

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Junio 1996

Impreso en Argentina

I.S.B.N° 950-658-035-9

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) U.N.C.P.B.A.

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

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerector

Lic. Roberto Tassara

Secretaria Académica

Lic. Fabiana Machiavelli

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Prof. Silvia Quintanar

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora

Lic. Lucía García

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

Director

Dr. Mariano Narodowski

Espacios en blanco

DIRECTOR

Ricardo Baquero

SECRETARIO DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Alejandra Corbalán

Tomás Landívar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Ana María Roux

Hugo Russo

Graciela Zulberti

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Ángel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

Espacios en Blanco es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399 - 2° Piso - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono/Fax (54-293) 21928. Aparece semestralmente. Precio del ejemplar U\$ 12.- Suscripción anual: individual U\$ 20.-; instituciones U\$ 25.-; exterior, agregar U\$ 10.- Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Se imprime en Printcastel, Buenos Aires, Argentina.

INDICE

Indice	9
Artículos	
<i>Adquisición de conocimiento específico de dominio: Investigaciones sobre el continuum profano-experto</i>	
Margarita Limón.....	13
<i>Modelos, metáforas e intervención: Desafíos de la coordinación de grupos</i>	
María Matilde Balduzzi	49
<i>Reflexiones sobre el debate educacional en la Argentina actual</i>	
Margarita Sgró	59
<i>Los valores en la investigación social: una crítica a la concepción estándar</i>	
Jorge Pérez San Román	85
<i>El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje Psico-educativo</i>	
Ricardo Baquero et. al.	99
<i>Un discurso neomodernista: la propuesta de CEPAL/UNESCO para las reformas educativas latinoamericanas</i>	
Renata Giovine	119
<i>El cuaderno de clase en la escuela primaria argentina: entre la creatividad y la eficiencia</i>	
Silvina Gvirtz	141
Reseñas de libros	
<i>Graciela Frigerio (comp.) - De aquí y allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección por María del Carmen Rímoli</i>	153
<i>Alicia Camilloni; Graciela Riquelme; Susana Barco de Surghi Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación por Graciela Sánchez</i>	161
<i>Adriana Puiggrós; Claudio Lozano (comp.) - Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo I por Gabriel Huarte</i>	171

ARTICULOS

ADQUISICION DE CONOCIMIENTO ESPECIFICO DE DOMINIO: Investigaciones sobre el Continuum Profano - Experto

Margarita Limón*

Introducción

Uno de los principales problemas relativos al conocimiento específico de dominio y a su adquisición radica en definir qué se entiende por "dominio" en general, y en particular, por "conocimiento específico de dominio". Wellman y Gelman (1992) y Alexander (1992) señalan el significado atribuido a estos términos varía considerablemente de unos a otros autores y consecuentemente, los problemas y cuestiones que son objeto de investigación. Estos autores sintetizan los significados que se han atribuido al término "dominio" del siguiente modo:

1. Dominios innatos, entendidos como habilidades modulares en el sentido fodoriano. Por ejemplo, una facultad especializada para el lenguaje y su adquisición.
2. Modos de procesamiento ligados a modalidades sensoriales específicas tales como el dominio verbal frente al visual.
3. Areas de conocimiento que tienen propiedades especiales fruto de una experiencia prolongada e intensiva que conduce a tener un nivel alto de pericia en ellas.
4. Diferenciación de tareas cognitivas basadas en la teoría de Piaget. Se habla así de "los dominios de clasificación, seriación y conservación".
5. Teorías ingenuas que clasifican los fenómenos en diferentes sistemas organizados de conocimiento y creencias tales como la biología o la psicología.

Los dos primeros están vinculados a una polémica e interesante cuestión desarrollada fundamentalmente en el ámbito de la psicología evolutiva y que hace referencia a las controvertidas relaciones entre desarrollo y aprendizaje: ¿Qué es

* Dra. en Psicología. Dto. de Psicología Básica - Universidad de Málaga.

Correspondencia: Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. Málaga (España). E-mail: Margal@ccuam3.sdi.uam.es

lo que se desarrolla?, ¿capacidades o estructuras generales tal como Piaget sugiere?, ¿módulos innatos que van desarrollándose con la experiencia? o ¿es la adquisición de conocimiento mediante la experiencia la que facilita el desarrollo de habilidades de carácter general que es posible transferir a nuevos dominios?

También estos dos significados están relacionados con las limitaciones o posibles limitaciones del sistema cognitivo humano para adquirir conocimiento: ¿existen ciertos cuerpos de conocimiento o teorías marco (Wellman y Gelman, 1992) que inciden de algún modo en la adquisición de conocimiento específico?

El tercer y el quinto significados estarían vinculados a la investigación sobre expertos y profanos y a las implicaciones que este enfoque tiene para la instrucción. Coincidiendo con las críticas a la teoría piagetiana, los resultados de los trabajos sobre la tarea de selección de Wason (1960) que evidenciaban la importancia del contenido sobre el que se razona y el creciente auge de la denominada perspectiva constructivista del aprendizaje (Carretero, 1993a; Carretero y Limón, en prensa) se han desarrollado una enorme cantidad de trabajos que han puesto de manifiesto la existencia de las denominadas "misconceptions" o ideas previas que los niños, estudiantes o adultos sostienen sobre diversos fenómenos científicos. Estas "misconceptions" serían características del profano en una materia. Los expertos, por el contrario, además de poseer una estructura conceptual de la materia más rica y sobre todo, mejor estructurada en la que aparecen conceptos abstractos e integradores, desarrollarían también ciertas estrategias metacognitivas (Chi, Glaser y Farr, 1988; Kuhn, Amsel y O'Laughlin, 1988; Kuhn, 1993; Schauble y Glaser, 1990).

Esas ideas previas de los niños/estudiantes/adultos formarían parte de las teorías ingenuas que mencionaban Wellman y Gelman (1992) en el quinto significado. El estudio del continuum profano-experto tiene claras implicaciones para la instrucción: ¿Cuál es la comprensión de los conceptos pertenecientes a las diferentes disciplinas -matemáticas, historia, física, geografía, química, etc.- que tienen los estudiantes?. ¿Cuáles son las diferencias con la comprensión del experto?. ¿Qué aspectos/habilidades habría que potenciar a través de la instrucción en los diferentes niveles educativos de acuerdo con el nivel de conocimiento específico que queremos que adquieran nuestros alumnos?.

Sin embargo, estos dos significados no dejan de estar vinculados a los problemas y cuestiones planteados por los anteriores: si existen ciertas limitaciones

del sistema cognitivo, por ejemplo en el dominio de la física -uno de los más estudiados tanto desde la perspectiva evolutiva (por ejemplo, Spelke, 1991; Carey, 1991; Carey y Gelman, 1991), al estar muy ligado a las primeras experiencias del niño-, probablemente influirían en las concepciones que el niño desarrolla sobre los conceptos científicos que se introducen en la escuela. Por otro lado, teniendo en cuenta que, en general, estas ideas dificultan la adquisición de los conceptos científicos, ¿qué es lo que debería tratar de modificar la instrucción: teorías marco, concepciones muy específicas de dominio? (Limón y Carretero, 1996), ¿serían los niños "novatos universales" (Carey, 1985) y la mera adquisición de conocimiento conduciría al desarrollo de capacidades o estructuras más generales? o por el contrario, ¿para poder ser "experto" en un dominio específico, se necesitaría un cierto desarrollo de estructuras generales -como por ejemplo, las operaciones concretas o las operaciones formales- que serían las que permitirían la adquisición de determinados conceptos científicos?.

