquests como una herramienta para el aprendizaje de las habilidades y las competencias de la cultura digital; un medio útil a los fines de que los alumnos se constituyan como prosumidores: productores y consumidores, activos y críticos. Según estos trabajos, las webquests ampliarían la exposición de alumnos a diferentes perspectivas, alejándolos de la limitada neutralidad de los tradicionales libros de texto, y permitiéndoles construir sus propias perspectivas, confrontarlas y distinguirlas dialógicamente de múltiples otras que circulan por Internet. Así, contribuiría a fomentar competencias necesarias para los ciudadanos del siglo XXI.

Si revisamos los antecedentes en torno a esta cuestión, vemos que las webquests han funcionado como estrategia de integración curricular de medios digitales en las escuelas de España (Roig Vila, 2005), país de donde proviene una parte importante de la producción académica en torno a estas búsquedas. Las webquests también han formado parte de las propuestas de integración curricular en Argentina, en el marco del Plan Conectar Igualdad (Sagol, 2011). En el contexto español (Adell, 2004; Roig Vila, 2005), las webquests se inscriben en el marco del constructivismo. Así, el diseño y uso de webquests en clase es planteado en términos de un corrimiento del docente, quien pasa a ser guía, mediador, del proceso de andamiaje del alumno y creador de situaciones en las que el individuo va asimilando conocimientos a partir de la interacción con la Web y

en relación con otros, es decir, colaborativamente. Este tipo de trabajo actuaría favoreciendo la autonomía o la autorregulación en el aprendizaje.

El brevísimo despliegue del estado de la cuestión en torno a las webquests que hemos realizado resulta útil en la medida en que, tanto la experiencia que analizamos como el marco desde el cual formulamos ese análisis, actúan cuestionando el alcance de algunos de los principios pedagógicos que suelen dotar de sentido a la webquest; entre ellas, la orientación de reubicación del docente como guía o diseñador de situaciones de búsqueda en Internet en las que los alumnos aprenderían colaborativamente a realizar operaciones con el conocimiento. El distanciamiento que operamos respecto de la idea de diseño de “situaciones de aprendizaje” nos permitirá relocalizar nuestra mirada haciendo eje ahora en la negociación de sentido (Cuesta, 2011) y el intercambio que se genera en la clase entre sujetos socioculturales e históricos (Rockwell, 2001; Chartier, 2000) que poseen saberes y preconcepciones en torno a qué es la gramática, la lengua, y cómo esta permanece y se modifica, entre otras cuestiones.

2. Objetivos

Destacamos cuatro objetivos que se despliegan en los párrafos subsiguientes:

El primer objetivo consiste en analizar prácticas de enseñanza de la gramática y particularmente, del género gramatical, sustentadas bajo la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico, a los fines de explorar los alcances de este enfoque para la enseñanza, en el marco de las discusiones actuales en torno al lenguaje inclusivo.

El segundo objetivo es comprender las características que presenta la integración curricular de medios digitales en las prácticas de enseñanza de la gramática y, particularmente, el porte que estos medios representan cuando son orientados por una concepción de la enseñanza como intercambio y negociación de sentidos entre docentes y alumnos.

El tercer objetivo apunta a analizar cómo los alumnos construyen distintas concepciones sobre género a partir de la experiencia analizada: el uso de las formas @, x y e como manifestaciones del lenguaje inclusivo en la lengua.

3. Hipótesis

En esta clase en particular, se pone en juego la reflexión sobre distintos saberes en torno a una temática trabajada con los alumnos en otras clases: las distintas manifestaciones de género en la lengua.

Cabe destacar que para poder lograr instancias de reflexión con los alumnos sobre esta búsqueda, la profesora asume un principio fundamental: la gramática se construye en el discurso. En este sentido, asumimos que la gramática no es un sistema dado sino que se va creando y construyendo en el discurso.

Desde esta perspectiva de la gramática, podemos proyectar prácticas de enseñanza en las que los alumnos puedan analizar y discutir cómo se construye el sentido de un texto. En este caso en particular, cómo se construye el sentido de las formas @, x y e en un corpus particular.

En este marco, la búsqueda de información a través de medios digitales no constituye un eje autosuficiente, sino un elemento que conforma la práctica de enseñanza del docente de forma entramada con la discusión de sentidos en torno al género gramatical y los discursos que circulan sobre el lenguaje inclusivo; una negociación entre la docente y los alumnos y entre los alumnos, que contribuye a repensar concepciones imperantes dentro de la comunidad de usuarios de la lengua-alumnos y producir nuevas saberes.

4. Metodología

En el marco de un análisis del tipo etnográfico, sostenemos la importancia del registro de los enunciados de los alumnos y de la profesora como formas discursivas que emergen durante la clase y que se entretajan en el proceso de construcción del conocimiento (Rockwell: 2000).

Para ello, realizamos la observación de dos clases que suman un total de 120 minutos y elaboramos un registro de los intercambios realizados en su transcurso. En este registro escrito focalizamos en las interacciones sostenidas por los alumnos y la docente en torno a las reflexiones sobre el género. Al mismo tiempo, depositamos nuestra mirada en la forma en que los alumnos realizaron la búsqueda en la web.

La experiencia se desarrolló en un primer año de la secundaria básica, en la Secundaria Tato. Esta institución es una escuela de gestión privada con subvención estatal y está ubicada en San Miguel. El curso presenta 35 estudiantes que tienen entre 12 y 13 años de edad. La institución les proporciona una sala móvil de informática para poder trabajar en este tipo de actividades.

La experiencia surgió por una motivación particular de la clase en torno a un fenómeno discursivo particular: el uso del lenguaje inclusivo. Luego de haber trabajado durante cuatro clases (un total de 8 módulos de sesenta minutos cada uno) sobre un tema específico de enseñanza de la gramática: las distintas manifestaciones de género en la lengua, la docente propone, ante el interés demostrado por los alumnos, un trabajo que consiste en la resolución de ciertas consignas organizadas por una metodología particular: una webquest o consigna de búsqueda de información en la web. La propuesta se basa principalmente en la búsqueda de ejemplos de uso del lenguaje inclusivo en la web con el propósito de armar un corpus de datos y luego que los estudiantes analicen esos ejemplos atendiendo a la concepción de género que subyace en dichos ejemplos. Los intercambios a analizar tuvieron como ejes de análisis los distintos momentos en que la consigna se fue desarrollando. En primera instancia la búsqueda de ejemplos y en segunda instancia, el análisis de los mismos.

La experiencia consistió en una clase de dos módulos. En el primer módulo los alumnos realizaron la actividad de búsqueda en la web y en el segundo módulo se realizó la puesta en común. Finalmente, los estudiantes se llevaron una guía de preguntas para realizar un trabajo escrito como tarea con el objetivo de evaluar los saberes construidos durante esa clase.

5. Análisis

En este apartado nos disponemos a analizar las reflexiones generadas por los alumnos en las clases. Entendemos estas reflexiones como formas discursivas que emergen durante la clase y que se entretajan en la construcción del conocimiento. Además, dichas formas son construidas tanto por los estudiantes como por los profesores. En términos de Rockwell:

(...) particular genres are interwoven within the "long conversations" that take place between teachers and their students, much as they are incorporated into the different types of novels studied by Bakhtin. The performance of teaching does not follow a single script; rather, it requires skill in merging different generic forms and constructing the discursive environment that makes them work in the classroom (2000: 276).

La clase comenzó con la primera consigna de trabajo, en la que los alumnos debían buscar en la web distintos ejemplos de uso de lenguaje inclusivo.

Transcribimos a continuación la consigna que la docente les propone a los alumnos en forma escrita y que reitera a través de la lectura en voz alta:

A partir de tu interés por el uso del lenguaje inclusivo, te propongo que junto con un compañero, busques ejemplos de este uso en la web con el fin de armar una selección de ejemplos entre todos y realizar un análisis de cada uso.

Esta consigna actuó como respuesta ante una idea manifestada en clases anteriores por varios alumnos respecto de que el lenguaje inclusivo se utilizaba fundamentalmente en los medios digitales. Esto llevó a un intercambio sobre el tema y despertó el interés de los alumnos.

Riestra entiende la consigna como “un instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza al que metafóricamente, podríamos atribuirle la condición de calidoscopio, en la medida en que deja ver y abre espacios a muchas posibles articulaciones”. (2008: 323) En este sentido, desde la consigna, la práctica que se desarrolla en los motores de la web no se plantea como la búsqueda de un tesoro de sentido que está escondido o guardado en Internet, sino que se abre a distintos espacios y pasa a constituir un eslabón de un diálogo más amplio. Se la entiende como una práctica en cuyo marco el sujeto se dedica a contrastar sus saberes y supuestos con el motor de búsqueda. Concebida como el punto de partida de una discusión, la búsqueda no constituye un objeto en sí mismo, como plantean las teorías que se centran en el aprendizaje, sino un constituyente de la enseñanza y los aprendizajes.

Por último, los estudiantes trabajaron de a dos con una máquina y luego de una hora aproximadamente de búsqueda del corpus, se puso en común el material y se hizo un análisis en forma conjunta.

5.1 A la búsqueda de ejemplos: hipótesis y resultados

Las preguntas propuestas por la profesora para disparar la puesta en común fueron: *¿cómo buscaron?, ¿cuáles fueron sus hipótesis de búsqueda?* y; finalmente, *¿qué encontraron?* La forma que adoptan estas preguntas para iniciar el análisis durante la clase marca un modo de apropiación de los medios digitales por parte de la docente y, más precisamente, de la “práctica de buscar en Internet”, que, transpuesta ahora como consigna, se convierte en una práctica de “hipotetizar” sobre el discurso y la lengua. Esta operación epistemológica marca una distancia respecto de los enfoques que han entendido la problemática discursiva de los medios digitales en términos de buscar “correcta” o “incorrectamente”. La práctica de buscar deviene aquí operación de arriesgar un sentido, de formular una suposición, en base a una serie de saberes propios -y no previos- de un sujeto. Devuelve la discusión sobre el lenguaje inclusivo al cuerpo de saberes que tienen los alumnos sobre el tema en cuestión, y lo orientan prospectivamente a una búsqueda que ya no responde a buscar “información”, sino a indagar qué encuentran los alumnos en relación con sus presupuestos y los medios digitales.

En este sentido, podríamos pensar que la búsqueda en la web tal vez sea para ellos algo que está naturalizado como parte de su vida cotidiana. Sin embargo, en esa oportunidad, en el ámbito de la clase, se los invitó a desnaturalizar esa práctica.

Observamos que las respuestas a estas preguntas fueron variadas y nos invitan a pensar en un primer eje de análisis que atiende a las posibilidades materiales del uso del lenguaje inclusivo. A continuación, transcribimos el siguiente intercambio:

Alumno A: A mí se me complicó porque no uso redes sociales y busqué en Internet. Entonces busqué “carteles donde se utilice el lenguaje inclusivo”.

Profesora: O sea que tu primera hipótesis fue que el lenguaje inclusivo se usaba en carteles y empezaste por ahí.

Alumno A: Sí

Alumno B: Yo encontré un video de una chica que decía por qué usaba la e. Decía que hay casos en los que no eran ni hombres ni mujeres, y tampoco se incluía en el todos y todas.

Profesora: Bueno, ahora vamos a los resultados. Decime primero cómo buscaste. ¿Qué hipótesis pensaste?

Alumno B: Puse en el buscador lenguaje inclusivo y me apareció ese video. No trabajé con una hipótesis.

Profesora: Es decir que para vos escribir en la búsqueda "lenguaje inclusivo" sería no tener hipótesis.

Alumno C: En realidad hay una hipótesis porque ella dice que hay lenguaje inclusivo. Su hipótesis es la frase misma para mí.

Profesora: ¿Cómo sería eso?

Alumno C: y ella sabía que algo de lenguaje inclusivo iba a encontrar en el buscador porque se usa.

Profesora: O sea, vos decís que la existencia del lenguaje inclusivo es una hipótesis por sí misma.

Alumno C: Algo así.

Profesora: Bien.

Alumno D: yo busqué manifestaciones y ahí me apareció.

Profesora: o sea que tu hipótesis fue que el lenguaje inclusivo se usa en manifestaciones.

Alumno E: yo busqué en noticias.

Alumno F: yo busqué en folletos.

Pese a la variedad de respuestas que en un principio podemos observar, en este intercambio se producen ciertas hipótesis de búsqueda por parte de los alumnos que no parecen ser muy disímiles entre sí. Podemos sostener que algunos estudiantes entienden que el uso del lenguaje inclusivo se da en carteles del tipo callejero. Algunos evidentemente han visto el uso del lenguaje inclusivo en los últimos acontecimientos políticos que han sucedido en nuestro país y por eso buscaron en la web a través de

fotos en distintas manifestaciones. Otros, siguiendo con la misma hipótesis buscaron en noticias periodísticas. Esto apuntaría a que los estudiantes entienden al lenguaje inclusivo como parte de un discurso político. Además, durante la conversación también interviene un alumno dando cuenta del lenguaje inclusivo como hipótesis de la existencia de un lenguaje particular. Al respecto la estudiante dice: *En realidad hay una hipótesis porque ella dice que hay lenguaje inclusivo. Su hipótesis es la frase misma para mí.*

Ante este inicio de la clase, podríamos sostener que los alumnos comprenden al lenguaje inclusivo como algo ajeno a ellos, en la medida en que las búsquedas aparecen ligadas a ámbitos de producción discursiva de las que ellos no participan o no se sienten participantes.

Sin embargo, a los pocos minutos, los alumnos comienzan a compartir otras hipótesis de búsqueda halladas en sus redes sociales. En este sentido, los alumnos sostuvieron la hipótesis de que el lenguaje inclusivo se hace evidente en el intercambio producido en las redes sociales que ellos utilizan. A continuación destacamos algunos ejemplos seleccionados por los alumnos:

Imágenes extraídas de distintas redes sociales por los alumnos

Imagen 1.-



Imagen 2.-



Luego de leer diferentes mensajes seleccionados de las redes sociales por los alumnos, otro alumno muestra un ejemplo de uso del propio whatsapp del curso. A continuación se detalla el diálogo:

Alumno T: yo busqué directamente en el whatsapp de nuestro grupo porque hay muchos que lo usan

Alumno C. eso no se podía decir (risas)

Profesora: vos, en vez de ir al buscador fuiste directamente al whatsapp.

Alumno T: esa fuiste vos V (refiriéndose al mensaje)

Alumna V: sí porque yo siempre uso la x

Observamos que en este caso, la alumna utiliza este lenguaje en el grupo de whatsapp del curso. En este intercambio vemos un quiebre entre aquello que la clase junto con la profesora estaban construyendo como posibilidad. La frase del alumno “eso no se podía decir” invita a pensar que para los alumnos este lenguaje no es posible en el ámbito escolar. Sin embargo al llevar el ejemplo a la clase esa imposibilidad queda en evidencia. La alumna continúa hablando con la profesora y le explica que hace tiempo usa la x, en especial en al ámbito de las redes sociales.

Este pasaje pone en evidencia cómo el ingreso de los discursos que circulan en redes sociales pueden colisionar con los criterios de corrección e incorrección de la escuela y la disciplina, y con el carácter normativo-prescriptivo que los alumnos le atribuyen al abordaje de enseñanza de la lengua así como a la variedad que entienden debe circular en este contexto.

En este sentido, el uso de la Webquest sirve a los fines de hacer ingresar en el aula otros discursos de circulación más amplia, como plantean sus defensores. Sin embargo, en este caso, ese ingreso es convertido en objeto de discusión, vinculándolo a los objetos de enseñanza de la asignatura; y a su vez, es un modo de trabajar desde la reflexión metalingüística. A partir del diálogo con la docente, los estudiantes dan cuenta de que la búsqueda que iniciaron está de alguna manera modelada por ciertas hipótesis previas que se terminan de construir en la puesta en común. Es importante también, observar el rol de la profesora en esos diálogos, volviendo a las preguntas iniciales sobre la búsqueda y reafirmando los recorridos de búsqueda de los alumnos para que ellos vuelvan sobre esa práctica para desnaturalizarla.

5.2 Lectura de algunos ejemplos del corpus y reflexiones sobre su uso

Otro eje que podemos analizar en esta clase es el momento de análisis del corpus. En esta oportunidad los alumnos pusieron en juego saberes aprendidos en clases anteriores. En el ejemplo debajo un alumno muestra un cuadro que ha encontrado en Internet, donde se propone una serie de consejos para cambiar una forma de uso por otra. El cuadro proviene de un sindicato español:

Cuadro extraído de la web por los estudiantes

NO INCLUSIVO	INCLUSIVO
Los trabajadores del ministerio	La planilla del ministerio
Los profesores	El profesorado
Los jóvenes	La juventud
Los niños	La infancia / la niñez
Los ciudadanos	La ciudadanía
Los administrativos	El personal administrativo
Los alumnos	El alumnado
Los funcionarios	El funcionariado
Los electores	El electorado

https://www.google.com.ar/search?q=no+inclusivo+inclusivo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMtJT11d3dAhWifZAKHQtQBByYQ_AUICigB&biw=1093&bih=526#imgrc=djMt76soc1mCrM:

A partir de esta imagen se desarrolló el siguiente diálogo:

Profesora: En la otra columna (refiriéndose al cuadro expuesto) se propone, en vez de decir los alumnos, decir el alumnado. ¿Qué pasa?

Alumno M: En alumnado, involucro a todos y además no tiene género el sustantivo.

Profesora: Bien, no tiene marca género, morfológica.

Alumno B: Claro, es como doctor, no tiene marca de género masculino.

Profesora: Bien. Lo mismo pasa con los niños. Hay marca morfológica de género, hay concordancia plena. Y en el cuadro se propone decir la niñez en vez de los niños. ¿Qué pasa aquí?

Varios: En niñez no hay morfema de género.

Profesora: Además pasa otra cosa, qué clase de sustantivos son el alumnado, la niñez.

Varios: Uno es colectivo y otro abstracto.

Profesora: Claro.

Este fragmento evidencia cómo los alumnos comienzan a analizar el cuadro como una posibilidad material real. Esto es analizan los reemplazos, asumen un rol crítico atendiendo a ciertos saberes sobre la gramática. También observamos cómo esos saberes sobre la gramática no están estáticos en un pizarrón, sino que cobran vida, en la reflexión sobre el uso en un determinado discurso. Se producen enunciados como: *en niñez no hay morfema de género.*

Esta posibilidad de análisis de discursos auténticos está también en relación con el posicionamiento del docente ante la enseñanza de una disciplina como la gramática. Como ya hemos mencionado, la profesora se enmarca en un enfoque discursivo de enseñanza de la gramática. Este enfoque le permite concebir estrategias de enseñanza que parten de la reflexión de la lengua a partir del discurso. Es decir que, la gramática es la que emerge del discurso (Hopper, 1998) y no al revés.

Estos enunciados dan cuenta de la búsqueda de sentido de esos saberes en la lectura; uno de los estudiantes dice: *en alumnado, involucro a todos y además no tiene género el sustantivo.*

La conversación continúa y el análisis que los alumnos van realizando se va complejizando. Es decir, los estudiantes van incorporando más saberes durante la conversación:

Alumno VC: Pero también para el sustantivo alumnado solo se puede usar el, tiene una sola forma de concordar.

Profesora: Sí, acá hay varias cosas. Por un lado ya vimos que hay sustantivos que son más transparentes y otros más opacos en cuanto a si muestran género o no. En este caso niñez y alumnado son opacos. Por otro lado hay sustantivos en los que se pueden usar uno u otro artículo (la/el) y otros en los que sólo uno. Tal es el caso de alumnado y niñez, para alumnado solo puedo usar él y para niñez solo puedo usar la. Tal como decís.

En las clases anteriores habíamos visto estos ejemplos en ese continuo, ¿se acuerdan?, cuál era el ejemplo que vimos en los que podíamos usar el/la y variábamos el género.

Alumno M: Recepcionista. Podríamos decir el o la para uno u otro.

En la conversación la alumna destaca que la palabra *alumnado* del cuadro presenta una forma de concordar. Es decir solo lo hace con un artículo masculino. La alumna incorpora otros de los temas que fueron vistos en las clases anteriores. La concordancia es la que termina de construir la posibilidad material del género en una construcción.

Además, las intervenciones de la profesora también pueden analizarse como una manera de negociar ese saber. En este fragmento hay varias intervenciones que parecen funcionar como aclaraciones o reformulaciones sobre el saber que los alumnos están llevando para esa ocasión y que también retoma elaboraciones de clases anteriores.

6. Conclusiones

El análisis de la clase partió del desarrollo de una consigna que invita a los alumnos a una reflexión metalingüística sobre el uso del lenguaje inclusivo. En los intercambios producidos por los alumnos observamos un camino que comenzó con apreciaciones sobre producciones ajenas y culminó con apreciaciones sobre sus propias producciones. Dichas producciones, a su vez, fueron creadas fuera del ámbito escolar pero analizadas dentro de él.

El análisis de un corpus sobre el uso del @, x y e motivó también a los estudiantes a analizar las formas convencionales del uso de los morfemas de género masculino y femenino tal como se manifiestan en los ejemplos como *el alumnado*. Es decir, los estudiantes llevaron “la gramática” a sus análisis para lograr descubrir el significado de ciertas lecturas.

El análisis de esta experiencia impuso desde un comienzo una forma de acceso a la misma desde distintos lugares. Enmarcada en la dimensión didáctico-disciplinar y lingüística y atravesada por una búsqueda de integración de la cultura digital en las prácticas de enseñanza, esta experiencia evidenció en los enunciados de los alumnos y

la profesora distintas formas de apropiación y negociación de los saberes. Los fragmentos analizados nos invitan a pensar en las formas en que tradicionalmente se ha pensado en las prácticas de enseñanza de la Lengua y más puntualmente de la Gramática y abre líneas de indagación para repensar las posibilidades que supone el ingreso de la cultura digital y los usos lingüísticos que allí se plasman como un modo de problematizar las relaciones entre medios digitales, discurso y lengua en uso. En este caso en particular, la concepción de signo lingüístico motivado por la semántica y la pragmática permitió el análisis del lenguaje inclusivo, punto de partida para el juego dialéctico en torno a la apropiación de saberes sobre la Lengua y la Gramática. Simultáneamente, la búsqueda en la web propició no sólo un espacio de intercambio entre los saberes propios de los alumnos y la docente sino también una forma de acceso a nuevos saberes gramaticales y discursivos. Esto distingue a esta propuesta de las tradicionales webquests que se enmarcan en paradigmas de corrimiento del docente de la escena didáctica.

En conclusión, sostenemos que experiencias como la descrita, que apuestan a la resignificación de la enseñanza de la Gramática y de los usos y mediaciones de la cultura digital en la escuela, nos habilitan a abordar en el aula objetos de saber gramaticales y discursivos que no solo son actuales, sino que nos permiten revitalizan el lugar de la lengua en calidad de objeto de enseñanza plenamente político y en disputa.

7. Notas

(1) En Romero y Funes (2018), sostenemos la hipótesis de que las formas @, x y e son morfemas de género inclusivo de la lengua española, es decir, se usan para expresar el espectro genérico de la comunidad LGTBI. Estos morfemas son distintas estrategias que conviven en un mismo momento socio histórico y componen un continuum desde la estrategia más conservadora, la acumulación de morfemas de género a partir del uso de la barra, hasta la más innovadora, el uso de la e, pasando por la estrategia del uso de @ y la más frecuente forma x.

(2) Entendemos enfoques formales ascendentes a la manera en que los conceptos fundamentales de las ciencias son transformarlos en saberes a ser enseñados en la escuela con una perspectiva tecno-cultural que borra las dimensiones sociales y políticas propias de los modos de intervención sobre lo que se enseña.

8. Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17).
- Arias, C., & González López Ledesma, A. E. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, (16), 67-85.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza [en línea]. Tesis de posgrado*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González López Ledesma, A. E. (2015). Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-21.
- González López Ledesma, A. E. (2016). Los Objetos de Aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de Lengua y Literatura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (13). <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.5>
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation. <https://doi.org/10.1108/eb046280>
- Hockett, Ch. (1969). Curso de Lingüística moderna. Buenos Aires, Eudeba.
- Hopper, P. 1988. "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 2000. *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Otheguy, R. y N.Stern (2000). The acategorial Lexicon and the Pairing Strategies. En Contini Morava, E. y Y. Tobin. *Between Grammar and Lexicon*. Amsterdam (Philadelphia: John Benjamins, 123-157.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura M. *Monográfico: Educación y medios, Quaderns Digitals*.
- Riestra, D. (2008). Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas. En: *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rockwell, E. 2000. Teaching Genres: A Bakhtinian Approach. *Anthropology & Education Quarterly* 31(3):260-282. Copyright© 2000, American Anthropological Association.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roig Vila, R. (2005). Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (IV), 1-9. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=54709704>
- Romero, M. En prensa. “¿Por qué no decir amo de casa?: Aportes sobre la enseñanza del género en el nominal”. En Funes, M. S. y A. Poggio (coords.). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Romero, M. C.; Funes, M. S. 2018. “Nuevas manifestaciones de género en la escritura digital”. Ponencia presentada en las V Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. 10 al 12 de julio de 2018
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Recuperado a partir de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96558>
- Van Dijck, J. (2016). *La Cultura de la Conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

Autoridad, responsabilidad y autoría en el oficio docente: el desafío de construir “nuestras” artesanías pedagógicas.

Authority, responsibility and authorship in the teaching profession: the challenge of building pedagogical crafts

Rosales, Gabriel (garosale@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

Resumen

Este artículo constituye una reflexión teórica que intenta establecer lazos de sentido entre tres conceptos claves para abordar las particularidades que adquiere el oficio docente en la contemporaneidad: autoridad pedagógica, responsabilidad educativa y autoría didáctica. En primer lugar, se parte por definir la noción de autoridad pedagógica y reseñar brevemente su crisis en el escenario educativo contemporáneo. En segundo lugar, se plantea que reconstruir la autoridad necesaria para enseñar implica revisar la noción de responsabilidad educativa, pues la autoridad del docente es reconocida en la medida en que este asume su responsabilidad para con la cultura y las nuevas generaciones. En tercer lugar se propone, a modo de hipótesis, que este movimiento subjetivo de “hacerse cargo” se hace más probable en la medida en que se promueva una relación de autoría del docente respecto de su propia acción; una acción que, desde esta perspectiva, implica la construcción de una artesanía pedagógica.

Palabras Claves Autoridad Pedagógica – Responsabilidad Educativa – Autoría didáctica – Artesanía pedagógica

Abstract

This article is a theoretical reflection that tries to build relationships between three key concepts to address the particularities that the teaching profession acquires in the contemporaneity: pedagogical authority, educational responsibility and didactic authorship. In the first place, we start by defining the notion of pedagogical authority and briefly review its crisis in the contemporary educational scenario. Secondly, it is proposed that reconstructing the necessary authority to teach implies reviewing the notion of educational responsibility, since the authority of the teacher is recognized insofar as he assumes his responsibility to the culture and the new generations. In the third place, it is proposed, by way of hypothesis, that this subjective movement of "taking charge" becomes more probable insofar as a relationship of authorship of the teacher with respect to his own action is promoted; an action that, from this perspective, implies the construction of a pedagogical craft.

Keywords Pedagogical Authority - Educational Responsibility - Teaching Authorship - Pedagogical Crafts

“La autoridad ha sido abolida por los adultos, y esto sólo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad por el mundo en el que han colocado a sus hijos.”

Hanna Arendt

I. Hilvanar

El hilván es esa costura de puntadas largas con que se preparan las piezas de tela para su costura definitiva. Si se me permite la metáfora, quisiera que este texto fuera leído como ha sido escrito, no como costura definitiva sino como hilván: costura provisoria, precaria y poco delicada de ideas; amalgama de retazos textuales y reflexiones personales donde se ponen en juego algunos temas que, entiendo, nos interpelan como docentes y formadores de futuros docentes.

Hilvanar retazos a una prenda inconclusa, con la intención de seguir aclarando o inventado una forma. Esa es la idea.

La “prenda inconclusa” es la autoridad pedagógica (AP) o, mejor, la AP como problema, como pregunta de época. La AP y su naturaleza, su supuesta crisis, su prescindencia o necesidad para los procesos de transmisión cultural, los modos en que se construye y re-construye en la práctica educativa concreta. En este sentido, la intención de este escrito es hilvanar estos interrogantes con tres conceptos emergentes –desde la reflexión teórica y, también, desde las investigaciones de corte empírico- que se imponen en el camino de pensar sobre la crisis de la AP: las nociones de responsabilidad pedagógica, autoría didáctica y artesanía pedagógica.

El deseo de estas reflexiones es establecer lazos de sentido entre estas palabras, por entender que abren caminos de pensamiento y acción para abordar las prácticas docentes en general, y los procesos de formación docente en particular.

II. Autoridad pedagógica

La AP es, antes que nada, un vínculo, una relación social de carácter asimétrico que se establece entre sujetos (docente, estudiantes) mediados por el conocimiento. Este vínculo reposa en la creencia: hay autoridad porque los estudiantes creen que su

docente tiene algo valioso para legarles, encuentran motivos de diversa índole para depositar su confianza en él y recibir su legado. En este sentido la AP tiene menos que ver con la disciplina y el orden (fenómenos con los que se la suele asociar comúnmente) que con la transmisión cultural. De hecho, se constituye en un requisito estructural para que ésta acontezca: sólo se abren las puertas para recibir la herencia cuando se cree en ella, cuando se la considera valiosa y digna, cuando la figura que la porta goza de legitimidad antes los herederos (Diker, 2008; Rosales, 2013; Rosales, 2015).

Considerado en su devenir histórico, este vínculo que unió a docentes y estudiantes no encontró las condiciones de posibilidad en sí mismo y en las creencias, actitudes y prácticas de los sujetos involucrados, sino que estuvo re-asegurado por una compleja trama cultural y política que lo dotó de fortaleza, significación y perdurabilidad social.

Desde el punto de vista de las dinámicas de transmisión cultural, la AP moderna se sostuvo en la prevalencia de una cultura post-figurativa, es decir una configuración cultural que tenía en el pasado y la tradición las referencias simbólicas y materiales en función de las cuales las generaciones adultas orientaban los procesos formativos. En efecto, eran las y los adultos, en tanto sujetos que habían acumulado un saber de experiencia vivida en un mundo cuya dinámica cultural no presentaba cambios bruscos de una generación a otra, quienes resguardaban y transmitían los valores, técnicas y saberes hacia las y los jóvenes (Mead, 1970). En este sentido los adultos/as eran vistos como figuras de autoridad (“a los grandes se los respeta, no se les contesta” nos decían de pequeños) porque sabían cómo había sido, como era y, dada la parsimonia de las transformaciones culturales, cómo iba a ser el mundo; había que obedecerles (“hacerles caso”) porque depositarios/as de secretos vitales que las y los jóvenes solo de “grandes” conocerían.

Huelga aclarar que, dadas las vertiginosas mutaciones sociales y culturales del mundo actual, madres, padres y docentes ya no contamos con una imagen clara respecto de cómo es y cómo será el mundo, ya no tenemos un mapa o una brújula para orientar los procesos educativos. En este sentido atravesamos por una dinámica cultural pre-figurativa (Mead, 1970), donde la experiencia adulta acumulada se transforma, antes que en un motivo de legitimidad, en un lastre para adaptarnos activamente a los

desafíos que el nuevo entorno nos plantea. Esto sitúa nuestra adultez, nuestro papel de guías, en un lugar de debilidad pero, al mismo tiempo, esta relativa fragilidad también constituye una posibilidad de estar atentos a lo que las y los nuevos aprenden, los modos en los que lo hacen, las dudas que les surgen, etc.

Por otra parte, analizando la configuración de la AP moderna desde una perspectiva política, el Estado fue la institución que delineó, en términos simbólicos y materiales, el vínculo de autoridad que funcionó como un “molde” (metáfora de cuño durkheimiana) a la que estudiantes y docentes concretos acomodaron sus expectativas, prácticas y creencias en sí mismos y los demás. La autoridad docente se constituyó por delegación de la autoridad estatal y ésta, a su vez, fue difundida y reafirmada por el accionar docente. Por ello, la crisis simbólica y financiera de los Estados Nacionales ha significado también la crisis de la AP estructurada en estos términos. Si los Estados Nacionales, a través de sus aparatos educativos, no pueden sostener sus promesas de emancipación política y progreso económico, la figura docente y lo que esta intenta transmitir pierde legitimidad; pierde el brillo o prestigio en función del cual estudiantes y familias le otorgaban autoridad (Narodowski, 1994).

Ahora bien, si enfocamos este proceso de deslegitimación desde cómo se percibe a sí mismo el adulto/educador y cómo se vincula con la tarea que realiza, la situación también resulta problemática. Porque este entramado cultural y político constituyó también la identidad docente: el modo en que se veían a sí mismos, las maneras en que ocupaban la relación pedagógica, su creencia en lo valioso y necesario de los objetos culturales a legar y los sentidos profundos que le atribuían a su tarea docente quedaron tambaleando¹. Por una parte, los cambios culturales han hecho que ahí donde había cierta certeza para guiar, prime la inseguridad y la perplejidad a la hora de ocupar la posición adulta. Por otra parte, al entrar en crisis el Estado, entra en crisis el interlocutor principal ante quien adultos/educadores daban cuenta de su tarea no sólo en términos legales sino, fundamentalmente, morales e identitarios. Pues ante el Estado, sus

símbolos, rituales y promesas civilizatorias, asumían (o se les imponía asumir) una responsabilidad pedagógica (RP) que los constituía subjetivamente.

En este punto emergen, como problema, los estrechos vínculos entre procesos de transmisión cultural, autoridad pedagógica y responsabilidad pedagógica. Dicho sucintamente: la autoridad pedagógica adulta ha funcionado como condición estructural de los procesos de transmisión cultural, a su vez esta autoridad se encontraba estrechamente vinculada con el modo en que las y los docentes asumían su responsabilidad pedagógica en tanto adultos/educadores. La crisis del entramado social que sostenía estas relaciones de autoridad y responsabilidad supone, también, una crisis de los procesos de transmisión cultural (escolares, familiares, etc.) tal y cómo los conocimos.

III. Responsabilidad educativa

¿En qué consiste la responsabilidad pedagógica? ¿Cuáles son los motivos que, como docentes, encontramos para asumirla o desconocerla? ¿Qué interlocutores sociales y políticos nos invitan/obligan a asumirla? ¿Cómo nos posiciona esto ante las miradas de las y los estudiantes, de la autoridad que nos otorgan o niegan, de las puertas que nos abren o “los portazos” que nos dan para recibir el legado cultural que intentamos transmitirles? Para avanzar en estos interrogantes es necesario profundizar en los conceptos de responsabilidad y responsabilidad pedagógica. Aclarar de qué se habla cuando se la invoca y por qué resulta un tema importante de ser pensado.

Etimológicamente el concepto de responsabilidad proviene del latín *respondere* (responder), vocablo vinculado a la idea de hacerse garante o asumir las consecuencias de los actos realizados. En este sentido la idea de responsabilidad funciona, al menos, en dos sentidos: por un lado, como gozne entre el individuo y sus actos, entre sus acciones y las consecuencias de las mismas; por otro lado, esta noción también vincula la acción individual con la totalidad del entramado social, pues siempre se responde por lo que se hizo ante alguien o algo. En cualquier caso, la noción de responsabilidad nos sitúa de lleno en el plano de la acción, los vínculos que establecemos con ella y las respuestas que, ante terceros, brindamos por este accionar. Somos responsables,

justamente, porque somos sujetos capaces de acción; por ello nos podemos reconocer en lo que hacemos y, también, por ello se nos puede exigir que respondamos por las consecuencias de esas acciones.

Desde un punto de vista histórico, la idea de responsabilidad que nos llega es hija de la visión antropocéntrica propia de la modernidad occidental capitalista. Es el hombre (y no dios) en su calidad de ser consciente, racional y autónomo, causa eficiente de la historia y las transformaciones mundanas, quién puede y debe dar cuenta de sus actos y las consecuencias sobre terceros de los mismos (Cornu, 2002). Esta idea conlleva una particular relación con la temporalidad. El hombre es responsable hacia el pasado, por ello le pueden imputar actos; pero también lo es de las consecuencias futuras de los mismos, por ello se le puede pedir que pre-vea las consecuencias de los mismos exigiéndole una actitud de prudencia responsable respecto de aquello o aquellos frágiles que están sometidos al poder de su accionar (Jonas, 1995).

Considerada analíticamente, esta noción parece involucrar tres dimensiones íntimamente relacionadas. Una dimensión intrasubjetiva, en tanto implica un padecimiento o asunción por parte del sujeto de la acción, una particular posición subjetiva respecto de los propios actos y de las consecuencias de los mismos (la responsabilidad como carga o peso que se siente o como decisión de hacerse cargo). Una dimensión intersubjetiva pues, como ya señalé, se es responsable ante alguien que interpela (la responsabilidad como demanda moral o jurídica de un otro que exige respuesta). Y una dimensión social-cultural, pues la demanda se realiza en función de una legalidad explícita o implícita que reglamenta la obligación de responder (la responsabilidad ante la ley, la costumbre o el código moral).

Suponiendo que estas sean las características centrales de la idea de responsabilidad en general, cabe ahora preguntarse por la especificidad propia de la responsabilidad educativa (RE). En principio, de manera analítica y exploratoria, se puede comenzar a pensar esta particularidad a partir de los cuatro interrogantes que, según Manuel Cruz (1999), estarían en la base de la noción de responsabilidad: ¿Quién es el responsable? ¿Ante quién es responsable? ¿De qué es responsable? ¿En nombre de qué es responsable?

¿Quién es el responsable? En primer lugar hablar de RE nos remite al sujeto de la acción y en el mundo educativo -por lo menos en su configuración tradicional- el sujeto y principal responsable de la acción es (o ha sido) el o la docente. El estudiante en su condición de menor es, por definición, i-rresponsable; a lo sumo se lo concibe como un sujeto en formación para asumir, en el futuro, sus responsabilidades. El o la docente – considerado en tanto adulto libre y autónomo, ciudadano emancipado o trabajador /profesional competente- es quien puede y debe (más allá de que lo quiera o no) responder por sus acciones. ¿Ante quién es responsable? Lo es ante su empleador (el Estado o algún privado), lo es ante sus estudiantes y, también, lo es ante los padres, madres y la comunidad educativa en general que deposita en él o ella la tarea de la transmisión y formación de las nuevas generaciones ¿De qué es responsable? En principio podría decirse que es responsable de una obra o apuesta particular, del modo en que la lleva adelante y de los resultados o efectos de la misma: entiendo por obra la concretización de una propuesta de enseñanza o hipótesis fundamentada de acción en tanto documento público; el modo tiene que ver con la performance o puesta en juego de ese plan; por último, el resultado sería el producto de su trabajo. A lo cual podría agregarse que también es responsable, por carácter transitivo, de los actos que los estudiantes realizan mientras están bajo su tutela. ¿En nombre de qué es responsable? Aquí se ponen en juego los códigos legales y morales en función de los cuales se exige respuesta a los docentes, las expectativas explícitas o implícitas puestas en su tarea.

Ahora bien, profundizando un poco estos interrogantes para ponerles carnadura histórica ¿De qué cosas, en concreto, se nos responsabiliza hoy a las/los docentes y cómo nos posicionamos subjetivamente antes estos pedidos de respuesta? Una primera constatación que, me parece, surge ante estos interrogantes es que los compromisos y entramados históricos en función de los cuáles se dibujaban horizontes de sentido colectivos e individuales para nuestra tarea han caducado o, al menos, están en retirada. Se nos pedía (y asumíamos) la formación de ciudadanos respetuosos de los símbolos y legalidades de un Estado Nación hoy en franco declive, que no tiene ya la fuerza financiera y simbólica para imprimirle (e imprimir en nuestra subjetividad) un sentido claro e indubitable a la misión docente. Se nos pedía formar trabajadores para la

estentórea promesa de un ascenso social que hoy la realidad desmiente por los cuatro costados: éramos, en algún sentido, esa promesa. Se nos pedía civilizar e ilustrar, formar “buenas personas” en función de un código moral perimido. En síntesis, se nos hacía responsables -y, en gran medida, asumíamos esa responsabilidad como propia- de educar en LA verdad, LA bondad, LA belleza y LA utilidad. ¿Qué escenario social y pedagógico se abre ante la caída de estas certezas? ¿Qué problemas y, también, qué posibilidades conlleva este derrumbe?¹

Al menos dos aspectos, me parece, se pueden mencionar como características del escenario que hoy transitamos en lo que a la noción de RE se refiere: por un lado, la judicialización del problema de la responsabilidad; y, por otro, los procesos de responsabilización que actualmente tienen por objeto al colectivo docente.

Por judicialización de la responsabilidad me refiero al auge que, en el ámbito educativo de los últimos años, ha tenido la noción de “responsabilidad civil” (Pierella, 2011; Huergo y Martínez, 2016). Si antes el docente era responsable por una tarea o misión civilizatoria (una acción a desarrollar); hoy lo que parece primar es un sentido de responsabilidad “pasiva”, cuyo eje de preocupación pasa por los posibles daños o perjuicios que pueden sufrir terceros a cargo y las demandas civiles que esto podría conllevar para con los docentes. De lo que se trata, en este sentido, es de minimizar los riesgos potenciales por los que se puede ser responsabilizado, lo cual deviene, muchas veces, en una suerte de parálisis en la acción pedagógica (“No los saco de la escuela, porque pueden accidentarse”, “No los acaricio, porque pueden demandarme”, “No los dejo jugar, porque pueden hacerse daño”). Considerada en este sentido, la centralidad de la responsabilidad hoy parece conjugarse negativamente, como negación de la propia acción debido a los potenciales riesgos que implica. Puesto en términos dicotómicos: antes el sentido predominante de la RE estaba vinculado con el hacer (“Soy responsable, por eso hago, acciono; porque si no hago o acciono, me estoy comportando como irresponsable”) y hoy con el no hacer (“Soy responsable, soy prudente, por eso no hago las cosas que entrañan riesgos, si lo hiciese sería irresponsable”).²

En cuanto a los procesos de responsabilización, me refiero a las políticas de *accountability* que actualmente, con más fuerza que nunca, se vienen desplegando

sobre el cuerpo docente. Se trata de una batería de políticas públicas de evaluación educativa, promovidas desde los organismos multinacionales de crédito (el Banco Mundial, el FMI entre otros) mediante las cuales se busca que docentes e instituciones educativas den cuenta públicamente de su trabajo y asuman las responsabilidades por los resultados del mismo medidos. Este tipo de políticas, basadas en la evaluación del desempeño, parte de una desconfianza estructural de los agentes educativos (de ahí la necesidad de “responsabilizarnos”) estableciendo una falsa relación causal entre prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje medidos, estos últimos, por pruebas estandarizadas³.

Por otra parte, consideradas desde el punto de vínculo del sujeto docente con su propia acción, estas políticas suelen producir un paroxismo o un frenesí de la acción, pero sólo de aquellas acciones que pueden ser acreditadas. La acción pedagógica tiende a orientarse (y subordinarse) a los imperativos del “rendir cuentas”. Su sentido radica menos en sí misma, menos en el otro/a al que está destinada y más en relación a la demanda de quien nos responsabiliza (Simons y Masschelein, 2014). En el ámbito universitario, donde estas políticas han calado hondo, se pueden observar con meridiana claridad sus consecuencias: el profesor/a devenido en cartonero/a intelectual.

De los múltiples significados abordados respecto de las nociones de responsabilidad y responsabilidad educativa, quisiera detenerme en el que conceptualiza estas nociones en términos de vínculo, relación o lazo que une al sujeto con su acción. Un vínculo con el propio hacer que, como ya señalamos, implica una particular posición subjetiva ante la propia acción y ante un otro que demanda o interpela. En este sentido se podría decir que pensar la RE desde la perspectiva del sujeto de la acción es pensar el vínculo que, en tanto docentes, nos unen a las acciones educativas que desplegamos y cómo estas responden a las y los otros con quienes las desarrollamos (estudiantes, padres, etc.); es pensar, también, las circunstancias que hacen que, como docentes, asumamos o no este vínculo; es pensar, también, los efectos que esta asunción o desconocimiento tiene respecto de los procesos de transmisión cultural en los que estamos involucrados.

Desde una perspectiva normativa y atendiendo a la pregunta acerca del objeto de nuestra responsabilidad educativa Simons y Masschelein (2014) siguiendo a Hanna Arendt, plantean que somos responsables del mundo ante los niños y de los niños ante el mundo.

En primer lugar, somos responsables del mundo porque es frágil y hay que cuidarlo, conservarlo y transmitirlo; y, para que esto sea posible, debemos ayudarlo a “hablar” ante las nuevas generaciones, “dotarlo de autoridad” para que pueda despertar interés en las y los estudiantes sacándolos de su ensimismamiento. Este punto implica la dimensión política de la tarea docente vinculada a la transmisión de lo común; en una época signada por desigualdades y fragmentaciones sociales-económicas cada vez más pronunciadas, la transmisión de lo común (que, en algún punto, implica también la construcción de comunidad, de con-vivencia entre diferentes) adquiere una nueva relevancia.

En segundo lugar, somos responsables por las niñas, niños y jóvenes ante el mundo porque, por un lado, estos nos son confiados en su fragilidad y, por otro lado, porque serán los encargados de renovar el mundo común: debemos resguardar la novedad que portan. Respecto de la fragilidad del niño, niña o joven y cómo esta nos interpela en nuestra responsabilidad Ricoeur (1993) plantea:

Contemplad a un niño que nace: por el solo hecho de estar ahí, obliga. Lo frágil nos hace responsables. ¿Y qué significa, entonces, la obligación? Esto: cuando lo frágil es un ser humano, un ser vivo, se nos entrega confiado a nuestros cuidados, se pone bajo nuestra custodia. Cargamos con él. Considerad con atención esta metáfora de la carga. No se ha de subrayar tanto el aspecto de fardo, de peso asumido, cargado sobre nuestras espaldas, como el aspecto de la confianza: algo -alguien- se confía a nuestros cuidados. El ser frágil cuenta con nosotros, espera nuestro socorro y nuestra ayuda, confía en que cumpliremos nuestra palabra. En resumen, una promesa tácita crea el vínculo entre la llamada de lo frágil y la respuesta de la responsabilidad (p.76-77).

Desde esta perspectiva, la RE nace de aceptar y asumir este entrecruzamiento de fragilidades que nos obligan a hacernos cargo, a responsabilizarnos. Una responsabilidad diferente al *accountability* o a la prudencia responsable que impide la acción. Una responsabilidad que intenta conjurar la fragilidad del mundo transmitiéndolo para que no desaparezca o muera; sabiendo que esta transmisión nunca es lineal y que, cuando llega a buen puerto, implica reinención, renovación por parte de quienes reciben la herencia. Y una responsabilidad que apunta a des-fragilizar al joven introduciéndolo al mundo, sacándolo de sí mismo y, en el mismo movimiento, invitándolo a renovar la común herencia.

Una aclaración más sobre la que no abundaré demasiado pero que resulta necesario hacerla. Siguiendo lo desarrollado por Simons y Masschelein (2014) y su lectura de los sentidos implicados en el vocablo griego *scholé*, asumir esta doble responsabilidad (del mundo para con las niñas, niños, jóvenes; y de estas/os para con el mundo) implica pensar la escuela como una institucionalidad cuya característica o misión central es constituirse en un espacio/tiempo libre que suspende –o debería suspender, poner entre paréntesis- las desigualdades naturalizadas del orden social y se descontextualiza –se torna inútil, no funcional- respecto de los imperativos propios de la racionalidad científica, política y económica capitalista. En este sentido, y no en su acepción recreativa, es que la escuela constituye tiempo libre⁴.

IV. Autoría, artesanía pedagógica

Ahora bien ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la asunción por parte de las y los docentes de esta doble RE en un contexto donde priman sentidos de responsabilidad vinculados a la judicialización de la vida escolar y a la responsabilización o el “rendir cuentas” por los resultados? ¿Cómo pensar y favorecer un movimiento subjetivo de responsabilización -hacernos cargo- que contribuya a construir la AP sin la cual los procesos de transmisión cultural se tornan inoperantes? Para avanzar sobre estos interrogantes y desafíos puede resultar fructífero explorar los sentidos de la noción de autoría para re-pensar los lazos que unen al docente con su hacer entendido en tanto artesanía pedagógica.

A manera de hipótesis para seguir pensando y explorando quisiera plantear que una condición de posibilidad relevante para asumir, como educadores y educadoras, la RE con el mundo y los nuevos es pensar y repensar, construir y reconstruir, los lazos que nos unen con nuestras acciones pedagógicas y los resultados de las mismas. Se trata de que, como docentes, realicemos un trabajo reflexivo que nos posibilite (re)apropiarnos de nuestro trabajo y sus resultados, construyendo una relación cualitativamente diferente respecto de las imperantes. Dos nociones fértiles para pensar este movimiento subjetivo en nuestro trabajo cotidiano, e incitarlo en los procesos de formación de futuros/as docentes, pueden ser la idea de autoría didáctica y artesanía pedagógica.

Las y los docentes hemos ocupado, históricamente, el lugar de re-productores y, por ende, la relación con el objeto de enseñanza, con nuestra tarea al enseñarlo, ha estado caracterizada por la exterioridad: algo que otro elaboró (los científicos, los estadistas o políticos, las empresas editoriales) y que el docente reproduce o explica para que otro/a pueda apropiárselo, constituyéndose en una especie de correa de transmisión o, a lo sumo, obrero en una cadena de montaje cuyo entramado (fundamento, fin) desconoce. Por el contrario, pensar este vínculo con el objeto y la tarea de enseñanza desde una perspectiva de autoría didáctica (Paley, 2012) sitúa al docente –su historia, sus opciones político-pedagógicas, su deseo- en el centro de la escena. Este deja de ser objeto y vehículo de discursos ajenos, para resituarse como un sujeto que construye una obra, define un estilo singular de enseñanza y, llegado al caso, puede responder por los efectos de esta práctica ante quienes es responsable.

En palabras de Simons y Machelein (2014) se trataría de desarrollar, con la materia que enseñamos y con las tareas que esto conlleva, un vínculo *amateur*. Un profesor *amateur* es alguien que trabaja por amor a un objeto; alguien que, en virtud de ese amor, goza produciendo y reproduciendo los materiales propios de ese objeto; y alguien que, en ese mismo movimiento, se vuelve permeable a la disciplina, se deja trabajar subjetivamente por la materia que enseña.

En este punto cabría dejar planteados algunos interrogantes sobre esta idea de *amor* ¿Este amor –cualquier amor- se encuentra, precede al sujeto amoroso, es una cuestión de “llamados o destinos trascendentes”⁵? ¿O se construye, poniendo en juego una

intencionalidad manifiesta, racional, de alcanzarlo? Quizá, tomados como extremos, no sea cuestión de una cosa u otra; quizá, tenga que ver con encuentros más o menos fortuitos con objetos de conocimiento (libros, producciones artísticas, campos disciplinares, etc.) que abren una posibilidad, una potencialidad, un territorio a ser explorado y en el que se está dispuesto a vivir, en el acto mismo de explorar, experiencias transformadoras.

En cualquier caso, la idea de autoría didáctica, del docente como autor, puede ayudar a promover una relación de compromiso intrínseco –de responsabilidad educativa- con las propias acciones pedagógicas, con el propio trabajo, con los procesos formativos y auto-formativos para desarrollarlos/perfeccionarlos. En este sentido Alliaud citando a Sennett (2017) plantea:

El trabajador con sentido artesanal se compromete con el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas de su trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo (p. 36).

Esto, al mismo tiempo, hace más probable el reconocimiento de terceros por la tarea realizada y, en este sentido, la construcción de la propia autoridad. Aquí autoría y autoridad (considerada en términos sociales, pero también interpersonales) se interceptan. El asumir la responsabilidad como autor de lo hecho proporciona autoridad. El pensar lo hecho como obra personal puede ayudar a re-construir la legitimidad del docente en un escenario donde esta no viene dada automáticamente, como efecto de institución (Alliaud, 2017: 37).

Ahora bien esta autoría didáctica se concreta en una artesanía pedagógica. Una artesanía entendida no sólo como objeto, obra o documento público sino también como proceso mediante el cual se traza un estilo singular e identitario de poner en juego esa obra, y en el que también cuentan los efectos deseados en relación a las posibles huellas que esta dejará en las subjetividades de las y los estudiantes. La artesanía pedagógica, entendida como proceso, constituye el espacio-tiempo en el que el mundo es abierto, reconfigurado y desplegado por las y los docentes; al mismo tiempo que su propia identidad es conformada por esa tarea y por la porción del mundo que en ella se pone

en juego. Por ello el construir artesanías pedagógicas tiene menos que ver con el aprender a ser docente (acumular conocimientos, habilidades) y más con el formarse como docente (reconfigurar la propia identidad, darle una nueva forma)⁶.

Ahí, en ese puente, en ese conjunto de tareas, preguntas, prescripciones, proscipciones implicadas en la construcción de la artesanía pedagógica es donde re-hacemos el mundo y somos hechos por él; al mismo tiempo que invitamos a los nuevos y nuevas a que lo hagan a su manera. En el punto de encuentro entre el autor y las/los destinatarios de la artesanía pedagógica, se presentan varias tensiones: las y los docentes, considerados en tanto autores de una obra ¿Para quién la construyen? ¿Para ellas/ellos mismos, según sus propios criterios y afinidades? ¿Para sus estudiantes, considerando sus intereses y necesidades psicológicas o sociales? Por otra parte, considerando los posibles efectos de esta artesanía ¿En qué reside o puede residir su eficacia? ¿Cómo valorarla? ¿Quién se encuentra en condiciones de hacerlo?

Tradicionalmente la enseñanza –en sus diferentes niveles, aunque con más frecuencia en los superiores- fue pensada desde y por los enseñantes omitiendo la consideración del sujeto destinatario de la misma. En los últimos tiempos, se ha virado en sentido inverso: pensarla en función de los estudiantes, sus culturas, intereses, contextos, capacidades... todo con el objeto de “motivarlos”. Quizá haya que transitar caminos intermedios: pensar una artesanía pedagógica para uno, como docente, donde me encuentre representado, con la que me sienta identificado en tanto constituye expresión de mi creatividad en el mundo, de mi novedad, de mi empezar de nuevo (Simons y Masschelein, 2014) a enseñar como si nadie lo hubiese hecho antes de esa manera. Pero, alejándonos del solipsismo o la presuntuosidad, una artesanía pedagógica pensada también para otros, para otras, una artesanía construida en un diálogo imaginario –al momento de construirla- y concreto –al momento de ponerla en juego- con aquellos o aquellas a quienes está destinada, con aquellos o aquellas que la han de adquirir o han de rechazarla. Todo esto sabiendo que la medida de eficacia de esta artesanía no se pueda calcular racionalmente ¿Cómo estar seguro de que el otro u otra la aceptara? Quizá, más allá de los cálculos, se trata más de trabajar la propia relación con esa artesanía (que implica, en su confección, una preocupación porque el otro

pueda y quiera recibirla) y confiar en que, a partir de ese vínculo *amateur* (de amor) con el propio trabajo y los resultados del mismo, algo del orden de la transmisión puede acontecer.

Una artesanía que implica, también, acción e intencionalidad política que se expresa, cuando menos, en tres sentidos complementarios: en primer lugar en el proceso emancipatorio que implica vivir, como docente, el “empezar de nuevo” en la confección de nuestra artesanía pedagógica considerada como intervención en el mundo de la que me hago responsable porque expresa quien soy, que quiero. “Empezar de nuevo” en el sentido de vivir, en tanto docente-autor, la experiencia de la propia potencialidad al tomar un objeto de conocimiento, re-interpretarlo, abrirlo a nuevas conexiones con el propósito “hacerlo hablar” ante las y los nuevos; poner, ese objeto, esa porción de mundo en una “situación inicial en la que se experimenta la capacidad y la posibilidad de hablar (de una forma nueva y novedosa que traza nuevos vínculos entre las palabras y las cosas), de actuar, de ver, etc.” (Simons y Masschelein, 2014:66)

En segundo lugar porque esto implica, también, trabajar bajo el supuesto de que las y los estudiantes son sujetos también capaces de “empezar de nuevo” no sólo en lo que se refiere la asignatura en cuestión, sino también respecto del orden social y político del que forman parte. En tercer lugar, lo político de una artesanía pedagógica implica, también, la puesta en juego de una imagen de futuro por la que se opta, por la que se decide avanzar. Y aquí las palabras opción y decisión resultan importantes, porque el optar, el tomar una decisión, es lo que lleva a hacerse cargo, responsable, de lo que se está haciendo y hacerse cargo de la imagen de futuro que impregna esa práctica. Una imagen de futuro que no se impone a las y los estudiantes –pues ellos, ellas, deben construir la suya- sino que se vive, se anuncia, se da testimonio vivo en el dar clase. En palabras de Manuel Cruz (1999):

Las generaciones que nos seguirán son la única superficie sobre la que podemos escribir el futuro. El hombre nuevo, si tal expectativa conserva alguna virtualidad, no se construye ni se produce: se deja que sea (...) La decisión es el gesto en el que nos apropiamos simbólicamente de ese futuro, la leve huella que intentamos dejar en su inmaculada superficie (p. 57).

V. Autorizar, autorizarnos

Ítalo Calvino solía decir que el desafío político de nuestro tiempo pasa por asumir que vivimos en el infierno, explorar qué no es infierno en ese infierno y cuidarlo y hacerlo crecer. Quizá de eso se trate.

Interrumpir y, si no se puede, re-articular, re-significar el flujo administrativo, los procesos de responsabilización y acreditación social en los que nos encontramos enmarañados quienes hacemos de la docencia nuestro oficio. Interrumpir, re-articular, re-significar, poner entre paréntesis nuestra impotencia para autorizarnos a dibujar nuevos sentidos. Permitirnos vivir la ilusión de empezar algo nuevo cada vez que enseñamos, cada vez que nos enfrentamos al hermoso desafío de elaborar una artesanía pedagógica. Autorizarnos de modo que invitemos a nuestros estudiantes, desde un testimonio encarnado, a vivirla.