En definitiva, una cuestión fundamental en torno a la que giran otras muchas de las que acabamos de mencionar es la siguiente: cuando se adquiere conocimiento específico de dominio, además de lograr una estructura conceptual más abstracta, rica e integrada, ¿se adquieren también habilidades específicas de razonamiento ligadas a ese dominio de contenido?. ¿Se desarrollan habilidades generales capaces de ser transferidas a nuevos dominios?.

Por ejemplo, Voss et al. (1986) obtienen que sujetos con mayor nivel de instrucción, pero con escaso conocimiento específico sobre economía, resuelven mejor problemas con contenido económico que aquellos que tienen menor nivel de instrucción, pero que han recibido un curso específico sobre economía, ¿querría decir esto que ser experto en un dominio supone la adquisición de ciertas habilidades generales que son transferidas a nuevos dominios y facilitan la adquisición de conocimiento en otros? En caso de responderse afirmativamente, ¿qué grado de generalidad/especificidad tendrían esas habilidades: serían transferibles a cualquier dominio o sólo a determinados dominios afines a aquel en el que uno es experto?.

Tanto la investigación sobre los procesos de razonamiento como sobre la adquisición de conocimiento específico de dominio parecen converger en la idea de que estos dos elementos no pueden considerarse independientes, sino que habría una estrecha relación entre ambos. En términos más generales, la cuestión

latente es, ¿cómo interactúan las habilidades de razonamiento con el conocimiento específico de dominio?

En este trabajo presentaremos una breve revisión de qué es lo que los especialistas entienden por conocimiento específico de dominio y de algunas de las investigaciones psicológicas sobre profanos y expertos que han intentado dar respuesta, al menos parcialmente, a estas cuestiones, así como algunos aspectos críticos sobre los trabajos realizados.

¿Qué se entiende por dominio específico de conocimiento?

No son Wellman y Gelman los únicos autores que señalan las dificultades para definir lo que se entiende por "dominio" y consiguientemente por "dominio específico de conocimiento" y "conocimiento específico de dominio". Ceci (1989) afirma que las diferencias radican en que algunos autores se refieren a los "procesos" mientras que otros se refieren a los "productos", es decir, si el dominio se refiere a familias de procesos o a familias de resultados, incluyendo las estructuras de conocimiento. Así, para aquellos que toman como punto de partida la eficacia en el procesamiento, la especificidad de dominio se refiere a una familia de mecanismos de procesamiento de la información u operaciones que se organizan dentro de un dispositivo coherente de solución de problemas. Estos autores, entre los que se encuentra Keil (1984, 1990) hablan, por ejemplo, del "dominio del razonamiento analógico" o de la "influencia de las condiciones límite en la cognición".

Para otros, la especificidad de dominio tiene que ver con una parte del conocimiento declarativo o procedimental que posee una estructura conocida y se relaciona con otras estructuras vecinas. Por ejemplo, Chi (1983) habla del "dominio del conocimiento sobre los dinosaurios" o Siegler (1989) del dominio de los números básicos.

Para un tercer grupo, la especificidad de dominio se refiere a las variaciones sistemáticas en la experiencia que se deben a aspectos inherentes a la organización de ambiente en el que uno se mueve. Turiel (1989) señala, en este sentido, "el dominio de la moralidad", fruto de la observación de los patrones de conducta y de las consecuencias de las acciones de unos sobre otros.

Ceci (1989) señala una cuarta concepción de "dominio" aportada por Marini

y Case (1989). Para estos autores, diferentes operaciones cognitivas (motoras, lingüísticas, etc.) tienen fuentes neurológicas distintas que pueden definir los parámetros de un dominio. Esta última acepción se correspondería con la primera de las señaladas por Wellman y Gelman (1992).

Alexander (1992) presenta una exhaustiva e interesante revisión sobre la diversidad y discrepancias existentes entre los investigadores y autores que han trabajado este tema. Para Alexander y Judy (1988) el conocimiento específico de dominio se define como el conocimiento que se tiene sobre un campo de estudio concreto. Dicho conocimiento incluiría el conocimiento declarativo, procedimental o procedural y el conocimiento condicional (saber dónde y cuándo) (Paris, Lipson y Wixson, 1983) y podría operar a un nivel explícito o implícito (Alexander, Schallert y Hare, 1991; Alexander, 1992). Sin embargo, según Alexander, Schallert y Hare (1991) muchos de los investigadores especializados en este área no definen los términos que utilizan, emplean varios para representar una misma dimensión de conocimiento o incluyen diversas formas de conocimiento bajo un mismo término.

Según Alexander (1992) se han entendido como dominios específicos de conocimiento áreas tan diversas como el ajedrez, el baseball, el diagnóstico médico, la física, los dinosaurios o la mecanografía, entre otras. La literatura en inglés ha utilizado varias etiquetas para referirse al conocimiento específico de dominio: "subject-matter knowledge", "content-specific knowledge", o "domain-specific knowledge" y otras alternativas relativas al conocimiento del sujeto como "conocimiento previo" (prior knowledge), "conocimiento sobre el tema objeto de estudio" (topic knowledge) o "conocimiento general sobre el tema" obtenido mediante la instrucción u otras vías (background knowledge). En realidad, todas ellas se refieren al conocimiento específico que tiene el sujeto sobre el tema.

En resumen, la terminología que se ha utilizado es amplia y dispersa, lo que favorece cierta falta de precisión a la hora de interpretar algunos trabajos sobre la adquisición del conocimiento específico de dominio y añade una dificultad a la integración de resultados procedentes de diferentes perspectivas de investigación.

La concepción del término "dominio" a la que nos referiremos en este trabajo, se corresponde fundamentalmente con la tercera de las cinco acepciones presentadas por Wellman y Gelman (1992). Así, hablamos, por ejemplo, del do-

minio histórico para referirnos a un área de conocimiento específico -la Historia- con unas características especiales (Carretero et al.; 1993; 1994; Carretero y Limón, 1993b) en la que uno llega a adquirir un nivel alto de pericia como fruto de una experiencia intensiva y prolongada. Sin embargo, hasta lograr ese nivel elevado de pericia en un dominio específico se recorre un camino a lo largo del cual las ideas, teorías, en definitiva, el conocimiento del sujeto sobre el dominio en cuestión va modificándose a medida que va adquiriendo un grado cada vez mayor de pericia en él. Por tanto, en las primeras etapas de la adquisición de conocimiento específico de un dominio, el conocimiento del sujeto se aproximaría a "teorías ingenuas que clasifican los fenómenos en diferentes sistemas organizados de conocimientos y creencias", es decir, el conocimiento específico de dominio podría entenderse del modo descrito por la quinta acepción de Wellman y Gelman. Las acepciones tercera y quinta son las que se ajustan más a lo que entendemos por "dominio específico de conocimiento".