Nosotros, ellos, ellas, empezando algo nuevo cada vez que nos encontramos para compartir el mundo. No se me ocurre manera más gustosa de hacernos cargo de una responsabilidad educativa que tenga como horizonte reconstruir esa autoridad pedagógica sin la cual la transmisión cultural no es posible.

Notas

¹ Un ilustrativo ejemplo de esta articulación entre Estado, Identidad Docente, Autoridad, Responsabilidad Pedagógica y los modos específicos en que, al interior de este entramado material y simbólico, se asumía la tarea docente puede verse en la historia de la maestra Rosa Del Río reconstruida por Beatriz Sarlo (1998)

² Siguiendo el análisis de Ricoeur (1999), esta negatividad o excesiva prudencia en las formas actuales de asumir la responsabilidad se la puede enmarcar en la preeminencia que la idea de riesgo tiene en las sociedades contemporáneas. La ubicuidad y omnipresencia del riesgo entraña que la imputación por las posibles consecuencias de la acción se magnifiquen en tanto amenaza potencial; lo cual conlleva –y brinda argumentos- para el parálisis de la acción (pedagógica, entre otras).

³ Este es el caso, por plantear un ejemplo reciente, del operativo de evaluación APRENDER implementado en nuestro país por el gobierno de la alianza política Cambiemos y como fueron utilizados estos resultados para deslegitimar la labor docente y la misma noción de escuela pública. Para una reflexión sobre este punto se puede consultar <http://www.asuntosdelsur.org/opinion/evaluando-a-los-evaluadores-las-politicas-de-evaluacion->

como-herramientas-de-disciplinamiento-los-docentes-como-enemigos-publicos

⁴ “Para nosotros, el acto principal y más importante que “hace la escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo (...) lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y el espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (Simons y Masschelein, 2014: 28)

⁵ El amor por la tarea docente en tanto “llamado o destino trascendente” fue nominado por la idea de vocación. Según Tenti Fanfani (2009) esta idea, constitutiva de la identidad docente en el momento fundacional del sistema educativo argentino, está caracterizada por el innatismo (docente se nace), la gratuidad/desinterés (la tarea se realiza por la tarea misma, por su dignidad intrínseca) y la asunción de una misión (civilizatoria o evangelizadora, según sea). Posteriormente el componente vocacional ha sido desplazado, paulatinamente, por el componente profesional o la idea del docente como profesional o trabajador. La crítica clásica a la idea de vocación ha visto en ella una mascarada ideológica del Estado para disciplinar al cuerpo docente. No obstante esto, y sin dejar de reconocer eso, quizá resulte pertinente –en el marco de las reflexiones sobre la RP- repensar esta idea, traerla y problematizarla en tanto supone un vínculo particular, un tipo particular de compromiso del docente con su tarea.

⁶ “Aprender significa el reforzamiento o la expansión del yo existente a través de la acumulación de destrezas y la ampliación del conocimiento (...) En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se pone en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y el estudio. Es un movimiento extrovertido.” (Simons y Masschelein, 2014: 48)

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- ARENDT, H. (1996) La crisis de la educación. En Arendt H. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona-España: Península.
- CORNU, L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (Ed.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- CRUZ, M. (1999) *Hacerse cargo: sobre identidad y responsabilidad personal*. Madrid-España: Paidós Ibérica.
- HUERGO D., MARTINEZ, M. (2017) *Denunciar al maestro, enjuiciar a la escuela*. Revista Anfibia. Recuperado en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/denunciar-al-maestro-enjuiciar-a-la-escuela/>
- JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad: ensayo para una ética de la civilización tecnológica*. Madrid-España: Herder.
- MEAD, M. (1970) *Cultura y compromiso*. Barcelona-España: Gedisa.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires-Argentina: Aique Grupo Editor.

-
- PALEY, S., ANGELINO, F., AGADIA, K. y SAMANES, C. (2012) *El sociólogo como docente. Construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor*. Trabajo presentando en las Jornadas de Sociología de La Plata. Recuperado en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Paley.pdf/view>
- PIRELLA, M. (2011) Los sentidos de la responsabilidad en educación. Cuando gana la prudencia. En *Revista de Educación* Vol.35 Nº2. Argentina. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/460/9897>
- RICOEUR, P. (1999) *Amor y justicia*. Madrid-España: Caparros Editores.
- RICOEUR, P. (1993) *Poder, Fragilidad y Responsabilidad*. Conferencia recuperada en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/295/22226_Poder%20fragilidad%20y%20responsabilidad.pdf?sequence=1
- ROSALES, G. (2013) *De autorizantes, autorizados y autorizaciones*. Málaga-España: SPICUM.
- ROSALES, G (2015) *Hago caso porque me gusta tocar. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en una experiencia artístico-educativa desarrollada con jóvenes de sectores populares*. Voces y Silencios, Colombia, Vol. 6, Nº. 1, 2015, págs. 47-66
- SIMONS, M., MASSCHELEIN J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos aires – Argentina: Miño y Dávila Editores.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Educación y Sociedad, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>



La Formación Docente en la periferia

Teacher training in the periphery

Domeniconi, Ana Ramona (aridomeni@gmail.com) - Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Este trabajo tiene como propósito exponer algunas reflexiones sobre la formación docente, pensada como un conjunto de dispositivos específicos, particulares y situados, que se enmarcan en un proyecto político y una red normativa que pretende darles forma.

El presente artículo es producto de una indagación sobre las particularidades de la formación docente en las Escuelas Normales de San Luis en la primera mitad del siglo XX, entendiendo que la aplicación de las normativas nacionales no siempre pudieron ser cumplidas, configurando un dispositivo diferente, a partir de las condiciones de posibilidad de la época. Este desplazamiento de lo normado ha dado lugar a lo que denominamos un normalismo periférico.

Palabras Claves: Formación Docente – Condiciones de Posibilidad – Historia Social de la Educación – Periferia – Dispositivo.

Abstract

The purpose of this paper is to present some reflections on teacher training, thought of as a set of specific, particular and situated devices that are part of a political project and a normative network that aims to give them form.

This article is the product of an inquiry about the particularities of teacher training in the Normal Schools of San Luis in the first half of the 20th century, understanding that the application of national regulations could not always be fulfilled, configuring a different device, to from the conditions of possibility of the time. This displacement of the norm has given rise to what we call a peripheral normalism.

Keywords: Teacher training - Conditions of possibility - Social History of Education- Periphery – Device.



Introducción

El estudio de la formación docente ha producido un vasto volumen de investigaciones y publicaciones que han aportado al desarrollo de ese campo, por ello, entendemos que no hay un solo modo de concebirla, sin embargo, y en nuestra experiencia coincidimos con Achilli (2001) en que es un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Pp. 22-23). En esta línea la autora pone en el centro la práctica docente con una doble intencionalidad, como práctica de enseñanza y como procesos de apropiación del oficio magisterial en la práctica de enseñar. Esta primera aproximación nos sirve para iniciar una serie de análisis en torno de la formación docente normalista como proceso altamente complejo. Proceso atravesado por una diversidad de elementos que lo componen y enmarcado en unas condiciones de posibilidad, que traen consigo particularidades que requieren el análisis para complejizar las concepciones sobre ella y aportar a la comprensión de la misma.

Este artículo se producto de los análisis realizados en el marco del PROICO 4-1118 de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Hace más de una década venimos indagando los procesos de formación de los maestros normales entre 1930 y mediados de 1950 en el ámbito local, con el propósito de reconstruir sus particularidades. Desde un abordaje de la historia social de la educación el sentido es recuperar la formación normalista desde el nivel normativo y las interpretaciones construidas por los protagonistas, construyendo entre ambos puentes de significado.

En este trabajo nos proponemos exponer algunas reflexiones sobre la formación docente de maestros de educación primaria, pensada como un conjunto de dispositivos específicos, particulares y situados; dispositivos institucionales y sociales que se enmarcan en un proyecto político y una red normativa que pretende darles forma, que sin embargo, se escurren y configuran conforme unas condiciones de posibilidad.

El normalismo en San Luis

Pensar el normalismo local requiere de una mirada plural y compleja, a partir de entender que no es posible hablar de “un” normalismo, sino de normalismos. Del rastreo de la bibliografía sobre el normalismo, advertimos que por una parte ha sido definido como un dispositivo civilizador, como un dispositivo configurador de una identidad nacional, al mismo tiempo que como un dispositivo disciplinador y normativizador. No pretendemos hacer un análisis de las diversas posiciones sobre el mismo, sino que proponemos concebirlo como un instrumento político ideológico, estructurado en un momento histórico, con la intención de crear una nación y que debió implementarse en una trama tan diversa como el territorio argentino decimonónico.

El normalismo concebido como un instrumento político-educativo-situado, nos permite entenderlo como generador de estructuras sociales y en ese sentido la educación formal normalista se habría convertido en herramienta política de dominación y, al mismo tiempo de emancipación. Trabajar desde tal posición nos ha demandado abandonar la historia oficial e indagar en las particularidades locales, como trama compleja, contradictoria y atravesada por conflictos.

Al mismo tiempo pesquisar el normalismo local nos ha llevado a situarnos desde el enfoque denominado Historia Social de la Educación, que pretende comprender las prácticas educativas y culturales, siempre inscritas en un contexto social que les otorgan sentido. Desde esa posición es que resulta indispensable “hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social” (Cucuzza & Pineau, 2004, p.12). Del mismo modo que comprender las contradicciones internas de la estructura social local, en un periodo histórico de cambios profundos a nivel político que impactaron en lo social, lo económico, cultural y educativo, en un intento de reconocer sus diversas oscilaciones y facilitando la reconstrucción de las relaciones (Rodríguez, 2010)

De este modo lejos de parcelar la mirada y situarla sólo en alguno de los diversos elementos de ese dispositivo (normativas nacionales, planes de estudio, escuelas normales o alguna dimensión de las mismas, libros, etc.) buscamos reconstruir las

relaciones que pudieron existir entre las tramas políticas, la situación económica nacional y provincial, las ofertas culturales de la región, las configuraciones ideológicas dominantes y el desarrollo de la formación docente normalista. Es decir nos proponemos la construcción de un conocimiento sobre el normalismo local de manera más compleja e integral, que dé cuenta de las diversas esferas involucradas, donde “lo estructural condiciona las acciones sociales de los sujetos sin determinarlas completamente” (Giletta, M., 2011, 43)⁽¹⁾

Esta posición, si bien no nos llevó a hacer una historia de las instituciones normalistas de la provincia, dado que dichas historias presentan rasgos comunes a un gran número de estas instituciones, creadas desde fines del siglo XIX, son tomadas en consideración por las rasgos singulares de cada una, cuya génesis reconocemos en las condiciones de posibilidad.

El marco educativo nacional y local

Según Andrea Alliaud (s/f) para el proyecto de conformación del Estado-nación era indispensable la homogeneización de la población, en una misma cultura, en una misma lengua.

Para la gesta civilizadora fue necesario, asimismo y fundamentalmente, contar con maestros (un “ejército de maestros”) normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos “vivos” de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar)” (p.2)

Es necesario recuperar algunos elementos que dieron lugar al dispositivo normalista, por una parte el Poder Ejecutivo, hacia fines de 1869 con toda la fuerza de configuración de una nación dictó una ley que daría lugar a la creación posterior de las escuelas normales, con el firme propósito de “formar maestros competentes para las escuelas primarias”; otra cuestión es la consideración extranjerizante que Sarmiento tenía sobre la cultura, que lo llevó a traer especialmente a maestros extranjeros, que

tuvieran la capacidad de poner en marcha la aplicación de los métodos y procedimientos de enseñanza más convenientes para el propósito planteado; también la creación de la Escuela Normal de Paraná, en junio de 1870, como escuela modelo y como centro de irradiación cultural; la compra de libros cuidadosamente seleccionados; la organización de toda una maquinaria burocrática para asegurar la concreción del proyecto; la edificación de los establecimientos; las designaciones de docentes y funcionarios del Estado para el control; etc.

En apariencia nada quedaba fuera de una estructura vigilada, no obstante San Luis, como muchas provincias, quedaba lejos del poder central y si bien, también se pensó en cada detalle para la creación de las cuatro escuelas normales de la provincia, el desarrollo de éstas escapó de uno u otro modo el control. Dos de estas escuelas, las primeras, estuvieron ubicadas en la ciudad de San Luis, capital de provincia y paso obligado del ferrocarril entre Buenos Aires y Mendoza.

Una de estas instituciones estaba destinada a la formación de niñas, la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán, que tuvo su origen en la Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres con el fin formar maestras. De acuerdo a lo señalado por Juan W. Gez, el plan de estudio de dicha escuela era una copia de la Escuela Normal de Paraná.

La segunda estaba destinada a formar varones, era la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”. El Poder Ejecutivo, a través del Departamento de Instrucción Pública, decretó en 1876 la organización de la Escuela Normal para maestros de instrucción pública, anexa al Colegio Nacional. El nombre de Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” le fue otorgado a la institución en 1926, periodo en que también se inician las gestiones para la construcción de un edificio.

Una tercera institución en la próspera ciudad de Villa Mercedes destinada a una población mixta es la Escuela Normal Superior Mixta, “Dr. Juan Llerena” que fue creada el 5 de enero de 1894, por Ley Nacional N° 3064, la cual comenzó a funcionar en la propiedad de la firma Menvielle hermanos que eran comerciantes importantes de la época. Es necesario comprender el desarrollo de las localidades para entender la

creación de las escuelas normales. Desde un comienzo Villa Mercedes da muestras de un rápido progreso económico, se convierte en un punto estratégico como centro agropecuario y comercial, vinculando a otros pueblos de zonas aledañas. La Villa se había convertido en el centro cultural de la región, contando con ocho escuelas primarias, sus maestros provenían de otras localidades, por tal motivo es que los vecinos comienzan a ejercer presión para la creación de una escuela normal ya que era de gran relevancia comenzar a brindar la formación de magisterio y aportar al desarrollo social. Y la última es la Escuela Normal de San Francisco “Domingo Faustino Sarmiento”, ubicada en la localidad de San Francisco del Monte de Oro, que tuvo la modalidad de normal de adaptación regional, destinada a varones y mujeres. Respecto del inicio de la actividad de la Escuela Normal, se ha podido establecer que en virtud de la necesidad y el reclamo por parte de los habitantes del pueblo de contar con una formación de magisterio, en 1910 se constituyó una comisión que tuvo como misión el pedido de un establecimiento. El pueblo contaba con una Escuela Graduada (primaria) de niñas y una de varones, dirigida durante tiempo por Faustino Berrondo, quien desde 1853 residía en el pueblo. Contar con una institución de esta naturaleza le permitiría a San Francisco alcanzar una importante fuente de movilidad social y cultural.

Como se puede observar estas instituciones tuvieron orígenes y también tuvieron desarrollos diferentes, porque respondieron a las necesidades y demandas de su comunidad. Las cuatro tuvieron planes de estudios comunes en sus inicios, no obstante la particularidad de género implicó unas ciertas diferencias y fundamentalmente lo distintivo estuvo puesto en la de adaptación regional porque todo el plan de estudios se centraba en contenidos para el desarrollo económico de la región. Las diferencias entre las otras tres emergieron a partir de la década del '40 en que la Escuela Normal dependiente de la UNCuyo modificó su plan de estudios en más de una oportunidad y logró articular con el ingreso a las universidades.

Un normalismo particular, periférico

Como dijéramos el análisis de la formación docente, en las Escuelas Normales de esta provincia, ha mostrado ciertas cualidades singulares de lo que hemos dado en llamar un

normalismo periférico. Denominar al normalismo de San Luis como normalismo periférico requiere ser examinado, colaborando así en su comprensión. Tradicionalmente el imaginario adjudica a la periferia características de un espacio malhecho, así lo periférico es algo que se aleja de lo valioso, es concebido como un espacio que ha perdido irremediablemente un algo identitario. Para nosotros, lejos de pensar en un normalismo degradado, marginado, respecto de aquello concebido en el origen, lo periférico responde a configuraciones de la educación y la formación de maestros, que no respondió a aquellos principios de los discursos fundantes del normalismo, que situamos en el espacio de la pampa húmeda. Que no respondió a pie juntillas a los mandatos de la palabra oficial, sino que conforme a determinadas condiciones de posibilidad de la época, entendidos como unos condicionantes socio-históricos en la provincia de San Luis, es que cobró lugar un microespacio de continuidad y discontinuidad del marco normativo nacional, instrumentadas de modo particular.

Entendemos que las condiciones de posibilidad están relacionadas con unas formas concretas que adquiere la vida de los sujetos, en donde lo material y las formas de producción determina sus vidas (Pichón Riviere & Quiroga, 2002). Estas formas materiales serán las que permitan la conformación de unas determinadas estructuras que operan condicionando a los sujetos sociales,

En el marco de este trabajo vamos a entender por condiciones de posibilidad a la conjunción de las dimensiones económica, social, política y cultural en un tiempo y espacio determinado que hacen posible la aparición de determinado fenómeno y su desarrollo, al mismo tiempo que puestas en relación con un contexto más amplio, como el nacional, que les otorga sentido y nos permite interpretarlo. Entendemos que para que “algo” pueda darse, producirse, desarrollarse es preciso que existan unas determinadas condiciones, que hagan posible su emergencia y evolución... (Domeniconi, A., 2015, p. 152)

La comprensión de las condiciones que posibilitaron el desarrollo de un normalismo singular, para la formación de maestros en las Escuelas Normales, en la provincia de San Luis supone la identificación y análisis de las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Se trata entonces de analizar el modo particular en que se relacionan estas condiciones objetivas, en articulación con una trama espacial y temporal para comprender cómo es que se hizo posible el desarrollo de este normalismo periférico.

¿Cuáles eran esas condiciones de posibilidad de la provincia? El contexto local de la provincia de San Luis entre fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, tuvo como características marcadas el escaso desarrollo económico. La economía sanluiseña durante los '20 y '30 se identificaba por la actividad de pequeñas empresas familiares, cuya producción era de carácter artesanal, comercios de poca envergadura con un número mínimo de empleados, un elevado porcentaje de población rural con escasa producción de ganado y un alto porcentaje de la población con empleo en la administración pública provincial y nacional.

Algunos autores como Arévalo (1974), Lucero (1989), Auderut & otros (2007), Samper & Samper (2008), Domeniconi & otros (2012) y Auderut (2017), hemos dado cuenta de que San Luis vivía una situación de pobreza, caracterizada por la falta de desarrollo de su economía, ausencia de industrias, una agricultura de limitada envergadura, insuficiente impacto de la ganadería y por escasas oportunidades de acceder a empleos estables, vinculadas a esas condiciones. Es necesario entender que el desarrollo económico de una sociedad se constituye en condición que favorece u obstaculiza el desarrollo de su cultura y educación, sin embargo, lo económico no constituye un factor determinante para comprender los procesos históricos, sino que es una condición más que debe ser tomada en cuenta (Auderut, C., 2017). Sin embargo, estas condiciones llevaban a una escasa movilidad social, pobres oportunidades educativas y culturales para el desarrollo de un futuro y la migración de jóvenes a otras provincias, fundamentalmente a Buenos Aires en la búsqueda de trabajo.

Otras condiciones históricas de posibilidad fueron la de una democracia con gobiernos de familia hasta 1904 en que se produjo en fin del mendocismo, el predominio de los

conservadores sobre los radicales, inestabilidad política por la cantidad de intervenciones federales y un sistema político prebendario que ofrecía o negaba las posibilidades de un empleo en la administración pública. Esta última situación que se extendería hasta el año '46, en que había que afiliarse al partido peronista para tener un puesto de trabajo. Omar Samper (2017) señala que:

Una forma común y evidente de legitimación era mediante la posesión del aparato estatal. El Estado provincial constituía una de las principales fuentes de empleo en la provincia después de las actividades agropecuarias. El poder de otorgar empleo se traduce en poder político. También era común, en ese entonces, que los gobiernos contaran con lo que se denominaba "policía brava", que podía impunemente favorecer al oficialismo de turno cometiendo arbitrariedades. (Pp.79-80)

Al mismo tiempo la sociedad sanluiseña era fuertemente conservadora y católica, muy apegada a las costumbres y con escasas ofertas culturales que pudieran dar cuenta de otros modos de vida.

Estas condiciones y otras fueron imprimieron un sello distintivo a la configuración de las instituciones normalistas, al desarrollo del curriculum y a las prácticas formadoras, disímiles a las establecidas. La condición de pobreza de muchas familias y las escasas posibilidades de continuar estudios superiores en otras provincias llevó a que los formadores de formadores fueran en muchos casos maestros normales, médicos y abogados. Algunos de estos formadores fueron parte del sistema político prebendario del conservadurismo y por lo mismo suponemos que adherían a una ideología que en que la educación no problematizaba, sino que aceptaba lo instituido. Al interior de las instituciones y como una estrategia, que podría interpretarse, de preservación del cuerpo docente y de la propia escuela, no se informaba a Nación sobre la ausencia de titulaciones específicas solicitadas. Los libros perduraban por mucho tiempo y pasaban de generación en generación, debido al costo que suponía para las familias el cambio de

estos productos culturales, más allá de los listados de los “libros autorizados” que notificaban a las escuelas.

Estas condiciones generaron una formación con un desarrollo curricular desajustado respecto a los programas establecidos, debido a que algunos profesores no contaban con la formación suficiente para el dictado de las asignaturas. En algunos casos interpretamos que la falta de una titulación específica era compensada con capital cultural, como la situación de abogados que dictaban literatura e historia; maestros que se hacían cargo de historia, geografía, filosofía, lengua, pedagogía, entre otras muchas. En otros casos maestros que estaban a cargo de contenidos de mayor complejidad y distancia respecto de su formación como física, química, matemática, lógica. Un tercer grupo minoritario lo constituyeron aquellas asignaturas que no pudieron dictarse y fueron “reemplazadas” por otras. Esta situación va a cambiar a partir de la creación de la UNCuyo dado que muchos docentes que vinieron a dictar las cátedras, también trabajaron en las escuelas y a las acciones de extensión y formación para la jerarquización docente.

La fuerte adhesión al catolicismo de parte de algunos profesores y directivos pudo reconocerse, a través de las entrevistas, invitaciones recibidas en las escuelas y noticias periodísticas. Ligadas a oraciones en el aula, dictado de catecismo, asistencia a ceremonias religiosas, incorporación de una parte del cuerpo docente a la Acción Católica y lo más contundente la implementación de la enseñanza religiosa a partir de diciembre de 1943.

A partir de lo antes señalados es que reconocemos que el normalismo de San Luis fue un normalismo periférico, que no se ajustó a lo establecido por el poder central, escapando de muchas de sus regulaciones a través de la construcción de estrategias que permitieron su continuidad para dar respuestas a la comunidad.



Consideraciones finales

A efectos de algunas conclusiones preliminares, es posible decir que las singularidades del normalismo que se desarrolló en San Luis estuvieron ligadas a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que configuraron un dispositivo diferente al establecido a nivel nacional.

Es necesario explicitar que concebimos al normalismo como un instrumento político ideológico, estructurado en un momento histórico, con la intención de crear una nación, para lo cual fue necesario una red de normativas y de instituciones intermedias para el control del cumplimiento de las mismas; al mismo tiempo que de unos intelectuales y formadores que interpretaran la palabra oficial para la implementación de la propuesta formativa. Todo esto constituyó un dispositivo que no tuvo el mismo impacto, dado que debió implementarse en una trama tan diversa y extensa como el territorio argentino decimonónico.

Desde nuestra perspectiva lo periférico no es utilizado de manera peyorativa, ni como sinónimo de que fuera un dispositivo malogrado, degradado, malhecho, sino que consideramos que este normalismo fue periférico, porque se constituyó en un dispositivo diferente de acuerdo a las condiciones históricas de posibilidad.

Notas

1- | En el Capítulo 2 del libro *Intervenciones sobre el pasado*, compilado por Marta Philp, Giletta hace referencia al planteamiento historiográfico de Sergio Bagú.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (S/f) "Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente", Conferencia, Recuperado en 21 de abril de 2016.
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf
- Auderut, C. (2017) Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio. En Domeniconi, A. & Auderut, C. (Comp.) *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955*. Pp. 117-169.
- Domeniconi, R. (2015) *"La Enseñanza Religiosa en la Formación de Maestros en las Escuelas Normales de la Ciudad de San Luis, durante el primer peronismo"*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.



Rodríguez, M. (2010) Pesquisa Histórica: O trabalho com fontes documentais. En Costa, C.J.; Melo, J.J.P. & Fabiano, L.H. (orgs), Fontes e métodos em história da educação. Dourados, MS: Ed. UFGD.

Samper, O. (2017) La formación del Peronismo en San Luis. La dirigencia política tradicional y la intervención federal de 1943-1946. En Domeniconi, A. & Auderut, C. (Comp.) Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955. Pp. 71-100.



Las prácticas investigativas en Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos desde una perspectiva Cualitativa Interpretativa y de la Complejidad

Research practices in foreign languages for specific purposes from a Qualitative and Interpretative perspective of Complexity

López, María Estela (melopez@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Este trabajo tiene como propósito comunicar de manera reflexiva mi experiencia como miembro integrante de Proyectos de Investigación en Lenguas Extranjeras (LE) (1) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en articulación con algunos contenidos desarrollados en el Curso de Posgrado “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018), en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

Sintetiza el devenir de la investigación en lectura en general y en particular, la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de textos académico-científicos en carreras de grado de la UNSL. Da cuenta del proceso de construcción gradual de un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, enmarcado en una perspectiva crítica-interpretativa y de la complejidad y abordado desde una lógica cualitativa y relacional dialéctica.

Palabras clave: prácticas investigativas; lenguas extranjeras; comprensión lectora; textos académico-científicos; reflexión epistemológica.

Abstract

The aim of this paper is to communicate in a reflective way mi experience as a member of Research Projects in foreign languages at the National University of San Luis in articulation with some of the contents developed in the Post Graduate Course “Qualitative Research in Social and Human Sciences (UNSL, 2018), considering that our practices become meaningful only in the light of epistemological and methodological principles.

It synthesizes the research development in reading en general, and particularly, in teaching and learning reading comprehension of academic-scientific texts in undergraduate courses at the UNSL. It accounts for the construction process of an object of study from 1994 to the present, framed within a critical-interpretative and complexity perspective and approached from a qualitative and dialectic relational logic.

Keywords: research practices; foreign languages; reading comprehension; academic-scientific texts; epistemological reflection.

Introducción

El objetivo de este trabajo es articular de manera reflexiva mi experiencia como miembro de Proyectos de Investigación en *Lenguas Extranjeras (LE) (1)* con algunos contenidos abordados en el Curso de Posgrado sobre “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018) en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

La investigación formal en el campo de las LE en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se remonta a 1994 año en el que se conforma e inicia el primer Proyecto de Investigación en el que participamos docentes de idioma. Dicho Proyecto bajo la denominación “*Lingüística y poética*” (2), incluía una línea para las indagaciones relacionadas con lengua materna (LM) español y otra para las LE inglés y francés. A partir de esa fecha, se han efectivizado de manera ininterrumpida estudios referentes a diferentes aspectos y competencias en el marco de *varios proyectos (3)* relativos específicamente a diferentes idiomas en *contexto exolingüe (4)*. Actualmente, integro el PROICO “La perspectiva de género en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) en entornos universitarios”, siendo miembro de la línea 1: ‘Dispositivos didácticos para la enseñanza del ILE en entornos universitarios’ (2018-2021).

Las indagaciones se han enmarcado desde los inicios y en el transcurso de los años en una Perspectiva Cualitativa Interpretativa pero se han ido adecuando paulatinamente a principios de lo que se conoce como Paradigma de la Complejidad, considerando las características complejas y entramadas de nuestro objeto de estudio y tratando de realizar la debida “*vigilancia epistemológica*” (5).

En relación con las líneas que he integrado dentro de los diferentes proyectos desde 1994 a la fecha, me ha interesado indagar en los Cursos Curriculares de “Inglés para Propósitos Específicos” la problemática de la enseñanza y/o el aprendizaje de la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos pertinentes a carreras de formación disciplinar de la UNSL (Psicología, Educación y/o Fonoaudiología):

procesos de comprensión lectora, estrategias lectoras, mediación instrumental, mediación social y dispositivos didácticos.

Esta inquietud ha surgido de las vivencias y experiencias en las prácticas áulicas en el intercambio con los estudiantes, de las discusiones al interior del equipo docente y/o con algunos docentes de la especialidad, al tratar de recuperar la función y el valor de la LE en los Planes de Estudio. Además, considero que abordar tal objeto de estudio adquiere relevancia socio-cultural y científica dado que se orienta a dilucidar y ahondar aspectos menos indagados de tales prácticas de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de características exolingües. En este sentido, intentamos brindar una visión situada de la praxis - práctica reflexiva -, desnaturalizar nuestras prácticas, repensar las acciones educativas relativas a las LE y tratar de reconstruirlas para poder, con posterioridad, proponer alternativas que ayuden a transformarlas. Esto contribuiría a su vez, a enriquecer el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en especial, la Didáctica de las *Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE)* (6).

Desarrollo

- **Devenir de la investigación en lenguas extranjeras: la comprensión lectora como objeto de estudio**

La producción teórica y la aplicada en el campo de la lectura en general y de la lectura en LE en particular, se ha dado desde tres concepciones investigativas que no han sido arbitrarias ni caprichosas sino que responden al desarrollo y a los cambios acontecidos en el ámbito de la ciencia a partir del desarrollo de la Física. Los diferentes modelos de la ciencia - mecanicista de la Física clásica y modelo organicista de la Física moderna - han influido y permeado indudablemente las concepciones teóricas de la lectura de modo tal que emergen: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y posteriormente, la lectura como proceso transaccional. Sin embargo, el paso del abordaje de la lectura como un conjunto de habilidades a los enfoques interactivo-transaccionales no se ha dado de manera rápida y efectiva. Esto lo demuestra la influencia que aún hoy tiene el modelo mecanicista en la Didáctica de las

lenguas en muchas instituciones educativas (Dubois, 1989 & 1996; Viglione, López & Zabala, 2005).

Sin embargo, en los últimos años los avances en investigación en el campo de la lectura en LM y en LE se han orientado hacia nuevas perspectivas crítico-interpretativas y de la complejidad sustentadas lógicamente en algún Paradigma. Estas nuevas concepciones han derivado, en consecuencia, en nuevas actitudes pedagógicas acordes con los descubrimientos y los tiempos globalizados que corren. Esto no descarta la coexistencia de modelos y configuraciones anteriores lo que concuerda con el pensamiento de Vasilachis (1992 & 2006) respecto de la convivencia de Paradigmas, que en el caso de la investigación aplicada a la lectocomprensión de textos en LE, se torna más que evidente en la indagación teórica y por ende, en sus derivaciones didácticas.

Los Paradigmas son según Vasilachis (1992) los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad. Esta autora da cuenta de la coexistencia de tres Paradigmas en el campo de las Ciencias Sociales: el materialista-histórico, el positivista (ambos consolidados) y el interpretativo. Estos paradigmas tienen presupuestos ontológicos y epistemológicos diferentes por lo cual el avance y la reflexión producidos al interior de cada uno pueden no aplicarse a los otros. Cada uno define de manera diferente lo que entiende por conocimiento y por producción del mismo. Asimismo, Vasilachis expresa que esta convivencia en las Ciencias Sociales no constituye una excepción sino que vendría a ser una regla. Esta co-presencia surge de la necesidad de emplear distintos métodos provenientes de otros Paradigmas para captar y comprender la complejidad de la realidad y poder profundizar el análisis.

En relación con la temática de la lectura y de la comprensión lectora como objeto de investigación, Dubois (1996) expresa que la concepción transaccional, que se fue imponiendo con el transcurrir de los años, basada en una Perspectiva Interpretativa, fue desarrollada por Louise Rosenblatt (1978). Su teoría del proceso de lectura afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Adopta el concepto “transaccional” de John Dewey para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido. El término transacción refiere al “circuito dinámico fluido”, al

“proceso recíproco en el tiempo”, a la “interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado”, desde un poema hasta un informe científico.

La lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinados en circunstancias que también son particulares, contexto situacional. Lector y texto son mutuamente dependientes durante el proceso y el sentido de la lectura surge de su compenetración mutua. Según Rosenblatt, el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto logra significación. Dicha autora lo sintetiza poéticamente de la siguiente manera:

“El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Éste llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano” (en Dubois, 1996:17).

Esta concepción de la lectura de ningún modo se opone a la perspectiva interactiva, sino que más bien la trasciende - de allí la denominación “interactivo-transaccional” porque da un paso más al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de dicho proceso transformados. En términos filosóficos el texto contiene el significado “en potencia” y el lector en esa transacción que supone la lectura “actualiza” dicho significado. En consecuencia, el significado del texto y el que surge o se construye a partir de la lectura no son nunca idénticos sino aproximados. Para Rosenblatt se dan de manera coordinada la lectura estética - lo que el lector piensa y siente durante el proceso la lectura - y la eferente - lo que el lector se lleva o con lo que se queda después de leer el texto. A medida que el lector transactúa con el texto se produce la adopción consciente o inconsciente de una actitud o postura que afectará todo el proceso de lectura.

Goodman (1996) quien investiga el proceso de lectocomprensión en inglés como LM, también ha adoptado el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se transforma sino también los

esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. En realidad, tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción es decir, con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal (Dubois, 1989).

En este sentido, el lector selecciona del texto sólo la información relevante a sus conocimientos, a su experiencia de vida y a su objetivo de lectura. El texto construido por el lector será diferente al escrito por el autor, ya que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales de cada uno y en el reservorio de conocimientos, pensamientos y sentimientos. Para Siegel (1983, en Dubois, 1996) el proceso transaccional supone que el texto no es un objeto sino un potencial actualizado durante el acto de lectura por un sujeto lector; la comprensión surge de la compenetración lector-texto y es así algo único en este evento; el texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

A diferencia de las investigaciones enmarcadas en un Paradigma Conductista, que hacían hincapié solamente en el valor de lo escrito y plasmado en el texto, las perspectivas fundamentadas en las nuevas epistemologías - denominadas Epistemologías Alternativas -, adquiere relevancia el sujeto, por lo cual ambos - escritor y/o lector - interactúan entre sí a partir del texto y esa interrelación ocurre en un contexto socio-político-cultural determinado.

Díaz de Kóbila (2003) argumenta que, ante la crisis del Positivismo, el campo epistemológico se fue abriendo y surgieron nuevas alternativas de comprensión de la ciencia, algunas de las cuales se habían venido desarrollando de forma paralela al positivismo. De este modo, entraron en escena las denominadas Epistemologías Alternativas: el post-positivismo anglosajón (Kuhn, Feyerabend); la corriente dialéctica de crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Habermas); la epistemología histórico-dialéctica francesa (Bachelard, Desanti); la arqueología y genealogía del saber (Foucault); el constructivismo piagetiano; la epistemología de la complejidad de Morin; la sociología del conocimiento y de la ciencia de Bourdieu.

Según esta misma autora la historia de la ciencia es una sucesión discontinua de paradigmas que suponen cambios gestálticos de percepción. La percepción es comunitaria, pues el sujeto es un sujeto social inmerso la comunidad científica. “Paradigma y comunidad científica remiten uno a otro: aquél es condición constitutiva de ésta, ésta de aquél” (Díaz de Kóbila, 2003:139). Asimismo, afirma que el Positivismo fue una “epistemología sin sujeto”, mientras que desde las nuevas epistemologías se han recuperado la problemática del sujeto y la cuestión epistemológica de la formación, ya sea desde el modelo de la evolución, del adiestramiento o del hermenéutico-crítico. En consecuencia, el sujeto pasa de ser un observador del mundo a ser un participante activo y un constructor del mismo, el objeto ya no es externo e independiente, sino que se construye en la interacción con el sujeto actuante en la experiencia. Esta autora considera que el conocimiento no se origina ni en el objeto ni en el sujeto, sino en su interacción y no consiste en la representación interna de un mundo, sino en una construcción tanto cognitiva como subjetiva.

Es en este sentido que Vasilachis (2006) destaca, retomando a Strauss &Corbin (1998), el interés por la vida de las personas, sus experiencias subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus acciones e interacciones, sus sentidos. Por otra parte, enfatiza la importancia de una interpretación y comprensión situada en el contexto particular en que se lleva a cabo la indagación. Además, resalta que al privilegiar el factor humano, sus diferencias y heterogeneidad, la investigación cualitativa contempla y facilita la incorporación de nuevas y renovadas formas de conocer.

Guyot (2008) expresa que estos nuevos paradigmas surgidos a fines del siglo XX han aportado nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica de ella derivada. Ilya Prigogine y Edgar Morin, máximos representantes de lo que se conoce como el Paradigma de la Complejidad, han realizado un diagnóstico minucioso de la cultura científica, de los efectos de las intervenciones realizadas en la naturaleza y en la sociedad a partir de los instrumentos proporcionados por la tecno-ciencia.

Según Morin (1990) el término “complejidad” no es lo opuesto de la simplicidad, ni tampoco una “palabra solución”, sino más bien una “palabra-problema”. Surge allí donde el pensamiento simplificador no puede brindar respuestas suficientes, e integra

los modos simplificadores de pensar. Dicha integración intenta articular los dominios disciplinares aislados en compartimentos estancos por el pensamiento simplificador; sin embargo, de ninguna manera aspira a la completud sino al conocimiento multidimensional, ya que supone que el conocimiento completo es imposible. La complejidad implica la identificación de entidades distinguibles, pero no su aislamiento; conlleva una tensión permanente entre la aspiración a un saber no dividido ni reduccionista y la aceptación de que ningún conocimiento puede ser acabado sino multidimensional. Esto implica que no se puede pensar un objeto de estudio aislado de su contexto y de su historia.

En el mundo actual se está dando un proceso de reconceptualización que implica tener en cuenta la diversificación y la integración creciente de conocimientos, técnicas y modalidades de pensamiento. La explosión demográfica junto con otros procesos sociales, tales como el auge de las técnicas informáticas, ha puesto en evidencia el derrumbe de conceptos simplistas. Evidentemente, los problemas cruciales actuales serían reconocer la complejidad, encontrar los instrumentos adecuados para describirla y efectuar una relectura en este nuevo contexto de relaciones cambiantes entre el hombre y la naturaleza (Prigogine, 1988).

Este proceso de reconceptualización se ve reflejado también en la investigación teórica y aplicada en la Didáctica de las Lenguas y la Didáctica de las Lenguas para Propósitos Específicos como bien lo demuestran los estudios y aportes de Jean Paul Bronckart (2007) y de Dora Riestra (2008). Desde esta última disciplina la problemática de la comprensión de la lectura tanto en LM como en LE tiende cada vez más a analizarse desde la complejidad. Esta nueva tendencia no descarta la perspectiva interpretativa sino que la amplía, la comprende pero viene a incorporar y abarcar una multiplicidad de aristas que la enriquecen.

Entender que la lectura, desde la dimensión de la comprensión lectora, es un proceso indivisible y por lo tanto, difícil de abordar, analizar y por ende, de enseñar y que el lector se constituye en artífice en la creación del sentido del texto, no resulta fácil de aceptar sin que choque con toda una tradición investigativa y educativa. Los cambios en los paradigmas científicos implican transformaciones en otros aspectos de la cultura,

tales como valores, tradiciones, hábitos, los que llevan mucho tiempo para concretarse e internalizarse. Sin duda, la percepción y el reconocimiento de numerosas variables - intra-personales, inter-personales, textuales y socio-político-culturales - presentes a la hora de investigar (y de enseñar) ha tornado muy compleja la delimitación del objeto modelo, pero a su vez, nos ha permitido encaminarnos en una mejor comprensión del proceso de lectura. Indudablemente, el campo de la lectura y de la comprensión lectora trae aparejados cambios profundos que no se traducen meramente en nuevos procedimientos para enseñar a leer, sino fundamentalmente en nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto como participante activo del mismo (Viglione, López & Zabala, 2005).

- **Reflexión sobre las prácticas investigativas en el marco de los Proyectos sobre Lenguas Extranjeras en la UNSL**

Nuestro campo de acción en investigación y en docencia en relación con las LE, centrada en la comprensión lectora de textos de especialidad en inglés, en vinculación con la construcción de conocimiento disciplinar de ella derivada, constituye indudablemente un ámbito muy complejo. Intervienen y se interrelacionan durante el proceso de lectura y en consecuencia, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación conceptual: un texto, un sujeto-lector y un sujeto-escriptor/autor en el marco de un contexto socio-histórico y político-cultural determinado.

La comprensión lectora se concibe como una construcción de carácter social, producto de un proceso dialéctico complejo en el que intervienen diversos factores personales, sociales, contextuales. Esta visión es quizá antigua en el campo de la epistemología pero en las prácticas investigativas, en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas relativas a las LE ha sido rescatada recién a partir de las posturas crítico-interpretativas y de la Complejidad.

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:60-61) retoman conceptos de Bronckart (1996) y refieren al “lugar social” - contexto situacional - como determinante de ciertas metas o propósitos de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de

lectocomprensión en tanto prescribe “qué se lee”, o sea, los textos a abordar y “para qué se lee”, es decir, los propósitos y las tareas de lectura lo cual refuerza el valor epistémico en la construcción conceptual de significado.

En nuestro caso, el “lugar social” es un ámbito universitario exolingüe, en el cual la finalidad asignada a la lectura es la construcción y la producción de conocimiento dentro de un determinado campo del saber, o sea, lo que se denomina “leer para aprender”. De este modo la LE deja de enseñarse per se y de ser una materia “instrumental” aislada e independiente de la currícula para transformarse en un eje que atraviesa las distintas asignaturas relacionadas con la especialidad y adquiere valor epistémico. Esto deriva en el reconocimiento de la necesidad de implementar el trabajo cooperativo e interdisciplinario. El interés gira y evoluciona a un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las prácticas discursivas y socioculturales requeridas, lo que Martinand (1994 & 2003) denomina “prácticas de referencia o de socio-referencia”.

Las “prácticas de referencia” disciplinar proponen relacionar las actividades educativas con prácticas sociales reales: producción, servicios, investigación, uso, etc. Martinand expresa que el origen de la elaboración del concepto de práctica socio-técnica de referencia se centra en las confrontaciones con los problemas específicos y las elaboraciones teóricas para los otros campos educativos y disciplinas de enseñanza. Por lo cual, para caracterizar tales prácticas, no es suficiente tener en cuenta sólo los saberes o conocimientos implicados sino que existen otros elementos constitutivos de las mismas tales como: objetos, instrumentos, problemas, tareas, acciones, contextos y roles sociales.

Me parece interesante ver en retrospectiva como dentro de un equipo de investigación fuimos construyendo un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, como lo fuimos acotando, como avanzamos lento pero criteriosamente y cómo fuimos reflexionando sobre nuestro propio proceso de investigación en el sentido de lo que Vasilachis (2006 & 2009) denomina “reflexión epistemológica”. Esta autora define este concepto como una actividad persistente, creadora, que se renueva e intenta dar cuenta de las dificultades con las que se enfrenta el sujeto que conoce. Está presente cuando el

investigador se plantea interrogantes acerca de las características del objeto o de los fenómenos que analiza, acerca de los métodos con que accederá a aquéllos, acerca de las teorías que los comprenden o de las que será necesario crear para dar cuenta de determinados aspectos de la realidad que parecen revelarse ante cualquier interpretación posible otorgada por las teorías existentes.

La reflexión epistemológica tiene como objetivo ante todo la elucidación de los paradigmas presentes en la producción de cada disciplina y de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que los orientan y que atraviesan el proceso de investigación desde el planteamiento del problema hasta la representación textual de los resultados. Asimismo, es esta reflexión la que conduce de la “epistemología del sujeto cognoscente” (sujeto que conoce), a la “epistemología del sujeto conocido” (sujeto que está siendo conocido). Cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación del sujeto cognoscente más reducida será la distancia con el sujeto a conocer. Vasilachis (2009) afirma que existe una “común-uniión” de tales sujetos: “común” porque ambos comparten el componente esencial de la identidad, “uniión” porque lo que comparten los une, los identifica como personas y les permite juntos construir cooperativamente el conocimiento durante esa interacción cognitiva.

Este tipo de elucidación epistemológica trata de reconocer los límites de las formas tradicionales de conocer y de mostrar la necesidad de una apertura holística del investigador a la totalidad de lo que puede ser percibido de manera diferente. Parafraseando a Vasilachis (2009) sin la aceptación del componente común de la identidad no será posible, ni la interacción cognitiva, ni la construcción cooperativa del conocimiento, y difícilmente se podrán comprender las esperanzas, las necesidades, los cuestionamientos de los “otros”.

Entre 1994 y 2002 las líneas de las cuales he sido miembro integrante durante los diferentes proyectos se orientaban a indagar los “Procesos y Estrategias de Comprensión Lectora en Segundas Lenguas – Inglés y francés”. Se fueron seleccionando antecedentes científicos pertinentes y conformando un marco teórico sobre adquisición/aprehensión de la competencia lectora tanto en Lengua Materna (LM) como en Segundas Lenguas (SL). Los sujetos participantes fueron adultos con competencia

lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. A nivel metodológico se elaboraron protocolos y se aplicaron pruebas para la evaluación de la comprensión lectora de textos en Español como LM y luego, en Inglés y en Francés como SL con el fin de caracterizar los procesos involucrados durante la lectura en función de las estrategias que utilizaban - cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de O’Malley, Michael & Chamot (1995). La sistematización, análisis e interpretación de los datos obtenidos se organizó en base al Modelo de Procesos para la Enseñanza de la Comprensión Lectora de Judith Irwin (1991): microprocesos, macroprocesos, procesos de integración y procesos de elaboración. En esta primera etapa de nuestras tareas investigativas, se siguieron básicamente principios teóricos de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística aplicados a la lectocomprensión tanto el LM como en LE y utilizaron categorías de análisis pre-existentes. En esta primera etapa de las investigaciones si bien, en las comunicaciones escritas (publicaciones) y orales (ponencias y paneles) los resultados se transmitieron como descripciones y explicaciones de lo observado durante la aplicación de las pruebas de lectocomprensión, muchos de los datos obtenidos se representaron en organizadores gráficos a través de porcentajes referidos a las categorías pre-establecidas.

Entre 2003 y 2017 nuestra perspectiva investigativa ha ido modificándose gradualmente y adecuándose a modelos contemporáneos fundamentados en principios de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008), con sólidas bases en el Interaccionismo (Vygotsky), en el Socioconstructivismo (Fijalkow, 2000 & Souchon, 2006) y en el Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007 & Riestra, 2008). Las líneas que he integrado han abordado la problemática de “la lectura de géneros discursivos académico-científicos en inglés - en formato tradicional o digital – y de los materiales didácticos para la enseñanza de la comprensión de los mismos, orientada a la literacidad académica y a la socioliteracidad” (Jonhs, 1997; Cassany & Castellà, 2010 & Carlino, 2013) (7). Los sujetos participantes siguen siendo adultos con competencia lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de

los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. Se han ido elaborando y aplicando pruebas consistentes en guías de lectocomprensión, se han observado clases en las que los sujetos desarrollan las mismas (en tareas grupales) y se han realizado entrevistas a estudiantes escogidos al azar de los mismos grupos/comisiones observadas. En esta segunda etapa investigativa, a diferencia de la primera, ya no trabajamos con categorías pre-existentes, sino que, a partir de la información recolectada, hemos ido derivando algunas categorías que se relacionan con, por ejemplo: representaciones psicosociales, prácticas de referencia disciplinar y de socio-referencia profesional, recursos didácticos digitales, semántica discursiva, etc. Tenemos sólo algunas comunicaciones parciales de lo que ha ido surgiendo y parte de la información recolectada se retoma en la continuación de la investigación para el período 2018-2021.

La nueva etapa del PROICO (2018-2021) (8) reorienta los estudios investigativos hasta ahora llevados a cabo y se propone seguir avanzando en la línea de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008) en pos de la literacidad académica, científica y digital (Finkelievich & Prince, 2006; Área Moreira, Gutiérrez Martín & Vidal Fernández - 2012). El objetivo final es el diseño de dispositivos didácticos orientados a dos esferas de la formación en Inglés como LE en el ámbito de la UNSL, a saber: (a) la lectura crítica de textos académicos, científicos y profesionales en inglés en estudiantes de grado y posgrado de diferentes disciplinas y (b) la formación integral para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral) en contextos académicos y científicos. En ambos ámbitos de enseñanza se ha visualizado la necesidad de re-pensar el diseño curricular y de organizar los cursos en torno a proyectos y tareas de lectura relevantes a cada ámbito de formación y a las ya mencionadas “prácticas de referencia disciplinar y prácticas socio-referenciales” (Martinand, 1994 & 2003). Asimismo, se torna evidente la necesidad de la incorporación guiada y sistemática de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para abordar la hipertextualidad y analizar contenidos conceptuales significativos online.

Los sujetos involucrados son adultos con competencia lingüística limitada a intermedia en la LE Inglés: algunos estudiantes de los Cursos de “Inglés” de Carreras de Grado de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Facultad de Psicología y/o de la Facultad de Ciencias de la Salud; asimismo, se contempla la incorporación de docentes e investigadores que se desempeñan en las mismas facultades y que asisten a los Cursos Libres de la LE Inglés.

A nivel metodológico, se prevé una etapa inicial de relevamiento y análisis de necesidades y factores contextuales que aporten a la selección de contenidos para los Cursos de Inglés como lengua extranjera (ILE) y que permitan detectar posibilidades, fortalezas y debilidades relacionadas con la utilización de herramientas en línea - traductores automáticos, diccionarios y enciclopedias en línea, motores de búsqueda, bases de datos, etc. - relevantes para la realización de tareas o proyectos de lectura. Se implementarán técnicas de análisis documental - programas, planes de estudio, ordenanzas, resoluciones -, se observarán clases, se aplicarán encuestas a estudiantes y se realizarán entrevistas a estudiantes y docentes.

Se prevé también llevar a cabo una revisión crítica de los dispositivos didácticos actualmente en uso en el contexto local, en relación con objetivos, géneros, contenidos léxico-gramaticales, contenidos disciplinares, actividades, instrumentos de evaluación, material de soporte. Esta etapa permitirá seleccionar en cuáles campos disciplinares será pertinente enfocar el trabajo de diseño de dispositivos.

El diseño de dispositivos didácticos previsto como meta incluirá diversas técnicas de trabajo: análisis discursivo y pre-pedagógico de ejemplares representativos de géneros académico-científicos; consulta a Especialistas del área disciplinar principal de formación de los destinatarios y a especialistas en TIC; selección de material central y de soporte y elaboración de prototipos. Los dispositivos serán puestos a prueba y monitoreados en grupos de estudiantes a seleccionar y su evaluación se realizará mediante observación de clases y encuestas o entrevistas según mejor se considere.

Estimo que la cuestión de la recolección de los datos, su sistematización y análisis merecen una reflexión en tanto constituye la etapa más difícil y compleja de todo proceso de investigación. Vasilachis (2006:5-6), retomando algunos principios de la

“Teoría Fundamentada” de Strauss & Corbin (1998), rescata la importancia que adquieren justamente los datos, procedentes de una variedad de fuentes de información en toda tarea de indagación. Estos “...deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales”. Asimismo, afirma que tanto la recolección de la información, los datos en sí mismos así como las estrategias utilizadas durante el proceso de análisis deben ser variados de modo tal que reflejen la idiosincrasia y la complejidad del contexto bajo estudio.

Strauss & Corbin (1998) expresan que la Teoría Fundamentada refiere a la teoría que ha sido derivada de la información recogida sistemáticamente y analizada a lo largo de un cuidadoso proceso de investigación. Esto implica que la recolección de datos, el análisis de los mismos y la teoría emergente están íntimamente relacionados. El investigador cualitativo no inicia su proyecto con una teoría preconcebida sino que aborda un área de estudio (formula una pregunta abierta), establece una relación recíproca con los datos que recoge (a partir de entrevistas semi-estructuradas, observación participante, análisis de documentos, etc.) y permite que la teoría emerja de esa información obtenida.

Sin embargo, quisiera aclarar que nuestra perspectiva de indagación en el contexto de la UNSL no apunta a construir teoría a partir de los resultados sino que tienen un fin pedagógico-didáctico orientado a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de textos de especialidad en LE de Carreras de Grado y de Posgrado.

Si bien entiendo que la tarea de sistematización y análisis de los datos consiste en un aprender a hacer, y que se aprende haciendo durante el proceso mismo de indagación, que consiste en y es efectivamente un trabajo artesanal, estimo que hay ciertas pistas, indicios, huellas que han ido encauzando nuestra tarea investigativa, que nos han ayudado a encontrar la punta del ovillo para empezar a relacionar información, tejer ideas y expresarlas en el discurso escrito.

Si analizamos el trayecto recorrido, los objetivos propuestos en los diferentes proyectos, las indagaciones llevadas a cabo y algunos de los resultados que se han ido

obteniendo, considero que se evidencia un avance en la definición de nuestro objeto de estudio e investigación en relación con nuestras expectativas iniciales. Con el devenir de los años, en nuestras prácticas investigativas hemos pasado del interés en los procesos de lectocomprensión al análisis de estrategias lectoras que nos permitieran develar los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados. Posteriormente, nos movilizó la necesidad y demanda de instrumentos de mediación adecuados a nuestro contexto exolingüe. De una manera intuitiva y a veces, hasta informal, fuimos efectivizando “intervenciones” didácticas con la forma de Documentos teórico-prácticos, Anexos de referencia y Guías de estudio/lectura. A partir de esta experiencia y de los resultados obtenidos en la secuencia continua y articulada en los diferentes Proyectos de Investigación, estimamos que hoy podemos encaminarnos más formalmente en la tarea de conformar y consolidar un marco teórico-epistemológico y pedagógico-didáctico que nos permita diseñar dispositivos adecuados a nuestro contexto institucional, educativo y socio-cultural.

Nuestra investigación se ubica desde hace más de diez años en un modelo Interpretativo y de la Complejidad en tanto se focaliza en la concepción de nuestras prácticas como atravesadas por ejes tales como: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones saber-poder y las vinculaciones teoría-práctica siempre insertas en un contexto socio-histórico y político cultural determinado (Guyot, 2008; López, Viglione & Zabala, 2010). Desde el punto de vista metodológico, utilizamos estrategias de triangulación para la interpretación significativa de los datos obtenidos a partir de fuentes informativas tales como la entrevista, la observación, el análisis de documentos institucionales académicos. Esta indagación se caracteriza por ser exploratoria, descriptiva, inductiva, holística y hermenéutica. Asimismo, podemos afirmar que se enmarca en una lógica cualitativa y relacional dialéctica atravesada por una reflexión de carácter epistemológico.

La noción de “lógica” en un sentido específico refiere, en palabras de Achilli (2005:36) a “...la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando”. Sería entonces, la modalidad de articulación que asumen: la formulación

de la/s pregunta/s de investigación (problema planteado), el cómo se accede al conocimiento (criterio y decisiones metodológicas) y la construcción final del objeto de estudio a la que se aspira llegar en concordancia con el marco teórico-epistemológico subyacente.

La metodología no es un componente aislado de las decisiones epistemológicas que toma un investigador sino que se conforma de componentes interrelacionados que constituyen un proyecto, la misma se convierte según Tello (2011:238) en una “epistemología”. Este autor define el concepto como “la decisión epistemológica en relación al eje epistemológico y la lógica de descubrimiento y verificación y la posterior decisión de la inclusión de determinadas metodologías”.

En relación con el carácter relacional dialéctico, Achilli (2005:16), citando a Wolf (1993), expresa que supone conocer procesos que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre sí y más allá de ellos y que en el proceso se transforman”. Esta propuesta “...parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales”. “Para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente...”. Esta autora destaca desde una teoría crítica algunos núcleos problemáticos interesantes para someter a discusión, a saber: el interés por el conocimiento de la cotidianidad social, la recuperación de los sujetos sociales sus representaciones y construcciones de sentido y, en el orden de lo metodológico, la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Esta autora concibe lo cotidiano como “...un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” en cualquier campo de la vida social (Achilli, 2005:22).

Reflexiones finales

A modo de cierre quisiera expresar que la experiencia adquirida durante mis años como integrante de equipos de investigación en la UNSL junto con los conocimientos incorporados a partir del Posgrado al que hice referencia en la Introducción y de otras instancias de perfeccionamiento y fuentes de estudio, me han enriquecido como

profesional y como persona, pero por sobre todo, han contribuido a despertar conciencia de la importancia de reflexionar sobre mis propias prácticas investigativas actuales y a pensar en las prospectivas.

Es en este sentido, que considero sumamente enriquecedoras dos características presentadas por Vasilachis (2006 & 2009) en relación con la indagación en las Ciencias Sociales. La primera, tiene que ver con la importancia que adquiere la “reflexión epistemológica” como actividad creadora, que debería persistir (conscientemente o no) durante todo el proceso de investigación desde el planteamiento de la pregunta, la toma de decisiones metodológicas, la recolección de datos, el análisis e interpretación de los mismos, hasta la redacción del Informe Final. La segunda, refiere a su propuesta de una epistemología del sujeto conocido que se constituye en el fundamento ontológico y epistemológico de la investigación cualitativa y que contempla dos aspectos primordiales, la interacción cognitiva y la construcción cooperativa del conocimiento, como nueva y no excluyente forma de conocer.

Quisiera finalmente destacar la relevancia que adquieren para las epistemologías alternativas y por ende, para la investigación cualitativa, los sujetos en tanto participantes activos que interactúan - investigador e investigado - en una ida y vuelta, en un intercambio, en una interpretación y reinterpretación - doble hermenéutica. Este giro de la epistemología ha puesto la cuestión de las prácticas y del sujeto a consideración del conocimiento científico. Nuevas opciones epistemológicas han afectado las prácticas del conocimiento, las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las profesionales y han producido efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de las subjetividades. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, de enseñar o de ejercer una profesión (Guyot, 2008).