Esta concepción presenta también algunos problemas de definición. Por ejemplo, cuál sería la diferencia entre el conocimiento específico de dominio y el conocimiento disciplinar. Alexander (1992) considera que ambos términos no son conceptos dicotómicos, sino que son los extremos de un continuum que puede ser definido tanto por factores externos como internos. Utilizando un criterio externo, fundamentalmente académico, no todas las áreas de conocimiento tienen el mismo nivel de organización y estructura. Así, por ejemplo, la biología tendría un mayor nivel de organización que el conocimiento sobre el baseball.

De acuerdo con Foshay (1962) las disciplinas se caracterizan por poseer unos contenidos, un conjunto de reglas o generalizaciones y una historia. La importancia de la posibilidad de realizar ciertas generalizaciones en base a unas reglas radica, según Alexander, en que dichas generalizaciones pueden funcionar como puntos de partida a partir de los cuales se adquiere conocimiento específico adicional. Teniendo en cuenta este criterio externo, el conocimiento biológico necesitaría cierto rigor académico y unos conceptos fundamentales en base a los que realizar ciertas generalizaciones para ser considerado conocimiento disciplinar.

Desde un punto de vista interno, sería la organización y la amplitud del conocimiento individual lo que podría distinguir el conocimiento específico de dominio del conocimiento disciplinar. Así, cuando el conocimiento del individuo está organizado en torno a conceptos fundamentales de la disciplina y su red

conceptual es amplia y altamente jerarquizada podríamos hablar de conocimiento disciplinar sobre una materia. Este es el caso de los expertos.

Sin embargo, esta clasificación aparentemente fácil de aplicar, se vuelve más confusa cuando nos enfrentamos a las diferencias entre los diversos dominios de conocimiento. Unos dominios están mejor definidos que otros (por ejemplo, las Matemáticas frente a la Historia) e incluso unas tareas más que otras. Es decir, que aunque un dominio específico de conocimiento pueda clasificarse como más o menos estructurado y más o menos disciplinar, es posible encontrar dentro de él tareas y contenidos que pueden tener un grado de estructuración diferente al del dominio considerado en su conjunto como disciplina.

Esta misma diferencia puede referirse al conocimiento del sujeto. Aunque en su conjunto su conocimiento sobre un área determinada pueda ser más o menos estructurado, más o menos organizado, las características de la tarea y del propio conocimiento disciplinar pueden influir en que el sujeto muestre un conocimiento más o menos organizado.

Otra diferencia importante, según Alexander (1992) entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento específico de dominio sería que los primeros suelen ser estudiados *por necesidad*, mientras que el conocimiento de dominio que uno tiene sobre dominios no disciplinares se adquiere a menudo, *por afición*.

En síntesis, resulta difícil clasificar los dominios de conocimiento y en general, el conocimiento específico de dominio. El conocimiento de dominio de un individuo puede ser categorizado dentro de varios continuum de acuerdo con diversos criterios, algunos de los cuales se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

Posibles criterios para caracterizar el conocimiento específico de dominio de un individuo.

1. Grado de estructuración u organización del conocimiento.
2. Grado de definición del conocimiento: bien/mal definido.
3. Grado en que está orientado académicamente, esto es, grado de «disciplinariedad».
4. Motivación para la adquisición del conocimiento.
5. Grado de utilidad para la vida cotidiana del sujeto.

La línea de investigación expertos-profanos y la adquisición de conocimiento específico de dominio.

A) Vertientes en la investigación de las diferencias expertos-profanos.

Desde hace aproximadamente dos décadas numerosos trabajos se han dedicado a estudiar las diferencias entre expertos y profanos en diferentes dominios de conocimiento. Algunos trabajos, pioneros en este campo (entre otros, de Groot, 1965; Chase y Simon, 1973; Chi, 1978; Larkin y Reif, 1979; Chi, Feltovitch y Glaser, 1981; Chi, Glaser y Rees, 1982; Chi y Koeske, 1983) pusieron de manifiesto que las diferencias entre el conocimiento específico de unos y otros no sólo eran cuantitativas sino también cualitativas. Estos primeros trabajos han generado una amplia y variada literatura sobre el tema.

En un primer momento, la investigación sobre "expertos-profanos" estuvo estrechamente relacionada a los trabajos sobre solución de problemas desarrollados desde el enfoque del procesamiento de la información (entre otros, Newell y Simon, 1972; Chase y Simon, 1973; Newell, 1980; Simon, 1978). Según Holyoak (1991) la conceptualización de la solución de problemas como un proceso de búsqueda serial en la que se realizan una serie de pasos siguiendo un reducido número de métodos heurísticos -entre los que destaca el análisis medios-fines- constituye lo que él denomina la primera generación en las teorías sobre el conocimiento experto. Este proceso de búsqueda serial, característico de la solución de problemas sería aplicable a cualquier dominio y no exigiría un nivel de conocimiento específico elevado. En otras palabras, para esta primera generación, ser un experto consistiría en dominar los procedimientos generales de la búsqueda heurística.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la investigación de la solución de problemas en dominios específicos como el ajedrez (entre otros, Chase y Simon, 1973; de Groot, 1978, Chi, 1978) y la física (entre otros, Chi, Feltovitch y Glaser, 1981; Larkin, McDermott, Simon y Simon, 1980; McCloskey, 1983) y posteriormente en otros dominios, mostraron que era necesario contar con un elevado nivel de conocimiento específico para poder ser experto. Según Holyoak (1991) el eslogan de esta segunda generación de teorías sería "el conocimiento es el poder". Si la primera generación ponía su énfasis en el conocimiento procedimental del sujeto,

esta segunda generación lo hizo en el conocimiento declarativo y en el estudio de los procesos cognitivos. De acuerdo con Holyoak (1991) este segundo grupo de teorías prestó un especial interés a la metodología de análisis de los protocolos y estuvo ligado a cierta arquitectura cognitiva: los sistemas de producción (Newell, 1973) que permitieron establecer vínculos entre la psicología cognitiva y la inteligencia artificial.

En el campo de la inteligencia artificial, los sistemas de producción fueron la base de los sistemas expertos y en el de la psicología cognitiva proporcionaron el núcleo central para que Anderson elaborara su teoría ACT (Anderson, 1983; 1987). Holyoak (1991) concluye sugiriendo una tercera generación de teorías sobre el conocimiento experto basadas en el modelo conexionista desarrollado por Rumelhart, McClelland y el grupo PDP (1986) que constituirían un marco teórico emergente y aún por desarrollar.

Esta perspectiva de análisis de la investigación realizada dentro del paradigma "experto-profano" que Holyoak ha llevado a cabo, se centra en las diferentes propuestas que se han formulado para explicar el procesamiento de la información de los sujetos expertos. Sin embargo, esta es sólo una vertiente de esta línea de investigación.