Notas

- (1) Adoptamos, la denominación lengua extranjera (LE) teniendo en cuenta que se trata de un idioma que se aprende por simple contacto o a través de alguna organización educativa en un contexto exolingüe a diferencia de una segunda lengua (SL) que implicaría inmersión en culturas de habla inglesa.

- (2) Proyecto de Investigación Nº 439408 "Lingüística y Poética". Directora: Norma Chillemi de Lucero (1994-1996 & 1997 1999). Secretaría de CyT, UNSL.
- (3) PROICO Nº 439408 "La Competencia Lingüística en Lengua Materna y en Lengua Extranjera". Norma Chillemi de Lucero (2000-2002); PROIPRO Nº 4-1-0403 "Teoría de géneros: Aplicaciones a la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación". Directora Norma Susana Rezzano (2003-2005); PROICO Nº 4-1-0403 "Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria". Directora Norma Susana Rezzano (2006-2009); "Desarrollo de la Competencia de Género para la Comunicación Académico-científica en un Contexto Plurilingüe". Directora Norma Susana Rezzano (2010-2013); PROICO Nº 4-0414 "La Comunicación Académico-científica: textos, contextos, recursos e intervenciones". Directora Norma Susana Rezzano (2014-2017). Secretaría de CyT, UNSL.
- (4) Contexto exolingüe: esto implica que el uso del inglés generalmente se circunscribe al ámbito áulico o se restringe a situaciones comunicativas auténticas esporádicas debido a la distancia geográfica, lingüística y socio-político-cultural existente entre, en este caso, un país latinoamericano (Argentina), cuya lengua materna (LM) es el Español y las naciones de habla inglesa, cuna de la lengua objeto de estudio.
- (5) La vigilancia epistemológica se entiende como una práctica reflexiva y crítica que se debe realizar a lo largo de todo el proceso de investigación con el fin de vencer los obstáculos epistemológicos y lograr rupturas que persigan la construcción, conquista y comprobación del hecho científico.
- (6) La designación Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) se focaliza en la enseñanza de variedades de una lengua, a un público no nativo, debutante o con conocimiento lingüístico parcial, con el objetivo de que las personas puedan desempeñarse en contextos situacionales académicos y profesionales. En general, el área de las LEPE, inserta en un campo mayor, el de las "Lenguas para Propósitos Específicos" (LPE), ha ido evolucionando con el paso del tiempo, con las diferentes lenguas y se ha conformado como espacio disciplinar a partir de desarrollos teóricos y metodológicos en relación con las cuatro macrohabilidades - leer, escuchar, hablar y escribir -, o bien con competencias parciales, como la comprensión lectora de textos de especialidad que incumbe a esta indagación, enmarcada en un contexto geográfico, lingüístico y culturalmente exolingüe (López & Puebla, 2011).
- (7) Para Cassany & Castellà (2010:354) "el concepto literacidad (literacy) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. (...) incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc." Es en este sentido que el término inicial ha ido dando lugar a neologismos tales como, socioliteracidad, multiliteracidad y literacidad digital o electrónica.
- (8) "El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los Cursos de Inglés como Lengua Extranjera en entornos universitarios". Directora Norma Susana Rezzano (2018-2021). Secretaría de CyT, UNSL.
- (9)

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario - Argentina, Laborde Editor.
- Área Moreira, M.; Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012) Alfabetización Digital y Competencias Informacionales, Madrid, Fundación Encuentro y Fundación Telefónica.
- Bhatia, V. (2005) Applied Genre Analysis and ESP. Disponible en http://exchanges.states.gov/education/engteaching/pubs/BR/functional.sec4_10.htm
- (2008) "Lenguas con Propósitos Específicos. Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos" en *Revista Signos*, 41(67), Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp.157-176. Disponible en <http://www.revistasignos.cl>.
- Bronckart, J. P. (1996) "L'adquisition des discours" en *Le Français dans la Monde* N° spécial.
- (2007) Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013) "Alfabetización Académica Diez Años Después" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010) "Aproximación a la literacidad crítica" en *Perspectiva*, vol. 28, Nº 2, pp. 353-374. Disponible en <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Díaz de Kóbila, E. (2003) El Sujeto y la Verdad. Memorias de la Razón Epistémica, Rosario, Laborde Editor.
- Dorronzoro, M. & Klett, E. (2006) Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica en Pastor, R.; Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.) *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*, Tucumán, Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires, pp. 57-72.
- Dubois, M. E. (1996) El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica, Buenos Aires, AIQUE.
- (1989) "Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior" en *Revista Lectura y Vida*, Año 10, Nº 3, pp. 5-7.
- Fijalkow, J. (2000) Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture, Yssy-les-Moulineaux, ESF Editeur.
- Goodman, K. (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" en *Textos en Contexto*, Buenos Aires, AIL Lectura y Vida.
- Guyot, V. (2008) Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad, San Luis, Ediciones LAE - UNSL.
- Irwin, J. (1991) *Teaching Reading Comprehension Processes*, United States of America, Allyn and Bacon.
- Finquelievich, S. & Prince, A. (2006) Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información, Buenos Aires, Fundación Telefónica.
- Johns, A. M. (1997) *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- López, M. E. & Puebla, M. (2011) "Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" centrados en la lectocomprensión de textos académico-

científicos relativos a disciplinas de formación humanística” en *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*, Año 16, Nº 64/65, San Luis, LAE – UNSL, pp. 46-59.

López, M. E.; Viglione, E. & Zabala, M. T. (2010) “Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera”. Disponible en <http://www.didacticae.unlu.edu.ar/sites/www.didacticae.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>.

Martin, J. R. & Rose, D. (2005) “Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries”. In Webster, J. et al (Editors) *Continuing Discourse on Language*, London, Continuum. Disponible en <http://www.readingtolearn.com.au/index.php>

Martinand, J. L. (1994) “La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores” en *Investigación en la Escuela*, Nº 24. Disponible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf.

----- (2003) “La question de la référence en didactique du curriculum” en *Investigações em ensino de ciencias*, Vol. 8, Nº 2, pp. 125-130. Disponible en http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf.

Morin, E. (1990) *Introducción al Pensamiento Complejo*, París, ESF.

O’Malley, J. M. & Chamot, A. (1995) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press.

Prigogine, I. (1988) *¿Tan sólo una ilusión?*, Barcelona, Tusquet.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires – Argentina, Miño y Dávila.

Rosenblatt, L. (1978) *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press, en Dubois, M. E. (1989) *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*, *Revista Lectura y Vida*, Año 10, Nº 3, pp. 5-7.

Siegel, M. (1983) “Toward an Understanding of Reading as Signification”. Technical Report 143, Utah University en Dubois, M. E. (1989) *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*, *Revista Lectura y Vida*, Año 10, Nº 3, pp. 5-7.

Souchon, M. (2006) “Los cursos de “lectocomprensión” como espacio de mediación sociocultural” en Pastor, R.; Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.) *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*, Tucumán, Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán & Universidad de Buenos Aires., pp. 25-54.

Strauss A. & Corbin, J. (1998) (2ª Ed.) *Elementos básicos de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar Teoría Fundamentada*, Traducción de V. González, A. M. Tello & A. González del original en inglés: *Basics of Qualitative Research. Procedures and Techniques for Developing Grounded theory*, London, Sage Publications.

Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*, Glasgow, CUP.

Tello, C. (2011) “El objeto de estudio en Ciencias Sociales: entre la pregunta y la hipótesis” en *Cinta de Moebio*, Nº 42, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 225-242.

Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Edit. Gedisa. España.

----- (2009) *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*, Vol. 10, Nº 2, Art. 30, *Forum, Qualitative Social Research*.

Viglione, E.; López, M. E. & Zabala, M. T. (2005) “Implicancias de diferentes modelos de la Ciencia en la comprensión lectora” en *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año VI, N° II (12), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, pp. 79-93. Disponible en <http://fundamentos.unsl.edu.ar>

Wolf, E. (1993) *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Proyecto para el mejoramiento académico de las prácticas de enseñanza del Inglés en FICA, UNSL

Project for the academic improvement of the teaching practices of English at FICA, UNSL

Aguirre Céliz, Cecilia (ceciliaaguirreceliz@gmail.com) Rivarola, Marcela (rivarola.marcela@gmail.com) Domínguez, M. Belén (mbdomin@gmail.com) Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

Desde hace tiempo se intuye que el nivel de inglés con el que se reciben los Ingenieros en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no es suficiente para satisfacer las necesidades de los futuros egresados al momento de insertarse laboralmente. Ante tal incertidumbre y en respuesta a la convocatoria de proyectos por parte de la Universidad Nacional de San Luis, un grupo de docentes del Área de Idioma de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias con antecedentes en investigación desde hace varios años, decidió realizar una propuesta de investigación relacionada con la situación mencionada.

El resultado de esta propuesta fue la presentación y posterior aprobación del Proyecto PROIPRO Nº 14-6518 denominado "Estudio de las prácticas de enseñanza de inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral".

El objetivo de este trabajo es presentar este proyecto de investigación académica cuya meta es ofrecer una alternativa superadora en relación a la enseñanza del inglés en las carreras de ingeniería que se dictan en FICA.

Palabras clave: nivel de inglés; Ingenieros; investigación; propuesta académica.

Abstract

It has long been suspected that the level of English that Engineers receive at the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences (FICA) of the National University of San Luis (UNSL) is not enough to satisfy the needs of future graduates at the moment of entering labor. Given such uncertainty and in response to the call for projects by the National University of San Luis, a group of teachers from the Language Area of the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences with a background in research for several years, decided to make a research proposal related to the aforementioned situation.

The result of this proposal was the presentation and subsequent approval of the Project PROIPRO Nº 14-6518 called "Study of the teaching practices of English in the Faculty of

Engineering and Agricultural Sciences of the UNSL and its relationship with the demands of the working environment".

The objective of this paper is to present this academic research project whose goal is to offer an alternative to improve the teaching of English in the engineering careers that are taught at FICA.

Keywords: English level; Engineers; research; academic proposal.

Introducción

Como docentes en el nivel superior, la formación académica de nuestros estudiantes es nuestra responsabilidad. Tal como comenta Ramsden (2007 en Guzmán, 2011):

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

Aunque en ocasiones, no sólo basta con nuestra intención, sino que existen limitaciones que tienen que ver con los Planes de Estudio, las horas asignadas a las asignaturas, entre otras. Estas falencias pueden impactar en un nivel insuficiente de los alumnos en ciertas asignaturas y, en consecuencia, en una dificultad de conseguir un empleo conveniente una vez obtenido el título.

Tal es el caso de la formación en el idioma inglés que reciben los futuros Ingenieros de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), siendo éste el idioma de la comunicación científica y que, además, su dominio es una competencia muy necesaria al momento de conseguir un trabajo. Ésta es una realidad que necesitamos comprobar.

Desde hace tiempo, los docentes del Área de Idioma de la FICA, percibimos una falencia en la enseñanza del idioma inglés debido a la escasa carga horaria que tiene

destinada la asignatura en las carreras en cuestión y que puede impactar negativamente en la obtención de un trabajo. De hecho, en la mayoría de las Ingenierías, inglés no conforma la malla curricular como asignatura, sino que se la ha denominado Acreditación de Conocimientos de Inglés, aunque los alumnos deben aprobarla para obtener su título.

Las Universidades tienen la responsabilidad de formar futuros profesionales que, una vez finalizados sus estudios, puedan ejercer su trabajo de manera competente en todos los sentidos y que su bagaje cognoscitivo sea suficiente como para no tener que enfrentar ningún obstáculo.

En relación a lo expuesto, en la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008:8y13) se expresa que:

“En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, (...). Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos.”

Más específicamente en relación a la formación del Ingeniero, el Documento Marco sobre la Formulación de Estándares para la Acreditación de Carreras de Grado que establece estándares de acreditación aprobados por CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) señala que es necesario que el Ingeniero argentino se forme en diferentes etapas de aprendizaje para que pueda desarrollar las competencias (genéricas y específicas), habilidades, destrezas y valores que resultan necesarios para conformar el perfil del nuevo profesional que requiere la sociedad y el mundo del trabajo en las primeras décadas de este siglo.

También, dentro de la estructura curricular que se presenta en este documento, además de las Ciencias Básicas, las Tecnologías Básicas y las Aplicadas se encuentran las Ciencias y Tecnologías Complementarias que son aquellas que permiten poner la práctica de la Ingeniería en el contexto social, histórico, ambiental y económico en que

ésta se desenvuelve, asegurando la formación de Ingenieros para el desarrollo sostenible.

En relación a las competencias genéricas que un graduado de Ingeniería debe adquirir se encuentra “Comunicarse con efectividad”. Y más específicamente se comenta que en las Ingenierías se deben incluir actividades que colaboren en el desarrollo de la comunicación escrita y oral y la comprensión de lenguas extranjeras (preferentemente el inglés). De hecho, para su inserción laboral en empresas que se relacionan comercialmente en el ámbito internacional, se exige, en la mayoría de los casos, como requisito excluyente un nivel de dominio de inglés que les permita mantener relaciones de intercambio y de colaboración en lengua extranjera en diversas situaciones, temáticas y contextos.

Una buena formación en lo que respecta al idioma inglés no sólo impacta en el Ingeniero ya recibido, sino también resulta necesario durante el proceso formativo, ya que al estudiante se le solicita en varias asignaturas utilizar bibliografía específica en el idioma inglés. También se les ofrece programas de movilidad académica a países de Europa y Asia. Para acceder a estos programas deben cumplimentar con requisitos básicos, entre los que se incluye la competencia de comunicación escrita y oral en idioma inglés.

Desarrollo

- **Propuesta de investigación, objeto de este trabajo**

La propuesta se presentó siguiendo los lineamientos de un Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO) de la Universidad Nacional de San Luis que tiene una duración de dos años.

Los objetivos que persigue este proyecto son dos. En primer lugar, se analizará cómo se relacionan las prácticas de enseñanza del inglés para las Carreras de Ingeniería en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (UNSL) con las demandas reales del medio laboral local. En segundo lugar, y en función de los datos que se recojan, se diseñará una propuesta de enseñanza que sirva para optimizar el dominio del idioma inglés de modo que se adapte a las demandas que se encuentren producto de los datos recolectados.

Los pasos a seguir para cumplimentar con los objetivos serán: conocer los lineamientos que rigen a las Políticas Universitarias de diversas instituciones con relación a la enseñanza del idioma inglés en las carreras de Ingeniería teniendo en cuenta el contexto nacional para la formación de los Ingenieros; indagar cuáles son las necesidades y los intereses que tienen los estudiantes de Ingeniería de la FICA con respecto al manejo del idioma inglés; investigar cuáles son las competencias requeridas a los Ingenieros con respecto al idioma inglés al momento de su inserción en el medio laboral; realizar una descripción de las prácticas docentes actuales que se imparten en la FICA a los alumnos de Ingeniería y, como corolario, realizar una triangulación entre todos los datos obtenidos en cumplimiento de los objetivos anteriores y diseñar una propuesta de enseñanza a fin de compensar las falencias encontradas.

El tiempo asignado al Proyecto (dos años) se dividirá en dos etapas. Durante la primera se indagarán las demandas del medio laboral local (fábricas y empresas que contratan Ingenieros) con respecto al dominio del idioma inglés y se relacionarán con las prácticas actuales en la FICA con respecto a la enseñanza del inglés. En la segunda etapa se iniciará la planificación y diseño de una propuesta para la enseñanza del inglés que se adapte a las demandas encontradas. Se planea la implementación de esta propuesta durante el próximo proyecto a futuro. Si resultare viable y pertinente, se considerará la posibilidad de incluir en tal propuesta a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como herramientas mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las TAC orientan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) “hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (Lozano, 2011:46) y ponen énfasis en el uso de las tecnologías mediante metodologías que facilitan el aprendizaje.

Esta investigación se encuadra dentro de una metodología cualitativa, la cual obliga a un trabajo exhaustivo con respecto a la recolección, análisis e interpretación de los datos que surjan. El análisis cualitativo requiere de un control y evaluación de las respuestas con gran detenimiento y obliga a incorporar muchos conocimientos previos a la tarea de interpretación (Sabino, 1992). En una investigación con enfoque cualitativo, la información se recolecta con el objetivo de ser analizada y comprendida para lograr

responder las preguntas y cumplimentar los objetivos que guían a la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

Con respecto a las técnicas que se utilizarán para la recolección de los datos necesarios para cumplir los objetivos serán encuestas con preguntas abiertas y cerradas a alumnos de los últimos años de las carreras de Ingeniería que se dictan en la FICA; entrevistas a graduados de la mencionada casa de estudios, a autoridades que puedan aportar datos relevantes a la temática del proyecto y al personal de distintas empresas encargados de entrevistar a postulantes para puestos en sus empresas. También se organizarán grupos focales con Directores o Integrantes de las Comisiones de Carrera de todas las carreras de ingeniería de la FICA.

A fin de conocer y posteriormente analizar la documentación vigente sobre planes de estudio, programas de la asignatura Inglés, estándares nacionales, etc. relacionados con la enseñanza del inglés, se realizará un análisis documental que permitirá obtener información relevante. Todos los datos que se obtengan se triangularán y se integrarán para lograr cumplir con los objetivos propuestos para el desarrollo del Proyecto.

Reflexiones

No caben dudas de que la globalización de los mercados, la apertura de la economía, la comunicación internacional y el ritmo avanzado y en continuo crecimiento del progreso científico y tecnológico requieren cambios, reformulaciones y mejoras en cuanto a la formación de los jóvenes profesionales de modo que no exista una brecha entre lo que se espera de ellos y lo que ellos pueden ofrecer.

Como docentes del nivel superior tenemos la responsabilidad y el compromiso de detectar problemas, obstáculos o imperfecciones en el diseño de una propuesta de enseñanza. Este desafío da origen a la búsqueda de alternativas superadoras y a la generación de soluciones apropiadas (Simón, 1973).

A través del desarrollo de esta investigación se pretende encontrar una solución a la falencia en el nivel de inglés que logran los futuros Ingenieros que estudian en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Se espera que los resultados que devengan de este Proyecto se constituyan en un aporte significativo, no sólo para los estudiantes de Ingeniería, sino también para la institución. Así, los resultados que surjan

durante el desarrollo del Proyecto conformarán las bases para la propuesta de una mejora significativa en la enseñanza del idioma inglés que reciben los alumnos, de modo que cuando egresen y deban insertarse en el mundo laboral, cuenten con un nivel de competencia en el idioma inglés que les permita acceder con mayor facilidad a mejores puestos de trabajo y permanecer en ellos, sin tener que sortear obstáculos relacionados con el dominio del idioma en cuestión.

Bibliografía

- Aguirre Céliz, C. y Rivarola, M. (2009) "Construyendo Inglés Técnico con modalidad semi-presencial" en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, Año 10, Nº 18, pp. 59-68. Disponible en <http://docplayer.es/6696654-Construyendo-ingles-tecnico-con-modalidad-semi-presencial.html>
- Guzmán, J. C. (2011) "La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?" en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 33. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500012&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) (5º ed.) Metodología de la investigación, Méjico, McGraw Hill Interamericana.
- Lozano, R. (2011) De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI, v. 5, pp. 45-47.
- Sabino C. (1992) El proceso de Investigación, Buenos Aires – Argentina, Lumen.
- Simón, H. (1973) Las ciencias de lo artificial, Estados Unidos, A.T.E.
- Stone Wiske, M. (2006) Enseñanza para la Comprensión con tecnologías, Buenos Aires, Paidós.

Documentos:

- Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe - Conferencia Regional de Educación Superior (2008) Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Documento Marco sobre la Formulación de Estándares para la Acreditación de Carreras de Grado, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis (2018) Disponible en [http://www.fica.unsl.edu.ar/SP/documentacion/nuevosestandares/RS-2018-989-APN-ME%20\(CON%20ANEXO\).pdf](http://www.fica.unsl.edu.ar/SP/documentacion/nuevosestandares/RS-2018-989-APN-ME%20(CON%20ANEXO).pdf)
- Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en la República Argentina "LIBRO ROJO DE CONFEDI" (2018) Disponible en http://www.fica.unsl.edu.ar/SP/documentacion/nuevosestandares/LIBRO_ROJO_DE_CONFEDI.pdf

Estudio del discurso narrativo de adolescentes: implicancias para la fonoaudiología y la educación

Study of adolescent narrative discourse: implications for phonoaudiology and education

González, Mara Yanina (gonzmarayanina@gmail.com) Pereira Flores, María Elena (epereira@unsl.edu.ar) Echegaray, Sonia Cecilia (cechegaray@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Resumen

La investigación en el campo del desarrollo del lenguaje ha arrojado una vasta producción bibliográfica en torno a los primeros años de la adquisición del mismo. Sin embargo, el grupo etario adolescente no se encuentra lo suficientemente investigado. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es caracterizar el discurso narrativo en adolescentes. Se trató de una investigación de tipo transversal con finalidad descriptiva y de corte exploratorio. Se aplicó el método para evaluar discurso "PREDI", que consiste en un conjunto de procedimientos para evaluar el discurso narrativo. Se trabajó con una muestra de 20 alumnos que asisten a una escuela secundaria de la Provincia de San Luis. Los primeros resultados obtenidos mostraron que, si bien en el discurso narrativo los sujetos presentan una complejidad de superestructura narrativa alta, en los aspectos de contenido se evidenció poco uso de relaciones temporales y causales. Los resultados encontrados resultan significativos para la Fonoaudiología y la Educación ya que, si bien no indican patología del lenguaje, es importante detectar estas limitaciones para diseñar una intervención terapéutica oportuna. Asimismo, es necesario re-pensar en propuestas interdisciplinarias, con Fonoaudiólogos y Educadores, que apunten al desarrollo del discurso narrativo en adolescentes.

Palabras clave: Fonoaudiología; Educación; competencia comunicativa; discurso narrativo; adolescencia.

Abstract

Research in the field of language development has yielded a vast bibliographical production around the first years of its acquisition. However, the adolescent age group is not sufficiently researched. Therefore, the objective of this work is to characterize the narrative discourse in adolescents. It was a cross-sectional investigation with a descriptive and exploratory purpose. The method to evaluate discourse "PREDI" was applied, which consists of a set of procedures to evaluate the narrative discourse. We worked with a sample of 20 students who attend a secondary school in the Province of San Luis. The first results obtained showed that, although in the narrative discourse the subjects present a complexity of high narrative superstructure, in

the aspects of content there was little use of temporal and causal relationships. The results found are significant for Speech Therapy and Education, since, although they do not indicate language pathology, it is important to detect these limitations in order to design a timely therapeutic intervention. Likewise, it is necessary to rethink interdisciplinary proposals, with phonoaudiologists and educators that aim at the development of narrative discourse in adolescents.

Keywords: Phonoaudiology; Education; communicative competence; narrative discourse; adolescence.

Introducción

La Fonoaudiología crece día a día en su conocimiento sobre el proceso de desarrollo del lenguaje gracias a las investigaciones realizadas en el propio campo y los aportes de otras disciplinas. Hay que destacar que existe una vasta investigación y producción bibliográfica sobre la temática en la primera infancia. Este material constituye la materia prima para la intervención clínica, por lo tanto reviste especial interés para la disciplina toda investigación que se realice al respecto y aporte al conocimiento disciplinar.

En la actualidad, la comunidad científica ha logrado consensuar que, si bien un sujeto que ha adquirido la competencia lingüística de su lengua materna conoce la fonología, morfología, sintaxis y semántica de la misma; esto no será suficiente para una comunicación eficaz. En efecto, “los hablantes también deben adquirir una competencia comunicativa que va más allá de la competencia lingüística y abarca la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje en diversas situaciones” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:5). Esto significa que no basta el conocimiento de la lengua en cuanto en las diversas situaciones comunicativas. Tal como explica Desinano y Avendaño (2011) cada vez que participamos de un evento comunicativo se pone en juego una serie de saberes y habilidades necesarias para lograr una comunicación efectiva y producir enunciados congruentes con esa situación. Todo sujeto participa a diario en diferentes situaciones comunicativas que requieren del manejo de destrezas, conocimientos y empleos verbales que se ponen en juego. Profundizar en estos conocimientos y en el modo en que se producen diversos tipos de discursos en diferentes situaciones y contextos, implica profundizar en la competencia comunicativa. Esta competencia involucra el dominio de otras; como la competencia enciclopédica cultural, competencia

lingüística, competencia semántica, competencia pragmática, competencia paralingüística, competencia quinésica, competencia proxémica, competencia textual y competencia discursiva.

Las características del discurso narrativo en sujetos adolescentes son de especial interés en esta investigación ya que se pretende reflexionar sobre los mismos y describir las producciones lingüísticas que surgen en su ejecución. Profundizar acerca del discurso narrativo en adolescentes, conocer sus características y describir el manejo de los diferentes aspectos de forma y de contenido inmersos en ellos, brindará un aporte a la Fonoaudiología sobre esta competencia en este grupo etario. En este sentido, esta investigación intenta realizar una introducción al estudio de las características del discurso narrativo en los adolescentes.

Desarrollo

El lenguaje es “un atributo propio del género humano, una aptitud que cualifica a la especie, dotándola de una herramienta altamente potente y efectiva, la que le permite trascender tiempo y espacio” (Boullón, 2013:57). Utilizamos el lenguaje de forma privilegiada para poder comunicarnos e interactuar con otras personas, es por esto que el lenguaje “se utiliza con una clara intencionalidad comunicativa y con funciones diversas, como regular la conducta de los demás, pedir información, formular preguntas, describir situaciones, explicar y hasta imaginar” (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2005:2).

Diversos son los autores que se han dedicado al estudio del lenguaje y es durante las últimas décadas que el mismo ha ido evolucionando principalmente bajo dos escuelas clásicas de pensamiento: el formalismo y el funcionalismo. Estas dos tendencias se han caracterizado por un fuerte antagonismo en cuanto a sus preceptos o postulados teóricos. Dentro del formalismo es posible identificar dos grandes vertientes: el estructuralismo y el generativismo. En ambas se privilegia el sistema como objeto central de estudio en detrimento del uso del mismo (Burgos, s.f.:4). La corriente funcionalista nace en la década del 70 y surge como reacción a los planteamientos formalistas. Esta corriente asume al uso de la lengua como centro del estudio lingüístico.

Uno de los principales autores que dan origen a esta escuela es Dell Hymes, con su artículo *On communicative competence*, publicado en 1972.

La teoría generativista nace con Noam Chomsky, quién publica *Syntactic Structures* en 1957 exponiendo sus concepciones. Chomsky (1999:5) plantea “lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afecta condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento al uso real”. Chomsky (1999:6) denomina competencia “al conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” y que “una gramática de una lengua pretende ser una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal”. La denominada competencia lingüística surge en el interior de esta teoría. Así, los hablantes poseen un conocimiento de las reglas o estructura de su lengua y éste constituye un saber interiorizado, denominado competencia lingüística, el cual permite comprender y producir un número infinito de oraciones. Este conocimiento está necesariamente implícito en lo que el hablante oyente puede expresar.

El concepto de competencia comunicativa surge con Dell Hymes, quién propone que la noción de generativista es idealista (Burgos, s.f.). Hymes (1996) menciona que:

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa.

Es decir que, un niño debe poseer no sólo un conocimiento de frases en cuanto gramaticalmente correctas, sino que además debe adquirir la competencia

comunicativa para producir mensajes gramaticalmente correctos y adecuados a las situaciones y contextos comunicativos en los que se emiten. Poseer conocimientos en relación a cuando hablar y cuando no hacerlo, de que hablar, dónde, cómo y de qué modo, se encuentra relacionado con el concepto de competencia comunicativa. Según Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) comprender el lenguaje desde una mirada estructuralista o desde una descripción estructural, implica descubrir procesos invariables que subyacen a los datos observables. En cambio, una explicación funcional del lenguaje intenta establecer relaciones predictivas entre variables ambientales o situaciones, y el lenguaje. Es decir que “el objetivo de una explicación funcional del lenguaje es la predicción y el control de la conducta verbal en distintos contextos” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:241).

Actualmente, la comunidad científica ha logrado consensuar que, un individuo que adquiere la fonología, morfología, sintaxis y semántica de su lengua, ha adquirido una competencia lingüística. Esta competencia hace referencia al conocimiento interno de las reglas de la lengua o, como señalan Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) se refiere a las reglas subyacentes que se pueden deducir del comportamiento lingüístico o, al conocimiento lingüístico abstracto del individuo. Sin embargo, todo hablante debe poseer no sólo un conocimiento de frases en cuanto gramaticalmente correctas, sino que además debe adquirir la competencia comunicativa para producir mensajes gramaticalmente correctos y adecuados a las situaciones y contextos comunicativos en los que se emiten. La competencia comunicativa “comprende el conocimiento de qué, dónde, cómo y con quién se puede comunicar” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:231). Ciertamente, esta competencia requiere poseer muchos conocimientos por parte del sujeto hablante a la hora de utilizar el lenguaje.

Desinano y Avendaño (2011) mencionan que, cada vez que participamos de un evento comunicativo ponemos en juego una complejidad de saberes y habilidades que se denominan en su conjunto competencia comunicativa. Esta competencia abarca e incluye a su vez otras competencias; la competencia enciclopédica cultural son aquellos conocimientos que permiten al hablante reconocer e interpretar diferentes contenidos científicos, socioculturales e ideológicos y que son construidos en el ámbito de la cultura

escolar o socio cultural en general. La competencia lingüística permite la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. La competencia semántica es la que permite reconocer y asignar el significado adecuado de las palabras. La competencia pragmática es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos apropiados, en función de las intencionalidades y los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La competencia paralingüística se refiere a la capacidad de comprender y utilizar de manera adecuada el tono de voz, la entonación, el ritmo y énfasis en la producción. La competencia quinésica se manifiesta en la capacidad para comunicar información mediante gestos, señas, mímicas, expresiones faciales y movimientos corporales. La competencia proxémica es la que posibilita el manejo en el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. La competencia textual, se refiere al conocimiento y apropiación de mecanismos para interpretar y construir textos y, la competencia discursiva es la capacidad de comprender y construir unidades de significado en función de una situación comunicativa determinada.

La competencia discursiva es entonces, aquella que se refiere a la producción de discursos. Al respecto, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) sostienen que el discurso es un acto complejo y heterogéneo. Por complejidad se refieren a la existencia de diferentes modos de organización en que puede manifestarse el discurso y cada uno de ellos, a su vez, posee características que le son propias. Decir que el discurso es un acto heterogéneo que hace referencia a la diversidad y variedad de aspectos que entran en juego en su producción. De hecho, la heterogeneidad lingüística discursiva está regulada más allá del plano gramatical, por una serie de reglas o principios de carácter textual y sociocultural, que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación.

Tal como se menciona en el párrafo anterior, existen diferentes modos de organización del discurso que se relacionan con las funciones textuales como narrar, describir, argumentar, explicar. Por lo tanto, se han establecido cinco modos de organización del discurso. Ellos son la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001:265). Calsamiglia Blancafort y Tusón

Valls (1999:270) sostiene que “la narración es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas”. La narración es una forma instaurada en nuestra manera de relatar el mundo, y recurrimos a ella en diferentes situaciones: es utilizada permanentemente en las diversas actividades de nuestra vida cotidiana y en distintas situaciones escolares. Por lo tanto, se puede comprender que este discurso forma parte de una actividad frecuente y esencial entre los sujetos.

Atendiendo a la estructura interna de la narración, como modo discursivo, y considerando sus características podemos definir el discurso narrativo como un “conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols y Torrent, 1997)” (Pavez; Coloma y Maggiolo, 2005:45). Con respecto a la superestructura narrativa o estructura formal de la narración, la misma está conformada por tres categorías formales en su interior: marco, episodio y final. El marco incluye al personaje o personajes principales y generalmente sus atributos, la ubicación espacial o temporal de donde se encuentran (Coloma y Pavez, 1999). Comienza la historia cuando a algún personaje le ocurre algo interesante que desencadena una serie de acontecimientos posteriores. El episodio donde se desarrolla la narración está constituido por: las acciones que realiza el personaje o los personajes, un obstáculo o evento que dificulta la acción que estaban realizando y que el protagonista tiene que enfrentar y un resultado, que se refiere a las consecuencias que surgen del obstáculo. Así, el episodio se presenta completo cuando aparecen éstas tres categorías en el interior de la narración. La categoría final puede ser la última respuesta del personaje principal o la consecuencia de sus acciones; es la categoría donde se resuelve positiva o negativamente el conflicto que generó la historia (Coloma y Pavez, 1999).

Los aspectos de contenido de la narración se refieren a la manera en que el contenido del discurso se organiza e incluye conceptos como la coherencia local y la coherencia global. Acosta Rodríguez y Moreno Santana (2005:109) mencionan que “para que el discurso sea coherente es necesario establecer relaciones de significado entre los elementos que lo componen”. Estos autores mencionan que existen diferentes niveles

de coherencia; estos niveles son la coherencia local y coherencia global. La coherencia local se establece cuando los hechos que se explican en el discurso están relacionados o cuando uno es consecuencia de otro. Es mediante la coherencia local que, las ideas o las oraciones particulares que se encuentran en el interior del discurso están relacionadas (Pavez; Coloma y Maggiolo, 2005). Las relaciones de coherencia local son características de cada tipo de discurso. En el discurso narrativo existen relaciones de causalidad y de temporalidad. Las relaciones de causalidad son aquellas que designan hechos correspondientes a causas y efectos y, las relaciones de temporalidad aluden a hechos que se suceden en el tiempo, primero ocurre un hecho, luego otro, etc.

A su vez, en todo discurso existen relaciones semánticas generales o coherencia global, que permite establecer el tema del mismo. En cada oración de un discurso existe un tema, es decir, un contenido sobre el cual se dice algo y se desarrolla en el mismo. Se entiende por tema al contenido que se desarrolla en el discurso agregando información nueva acerca de él. El tema constituye el elemento aglutinador de todas las proposiciones que se encuentran en su interior, y es en torno a éste, que se establecen las relaciones de significado entre las distintas partes que lo componen (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2005). La representación semántica correspondiente al significado global o tema de un discurso se denomina macroestructura. Según Van Dijk (1978) la macroestructura de un discurso es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. La construcción de una macroestructura se puede visualizar cuando se le pide a un sujeto que formule una frase que resuma la idea principal de su discurso y, al hacerlo, “la estructura de este resumen es muy cercana a la de un protocolo de recuerdo retardado. Esto es, un resumen es un tipo de discurso que proporciona (una variante personal de) una macro-estructura del discurso que resume” (Van Dijk, 1980:232).

Para lograr resumir un discurso es necesario realizar una abstracción de toda la información disponible, para poder luego, elaborar una macroestructura general que englobe o contenga todo el contenido. Para realizarlo, es necesario aplicar una macrorregla. Éstas se definen como aquellas “operaciones para reducciones de información semántica” (Van Dijk, 1978:58). Así, los sujetos o hablantes pueden aportar

diferentes resúmenes de un discurso determinado y para hacerlo es necesario que se lleve a cabo una cierta abstracción y generalización (Van Dijk, 1978) pero no de manera que se pierda el contenido genuino de un texto.

Mediante la utilización de las diferentes reglas, es posible identificar el tipo de macroestructura que elaboran los sujetos en función de la frase resumen que proponen. La regla de tipo 'omitir' significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida; "esto no significa que la información en sí no sea importante, sino que a lo sumo es secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior o más global" (Van Dijk, 1978:60). En la regla 'generalizar' también se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. En esta regla se produce un proceso de abstracción ya que, el sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos, se vuelven relativamente poco importantes. La regla de tipo 'construir o integrar' "tiene un papel muy importante" ya que implica un mayor nivel de abstracción por parte del sujeto que la evoca. En este caso se realiza un análisis más profundo y la información se ve sustituida por una nueva, la cual "forma un concepto más general y global de todo el discurso" (Van Dijk, 1978:62).

Desarrollo del discurso narrativo

El esquema narrativo es un logro temprano ya que "los niños empiezan a contar narraciones ficticias e inventadas entre los 2 y los 3 años de edad (Sutton-Smith, 1986)" (Owens, 2003:27). Aquí los niños no son capaces de describir secuencias de acontecimientos pero si pueden hablar de las cosas que les suceden. Las narraciones en esta edad suelen componerse de un solo evento, ya que los pequeños narradores manifiestan capacidades de expresión limitadas. Estos eventos se centran en ciertos momentos relevantes de su vida o de algún suceso que les preocupa. Sus narraciones inicialmente giran en torno a sus preocupaciones, necesidades y deseos. Sus historias a esta edad carecen aún de planeamiento, nudo y desenlace.

Según Clemente Estevan (1995:102) "alrededor de los tres años de edad, el sistema verbal infantil se enriquece por la introducción de pasados y el niño comienza a producir

discursos narrativos generalmente referidos a sus propias experiencias y apoyados por las referencias lingüísticas y memorísticas del adulto”. Esta autora menciona además que, entre los dos y los cuatro años aparecen las primeras conjunciones o partículas conectivas como “y” seguido por “y entonces”, originando así producciones narrativas más complejas. Además, en esta edad se evidencia que los niños ya adquieren cierta habilidad para mantener un tema de manera coherente mientras conversan con otros y los temas pueden perdurar durante más turnos, si están participando en situaciones conocidas o describiendo algún objeto o situación presente. Entre los tres y los cinco años de edad van apareciendo elaboraciones temporales de la narración. Estas narraciones temporales primitivas se organizan alrededor de un núcleo central rodeado de acontecimientos complementarios (Owens, 2003).

Alrededor de los cinco años de edad, los niños se encuentran cada vez más en situaciones en las que hablan con interlocutores como compañeros o maestros y por ende deben aprender a hablar de ellos mismos y de sus experiencias de forma que sea comprensible para los otros y que, sus producciones tengan sentido. Al compartir sus narraciones personales sobre el pasado o contar un hecho que le ha sucedido, deben utilizar lo que se denomina lenguaje descontextualizado o discurso ampliado (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

En una etapa posterior a la de la producción de cadenas temporales primitivas, surge la producción de discursos narrativos con cadenas causales, las cuales suelen concentrarse en el personaje principal, el cual pasa por una serie de situaciones vinculadas entre sí. Este tipo de discursos en los que un acontecimiento es la causa de, o ha sido causado por otro, son muy poco frecuentes antes de los 5 años de edad. De hecho, “estas narraciones constituyen la mayor parte del contenido de las conversaciones que caracterizan a los niños mayores” (Owens, 2003:279).

Cuando los niños empiezan a ir al colegio, aproximadamente a los seis años de edad, la mayoría ya conoce los elementos básicos de una narración y se muestran capaces de construir un discurso cercano al esquema narrativo típico; sitúan la escena señalando de qué se trata la historia, relatan secuencias de eventos que conducen de manera más

o menos lograda hacia una complicación de la historia y prosiguen hasta conducir la historia hacia su resolución (Aravena Reyes, 2010).

Es “durante los años de escolarización la mayoría de los niños domina la capacidad de contar relatos coherentes” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:422) y “los cambios evolutivos posteriores a los 6 años conciernen sobre todo al conocimiento discursivo de los hablantes (Tolchinsky, 2007)” (Aravena Reyes, 2010:15). Así, las formas lingüísticas adquiridas tempranamente “evolucionan para realizar nuevas funciones y, al mismo tiempo, que las funciones desplegadas tempranamente comienzan a ser realizadas por una creciente variedad de nuevas formas lingüísticas” (Aravena Reyes, 2010:15).

La narración clásica en la que “los sucesos van aumentando su intensidad hasta que alcanzan un punto álgido, después se detiene y evalúa la narración, y finalmente se resuelve, constituyen el 60% de las narraciones de los niños de ocho a nueve años” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:423).

Entonces, a medida que los niños crecen, sus historias devienen gradualmente más largas, más detalladas, mejor organizadas y además, contienen un mayor número de episodios. El uso de dispositivos de cohesión así como “los conectores (por ejemplo, porque, por lo tanto, así, pues) se hacen más frecuentes y diversos a medida que avanza el tiempo (Garvey, 1984)” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:211).

Así como el desarrollo de lenguaje no cesa cuando los niños alcanzan la edad escolar, lo mismo sucede con las narraciones ya que, éstas continúan desarrollándose y adoptando características propias. En efecto, tal como mencionan Ortega de Hocevar y Quesada de Guidici (2004), el lenguaje debe atravesar importantes reorganizaciones y no se completa su desarrollo hasta los 10 o 12 años y es a partir de esta edad que se comienza a perfeccionar el dominio del lenguaje para la producción a nivel de discurso. Al respecto, Owens (2003:103) sostiene que “el desarrollo del lenguaje no se detiene, ya que el período adolescente sirve de escenario para el aprendizaje de muchas estructuras complejas y usos lingüísticos sutiles”.

En el ingreso a la adolescencia, los sujetos “incluyen diversas características lingüísticas tales como patrones distintivos fonológicos, semánticos, sintácticos y del discurso

(Beaumonte, Vasconcelos y Ruggeri, 2001; Gee, Allen y Clinton, 2001; Nippold, 1998, 2000)” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:415).

Todo lo expuesto anteriormente permite comprender que, a medida que el niño crece se van produciendo cambios importantes en el desarrollo del discurso narrativo. La bibliografía expuesta demuestra que las habilidades narrativas continúan desarrollándose después de los primeros años de escolaridad y experimentan cambios importantes durante la infancia tardía y la adolescencia. El desarrollo va desde narraciones de única expresión en niños de tan solo veinticuatro meses hasta historias personales largas como un relato, compartidas por los adolescentes en las que además de un incremento de la longitud relacionado con la edad, hay otros aspectos de las narraciones que muestran cambios evolutivos y tienen que ver con la estructura general del relato (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

Objetivo general

Caracterizar el discurso narrativo en adolescentes.

Objetivo específico

Describir aspectos de forma y de contenido del discurso narrativo en adolescentes.

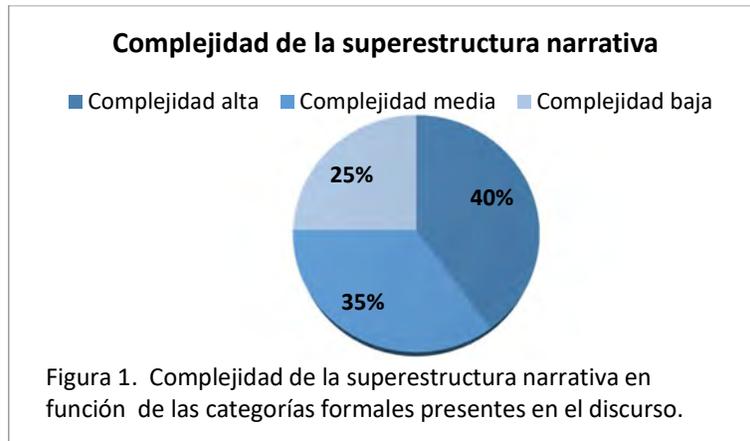
Materiales y Métodos

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque mixto, descriptivo y exploratorio. Fue llevada a cabo en los meses de octubre y noviembre del año 2016 en la Ciudad de Juana Koslay, en la Provincia de San Luis. Durante estos meses se realizó la recolección de datos de una muestra que estuvo integrada por 20 discursos de sujetos adolescentes que desearon participar voluntariamente y cuyas edades se encontraban entre los 12 y 16 años de edad al momento de la investigación. Los sujetos adolescentes asisten al Colegio Nº 37 “Ingeniero Germán Avé Lallemand” de la Ciudad de Juana Koslay, en la Provincia de San Luis. El mismo es un establecimiento estatal/urbano de nivel secundario y de modalidad técnica.

Se utilizó el PREDI “Procedimientos para evaluar discurso” correspondiente al año 2008, segunda edición. El mismo constituye un instrumento que evalúa habilidades semánticas y aspectos relacionados con el discurso en sujetos adolescentes. Este

protocolo de evaluación es de origen chileno y sus autores son María Mercedes Pavez G., Carmen Julia Coloma T., Mariangela Maggiolo L., Luis Martínez J. y Luis Romero L. (2008). El PREDI consta de dos pruebas: una “Prueba para evaluar habilidades semánticas relacionadas con el discurso” y de un “Método para evaluar discurso”. Ambos instrumentos se aplican de forma individual, utilizan como modalidad el lenguaje oral e incluyen normas para cotejar los puntajes obtenidos. Considerando los fines y objetivos planteados en esta investigación se utilizó solamente el “Método para evaluar discurso”. Este protocolo tiene como propósito conocer el manejo de algunos aspectos básicos del discurso en una descripción de escena y una narración simple, obtenidas oralmente mediante la presentación de láminas. El método para evaluar discurso está compuesto por un set de siete láminas; tres para elicitación de la descripción de escena y cuatro para la narración, un instructivo de aplicación, una hoja de transcripción para cada tipo de discurso y el registro de la frase resumen que produce cada joven, un protocolo de análisis del discurso donde se registran los datos del sujeto, la síntesis de sus resultados y el puntaje de cada ítem evaluado y los criterios de análisis. En esta investigación se utilizaron solamente las láminas pertenecientes a las que permiten evaluar la narración.

A partir del análisis de los datos obtenidos de los discursos se puede concluir que, en lo respecta al aspecto de forma del discurso narrativo, un 40% de los sujetos logró narrar con una complejidad de superestructura alta, es decir, que aparecen en las narraciones las tres categorías formales de la narración: marco, episodio completo y final. En la Figura 1 se muestra la cantidad de categorías utilizadas por los sujetos cuando narran. Un 35% del total lo hace con una complejidad de superestructura narrativa media, ya que se encuentran presentes dos categorías en sus discursos. El 25% restante, narra con una complejidad de la superestructura narrativa baja, es decir, con la presencia de una categoría formal: episodio completo o final.



El análisis de los aspectos de contenido del discurso narrativo evidenció que, un 45% de los sujetos posee un dominio de tres temas al momento de narrar.

La Figura 2 muestra la cantidad de temas que utilizan los sujetos al momento de realizar la narración. El mayor porcentaje obtenido correspondiente a un 45% de sujetos, incorpora tres temas en sus narraciones, mientras que un 30% manifiesta un manejo de cuatro temas en sus discursos narrativos. Un 15% de sujetos utiliza dos temas y el 10% restante produce sus discursos narrativos utilizando un tema.



A continuación, se analiza el ítem correspondiente a relaciones temporales que se mencionan en las narraciones. La Tabla 1 muestra las relaciones temporales halladas en las narraciones expresadas mediante el uso de distintos marcadores formales. Se observa que los adolescentes utilizan el mismo marcador en diversas ocasiones, para expresar relaciones de temporalidad.

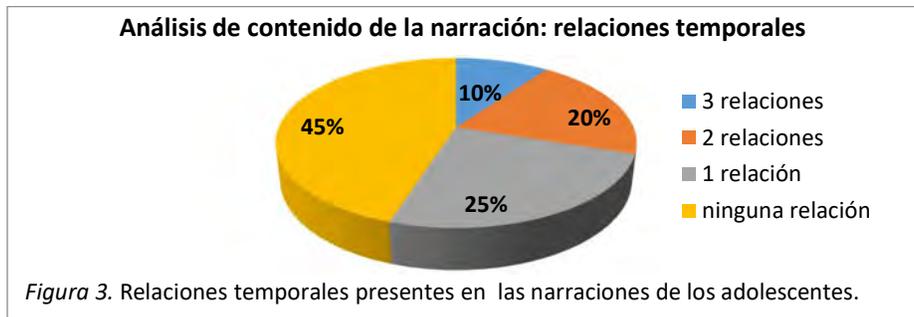


Tabla 1. Relaciones temporales expresadas por marcadores formales

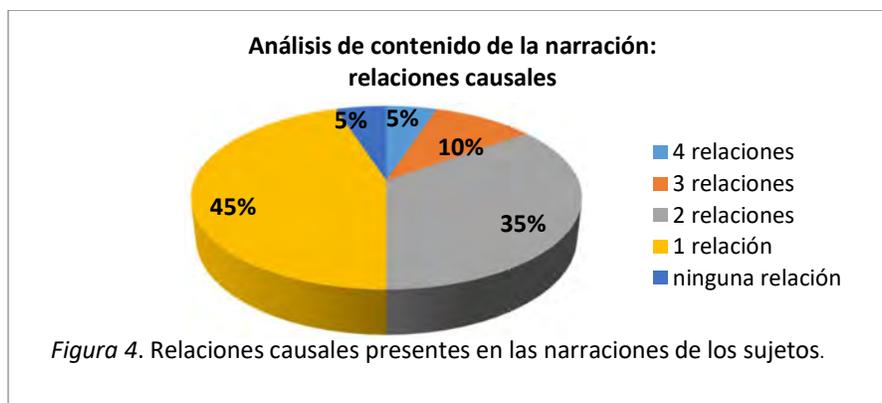
Sujeto	Relaciones temporales
1	---
2	Después.
3	---
4	Y después, y después.
5	---
6	Entonces, entonces, entonces.
7	---
8	Y después, después.
9	---
10	Mientras, y después.
11	Y después.
12	Entonces.
13	---
14	Después, después.
15	---
16	Después.
17	---
18	Y después.
19	Y después, entonces, entonces.
20	---

La figura 3 grafica los resultados obtenidos en la Tabla 1. Se observa que un 45% de sujetos, no utiliza relaciones temporales expresadas por marcadores formales en sus narraciones. El porcentaje restante de sujetos, utiliza alguna relación temporal utilizando alguna marca formal. Un 25% utiliza una relación temporal, que es expresada mediante el uso de un marcador formal: /y después/ o /y entonces/. La utilización de

dos relaciones temporales, se evidencia en un 20% de sujetos mediante el uso de los siguientes marcadores formales: /y después/, /y después/. El 10% restante utiliza tres relaciones temporales que se refieren al marcador /y después/, /entonces/, /entonces/ el cual se repite.

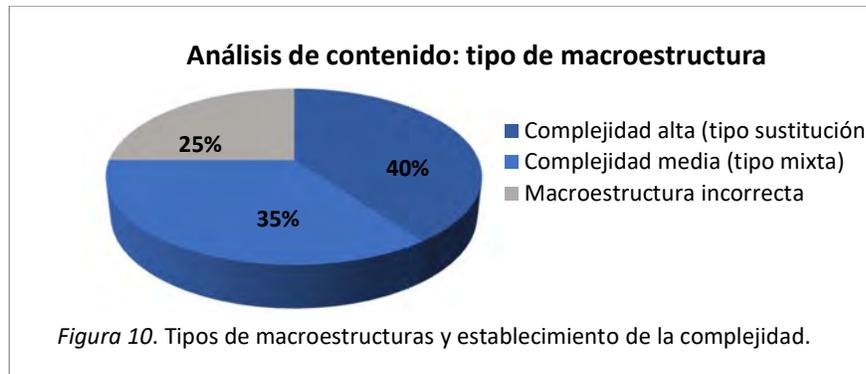


En la Figura 4 se muestra que el mayor porcentaje de sujetos, equivalente al 45%, utiliza una relación causal en sus discursos. La mayoría de estas relaciones causales relacionan una acción que es experimentada por un personaje, al que le ocurre algún hecho y ello, provoca otra acción en el otro personaje. Un 35% de los sujetos utiliza dos relaciones y el 10% utiliza tres relaciones. Sólo un 5% del total logra utilizar cuatro relaciones causales y otro 5% no manifiesta presencia de esta relación.



Considerando el ítem tipo de macroestructura, mediante la frase resumen que elaboran los adolescentes a partir de su propio discurso, la Figura 5 muestra que el mayor porcentaje de sujetos logra producir resúmenes correctos elaborando macroestructuras correctas, dominando el tipo sustitución. Así, elaboran un concepto que generaliza e

incluye a los conceptos que aparecen en el discurso. También aparecen sujetos que no logran establecer una macroestructura correcta en función de su propio discurso.



Conclusiones

A partir del análisis de los datos obtenidos de los discursos se puede concluir que, realizar una narración no supone ser una actividad tan sencilla. Los resultados hallados permiten evidenciar que los discursos narrativos de los sujetos adolescentes poseen ciertas limitaciones tanto en los aspectos de forma como en los aspectos de contenido. Si bien existe consenso entre los autores sobre que, la estructura del discurso narrativo se presenta completa alrededor de los nueve años de edad, los resultados de esta investigación resultaron ser disímiles. Todos los sujetos lograron narrar, sin embargo en una gran proporción las narraciones se presentaron incompletas. Por un lado, algunos sujetos iniciaron sus narraciones presentando a los personajes principales y luego, mencionaron la aparición de una situación controvertida o inesperada que debían atravesar, seguidamente enunciaron la resolución de la misma. En estas narraciones, el esperado final no se encuentra presente y por ello, no se percibe el cierre completo de la historia. Por otro lado, otros sujetos elaboraron la estructura de sus narraciones, mencionando el hecho inesperado y su consecuente resolución, prosiguiendo con el final. En este caso, hubo ausencia del inicio de la narración o la presentación de los personajes.

Toda narración implica un orden temporal que presentan los hechos y, por lo tanto, el uso de marcadores que permiten expresar las relaciones de temporalidad. En este sentido, se observó que los adolescentes utilizan escasos marcadores formales.

Prevalece el uso del marcador “y después”, “y entonces” indicando la sucesión o coexistencia de distintos eventos en el tiempo. Resulta relevante mencionar que, estas partículas conectivas son unas de las primeras que aparecen durante el desarrollo del lenguaje; es decir que nos encontramos ante un uso lingüístico muy primario en detrimento de otros, que surgen posteriormente en el desarrollo. En este mismo orden de análisis, se observó el uso del conector “y” como único marcador de temporalidad, siendo éste, anterior en el desarrollo del lenguaje a los marcadores antes mencionados. También apareció el uso de recursos paralingüísticos, como pausas o silencios, para expresar la sucesión de eventos en el tiempo. En suma, el uso reiterado del marcador “y entonces” o “y después”; la permanencia del conector “y”; así como también, la utilización de pausas y silencios, evidencian que los adolescentes manifiestan limitaciones en el uso de marcadores temporales. Los sujetos parecieran haberse fijado en el uso de conjunciones o partículas conectivas de orden temporal, a aquellas que son primeras en el desarrollo lingüístico, a pesar de que se encuentran en los últimos años de su formación de nivel secundario, y de haber atravesado el proceso de reflexión metalingüístico durante su escolarización.

El uso de relaciones de causalidad se encuentra presente en la mayoría de los discursos narrativos, sin embargo, predomina la presencia de sólo una relación al interior de los mismos. En consecuencia, al ausentarse sucesivos encadenamientos causales de acontecimientos, las narraciones se muestran reducidas y abreviadas.

Si bien, la mayoría de los adolescentes logró producir un plan global de su discurso mediante la frase resumen y logró elaborarlo como un todo, algunos sujetos manifestaron dificultades para elaborar macroestructuras correctas. En este sentido, se constató dificultad para procesar la información y abstraer el contenido genuino del discurso, perdiéndose información valiosa y, en consecuencia, elaboración de resúmenes incorrectos. Estos resultados nos llevan a pensar que, los adolescentes presentan algunas dificultades en el proceso de abstracción de información, así como en procesos de identificación de contenidos centrales y elaboración de un concepto general.

La caracterización realizada del discurso narrativo en adolescentes resulta relevante para la Fonoaudiología y para la Educación ya que, permiten la apertura hacia un nuevo grupo etario en el abordaje del lenguaje. Por un lado, nos permite pensar al profesional Fonoaudiólogo en las escuelas como eje de las actividades de detección, estimulación, seguimiento y tratamiento de la comunicación al interior de un Gabinete “Psico-fono-pedagógico”. Por otro lado, nos invita a reflexionar y re-pensar en posibles propuestas que sean llevadas a cabo en forma conjunta con los establecimientos escolares (escuela) o con los profesores de lengua y que apunten al desarrollo de la competencia textual y discursiva en los sujetos adolescentes. Trabajar de manera interdisciplinaria posibilitará desarrollar progresivamente la competencia comunicativa de los alumnos adolescentes, fomentando así la optimización del uso del lenguaje y el manejo del discurso no conversacional, en distintas situaciones comunicativas.

Saber narrar es una habilidad lingüística que se requiere para la interacción social cotidiana. Por lo tanto, realizar acciones tendientes a estimular y potenciar la competencia discursiva de los adolescentes, favorecerá la producción de discursos orales de complejidad creciente, que les permitan adecuar sus producciones discursivas a las situaciones comunicativas que exige el manejo del discurso no conversacional: exámenes universitarios, entrevistas laborales, entre otras.

Bibliografía

- Acosta, V. y Moreno, A. (2005) Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje, Barcelona, Masson.
- Aravena Reyes, S. (2010) El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa (Tesis de Doctorado), Facultad de Filología, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Boullón, M. (2013) “Semiología de los trastornos específicos del lenguaje” en Aizpún, A. M.; Boullón, M.; Dudok, M.; Kibrik, L.; Maggio, M. V.; Maiocchi, A. y Vázquez Fernández, P. *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*, Buenos Aires, Akadia.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010) El desarrollo del lenguaje, Madrid, Pearson Educación.
- Burgos, M. (s/r) Formalismo y Funcionalismo: concepciones teóricas y metodológicas divergentes dentro de la lingüística. Recuperado en http://manuelburgos.com/Manuel_Burgos/INTERESTS_files/FormalismoFuncionalismo.pdf
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001) Las cosas del decir: manual de análisis del discurso, Barcelona, Editorial Ariel.
- Chomsky, N. (1999) Aspectos de la teoría de la sintaxis, Barcelona, By Editorial Gedisa.

-
- Clemente Estevan, R. (1995) Desarrollo del Lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos, Barcelona, Octaedro.
- Desinano N. y Avendaño F. (2011) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje, Rosario, Homosapiens.
- Coloma, C. J. y Pavez M, M. (1999) Seminario del análisis del discurso, Chile, Universidad de Chile - Facultad de Medicina - Escuela de Fonoaudiología.
- Hymes, D. (1996) Acerca de la Competencia Comunicativa. Forma y Función, Nº 9, pp. 13-37. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Pavez G., Coloma T. y Maggiolo L. (2005) El desarrollo narrativo en niños: evaluación y estimulación, Barcelona, Ars Médica.
- Pavez G., M. M., Coloma T., C. J., Maggiolo L., M., Martínez J., L. y Romero R., L. (2008) (2º ed.) Test Procedimientos para evaluar discurso (PREDI), Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ortega de Hoces, S. y Quesada de Guidici, M. E. (2004) Desarrollo del lenguaje verbal, Argentina, EFE.
- Owens, R. E. (2003) (5º Ed.) Desarrollo del Lenguaje, Madrid, Pearson Educación.
- Van Dijk, T. (1978) La ciencia del texto, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- (1980) Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso, Madrid, Ediciones Cátedra.