Otra vertiente es la que se ha centrado en el estudio de las diferencias entre el conocimiento específico de dominio de expertos y profanos. Esto es, si la primera vertiente ha estudiado las diferencias en el procesamiento de la información de ambos grupos y en las estrategias generales utilizadas por unos y otros en la solución de problemas, esta segunda se caracterizaría por interesarse en las diferencias cuantitativas y cualitativas del conocimiento de expertos y profanos en un dominio concreto. El paso de profano a experto no se considera como algo dicotómico, sino como un proceso gradual, un continuum. Ello ha conducido a distinguir diversos tipos de profanos: desde aquellos sujetos cuyo conocimiento específico de dominio es nulo (naive subjects) a los que poseen cierto conocimiento (novice subjects, véase por ejemplo, Voss, Blais, Means, Greene y Ahwesh, 1986). Sin embargo, en el extremo "experto" no se ha realizado, en general, diferenciación alguna. Como veremos más adelante, este es uno de los puntos críticos de esta línea de investigación: bajo la etiqueta "expertos" se han examinado sujetos con niveles de conocimiento muy diferente. A la hora de realizar comparaciones entre sujetos con diferente nivel de conocimiento específico creemos que es

fundamental definir unos criterios claros que permitan conocer a qué tipo de sujetos se está denominando "expertos".

Además de las diferencias en la cantidad de conocimiento de dominio que nos permite clasificar a los sujetos según su posición dentro del continuum, los resultados de los primeros trabajos de este campo de investigación mostraron que los expertos poseen un conocimiento más organizado y estructurado que los individuos con menor nivel de conocimiento; conocimiento que es almacenado de diferente modo y que se utiliza también de manera distinta (Eylon y Linn, 1988). Por ejemplo, en el caso de la Física, los sujetos con más conocimiento específico parecen aplicar una serie de principios generales que no están almacenados individualmente, sino de manera integrada y coordinada en "chunks" significativos. Numerosos trabajos han estudiado la organización del conocimiento de profanos y expertos en dominios muy concretos o sobre conceptos específicos, como la meiosis (Kiendfield, 1994), el ajedrez (Schneider, 1993; Schneider et al., 1993); los dinosaurios (Chi, Hutchinson y Robin, 1989), la aceleración (por ejemplo, Reif y Allen, 1992) o los problemas de Genética (Smith, 1990; 1992), por citar sólo algunos ejemplos de la interminable lista de conceptos y dominios estudiados. En este sentido, creemos que la "avalancha" de trabajos publicados (Pfundt y Duit, 1994 presentan una interesante y completa recopilación de referencias) ha logrado un avance considerable en el conocimiento de la organización y la representación de múltiples conceptos científicos que tienen sujetos con diferente nivel de conocimiento. Sin embargo, creemos que faltan trabajos integradores que permitan realizar algunas generalizaciones que vayan más allá del concepto específico estudiado.

Esta segunda vertiente, a diferencia de la primera, ha prestado una mayor atención a las diferencias en el conocimiento declarativo de expertos y profanos. Según Glaser y Chi (1988) uno de los principales resultados obtenidos por muchos de estos trabajos es la interacción entre las estructuras de conocimiento y los procesos de razonamiento y solución de problemas:

"Los resultados nos fuerzan a pensar sobre los niveles altos de competencia en términos de un interjuego entre la estructura del conocimiento y las habilidades de procesamiento. Esta interacción ilumina el conjunto de diferencias críticas destacadas en esta revisión panorámica, entre los individuos que muestran más y menos habilidad en

dominios específicos de conocimiento. Interpretamos estas diferencias fundamentalmente como un reflejo del cuerpo organizado de conocimiento conceptual y procedimental que posee el experto al que puede accederse fácilmente con habilidades de monitorización y autoregulación superiores" (Glaser y Chi, 1988: xxi).

Aunque en general, son escasos los trabajos que estudian la interacción aludida por Glaser y Chi y que otros autores también mencionan (por ejemplo, Eylon y Linn, 1988; Garner, 1990; Alexander y Judy, 1988; Prawat, 1989; Wellman y Gelman, 1992; Schneider, 1993) esta idea tiene una importancia más que notable en otra de las vertientes de la línea de investigación «expertos-profanos»: la que ha estudiado algunas habilidades y/o métodos heurísticos ligados a la solución de problemas específicos de dominio.

Frente al estudio de las habilidades generales y de las diferencias en el procesamiento de la información de expertos y profanos que caracterizaba a la primera de las vertientes que hemos señalado, esta tercera, se centraría en las habilidades específicas dominio ligadas a la solución de problemas. Podría considerarse una vertiente complementaria de la primera: si bien en un primer momento (revolución cognitiva y enfoque del procesamiento en pleno auge, surge el SGP de Newell y Simon, etc.) el interés se centra en las habilidades y estrategias generales que diferencian al experto del profano, los resultados de los trabajos posteriores, algunos de los cuales hemos mencionado más arriba, ponen de manifiesto la importancia del conocimiento específico de dominio y su organización. Ello conduce a despertar un notable interés por el estudio de habilidades y estrategias específicas de dominio dentro del marco inicial de la solución de problemas (Smith, 1990), estrechamente vinculado como hemos visto, al origen de esta línea de investigación.

Así, un buen número de trabajos han estudiado algunas habilidades específicas que caracterizan a los individuos con un elevado grado de pericia en un dominio específico. Por ejemplo, Allard y Starkes (1991) han investigado sobre las habilidades motoras de los expertos en los deportes y la danza. Por ejemplo, la memoria parece desarrollar estrategias específicas para el recuerdo de las secuencias de un movimiento. Una de sus conclusiones más interesantes es que, en este dominio, los lazos de unión entre el conocimiento específico y la acción parecen ser mucho más flexibles que en otros, para permitir así la adaptación a las caracte-

terísticas casi constantemente cambiantes de la tarea. Por ejemplo, un jugador de baloncesto realiza siempre la misma tarea: encestar la pelota en el aro, pero el peso del balón casi nunca es el mismo, el comportamiento de los tableros difiere según el material del que estén hechos y en ocasiones, es frecuente que haya ligeras diferencias en la altura a la que está situado el aro, o, sencillamente, el contrincante que tiene enfrente es cada vez distinto y puede realizar movimientos diferentes en cada ocasión.

El diagnóstico y la actividad de los médicos también ha sido uno de los dominios estudiados: entre otros, Groen y Patel (1988); Lesgold et al. (1988); Clancey (1988); Patel y Groen (1991); López-Manjón (1991); López-Manjón y Carretero (1993). Patel y Groen (1991) distinguen tres tipos de pericia en este dominio: la *genérica*, que implica la adquisición de un esquema o representación macroestructural basado en su experiencia que garantiza la retención de los datos cruciales en un caso clínico; la *específica*, que supone tener en cuenta en el diagnóstico ciertos componentes cruciales para diagnosticar el caso y la *independiente de dominio*, que tendría un carácter más general e implicaría la utilización de "métodos débiles" (Newell, 1988) o heurísticos necesarios para explorar dominios mal estructurados necesarios cuando se carece de una base de conocimiento y hay que buscar información y que no son incompatibles con "métodos fuertes", propios de la toma de decisiones.

En las conclusiones de su trabajo, Patel y Groen (1991) distinguen entre profanos, sujetos "intermedios" y expertos. Los sujetos intermedios llevan a cabo búsquedas irrelevantes para realizar el diagnóstico, los profanos, ni siquiera hacen tal cosa porque carecen de la base de conocimiento necesaria para buscar, mientras que los expertos realizan búsquedas adecuadas.