Selección bibliográfica para cursos universitarios de latín de nivel inicial y anexo con propuesta docente.

Bibliography selection for beginner's level courses of Latin language at the university and an annex with a teaching proposal.

Lobato Beneyto, Tamara⁽¹⁾ (beneyto.tl@outlook.com) Universidad de Salamanca. España

Resumen

Este artículo presenta una selección bibliográfica con fines docentes para cursos de lengua latina de nivel inicial en grados universitarios de especialidades distintas a Filología Clásica. Está elaborada para cursos de contenidos predominantemente lingüísticos y orientados al desarrollo de la comprensión lectora, para que los estudiantes puedan ulteriormente consultar fuentes textuales en latín. El anexo contiene una propuesta de guía orientativa de lectura de la obra *SPQR. Una historia de Roma* de Mary Beard, título indicado para que los no especialistas se documenten sobre el contexto histórico de uso del latín en la Antigüedad.

Palabras Claves: Selección bibliográfica; lengua latina; nivel inicial; grado universitario; enseñanza

Abstract

This article presents a selected bibliography useful for the teaching of beginners' courses of Latin language for undergraduate students of disciplines different from Classical Philology. The bibliography is suitable for courses with a linguistic predominant content, aimed at the development of reading comprehension skills to enable students to access authentic Latin texts. The annex contains a reading guide for Mary Beard's *SPQR: A History of Ancient Rome*. This is a suitable title for non-specialists students who need to gather information about the historical context of the use of the Latin language throughout ancient times.

keywords: Selected bibliography; Latin language; beginner's level; undergraduate degree; teaching.

Introducción. Contenidos y propósito

Este artículo presenta una recopilación de referencias bibliográficas de utilidad para la impartición y realización de cursos de latín no conversacional de nivel inicial en grados universitarios diferentes a Filología Clásica, tales como Filologías de otras especialidades, Historia, Historia del Arte, Musicología o Humanidades, por citar algunos

ejemplos.

La selección de títulos está pensada e indicada para cursos de contenido predominantemente lingüístico y cuyo objetivo prioritario es desarrollar la comprensión lectora que permita el ulterior manejo de fuentes textuales en latín, una competencia pertinente en especialidades como las ya enumeradas anteriormente.

Las obras sobre temas no lingüístico las hemos incluido como propuestas de lectura (obligatorias o voluntarias) para que, en horas no lectivas, los estudiantes del curso puedan documentarse sobre el contexto extralingüístico del latín en la Antigüedad, pero el lector debe tener en cuenta que esta recopilación no está planeada para cursos sobre Historia de Roma, Tradición Clásica o instituciones romanas antiguas (que obviamente requerirán otro tipo de recopilaciones bibliográficas), sino para cursos de lengua latina de las características ya descritas.

Cabe señalar asimismo que, en el tipo de curso para el cual está orientada esta bibliografía, el estudiante aprende la preceptiva clásica de pronunciación con fines prácticos, de tal modo que pueda (dado el caso) leer correctamente en voz alta textos en latín, siempre de acuerdo con dicha preceptiva.

Hemos incluido títulos que conocemos de primera mano y que hemos empleado en la impartición de este tipo de cursos y, junto a la mayoría de las referencias, hemos aportado comentarios informativos. Aunque predominan los libros impresos, el lector también encontrará recursos digitales.

Los títulos están clasificados en tres apartados principales: temas lingüísticos; temas extralingüísticos y breve selección de obras de autores de la Antigüedad. El primero de ellos está, a su vez, dividido en dos sub-apartados: uno incluye títulos de manuales de aprendizaje de latín no conversacional y el otro incluye un listado de manuales descriptivos de gramática y manuales prácticos de ejercicios de morfosintaxis. Por su parte, el segundo apartado está integrado por tres secciones: la primera recoge referencias que versan sobre la historia de la lengua latina y temas afines, tales como los soportes de escritura a lo largo del tiempo; la segunda sección incluye obras secundarias sobre Historia de Roma (específicamente indicadas para el tipo de alumnado ya descrito), en tanto que la tercera está destinada a tratar una selección de recursos digitales que combinan el rigor científico con el componente divulgativo y

utilitario para el aula.

La selección de obras del tercer y último apartado responde a dos criterios. Por una parte, el de su interés histórico y literario. Por otra parte, el criterio (subjetivo) de su potencial idoneidad para suscitar en los estudiantes de nivel inicial curiosidad por los textos de la Antigüedad. El hecho de que estos clásicos figuren en la última sección, no es en absoluto sintomático de que los estemos relegando a un segundo plano, sino que figuran en la última sección de modo simbólico por constituir el fin último que persigue un curso de este tipo: capacitar al estudiante para leer las fuentes en la lengua original. Por tratarse de una recopilación bibliográfica y no de un ensayo, no hemos estimado necesario incluir un apartado de conclusiones.

1. Temas lingüísticos

El primer sub-apartado comprende títulos de manuales de aprendizaje de latín. El segundo incluye obras de tipo teórico-descriptivo: gramáticas elementales y monográficos sobre cada uno de los niveles de análisis gramatical.

1.1. Manuales de aprendizaje de latín

La mayoría de los títulos que aquí figuran siguen el método inductivo-contextual, que aunque erróneamente es presentado a veces como novedoso, se remonta al siglo XVI. Dicho enfoque metodológico es particularmente eficaz para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora. Por este motivo, resulta idóneo para que estudiantes universitarios de disciplinas como las mencionadas anteriormente y sin conocimientos previos de latín aprendan a leer fuentes textuales latinas originales.

Estos manuales pueden emplearse como libro de texto en cursos cuatrimestrales o anuales, pero las cuestiones de periodización quedan fuera del objeto y propósito de estas líneas. Si se siguen correctamente (es decir, respetando los fundamentos subyacentes a su planteamiento metodológico) estos manuales son muy eficaces para que los estudiantes desarrollen la comprensión lectora de textos en lengua latina, al modo en que leen otras lenguas.

En esta bibliografía hay un predominio de títulos en inglés, dado que el entorno anglófono ha sido y continúa siendo muy productivo en la elaboración de este tipo de

obras. En aquellos casos en los que los párrafos explicativos (es decir, el texto que no figura en latín) cuentan con traducción al español, se aporta la referencia de esta última. A pesar de su tradición secular y de su eficacia, el método inductivo-contextual suscita todavía hoy día un gran rechazo en ámbitos educativos y académicos de todo el estado. Ello puede deberse a diversos factores, pero el principal parece ser el hondo arraigo con el que cuenta el método deductivo (consistente en presentaciones de la gramática desligada del texto, como una estructura puramente formal; desatención al vocabulario; énfasis en las relaciones paradigmáticas descuidando las sintagmáticas y práctica de traducciones pedagógicas de textos no originales totalmente descontextualizados, a menudo sobre temas sin interés histórico o literario alguno). Con todo, no nos extendemos en esta cuestión puesto que este artículo no versa sobre enfoques metodológicos y sus respectivas características, fundamentos subyacentes y aplicaciones.

AA.VV. *Curso de Latín de Cambridge*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1993. (Trad. de la edición inglesa de José Hernández Vizueté). Curso en varios volúmenes. Al modo de los manuales de enfoque metodológico inductivo, cada capítulo consta de un texto en latín que ilustra aspectos específicos del mundo antiguo. Los textos pueden ser de varios tipos (narraciones, descripciones o textos dialogados entre personajes) y van seguidos de ejercicios de diversos tipos, desde preguntas de comprensión lectora hasta ejercicios de morfosintaxis. Se trata de un material minuciosa y rigurosamente elaborado y de gran eficacia.

BALME, M., MORWOOD, J. *Oxford Latin Course*, 2 vols. Oxford: OUP, 1997 (reimp.).

JONES, P.-V., SIDWELL, K.-C., *Reading Latin (Text and Vocabulary)*, Cambridge: Cambridge University Press, 2016. Planteamiento análogo al Curso de Latín de Cambridge. Apto también para un uso autodidacta.

ØRBERG, H. *Lingua latina per se illustrata*. Vol. I. Familia Romana. Granada: Cultura Clásica, 2011.

Curso en dos volúmenes. Se trata del predecesor más conocido del Curso de Latín de Cambridge. El planteamiento de los capítulos en ambos manuales es similar.

KELLER, A., RUSSELL, S. *Learn to Read Latin*, New Haven – London: Yale University Press,

2004.

WHEELOCK F. M., *Latin: An introductory course based on ancient authors*, New York: Barnes & Noble, 1963. (Tercera edición).

WHEELOCK F. M., R. La Fleur. *Wheelock's Latin 7th Edition (The Wheelock's Latin Series)*. New York: Harper Collins, 2011. (Séptima edición, revisada).

<http://www.wheelockslatin.com/chapters/introduction/introduction.html>

Archivos sonoros con ejemplos prácticos de pronunciación del latín de acuerdo con la preceptiva clásica.

1.2. Gramáticas

Este sub-apartado incluye obras de tipo teórico-descriptivo, en su mayoría gramáticas y monográficos sobre niveles específicos de análisis gramatical.

1.2. a. Gramáticas descriptivas

MÉNDEZ-ROCAFORT AREA, P., *Gramática Latina*, Granada: Editorial Comares, 2001.

Las explicaciones teóricas y las tabulaciones de los paradigmas se caracterizan por su gran claridad expositiva. La maquetación editorial es muy atinada. Muy recomendable para estudiantes principiantes. Incluye anexos de ejercicios prácticos.

ONIGA, R. *Latin. A Linguistic Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 2014. (Traducción del italiano al inglés de Norma Schifano). Manual descriptivo sobre las características formales del latín. Apto también para lectores que no estudien latín, pero quieran documentarse sobre sus características formales.

SHELMERDINE, S.C., *Introduction to Latin*, Newburyport: Focus Publishing, 2007. Obra con propósito similar al de la de Oniga.

VALENTÍ FIOL, E. *Gramática de la lengua latina*. Barcelona, Bosch, 2007.

Gramática de referencia para estudiantes principiantes. Muy recomendable. En las reimpressiones (posteriores a 1999) la resolución de la imagen de la tipografía es deficiente en muchos pasajes. Sería deseable disponer de una nueva edición con mejoras tipográficas.

WHEELOCK F. M. *Wheelock's Latin Grammar*. 4th ed., revised. New York: Harper Collins, 1992.

1.2.b. Gramáticas prácticas. Cuadernos de ejercicios de morfosintaxis

CHAMBERS, P.-L., *Latin Alive and Well*, Universty of Oklahoma Press, 2007.

Combina explicaciones de temas gramaticales con ejercicios prácticos.

PRIOR, R. *Latin Verb Drills*, New York: McGraw-Hill, 2005.

Manual eminentemente práctico, orientado a desarrollar la práctica en el reconocimiento de formas verbales. Muy recomendable. Cada capítulo trata sobre un tiempo verbal concreto (en un modo y una voz específicos) en todas las conjugaciones. Una sucinta explicación teórica precede a ejercicios de los siguientes tipos: conjugación, análisis morfológico de formas aisladas y traducción directa e inversa de formas aisladas. Muy recomendable tanto para principiantes totales como para estudiantes de niveles intermedios que requieran repasos y consolidaciones de sus conocimientos de la flexión verbal.

SEGURA MUNGUÍA, S. *Método de latín. Nueva trilogía sobre la lengua latina (3 vols.)*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2012. Compendio de ejercicios de morfosintaxis y de traducción. Tal vez los términos método y nueva del título se presten a cuestionamiento, pero al margen de ello y como recopilación de ejercicios de morfosintaxis descontextualizados, resulta de cierta utilidad.

1.2. c. Niveles específicos de análisis gramatical

Recordemos que esta selección bibliográfica va dirigida a estudiantes universitarios de latín que no se están especializando en Filología Clásica. Por este motivo, los monográficos que citamos a continuación son de tipo generalista, sin un alto grado de especialización.

Nivel fónico-fonológico: BASSOLS, M. *Fonética latina*, Madrid: C.S.I.C., 1992.

Nivel morfológico: MONTEIL, P. *Elementos de fonética y morfología del Latín*, Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 2013 (reimp.).

Nivel sintáctico: VALENTÍ FIOL, E., *Sintaxis latina*, Barcelona, Bosch, 1999. Indicado para estudiantes de nivel inicial; BASSOLS, M. *Sintaxis latina*, Madrid: CSIC, 1973.

2. Temas extralingüísticos

Este apartado comprende tres sub-secciones. La primera de ellas comprende obras monográficas que versan sobre la historia de la lengua latina. La segunda incluye fuentes secundarias sobre Historia de Roma. La tercera presenta recursos en línea.

2.1. Historia de la lengua latina y temas afines.

ADAMS, J.N., *Bilingualism and the Latin Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Sobre plurilingüismo en el mundo romano. Desde la perspectiva peninsular, resulta de particular interés el segundo capítulo. Las páginas 279-283 versan específicamente sobre el panorama lingüístico de la Península Ibérica en la Antigüedad (lenguas prerromanas en contacto con el latín).

HUNT, J.-M., SMITH, R.-A., STOK, F. *Classics. From Papyrus to the Internet*, Austin: University of Texas Press, 2017. Monográfico sobre sistemas de escritura, transmisión de los textos e historia del libro en la Antigüedad grecolatina. Recomendable en su totalidad, destacamos especialmente el primer y el sexto capítulo. El primero («Writing and Literature in Antiquity», págs. 1-45) trata sobre soportes de escritura (piedra, tablilla, papiro, pergamino...), formatos (*uolumen, codex...*), así como sobre las bibliotecas y el comercio de libros en la Antigüedad grecolatina. El sexto capítulo («Tools for the Modern Scholar») trata sobre la digitalización de las fuentes antiguas, un estadio más en el secular proceso de transmisión de los textos.

JENKYNS, R. (Ed.) *El legado de Roma. Una nueva valoración*, Barcelona: Crítica, 1992. Son especialmente recomendables los dos primeros capítulos: JENKYNS, R. «El legado de Roma» (págs. 11 – 42) y HOUSE, R. «La transmisión de los textos» (págs. 43 – 61).

SOLODOW, J-B., *Latin Alive. The Survival of Latin in English and the Romance Languages*, Cambridge: CUP, 2010. Sobre la evolución del latín a algunas de las lenguas neolatinas con mayor número de hablantes. También trata el tema del caudal de léxico latino presente en la lengua inglesa.

2.2. Fuentes secundarias sobre Historia de Roma

CHRISTOL. M., NONY, D., *De los orígenes de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid: Akal, 2005. (Traducción de Guillermo Fatas).

Manual de Historia de Roma indicado para estudiantes que se inician en la materia. Aunque se trata de una fuente secundaria, en cada capítulo los autores indican las fuentes primarias disponibles para documentar el periodo en cuestión. Incluye útiles tablas cronológicas y sinópticas.

BOARDMAN, J., GRIFFIN, J., MURRAY, O. (Eds.) *Historia Oxford del Mundo Clásico. II. Roma*. Madrid: Alianza, 1988. (Traducción al español de Federico Zaragoza Alberich).

Proporciona una excelente visión de conjunto. Por su claridad expositiva, es especialmente recomendable para estudiantes de primeros cursos de grado. Recomendaríamos especialmente los siguientes capítulos: Rawson, E. «La expansión de Roma» (págs. 501 – 524); Griffin, M. «Cicerón y Roma» (págs. 543 – 570); Lyne, R. «Poesía y sociedad en la era de Augusto» (págs. 689 – 71); Griffin, J. «Virgilio» (págs. 715 – 736); Lintott, A. «Historiadores romanos» (págs. 737 – 754); Matthews, J. «Vida y sociedad en Roma», (págs. 855 ss.). Incluye utilísimas tablas sinópticas de cronología (págs. 944-958).

GARNSEY, P., SALLER, R., *El imperio romano. Economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991. (Traducción al castellano de Jordi Beltrán). Versa sobre historia económica, social y cultural. Son especialmente recomendable los capítulos «La jerarquía social» (págs. 129-147) y «La familia y la unidad doméstica» (págs. 151-175).

HACQUARD, G. Et Al., *Guía de la Roma Antigua*. Madrid: Atenea, 2000. (4ª ed.). Se trata de un manual que recoge información muy básica, presentada de forma sucinta, esquemática y gráfica. Por sus características, es posiblemente más adecuado para enseñanzas medias.

POTTER, D. S., *A Companion to the Roman Empire*, Oxford: Blackwell Publishing, 2008 (3ª reimp.). Obra colectiva. Un buen número de capítulos son más adecuados para etapas de máster y doctorado que para el ciclo de grado.

WOOLF, G. *Roman World. Cambridge Illustrated History*, Cambridge: Cambridge

University Press, 2003. Obra de tipo enciclopédico. Incluye imágenes, gráficos y mapas. Recomendable para una primera visión de conjunto no especializada. Al igual que en el caso de la guía de Hacquard, parece ser más adecuado para enseñanzas medias.

2.3. Recursos digitales

2.3.1. Textos epigráficos

<http://www.pompeii.virginia.edu/tti/eb-insc/eb-insc-top.html> [Última consulta: junio de 2018]. Página web oficial del proyecto investigador multidisciplinar de la Universidad de Virginia en Pompeya. Esta página web describe y documenta con detalle las fuentes materiales. En el caso particular de los textos epigráficos, incluye fotografías con alta resolución de imagen, así como ejercicios para desarrollar las abreviaturas, transcribir, traducir y comentar el contenido y el contexto extralingüístico.

2.3.2. Tablillas

Vindolanda Tablets Online.

<http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/> [Última consulta: junio de 2018]

Espléndida página web elaborada conjuntamente por miembros de la Universidad de Oxford y de la Fundación Andrew W. Mellon. Minuciosa, rigurosa y exhaustiva edición digital de las tablillas encontradas en el *castrum* de Vindolanda (muralla de Adriano).

2.3.3. Documentos cartográficos digitalizados

Maps of the Ancient World

<http://classics.oxfordre.com/page/maps> [Última consulta: junio de 2018]

2.3.4. Manuscritos digitalizados

Recomendamos el magnífico artículo del profesor universitario M. Thorne «Using Manuscripts in the Latin Classroom», *Teaching Classical Languages* (Fall 2012), págs. 1-25. El autor aporta una recopilación de páginas web de instituciones que ofrecen acceso digitalizado a sus manuscritos, junto con interesantes propuestas docentes para el uso de dichos manuscritos digitalizados en la enseñanza del latín en el ámbito universitario.

3. Obras de autores latinos. Brevísimas selecciones

La primera de las obras citadas es una antología de textos latinos traducidos al castellano. Por lo que respecta a los restantes títulos, citamos ediciones críticas del texto original. Huelga decir que un solo curso de latín inicial (sea cuatrimestral o anual; sea de 50 o de 150 horas lectivas aproximadamente) no es suficiente para poder leer con destreza estas obras, del mismo modo que un solo curso de nivel inicial de alemán no es suficiente para leer sin dificultad la novela *Werther* de Goethe en su versión original. Con todo, el método inductivo-contextual sí permite que, al término de un primer curso, el estudiante puede leer y comprender algunos pasajes de los textos aquí listados. Queda a discreción del profesor seleccionarlos.

- Fernández Corte, J.C., Moreno Hernández, A. (Eds.), *Antología de la Literatura Latina*. Madrid, Alianza, 2001.

Espléndida antología que permite a estudiantes universitarios que no se están especializando en Filología Clásica adquirir una visión de conjunto de la literatura latina antigua. El capítulo introductorio proporciona información básica acerca de cuestiones generales como el concepto de literatura en la Antigüedad o los avatares de la transmisión de los textos. También permite al estudiante tomar conciencia de que lo conservado constituye una mínima parte de lo que en su día se compuso (en este sentido, el símil de las ruinas del foro romano es muy acertada).

- *Livy. Book I*. J.L. Whiteley, H.E. Gould (Eds.). Bristol Classical Press, 1991.

Si bien el título figura en inglés, se trata de una edición crítica del texto latino original (no adaptado), precedido por un ensayo introductorio y acompañado de útiles notas y un comentario. Texto de particular interés, especialmente algunos pasajes de la leyenda fundacional.

- *P. Vergili Maronis Opera*. R.A.B. Mynors (Ed.), OUP, Oxford Classical Texts, 1969.

- *P. Ovidi Nasonis Metamorphoses*. R. J. Tarrant (Ed.), OUP, Oxford Classical Texts, 2004.

- *C. Plini Caecili Secundi: Epistularum Libri Decem*. R.A.B. Mynors (Ed.), OUP, Oxford Classical Texts, 1963.

Piezas breves y amenas que ilustran (entre otros) la cotidianeidad de miembros de los miembros de la élite senatorial.

- *Corneli Taciti Opera Minora*. M. Winterbottom, R. M. Ogilvie, OUP, Oxford Classical Texts, 1975.

Tanto *Germania* como *De vita et moribus Iulii Agricolae* suelen ser de sumo interés para los estudiantes, especialmente las cuestiones de etnografía, así como por lo que estos textos revelan acerca del imperialismo romano: Roma frente a otros territorios y pueblos del imperio.

- *C. Suetoni Tranquilli De Vita Caesarum Libri VIII et De Grammaticis et Rhetoribus Librum*. R. A. Kaster, OUP, Oxford Classical Texts, 2016.

Por su cariz biográfico, cada una de estas vidas constituye una lectura amena para estudiantes no especialistas.

- *Juvenal. The Satires*. Bristol Classical Texts, 1998. Edición crítica del texto latino acompañada de ensayo introductorio, notas y comentario.

La sátira III resulta especialmente atractiva para los estudiantes. La ciudad de Roma vista desde la perspectiva del *cliens*. Una “ventana” en clave satírica al día a día en la *urbs* de inicios del siglo II d.C.

Como se ha indicado ya en el apartado introductorio, no incluimos apartado de conclusiones por tratarse de una recopilación bibliográfica y no de un ensayo.

ANEXO.

Guía de lectura de la obra de Mary Beard *SPQR. Una historia de Roma* (2)

Título indicado para que estudiantes universitarios de grado que cursen asignaturas de latín ab initio se documenten sobre el contexto histórico de la lengua latina durante la Edad Antigua. La obra abarca el lapso temporal comprendido desde los orígenes legendarios (incluye cuestiones de protohistoria) hasta 212 d.C., año de la concesión de la ciudadanía romana a todos los habitantes de imperio.

Beard comienza su exposición in medias res, tratando los acontecimientos del año 63 a.C. (primer capítulo). A partir de ese estadio temporal, se retrotrae a periodo anteriores, para posteriormente regresar al mencionado 63 a.C. y proseguir con la narración, esta vez por orden cronológico. En tono y con propósito divulgativos, la catedrática británica aporta su agudo análisis de las fuentes documentales primarias, así como un replanteamiento de la significación de algunos de los hitos y dinámicas históricas principales de la antigua Roma durante el mencionado lapso temporal.

En cada uno de los capítulos, la autora explicita los procedimientos con los que coteja las diversas fuentes primarias, a la vez que analiza sus sesgos y contradicciones, introduciendo así al lector en la metodología historiográfica de la denominada crítica de fuentes (*Source Criticism, Quellenforschung*). En este último sentido, la lectura es idónea para estudiantes de primeros cursos de grado en Historia, ya que les permite familiarizarse con técnicas de investigación historiográfica (cuando menos con las que conciernen la Edad Antigua).

Para evitar malentendidos, conviene clarificar que la guía orientativa de lectura que aquí presentamos no está elaborada para que el estudiante realice una lectura superficial de cada capítulo en busca de determinados datos que el profesor desea que encuentre (huelga decir que al estudiante de grado universitario se le presupone cierta autonomía). Tampoco está concebida como un listado de preguntas de examen.

Una vez realizadas estas aclaraciones, procedemos a comentar cuáles sí son, en efecto, los propósitos de esta guía orientativa. En primer lugar, está pensada para que el estudiante se cerciore de haber atendido aspectos principales de cada uno de los

periodos tratados en cada capítulo y de no haber omitido o desestimado algunos de los razonamientos más relevantes que hace Beard con respecto a las mencionadas cuestiones de crítica de fuentes. Aunque todo ello pueda parecer en cierto modo condescendiente para con los alumnos, cabe tener en cuenta que, en los primeros cursos de un ciclo de grado, aquéllos están todavía iniciándose en la práctica de lectura de literatura académica o académico-divulgativa y, por tanto, quedan justificadas orientaciones como la que aquí presentamos.

En segundo lugar, esta guía orientativa también está indicada para la preparación de seminarios, no en el sentido de conferencia dictada por una académica y seguida de un coloquio y preguntas de los asistentes, sino en el sentido de periodo lectivo consistente en comentar en el aula la(s) lectura(s) que los estudiantes han realizado y preparado debidamente con antelación, una modalidad arraigada en diversas tradiciones universitarias.

La guía, además, incluye preguntas que hemos designado preguntas de disertación, obviamente no en el sentido de preguntas propias de TFG o un TFM, sino como preguntas de ensayo para obtener respuestas (bien por escrito o bien oralmente y de extensión no especificada) argumentadas y fundamentadas con rigor sobre la base de una correcta comprensión de la obra.

Prólogo. «La historia de Roma»

Pregunta de disertación. Explique a qué se refiere Beard al afirmar que los historiadores actuales acometen la historia romana con prioridades diferentes a las de los historiadores en la antigua Roma.

Capítulo 1. «El mejor momento de Cicerón. SPQR: 63 a.C.»

- La Conjuración de Catilina. Principales fuentes textuales que documentan este acontecimiento histórico.

- Pregunta de disertación. Indique por qué afirma Beard que 63 a.C. «es un año significativo en aquel siglo crucial» (BEARD, 2016: p. 23).

- Pregunta de disertación. Indique las complejidades que entraña la interpretación histórica de los acontecimientos de 63 a.C. En la respuesta, tome en consideración la

siguiente afirmación de la autora: «Cicerón pinta a Catilina como un malhechor con terribles deudas de juego a causa de sus defectos morales. Pero la situación no debió de ser tan simple» (BEARD, 2016: p. 47).

Capítulo 2. «Al principio. Cicerón y Rómulo»

- La leyenda fundacional de la ciudad de Roma.
- Fuentes textuales primarias que transmiten dicha leyenda fundacional.
- Explique a qué se refiere Beard al afirmar que la mayoría de leyendas fundacionales son «intervenciones retrospectivas que proyectan al pasado lejano un microcosmos, o una versión arcaica imaginada, de la ciudad posterior» (BEARD, 2016: p. 75).

Capítulo 3. «Los reyes de Roma. Escrito en la piedra»

- Documento epigráfico latino más antiguo conservado e incógnitas que plantea.
- En dicho documento epigráfico el término rex podría tener implicaciones políticas. Exponga si puede tomarse al pie de la letra como indicio de la existencia de una monarquía organizada o no y por qué.
- El relato de Tito Livio sobre el periodo monárquico. Sesgos y mediatizaciones. Contraste entre dicho relato y lo que sugiere la arqueología.

Capítulo 4. «El gran salto hacia delante de Roma. Dos siglos de cambio: desde los Tarquinios hasta Escipión Barbato»

- El término uirtus en la Roma antigua.
- El periodo 500 a.C. - 300 a.C. Indique por qué resultó crucial para la historia de la ciudad de Roma.
- Exponga qué revelan los restos arqueológicos acerca de la Roma del siglo V a.C.
- El Conflicto de los Órdenes. Sesgos ideológicos de las fuentes historiográficas romanas del siglo I a.C. que relatan dicho conflicto.
- Significación de la ciudad de Veves en el proceso de expansión territorial de Roma.

Capítulo 5. «Un mundo más grande. Los descendientes de Barbato»

- La figura histórica de Publio Cornelio Escipión el Africano.
- Con respecto al siglo II a.C., indique quién fue, en palabras de Beard, el primer escritor en plantear cuestiones cruciales y a qué tipo de cuestiones se refiere.
- La figura histórica de Pirro.

Capítulo 6. «Nueva política. Destrucción»

- Indique a qué época y dinámicas hace referencia la cita de Salustio referida a la sustitución de la virtud por la corrupción moral.
- Pompeyo, Julio César y Marco Licinio Craso. Acontecimientos históricos a los que dicha alianza dio lugar.
- Los Gracos.

Capítulo 7 «Del imperio a los emperadores. Cicerón contra Verres»

El capítulo versa sobre la transición al sistema de gobierno imperial y sobre personajes de especial relevancia durante dicho periodo.

- Principal fuente textual antigua disponible para documentar el periodo de mediados del siglo I a.C.
- Los idus de Marzo y sus consecuencias en la historia política de Roma. Obras artísticas que tienen como motivo ese hito histórico.
- Pregunta de disertación. Explique a qué se refiere Beard con la siguiente afirmación: «Pompeyo tiene derecho a ser considerado el primer emperador romano» (BEARD, 2016: p. 296).
- Pregunta de disertación. Explique si Bruto y sus colaboradores lograron o no llevar a cabo sus propósitos y por qué.

Capítulo 8. «El frente doméstico. Público y privado»

- Fuente documental principal para reconstruir la Historia Social de la Antigua Roma a partir del siglo I d.C.
- Gestación, parto y esperanza de vida entre la mayor parte de la población.
- La práctica social de «exponer» a un neonato en la Antigua Roma.
- La fuente de riqueza de la élite senatorial.

- La esclavitud en Roma.

Capítulo 9. «Las transformaciones de Augusto. El heredero de César»

Este capítulo da inicio al relato del periodo imperial.

- Características más significativas del principado de Augusto.
- Fuente textual que documenta el periodo. Sesgos inherentes a dicha fuente textual.
- Cambios en el urbanismo de Roma durante ese periodo.
- Principal medio de propaganda del que se sirvió el Princeps.

Capítulo 10. «Catorce emperadores. Los hombres que ocuparon el trono»

Este capítulo versa sobre los catorce primeros emperadores posteriores a Augusto en el gobierno de Roma.

- Reacción inicial del Senado ante la muerte de Calígula.
- Análisis crítico de fuentes. Retos que plantean los textos antiguos para determinar el tipo de gobierno de cada uno de estos catorce emperadores. La actitud del historiador contemporáneo ante dichas fuentes primarias.
- Pregunta de disertación. Explique el sentido de la siguiente afirmación: «los catorce emperadores heredaron también los problemas y las tensiones que Augusto les había legado» (BEARD, 2016: p. 441). No omita indicar a qué problemas y tensiones específicos se está refiriendo la autora.

Capítulo 11. «Los que tienen y los que no tienen. Ricos y pobres».

- Restos óseos y detritus humanos (fuentes documentales de tipo biológico) para reconstruir la Historia Social. Tipo de información que aportan.
- Condiciones de vida y de trabajo para la mayoría de la población.
- Procedencia de la fortuna de los emperadores.
- Los collegia.
- Los conceptos de otium y negotium.
- Características de la vivienda de los grupos sociales no acomodados.
- Pregunta de disertación. Explique por qué afirma Beard que documentar las vidas de los grupos acomodados es más fácil que documentar las de otras clases.

Capítulo 12. «Roma fuera de Roma. La provincia de Plinio»

Dos temas fundamentales de este capítulo son la administración de las provincias y el surgimiento del Cristianismo.

- La voluntad de Augusto con respecto a la expansión territorial consignada en su testamento.
- Los hechos de Masada de 73 d. C.
- La figura histórica de Boudica.
- El Cristianismo durante el periodo tratado en este capítulo.
- Pregunta de disertación. Las cartas de Plinio el Joven permiten documentar con cierto grado de detalle la administración de las provincias del imperio. Exponga qué nos revelan sobre ese tema.
- Pregunta de disertación. Explique si es lícito afirmar o negar (y, en un caso u otro, por qué motivos) la existencia de un poder centralizado durante el periodo tratado en este capítulo.
- Indique si, de acuerdo con lo que expone Beard, los sucesos de Masada y las acciones de Boudica pueden considerarse o no (y por qué) representativos de cómo se comportaban los provinciales ante el gobierno romano.

Epílogo. «El primer milenio romano»

- El decreto de Caracalla en 212 d.C.
- El concepto de «crisis del siglo III d.C.»
- Las hipótesis que expone Beard acerca de las posibles causas subyacentes ha dicho decreto.

Notas

- (1).- Actualmente: Régimen de personal docente e investigador. Departamento de Filología Clásica e Indoeuropeo, Universidad de Salamanca. M.A. in Classics. King's College Londres (2009). M. Sc. Applied Linguistics and Second Language Acquisition, Department of Education, University of Oxford (2008). Licenciatura en Filología Clásica. Universidad de Granada (España).
- (2).- BEARD, M. *SPQR. Una Historia de Roma*. Barcelona: Crítica, 2016.

Cambios necesarios para una escuela media inclusiva

Necessary changes for an inclusive school

Amieva, Sonia (spamieva@unsl.edu.ar). Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

Este trabajo intenta mostrar la problemática de la escuela media en el alcance de la obligatoriedad educativa. Se tiene en cuenta la posibilidad de esta de brindar igualdad de oportunidades, real acceso, contención y permanencia. La legislación reformas y acciones de compensación que trabajaron la problemática y los bajos e inciertos resultados obtenidos a tal fin.

Palabras claves Escuela media- obligatoriedad-cambio- inclusión- reformas- igualdad

Abstract

This work tries to show the problems of the middle school in the scope of the compulsory education. It takes into account the possibility of this to provide equal opportunities, real access, containment and permanence. The legislation reforms and compensation actions that worked the problem and the low and uncertain results obtained for this purpose.

Keywords: Middle school- obligatory- change-inclusion- reforms- equality

Introducción

Este trabajo intenta mostrar la problemática de la escuela media en el alcance de la obligatoriedad educativa. Se tiene en cuenta la posibilidad de esta de brindar igualdad de oportunidades, real acceso, contención y permanencia. La legislación reformas y acciones de compensación que trabajaron la problemática y los bajos e inciertos resultados obtenidos a tal fin.

Actualmente, la escolarización alcanza casi a la totalidad de la población infantil en la gran mayoría de los países de América Latina. El problema reside en que las oportunidades educativas continúan siendo distribuidas de forma profundamente desigual, cuestionando el sentido mismo del derecho a la educación y transformándolo

en un bien de consumo directamente proporcional a la capacidad adquisitiva de aquellos que aspiran a beneficiarse de él. Ricos cada vez más ricos y pobres cada vez más pobres, en un escenario de escuelas cada vez más ricas y escuelas cada vez más pobres. Fuera de este contexto poco puede comprenderse el proceso de expansión de los sistemas escolares latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. (Gentile, 2009)

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las leyes de transferencia educativa (Ley N° 24049 /94), la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93 ya derogada), en los últimos años, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgaron las leyes de educación técnico profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N°. 26.206/06), la Ley de educación sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (ley N 26.061/05). Leyes que, por un lado, han avanzado en procesos de regulación en áreas hasta entonces vacantes y otras que han escrito otra letra sobre las características del sistema educativo. De este modo, este encuadre normativo ha fijado la dirección para las próximas décadas de la mayor parte de las políticas públicas en función de dar cumplimiento a lo establecido en los artículos de cada una de ellas. Entre ese cuerpo se destaca, la Ley N° 26.206/06, que pone énfasis, entre otros puntos, en la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario y en la inclusión educativa. (Miranda 2013.)

Desde la implementación de esta Ley de Educación Nacional; la educación secundaria se convirtió en obligatoria. A diferencia de otros países latinoamericanos, la opción de la política educativa argentina ha vuelto obligatoria tanto la enseñanza secundaria básica como la enseñanza secundaria superior, restableciendo la unidad de la escuela media que había sido desestructurada por la Ley Federal de Educación de 1993. La definición de obligatoriedad no implica que estemos cerca de la universalización, a modo de referencia se toman los datos brindados por Dussel del censo 2001, en el que se muestra

que la tasa neta de escolarización del nivel es del 71,5%. En esta cifra promedio, se esconden disparidades entre sectores sociales muy pronunciadas. Mientras que los alumnos que vienen de familias de capital educativo alto llegan al 92,5%, los alumnos con bajo capital educativo solo asisten en un 66 por ciento.

La problemática de la educación secundaria se impone en la actualidad, cada día con más fuerza y no solo en nuestro contexto, Miranda (2013), sostiene al respecto que esta, es una uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos, de la investigación académica y, de alguna manera, en los medios masivos de comunicación tanto en los países latinoamericanos como en los europeos, aunque con matices bien diferenciados.

La autora expresa que “en Argentina, este nivel del sistema educativo ha sido motivo de largos debates, controversias, diagnósticos de crisis e intentos de reformas, prácticamente, desde el mismo momento de su institucionalización, en la segunda mitad del Siglo XIX. A lo que agrega: más cercano en el tiempo, con el retorno a la democracia (fines de 1983) y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, un conjunto de estudios e investigaciones como las de Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1988; Filmus, 1993; Tedesco, 1987; y Paviglianitti, 1988, dieron cuenta de la complejidad de la educación secundaria por acumulación de problemas estructurales y la emergencia de otros que tomaron mayor visibilidad en el nuevo contexto.

Dificultades para el cumplimiento del mandato de la inclusión educativa

La obligatoriedad no implica que estemos cerca de la universalización; Dussel (2010) expresa que aunque no hay dudas de que en las última décadas la matrícula educativa se expandió a un ritmo sostenido, cabe destacar que este crecimiento se hizo en un movimiento que ha sido llamado contracíclico, ya que se realizó, a la par de uno de los momentos más críticos en los ámbitos socioeconómicos y políticos de la historia Argentina

En el contexto de las últimas décadas, respecto del crecimiento de la matrícula, Dussel (2010) expresa que distintos estudios dan cuenta de una fuerte fragmentación del sistema educativo, especialmente del nivel medio.

En relación a la desigualdad que se genera al interior de la escuela la autora expone, que los sectores sociales que se incorporaron a la escuela secundaria en los últimos años lo han hecho, muchas veces en circuitos educativos de calidad menor y con condiciones de infraestructura y equipamiento desigual, los sectores ubicados en los primeros quintiles (de menor ingreso), asisten mayoritariamente a sectores estatales, mientras que el sector de mayor ingreso, - en su mayoría - asisten al sector privado. Los indicadores de retención muestran que solo un 50,8 de jóvenes finaliza sus estudios en el tiempo ideal. Con respecto a la repitencia, la autora, señala que en el país los peores indicadores se encuentran en la educación estatal, y en los primeros años de la educación secundaria (Dussel I. 2008).

Asociado al fenómeno de repitencia, aparece la sobre edad, consecuencia de las reiteradas alteraciones en el inicio tardío o en el recorrido que el alumno realiza al interior del sistema educativo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2003).

Las diferentes razones que llevan a la repitencia, la imposibilidad de retener a los alumnos en las escuelas- sobre todo aquellos de los sectores más desfavorecidos -, y de brindarle a todos las mismas condiciones de posibilidades, y otras situaciones que caracterizan el fracaso escolar implican una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y acciones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma.

El desarrollo de la enseñanza secundaria en nuestro país, las acciones políticas que impactan en la escuela y en la vida social en la consecución de la igualdad, en el contexto de alumnos del ámbito público marcan una deuda aún pendiente con los sectores sociales más vulnerables que muchas veces se intentan salvar con estrategias de compensación que no cumplen sus objetivos.

Esta problemática de la educación secundaria, se impone en la actualidad, cada día con más fuerza y no solo en nuestro contexto. En Argentina, este nivel del sistema educativo ha sido motivo de controversias, diagnósticos de crisis e intentos y fracaso de reformas.

Las reformas de los sistemas escolares llevadas a cabo en las últimas dos décadas, que lejos de disminuir los efectos discriminatorios de una estructura institucional marcada por la segmentación y la desigualdad, tendieron a reforzar sus efectos excluyentes. Distintos autores señalan las dificultades y/o fracaso de las reformas.

Diker G. entiende que uno de los principales problemas que deben enfrentar los reformistas son las dificultades para introducir los cambios en las aulas, la autora sostiene que para que el cambio llegue al interior de la escuela, en primer lugar se debe pasar “de una mirada normativa y mitificadora del pasado a una mirada con vocación histórica que busque en el pasado claves de interpretación de los cambios que tienen lugar en la cultura contemporánea y no imágenes apocalípticas de deterioro, en segundo lugar implica abandonar las pretensión prescriptiva propia de la pedagogía y, con ella, la pretensión de generar nuevas categorías para anticipar lo posible, (o más bien lo probable)..., y nuevas prácticas para volver lo posible real, en tercer lugar implica asumir no solo que el cambio en las escuelas es posible si no que las escuelas ya han cambiado. También, que los signos de cambios en las escuelas no vienen solos de la mano de los alumnos ni, por supuesto , solo de la mano de aquellos alumnos que la escuela se propone incluir cada vez en mayor número...” (Dirke G., 2005:135-136)

Los cambios necesarios para una escuela secundaria inclusiva

Son variados los autores que trabajan sobre la necesidad y tendencia de nuevos cambios en nuestro sistema educativo, para generar estrategias de inclusión en la escuela secundaria.

Carranza (2008) realiza un análisis de diferentes posturas sobre las reformas, las políticas educativas y el cambio, y muestra que, desde una de las concepciones se remarca la importancia de fortalecer el papel del maestro, directivos y aspectos

técnicos pedagógicos y didácticos, y del papel de la autonomía de las escuelas. La autonomía sin la intervención de los organismos estatales en los aspectos pedagógicos, eleva la profesionalización docente, el papel del Estado es estar presente en los aspectos más estructurales como recursos, condiciones laborales, desde una concepción sistémica. Desde la otra concepción (investigadores que no pertenecen al mundo desarrollado), se remarca la necesidad del papel del Estado para orientar el sentido de los cambios. Otro aspecto que se considera desde esta postura y que coinciden con el planteo previo es el mejoramiento de las condiciones estructurales como flexibilización de normativa, disposición de los recursos y mejores condiciones laborales.

Carranza rescata la necesidad del análisis de mesonivel para visualizar “los sedimentos de regulaciones transformadas, adaptadas, refuncionalizadas según las capacidades institucionales y subjetivas, y por otro, analizar las capacidades que el nivel macro político de las decisiones estaría desarrollando para captar las necesidades emergentes del “experimento social continuado”; (según palabras de Tegiri cuando refiere al abordaje de las políticas y los procesos educativos respecto del tratamiento de la educación. En Carranza2008).

Sindicaro R. (2009) sostiene que América Latina es hoy una de las regiones del mundo con mayores desigualdades sociales. Para sostener esta afirmación hace mención a Beverley Carlson (2002), cuando expresa que la educación en América Latina presenta cuatro graves problemas. El nivel de escolaridad ha subido más lentamente que en otras regiones en los últimos decenios debido a deficiencias en la cobertura de la educación secundaria, ya que los niños abandonan la escuela, antes de completar la escuela secundaria. Las diferencias de logros, expresa Carlson, son grandes porque aunque las nuevas generaciones reciben más enseñanza que las anteriores, dentro de cada generación hay grandes disparidades en el nivel alcanzado, según ingreso, clase social, y la ubicación geográfica. La rentabilidad de la educación es baja para quienes han cursado solo los primeros años de la enseñanza y para quienes tiene educación pos secundaria no universitaria, pero es alta para quienes tienen educación universitaria;

también es considerada menor para las zonas rurales que para las urbanas. La calidad de la educación es mucho menor para los estudiantes de familias de bajos recursos, la mayoría de los cuales asisten a escuelas públicas; en suma, la enseñanza está profundamente estratificada, situación que no corrige sino que perpetúa las desigualdades de ingreso.

El tema nos llama a reflexionar sobre problemáticas relacionadas al Nivel Medio en nuestro país; sobre las desigualdades que se generan desde la propia constitución y dinámica escolar y específicamente, sobre el estudio de las dimensiones que constituyen las prácticas docentes y su repercusión en la posibilidad de alcanzar la igualdad de los educandos en el contexto de la escuela.

Hay que subrayar que la relación entre sistema educativo y desigualdad en la Argentina de hoy es compleja, y que ello hace que no alcance con expandir el sistema escolar tal como hoy existe sin cambiar otras condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento de las instituciones escolares(Dussel 2006).

Respecto de las desigualdades en el mundo actual François Dubet (2004), expresa que se han multiplicado, la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar y asegura la igualdad de oportunidades en la única manera de producir desigualdades justas, cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y solo el mérito puede justificar la diferencia de ingreso, prestigio y poder etc., que producirían las diferencias del sistema escolar; las claves para pensar este problema deberían centrarse en los espacios y los actores que las viven. El autor, expresa que la escuela genera sus propias desigualdades, que la oferta igual de educación no existe, pero aun cuando existiera, ella podría producir efectos desiguales a pesar que la intención inicial sea reducir la desigualdad.

Dubet agrega a la argumentación previa “desde hace algunos años todos nos hemos convencido..., de que la igualdad de la oferta no alcanza..., suponiendo que la igualdad de oportunidades pudiera alcanzarse, esa igualdad no puede compensar las desigualdades sociales que se encuentran antes de la escuela. Así... aprendimos a pensar

en términos de equidad a fin de dar más y sobre todo mejor, a los que menos tienen” (Dubet. 2004: 47).

Componentes y dimensiones a trabajar para cumplir la obligatoriedad y noción de cambio que se propone para trabajar los temas.

A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia. La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo, de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual. (Gentile 2009).

Hoy, grandes desafíos se abren para la educación en el contexto Latinoamericano. La masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus protagonistas: los alumnos, sus familias y los docentes (Tenti Fanfani. 2003).

Algunos de estos desafíos “parecen ser urgentes y necesarios en un futuro inmediato: Fortalecer una concepción democrática y radical del derecho a la educación. Para que el derecho a la educación se realice de manera efectiva, una de sus condiciones necesarias es la existencia de una escuela pública abierta, democrática, gratuita y laica. Sin embargo, esto no es suficiente. La educación constituye un bien de fundamental importancia para promover la igualdad social, ampliar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo e, inclusive, en determinadas condiciones, para producir bienestar económico” (Gentile 2009:34)

“Combinar el fortalecimiento de la escuela pública universal con estrategias de afirmación de derechos orientadas a los grupos más excluidos y discriminados. La afirmación del derecho a la educación..., depende en parte, del fortalecimiento de la escuela pública. Gentile 2009:37)

Este fortalecimiento se debería trabajar focalizando las dinámicas institucionales en lograr la obligatoriedad para la consecución de la igualdad.

Coincidimos con la propuesta de Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) sobre la oferta que debe ofrecer la educación secundaria, ya que es la que determina el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población. Por ende, expresan los autores, va a definir, gran parte del perfil cultural, económico y ciudadano de los países, con las consecuencias individuales y sociales que esto genera, además de cumplir con su meta específica que es, que las nuevas generaciones se apropien significativamente de la cultura de la sociedad a la que pertenece.

Según estos autores, una escuela secundaria incluye:

- a- La formación para el ejercicio de una ciudadanía plena, protagónica y activa, teniendo en cuenta que a la escuela secundaria ingresan niños y egresan jóvenes con derecho a votar, con derecho a conducir, y que, en muy poco tiempo, toman importantes responsabilidades reales.
- b- La formación para el auto-aprendizaje y para la auto-evaluación constantes. No sólo pensando en estudios posteriores y en la necesidad de actualizarse, perfeccionarse o recalificarse en su ámbito específico de desempeño laboral; sino en una actitud, un hábito, y herramientas concretas que les permitan apropiarse analíticamente y posicionarse frente a la gran cantidad de información y conocimiento circulante.
- c- Finalmente, sostienen Jacinto y Terigi (2007), pensamos que la escuela tiene que formar para el trabajo. En el desarrollo de capacidades generales y específicas que le faciliten la inserción y contribuyan a su vez al desarrollo y producción de conocimientos, bienes y servicios con los criterios de calidad y los ritmos que internacionalmente se consideran válidos.

Entendemos que para que las acciones mencionadas sean posibles se debe tratar de promover un cambio profundo y coherente que vaya, mucho más allá de la escuela por

lo que se requiere cómo sostiene Dubet, de sociedades con desigualdades débiles, ya que estas hacen que las promociones sean menos difíciles y las caídas menos penosa, profundiza el análisis referenciando a que este debe estar sostenido por la búsqueda de la igualdad, para lo que explica que es falso oponer igualdad a equidad ya que las sociedades más igualitarias, son también las más equitativas en la medida en que en ellas la igualdad de oportunidades es más elevada. (Dubet 2011).

Por lo aquí expuesto se resalta la necesidad de cambios en la micropolítica escolar, enmarcados en cambios profundos y sistemáticos en las políticas educativas que sostengan un sistema que promueva acciones direccionadas al alcance de la igualdad de oportunidades, y que estas se sostengan en el tiempo más allá de las ideologías partidarias. Un cambio que comprometa a la educación en todo su sentido y alcance. Se entiende por esto en primera instancia creando posibilidades reales para que los padres envíen a sus hijos a la escuela: familias con sus necesidades básicas satisfechas, vivienda digna, trabajo genuino con posibilidades de desarrollo personal y profesional. Una familia que no puede sostenerse, saca sus hijos de la escuela secundaria para que en ese tiempo ayuden al sostén de la misma.

Entre las arduas y complejas tareas a fin de que se cumpla la obligatoriedad escolar y en pos del alcance de la inclusión y la igualdad, el estado debe buscar las estrategias convenientes para realizar un seguimiento minucioso y exhaustivo sobre el presentismo.

Esta observación se realiza a causa de haberse verificado, en reiteradas investigaciones, el preocupante nivel de ausentismo, ocultado en los registros formales en algunas de las escuelas secundarias públicas y que atienden a sectores desventajados, pertenecientes a la capital de San Luis. En esta ocasión nos limitamos solo a mostrar escuetamente el problema del presentismo. En las escuelas observadas, a los alumnos no se les registran el total de inasistencias; esto se hace, entre otros motivos, para evitar que los padres pierdan el beneficio de asignación universal por hijo, decisiones también son tomadas por la presión que reciben los directivos y preceptores por parte de los tutores. En dos de las escuelas observadas, preceptoras han sido golpeadas por situaciones como estas.

Seguidamente presentamos un testimonio de la directora en una reunión de padres de una escuela de sectores populares en el que se expone claramente el problema mencionado:

La directora:

“Lo primero es la cantidad de faltas, hay materias en las que no van a tener ausente. Nos exige el Ministerio de Educación y el Poder Judicial. A los papás se les paga el porcentaje de los niños que van a la escuela, y no podemos firmar libretas de ANSES, han superado las 25 faltas. Los vamos a tener que judicializar.

Los chicos en edad escolar son nuestra responsabilidad. Tenemos que saber dónde están en el horario escolar. Si el tercer trimestre vienen a clase, les vamos a poner nota en el segundo, todo se soluciona. Les tenemos que crear el hábito. Por ejemplo, a principio de año cuando les dábamos de comer, se tiraban a la mesa, comían con las manos. Hoy esperan su turno y comen con cubiertos.

No los queremos molestar, sino ayudarlos. Después preguntan, pasan de grado y no vinieron durante tres meses. Otro problema es hacer la tarea en casa. Tenemos un plan PROMEDU y a la tarde tienen clase de apoyo de Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales; y hoy se suma Inglés.

Hábitos para que los chicos tengan mejores respuestas, mandan de paseo como lo mejor y hablo de la primaria ¡imagínense la secundaria! Tratemos de mejorar los hábitos, hablemos en la casa pero sin pegarles, ustedes responden con un cachetón. No los retemos, conversemos más con ellos. Los del secundario, ni les digo, pero necesitan que los acompañemos, que no estén tanto en la calle. Se empiezan a juntar y a hacer cosas que después no hay vueltas atrás. Los niños se van perdiendo, busquemos la forma para que no caigan. ¿Qué les está pasando? (un grupo de madres

charlan y se ríen). Se golpean, tenemos que llamar a la policía, tenemos que tener más seguridad cuando salen. Están violentos, no ellos, la sociedad. Ellos son material en bruto, responden así, se golpean.

También el estado de la escuela: va a hacer una jornada de limpieza. Nosotros vamos a proveer el material. Rayan, escupen. Cuando ellos limpien se van a sentir más comprometidos con la limpieza. Vuelve a comentar sobre los entes a que se debe responder en el Ministerio de Educación: Notas, presentismo, ente judicial: cómo van los chicos a la escuela. Vamos a dar aviso de aquellos que no están viniendo a la escuela. Las maestras han hecho las visitas, no existen las direcciones, tampoco los teléfonos. El secundario hoy es LEY, van a ir a sus casas a ver porque los chicos no van a la escuela. Los que tienen justificativos los esperamos hasta el lunes y hacemos un acuerdo.

Otra cosa, los celulares y computadores y los docentes están curados de espanto, no conversan con el compañero pero se están mensajeando con otro. Es otro motivo de violencia. Se amenazan, entre ellos, miren el Facebook de los niños. Se avisan si un curso sale antes y se esperen, los compañeros hacen rueda para ver quién ganó.

Aquí se manifiesta la gravísima problemática que atraviesa esta escuela dada por problemas de los alumnos: ausentismo, abandono, conductas de alto nivel de violencia verbal, falta de participación en los planes y programas de apoyo escolar. Por otro lado se observa la problemática de los padres que no envían sus hijos a la escuela, no dan sus domicilios. Esto impide un seguimiento y apoyo por parte de la institución. Este relato expresado a modo de ejemplo, sirve para mostrar uno de tantos motivos por los cuales los registros escolares no muestran la realidad del problema. Los datos de las estadísticas y censos escolares esconden los problemas más graves que viven los actores escolares.

La compensación como estrategia de igualdad de oportunidades, tal lo estableció la Ley Federal de Educación de 1993, implementada por diversidad de planes y programas nacionales y provinciales, algunos de los cuales hoy están aún vigentes, aunque han dado pasos a favor de la igualdad, todavía no han podido revertir las desigualdades que se gestan en el ámbito social y se trasladan a la escuela. Las prácticas docentes no siempre se han visto beneficiadas por estas políticas y, paradójicamente esto sucede más a menudo, en las escuelas que asisten los alumnos de sectores populares, en las que se replican algunas de las carencias que sus alumnos viven de origen.

Conclusión

Las investigaciones que se realizan al interior de cada una de las provincias del país, tienen que ser conocidas y requeridas por el ámbito gubernamental, - ya que en algunos casos estas son descalificadas e ignoradas; para lograr un cambio relevante a la comunidad educativa específica se debe conocer el problema desde adentro, desde aquellos que trabajan muy duro, en esta tarea cada día más difícil que es contener a los jóvenes en el sistema educativo; los docentes y directivos y para ayudar a los alumnos, a iniciar un camino de recuperación de sus derechos, en el ejercicio cotidiano de construcción de la ciudadanía, desde el espacio del saber.

La tarea de los investigadores es prioritaria para mostrar lo que desde otros ámbitos no se puede ver. Desde cada uno de nuestros rincones tenemos que embanderar la lucha por la educación pública y esto se debiera lograr, entre otras maneras, buscando el modo de construir nexos que nos vinculen a los espacios de decisión de las políticas educativas para lograr estrategias educativas relevantes, desde el profundo conocimiento de la realidad escolar que estas investigaciones brindan. En este limitado trabajo solo se enuncia un pequeño espectro de la compleja problemática que vive la escuela media hoy y algunos de los cambios necesarios para mejorar las condiciones de educabilidad conforme a la inclusión educativa.

Hay que continuar transitando el camino en búsqueda de la equidad. Para que la igualdad de oportunidades no se convierta en una utopía, tal lo enuncia Dubet (2006), se deben priorizar acciones en esta dirección.

Bibliografía

- Amieva S. 2009 (Comp. y autora). *Escuelas y Docentes: Debates y Reflexiones*. Ed. LAE San Luis. Argentina.
- Ball, S. (1989): *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bravslasky, C. y Tiramonti G., 1990. *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media* Ed. Miño y Dávila. Argentina.
- Carena, S., Grasso L., Tessio, A., Paladini M., Pisano M., Robledo A., Quiroga N., 2008. *Educación, Pobreza Y Proyectos Escolares*. CIFE / Reduc. Córdoba.
- Carranza, A. (2008). *Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar*. Año VI. NO 6. Centro de investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Diker G. *Los sentidos del cambio en educación*. En Frigerio G. y Diker G D. En *Educación ese acto político*. Ed. El estante. Bs. As en Documento del Ministerio de Cultura y Educación "Aplicación de la Ley federal de Educación" Enciclopedia HISPÁNICA. Versión 2.0
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Ed. Siglo XXI. Bs. As.
- Dubet, F. 2005. *El declive de la Institución*. Ed. Gedisa. Barcelona España.
- Dubet, F. 2005. *La escuela de las oportunidades*. Ed. Gedisa. Barcelona España.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Editado por L'aube intervention. Paris.
- Dussel, I. 2004. *Desigualdades Sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. FLACSO.
- Dussel I. (2005). *Pensar la escuela y el poder después de Foucault*. En *Educación ese acto político*. Ed. El estante. Bs. As.
- Dussel I. (2008). *Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes*. Informe SITEAL En *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*
- Gentile P. (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Caracas Venezuela.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades educativas?* IPE. UNESCO. Santillana. Bs. As.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). Documento Base del Proyecto *Estrategias y Materiales Pedagógicos para la retención escolar*. Argentina.
- Miranda E. (2013). *De la Selección a la Universalización de la Educación Secundaria*. Rev. Espacios en Blanco, Nº 23. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

-
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato la escuela secundaria Argentina; porque son necesarios, por qué son tan difíciles*. En Revista Propuesta Educativa No 29. FLACSO. Bs. As.
- Tenti Fanfani E. y otros. (2003) *La escuela media para todos*. Ed. Altamira. Argentina
- Levesque, M. 1981. *L'égalité des chances en education, Conseil supérieur de l'education*, Québec, Canada.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO). Santiago.