Smith (1992) encuentra también ciertas estrategias específicas de los sujetos expertos, en su caso, profesores universitarios de Genética y consejeros genéticos. Los estudiantes (26 universitarios) tendían a prestar atención a toda la información presente en el enunciado del problema, mientras que los dos grupos de expertos (profesores y profesionales) buscaban información específica, por ejemplo, si se precisaba o no el mecanismo hereditario. Además, los estudiantes eran incapaces de utilizar una estrategia común entre los sujetos con escaso conocimiento de dominio (Smith, 1983; Smith y Good, 1984): el emparejamiento y reconocimiento de patrones. En el caso de la genética este heurístico les resulta

imposible de aplicar al carecer de una comprensión adecuada de los patrones que son relevantes para resolver los problemas planteados.

Podríamos continuar citando ejemplos de este tipo de trabajos en dominios muy diversos: mecánica, electricidad, programación, lectura, escritura, etc.. Eylon y Linn (1988) ofrecen una completa revisión de algunos de estos trabajos.

Un área quizás menos explorada, al menos explícitamente, pero no por ello menos interesante y estrechamente vinculada a esta tercera vertiente de la investigación sobre expertos y profanos es la solución de problemas mal estructurados o mal definidos (Reitman, 1965).

Los problemas con contenido histórico formarían parte de este tipo de problemas, por ello, les prestaremos una especial atención. De acuerdo con la diferenciación establecida por Reitman, los problemas bien y mal definidos no constituyen una dicotomía sino que representan los extremos de un continuum. Sin embargo, esta distinción no parece ser demasiado precisa y a menudo, resulta difícil obtener una categorización de los problemas que permita clasificarlos entre los dos extremos del continuum.

Según Reitman (1965) los problemas mal definidos son aquellos en los que el estado inicial y/o el estado final no están más que vagamente precisados. De acuerdo con esta definición, potencialmente es posible identificar problemas de este tipo en toda clase de dominios (Voss y Post, 1988). Sin embargo, en algunos, dadas sus características epistemológicas, son más frecuentes que en otros. De ahí, que, por ejemplo, en el caso de la Historia sean mucho más habituales que en el de la Física. Aunque ni Reitman (1965) ni Simon (1973) abordaron específicamente las diferencias entre expertos y profanos, sin embargo, según Voss y Post (1988) sus trabajos sugieren que los expertos serían más capaces de descomponer el problema en subproblemas que condujeran a su solución y que encontrarían con más facilidad parámetros para lograr una solución significativa.

Voss, Greene, Post y Penner (1983), Voss, Tyler y Yengo, (1983) y Voss y Post (1988) han realizado diversos trabajos sobre problemas mal estructurados en Ciencias Sociales, concretamente pertenecientes al dominio político. Concluyen que los expertos utilizan dos estrategias específicas en la representación del problema: *la descomposición*, mediante la que seleccionan un cierto número de factores -normalmente, no más de tres- que se consideran las causas fundamentales que inciden en el problema; y *la conversión del problema*, mediante la que

transforman el problema en otro que pueden resolver fácilmente. Asimismo utilizan su conocimiento sobre el problema para aplicar estas dos estrategias.

Una diferencia entre los expertos en política en la solución de problemas mal definidos en su dominio de conocimiento y expertos en otros dominios como magistrados (Lawrence, 1988) y médicos (Groen y Patel, 1988) es que los primeros buscan información adicional en su conocimiento previo que les lleva a seleccionar los factores relevantes en el problema, mientras que los otros dos grupos extraen la información relevante a partir de lo que se menciona en el problema. Aunque esta diferencia podría atribuirse a las diferencias entre dominios, también es cierto que las características del problema presentado pudieran estar influyendo en la actuación de los sujetos.

Amsel et. al. (1991) compara los procesos de resolución de problemas en dos grupos de sujetos con diferente nivel de pericia en dos dominios: abogados y psicólogos. Concretamente examina los procesos de razonamiento causal en ambos grupos. Sus resultados muestran que abogados y psicólogos difieren en la utilización de reglas de inferencia causales. Los abogados consideraban las justificaciones contrafactuales como las más convincentes, mientras que los psicólogos consideraron que eran las justificaciones basadas en la covariación las más convincentes. Estos resultados parecen indicar, según los autores, que el entrenamiento profesional en estos dos dominios conduce a desarrollar una jerarquía y consiguientemente, una organización diferente de las reglas de inferencia causal.

Wineburg (1991) ha identificado tres heurísticos que caracterizarían la actuación de los sujetos expertos: el *heurístico de corroboración*, según el cual, se comprueba y compara la información presentada en diversos documentos; el de *contextualización* que confirmaría el resultado obtenido por Voss y colaboradores (1983, 1988) en problemas políticos: los expertos utilizan su conocimiento previo, en este caso, contextualizan históricamente la solución que proponen y *el de "fuentes"*, según el cual, los historiadores prestan una especial atención a la fuente del documento para otorgarle mayor o menor peso.

En resumen, los resultados de los trabajos que corresponderían a esta tercera vertiente de investigación ponen de manifiesto la existencia de ciertas habilidades o estrategias específicas de cada dominio que parecen desarrollarse cuando el nivel de conocimiento del dominio es elevado.

Por último, destacaremos una cuarta vertiente. Quizás una de las razones

que ha contribuido a la gran cantidad de trabajos que se han publicado en los últimos años sobre esta línea de trabajo ha sido la repercusión que esta comparación entre expertos y profanos tiene para el aprendizaje de diferentes contenidos. El paso de profano a experto supone la adquisición de conocimiento y, como hemos visto, el desarrollo de ciertas habilidades generales y específicas de dominio; en definitiva, supone un aprendizaje. Por otro lado, como resultado de los primeros trabajos en este campo, este enfoque otorga una gran importancia al conocimiento previo del sujeto: qué es lo que el sujeto ya sabe, cómo está organizado su conocimiento, qué estrategias son las que aplica a la resolución de problemas de un determinado dominio. Si a esto unimos el dominio de la perspectiva constructivista (Carretero, 1993; Carretero y Limón, 1993a; Carretero y Limón, en prensa) resulta evidente que la comparación entre expertos y profanos tiene implicaciones muy interesantes para el ámbito educativo.

Por ello, muchos trabajos (Pfundt y Duit, 1994) han comparado estudiantes de diferentes niveles educativos, consiguientemente situados en diferentes puntos del continuum experto-novato. La variable instrucción también se ha introducido en buena parte de ellos: se desarrolla un programa de intervención o reciben la instrucción habitual y se evalúan de nuevo las diferencias entre los diferentes grupos de sujetos después del entrenamiento.

Estos estudios han mostrado la existencia de las denominadas "misconceptions" o ideas de los alumnos sobre conceptos científicos muy diversos (Gabel, 1994) como calor (por ejemplo, Wisser, 1988), la luz, la estructura de la materia (Novick y Nussbaum, 1981; Gómez et al., 1995); fuerza, aceleración (Reif y Allen, 1992); velocidad, meiosis, circulación de la sangre, respiración, etc.. En general, hay ciertos aspectos comunes de estas ideas previas de los alumnos sobre los fenómenos científicos, que ya hemos expuesto con detalle en otra publicación (véase Limón y Carretero, 1996) y que sintetizamos en la tabla 2.

Tabla 2**Algunas características de las ideas previas de los alumnos sobre los fenómenos científicos**

No son correctas desde el punto de vista científico.
Son específicas de dominio.
Suelen ser dependientes de la tarea utilizada para identificarlas/evaluarlas.
En general, forman parte del conocimiento implícito del sujeto.
Son construcciones personales.
Suelen estar guiadas por la percepción y la experiencia y el conocimiento cotidiano del alumno.
No todas poseen el mismo nivel de especificidad.
Tienen un cierto grado de estabilidad.
Tienen un grado de coherencia y solidez variable: pueden constituir representaciones difusas y más o menos aisladas o pueden formar parte de un modelo mental explicativo.

Estas ideas de los estudiantes caracterizarían el conocimiento del profano. Al haberse realizado estudios evolutivos que comparan las ideas de los estudiantes con distinto nivel de conocimiento e incluso estudios longitudinales estos trabajos han contribuido notablemente a ofrecernos una panorámica de la evolución de la comprensión y el aprendizaje de algunos conceptos científicos y de las características del conocimiento del profano o de sujetos con escaso nivel de conocimiento.

Las cuatro vertientes que hemos destacado muestran cuatro perspectivas diferentes del estudio que hasta ahora se ha realizado de las comparaciones expertos-profanos. Estos enfoques no son incompatibles ni excluyentes; de hecho, hay trabajos que combinan más de uno. La tabla 3 resume las características principales de las cuatro vertientes que hemos destacado.

Tabla 3

Vertientes en la línea de investigación "expertos-profanos"

Estudio de las diferencias en el procesamiento de la información de expertos y profanos. Estrategias y habilidades generales.
Estudio de las diferencias cuantitativas y cualitativas del conocimiento declarativo de expertos y profanos.
Estudio de las habilidades y estrategias específicas de dominio ligadas a la solución de problemas.
Aplicación del estudio de las diferencias experto-profano al ámbito educativo: el aprendizaje como paso de profano a experto.

B) ¿Qué es lo que diferencia a un experto de un profano?

Son numerosas las investigaciones que resumen las principales características que diferencian al sujeto experto del individuo que posee un escaso nivel de conocimiento. Por ejemplo, de Groot (1978) estudia las diferencias entre jugadores con más y menos experiencia en ajedrez. Según sus resultados, los expertos tienden a recuperar un método de solución del problema -como por ejemplo, la secuencia de movimientos que deben realizarse dada una posición en el tablero- mientras que los sujetos con menos nivel de conocimiento construyen una representación de la tarea y generan la solución del problema paso a paso. Este último resultado ha sido obtenido también en la solución de problemas de física (entre otros, Chi, Glaser y Rees, 1982; Larkin, McDermott, Simon y Simon, 1980; Anzai, 1991) y de álgebra (Hinsley, Hayes y Simon, 1977).

Otra diferencia que mencionan Ericsson y Smith (1991) es que los expertos parecen tender a trabajar "hacia adelante". Por ejemplo, en el caso de los médicos, inician la elaboración de su diagnóstico a partir de los síntomas, mientras que los sujetos con menos conocimiento trabajan "hacia atrás". Esto es, los estudiantes de medicina realizan primero un diagnóstico que luego tratan de confirmar inspeccionando los síntomas que presenta el paciente.

Ericsson y Smith (1991) también mencionan que los expertos poseen un cuerpo de conocimiento que no sólo es más amplio, sino más accesible (Feltovitch

et. al., 1984; Johnson et. al., 1981; Voss, Greene, Post y Penner, 1983) y que se utiliza de una manera más eficaz. Los expertos son capaces de detectar las inconsistencias más rápidamente y de rechazar hipótesis inconsistentes (Feltovitch et al., 1984; Johnson et al., 1981). De manera semejante a lo que parece ocurrir en el dominio histórico (Wineburg, 1991; Perfetti et al., 1994) los médicos expertos (Patel y Groen, 1991) integran la información del problema en un marco más general, o dicho de otro modo, ponen en relación la información del problema con su conocimiento previo.

Glaser (1987) y Glaser y Chi (1988) ofrecen una relación de características de los sujetos "expertos".

- 1.- Los sujetos expertos se destacan en su dominio de conocimiento. Esto es, su habilidad superior se reduce a su dominio y no se transfiere a otros.
- 2.- Los expertos reconocen con gran facilidad patrones complejos propios de su dominio. Por ejemplo, en el caso del ajedrez, son capaces de recordar secuencias largas de movimientos para resolver una determinada posición en el tablero.
- 3.- El conocimiento de los expertos es fundamentalmente procedural y orientado hacia una meta. Según Glaser (1987), los conceptos están supeditados a los procedimientos de tal modo que estos últimos indican qué conceptos han de utilizarse y en qué condiciones esos procedimientos son útiles para la solución del problema.
- 4.- Los expertos poseen una capacidad superior para reconocer y representarse el problema, lo que facilita su resolución. Esto reduce la demanda de la tarea y en general, el procesamiento del problema. Por el contrario, los sujetos con menos conocimiento específico son más lentos que los expertos al necesitar más tiempo para procesar la información del problema. Aunque ambos pueden disponer las mismas capacidades cognitivas, la ejecución superior de los expertos se debe a las diferencias en la estructura del conocimiento de expertos y profanos. Es esta organización la que facilita el recuerdo, el reconocimiento de patrones y la realización de inferencias.

Además, los expertos construyen una representación del problema basada en principios generales que implican una comprensión del problema más profunda que la de los profanos, quienes construyen una representación más superficial y apegada a la información textual que se presenta en el proble-

ma.

- 5.- Los expertos dedican una gran cantidad de tiempo a analizar cualitativamente el problema que han de resolver. Construyen una representación inicial mucho más elaborada que los sujetos con poco conocimiento específico de dominio.
- 6.- Los sujetos que adquieren un nivel elevado de conocimiento en varios dominios pueden desarrollar ciertas habilidades generales de pensamiento y solución de problemas (Glaser, 1984). Esta generalización puede conseguirse también mediante el establecimiento de analogías entre el/los dominio/s en el/los que son expertos.
- 7.- La precisión de los expertos deriva de la elaboración de esquemas específicos que dirigen su ejecución. Estos esquemas incorporan estructuras de meta que encajan con las demandas del problema, de tal modo que los expertos piensan sólo tan profundamente como requieran las metas del problema.
- 8.- Los expertos utilizan las estrategias generales de solución de problemas que conocen a aquellos problemas que no les son familiares. Por ejemplo, en la solución de problemas mal estructurados emplean estos métodos generales y se dejan guiar menos por sus estructuras específicas de conocimiento.
- 9.- Los expertos se ajustan mejor a las demandas de la tarea, de tal modo que son más flexibles a las condiciones ambientales y en general, al contexto, que los profanos (Scribner, 1984a y b).
- 10.- Los expertos desarrollan habilidades metacognitivas y de autoregulación. Son más conscientes que los profanos de los errores que cometen, planifican mejor su tarea y revisan sus resultados.

Resumimos estas diez características en la tabla 4.

Tabla 4
Características de los sujetos "expertos" según Glaser (1987) y Glaser y Chi (1988).

1.- Los expertos se destacan fundamentalmente en su dominio de conocimiento. Su pericia parece ser muy específica.
--

2.- Reconocen con facilidad patrones complejos propios de su dominio.

Tabla 4 (continuación)

3.- Conocimiento fundamentalmente procedural y dirigido hacia la meta.
4.- Poseen una capacidad superior para reconocer y representarse el problema, lo que les hace ser más rápidos que los profanos.
5.- Análisis cualitativo de la información inicial que es interpretada en base a su organización del conocimiento.
6.- Desarrollan ciertas habilidades generales de solución de problemas que pueden aplicar a otros dominios.
7.- Son más precisos que los profanos porque se ajustan mejor a las demandas de la tarea al elaborar esquemas específicos que dirigen su ejecución.
8.- En la solución de problemas mal estructurados se dejan guiar por procedimientos más generales y no por los específicos de su dominio.
9.- Se ajustan mejor a las demandas de la tarea y al contexto y condiciones de ésta.
10.- Desarrollan habilidades metacognitivas y de autorregulación.

Sternberg (1989) considera que el punto de vista mantenido por la escuela de Pittsburgh olvida un aspecto importante en su concepción de lo que es un experto: la necesidad de que exista un equilibrio entre la flexibilidad y la procedimentalización del conocimiento. Es decir, el experto debe ser por un lado, flexible, para adaptarse al contexto, a las condiciones específicas de la tarea y a la vez, parece guiarse por ciertos esquemas de conocimiento específico. En nuestra opinión, este equilibrio sí está incluido en las características que aparecen en la tabla 4. Si bien, estamos de acuerdo con Sternberg en que tal vez, no se le ha dado demasiada importancia a este aspecto y carecemos aún de una explicación precisa que dé cuenta del ajuste que el experto parece hacer entre su conocimiento previo y las condiciones de la tarea que pueden ser muy variadas y novedosas.

Sternberg (1989) añade que el experto no siempre es el que resuelve mejor los problemas del dominio de conocimiento en el que es experto. Considera que en algunos casos, la estructura del conocimiento del experto puede conducirle a apli-

car esquemas inadecuados, en otras palabras, aunque él no lo menciona explícitamente, puede darse un efecto de fijeza funcional (Duncker, 1945; Luchins, 1942). Llevándolo al dominio en el que él es experto, considera que en el experto puede influir más su inteligencia cristalizada y que la interacción entre la inteligencia cristalizada y fluida (Catell, 1971) no ha sido apenas tenida en cuenta en el estudio del conocimiento experto.

En la actualidad, muchas de las características que hemos enumerado en la tabla 4 siguen apareciendo en el marco teórico de muchos trabajos de esta línea de investigación, sin embargo, algunas de ellas han sido sometidas a cierta revisión a raíz de los resultados obtenidos en investigaciones más recientes. Como señala Alexander (1992) uno de los puntos fuertes de esta visión del conocimiento experto es que se han obtenido muchos resultados consistentes con ella. Sin embargo, cree que ello puede ser debido a que muchos de los trabajos realizados en los que se han obtenido dichos resultados han estudiado dominios en los que existen principios generales muy claros que los rigen o muy ricos en procedimientos tales como la física, la programación de ordenadores o la mecanografía. También, a que las tareas o problemas utilizados han sido tareas bien definidas como algunos problemas de mecánica clásica (McCloskey, 1983). Cuando se han estudiado dominios menos estructurados o tareas poco definidas los resultados obtenidos son menos consistentes (por ejemplo, Pate et al., 1989; Voss et al., 1986; Voss et al, 1991; Patel y Groen, 1991; Smith, 1992) y resulta más difícil identificar las diferencias expertos-profanos.

Algunos aspectos críticos de la comparación expertos-profanos.

Al margen de las interesantes contribuciones que ha aportado la investigación sobre expertos y profanos a la comprensión de la adquisición, organización y utilización del conocimiento (Alexander, 1992), creemos que existen ciertos aspectos críticos que pueden ser importantes para el desarrollo de la investigación futura en este campo.

Los resultados obtenidos fundamentalmente en la tercera de las vertientes que hemos destacado más arriba (véase tabla 3, habilidades específicas que parecen desarrollarse como fruto de la adquisición de conocimiento específico de dominio) parecen indicar que efectivamente, la pericia es muy específica. Sin em-

bargo, no estaríamos tan de acuerdo con la idea de que el conocimiento experto es principalmente procedimental. Es posible que ello sea así en algunos dominios de conocimiento como la física o la programación de ordenadores. Por otro lado, numerosos trabajos han destacado la importancia de la organización del conocimiento experto y de la representación inicial construida en base al conocimiento previo en la selección y aplicación de estrategias o procedimientos de solución del problema. Quizás uno de los resultados más claros de esta línea de investigación, como ya hemos mencionado, sea la interacción entre el conocimiento específico de dominio y el desarrollo de habilidades o estrategias específicas. Sin embargo, paradójicamente y como han señalado algunos autores (entre otros, Spiro et al., 1989; Sternberg, 1989; Garner, 1990; Alexander, 1992) conocemos aún muy poco esa interacción.

Las características del dominio objeto de estudio y las de la tarea que han de resolver los sujetos parecen ser muy importantes a la hora de caracterizar a los expertos frente a los profanos. Por ejemplo, según los resultados por Voss et. al. (1991) en el campo de las relaciones internacionales -y también en el caso de la Historia- son frecuentes los desacuerdos entre los expertos. Sujetos con un nivel de conocimiento igualmente alto pueden ofrecer soluciones muy diferentes siendo todas ellas perfectamente coherentes y correctas. Por tanto, aplicar algunas de las características de la tabla 4 a estos dominios, habitualmente denominados "mal estructurados" puede no ser adecuado.

Así, la velocidad de resolución de uno/varios problemas puede no ser, al menos en algunos dominios, un criterio que diferencie a expertos y profanos. A veces, una carencia de conocimiento puede conducir a una solución, incorrecta y precipitada, pero por ello más rápida que la del experto que realiza un análisis más preciso y exhaustivo de la información presentada. Ello no quiere decir que la organización del conocimiento no facilite la tarea al experto y tenga para él una demanda cognitiva inferior a la del profano.

Por otro lado, las características de la tarea pueden influir a la hora de que el experto y también el profano, pongan en marcha unas u otras estrategias o activen determinados esquemas de conocimiento. Es cierto también, que, sobre todo en los trabajos realizados hasta los primeros años de la década de los ochenta, muchas de las tareas utilizadas eran tareas de laboratorio con poca validez ecológica. Sin embargo, creemos que en la actualidad, existe un creciente interés

por el estudio de las diferencias en contextos más cercanos a la vida cotidiana o profesional.

La investigación expertos-profanos ha estado muy ligada a la solución de problemas. Si bien muchos de estos resultados han realizado importantes contribuciones en los problemas "bien definidos" creemos que en el caso de los "mal definidos" aún es necesaria mucha más investigación, así como también un cierto progreso en el marco teórico. En realidad, como hemos señalado, es difícil precisar la categoría "mal definidos". Sabemos que esta distinción se refiere a dos extremos que forman parte de un continuum, sin embargo, carecemos de elementos que permitan distinguir problemas que correspondan a puntos intermedios de ese continuum.

Análogamente, aunque se han realizado algunos intentos de definir niveles intermedios de conocimiento entre el extremo "profano" y el extremo "experto" creemos que debería lograrse una mayor precisión y no hablar tanto de diferencias entre los dos extremos, sino tratar de especificar con más detalle "el camino" entre el profano y el experto. Una vez conocidas ciertas diferencias generales avaladas por numerosos trabajos, sería necesario concretar la evolución del paso de profano a experto en diferentes dominios. Conocer este proceso en detalle tiene importantes implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las materias escolares, puesto que, por ejemplo, permitiría realizar sugerencias acerca de la secuenciación de los contenidos y sobre las metas de cada nivel educativo en función del grado de pericia que se persiga para los estudiantes de cada nivel.

Asimismo, no se ha realizado apenas distinción alguna entre los expertos y sin duda, dentro de un mismo dominio puede haber notables diferencias. En este sentido, Smith (1992) obtiene un comportamiento diferente de profesores universitarios expertos en genética y consejeros genéticos. Estos últimos tienen muy en cuenta las soluciones técnicas de los problemas debido al tipo de trabajo que desempeñan. Esto nos lleva a otro punto crítico: habría que clarificar qué criterios son los que debe reunir un experto. Expertos en un dominio no son sólo los profesores universitarios sino que otras actividades profesionales no académicas que requieren también un elevado nivel de conocimiento específico de dominio pueden dar lugar a otras habilidades diferentes. Pensemos por ejemplo en los economistas. Probablemente las habilidades que desarrolla un corredor de bolsa con una amplia experiencia profesional sean diferentes a las de un profesor universitario o

a las de un experto en política económica y financiera.

Por otro lado, hasta ahora, y en buena parte debido a la amplia repercusión de este enfoque en el ámbito educativo, se ha venido denominando "expertos" a estudiantes universitarios o incluso si la comparación es entre varios niveles educativos al grupo que se supone posee un mayor nivel de conocimiento. Primero, el pertenecer a un nivel educativo superior no garantiza que esos estudiantes tengan un mayor conocimiento específico y segundo, en estos casos no estamos comparando expertos y profanos sino sujetos que están cercanos en la parte del continuum más cercana al extremo "profano". Sin embargo, es frecuente encontrar generalizaciones y conclusiones sobre las características del conocimiento experto en un dominio concreto obtenidas con estudiantes universitarios como sujetos con mayor nivel de conocimiento. Creemos que en estos casos las conclusiones sólo pueden referirse a un punto intermedio del continuum, pero nunca pueden atribuirse al extremo "experto". Resulta necesario precisar los criterios de clasificación de los sujetos y una evaluación más precisa de su conocimiento previo. Es cierto que la evaluación del conocimiento previo no es en absoluto fácil y que no disponemos aún de instrumentos de evaluación suficientemente adecuados, no obstante, nos parece un aspecto clave que necesita una mayor elaboración.

Por otro lado, continuando con el plano metodológico, las muestras utilizadas, sobre todo, en el caso de los sujetos con mayor nivel de conocimiento suelen ser muy pequeñas (por pequeñas entendemos inferiores a 8 sujetos) dado el costoso análisis cualitativo que se requiere y la dificultad que supone encontrar muestras más amplias. A pesar de ello, sería deseable utilizar muestras mayores.

La transferencia de habilidades generales de solución de problemas e incluso metacognitivas a las que hace referencia la tabla 4 nos conduce a una polémica aún lejos de ser resuelta: habilidades generales frente a habilidades específicas (Ceci, 1989). Los resultados obtenidos parecen indicar que existen ciertas habilidades generales en la solución de problemas como son la utilización de ciertas estrategias, por ejemplo, el análisis medios-fines (Glaser, 1987), el trabajo "hacia delante", el análisis cualitativo de la información presentada en el problema, algunas habilidades metacognitivas como la planificación o la comprobación de resultados. Parece que ser experto en un dominio favorece el desarrollo de algunas de estas habilidades generales (por ejemplo, Voss et. al., 1986), sin embargo, y aunque también es cierto que, en ocasiones, pueden establecerse analogías (Gentner y

Gentner, 1983; Vosniadou y Ortony, 1989) puede que la carencia total o casi total de conocimiento sobre un dominio impida o dificulte que se pongan en marcha esas habilidades o algunas de ellas cuando han de resolver un problema perteneciente a un dominio del que no poseen apenas conocimiento. Según Larkin (1989), algunos resultados indican que ciertas habilidades específicas de dominio pueden transferirse, sin embargo, afirma que esas habilidades generalizables se entremezclan con el conocimiento específico de dominio, siendo difícil separarlas.

Alexander (1992) realiza algunas críticas sobre la extensión de esta línea de investigación al ámbito del aprendizaje escolar. Afirma que la comparación expertos-profanos supone un análisis retroactivo y estático, esto es, se estudia la ejecución de los sujetos expertos, pero no se explica cuál/es son los mecanismos responsables del paso de profano a experto. Por otro lado, la meta del aprendizaje escolar no es lograr que los estudiantes sean expertos, de ahí que sea necesario estudiar otros puntos intermedios del continuum. Aunque esto es cierto, creemos que es importante conocer qué es lo que caracteriza al experto en un dominio específico para poder, a partir de ahí, realizar sugerencias -estudiando otros puntos intermedios del continuum- pertinentes para distintos niveles educativos.

Tampoco las "misconceptions" o ideas de los alumnos sobre diversos fenómenos científicos están exentas de ciertas críticas que hemos señalado ya en anteriores publicaciones (véase, por ejemplo, Limón y Carretero, 1996). Por ejemplo, mientras en algunos problemas se han detectado que estas representaciones de los alumnos forman parte de modelos mentales o teorías coherentes, a pesar de ser incorrectas desde el punto de vista científico (por ejemplo, Vosniadou y Brewer, 1992); otros autores (diSessa, 1988; 1993) consideran que son ideas o representaciones que forman parte de un conocimiento fragmentario con escaso grado de coherencia.

Estas diferencias de planteamiento teórico tan notables tienen importantes consecuencias para la instrucción: ¿qué tipo de representaciones son las que tiene que detectar el profesor?, ¿qué técnicas son las más adecuadas para identificar las ideas de los alumnos?. Respecto al cambio o la modificación de estas ideas para facilitar la adquisición de conocimiento nuevo: ¿qué es lo que hay que cambiar: un concepto concreto, una teoría o simplemente una representación poco arraigada en el individuo?. Suponiendo que como sugeríamos más arriba, ambas posi-

ciones no sean contradictorias sino que se pueda admitir la existencia de ambos tipos de representaciones, ¿presentarían ambos tipos la misma resistencia al cambio?, ¿de qué dependería que se desarrollara uno u otro tipo de representación?. Todas estas cuestiones necesitan mayor investigación para poder ser resueltas.

Puesto que la mayoría de los trabajos de esta línea de investigación han estudiado dominios bien estructurados -como sucede a menudo en el caso de las ciencias naturales-, no puede asegurarse que este tipo de ideas de los estudiantes o en general, de los profanos en un dominio puedan ser identificadas en otros dominios no tan bien estructurados como por ejemplo, es el caso de la Historia. Por otro lado, algunos autores han diferenciado distintos tipos de "misconceptions" en función del nivel de conocimiento específico que tenga el sujeto. Por ejemplo, Perkins y Simmons (1988) describen tres clases de "misconceptions": conceptos ingenuos, conceptos rituales y conceptos gordianos. Los primeros son los que caracterizan a aquellos sujetos que carecen del conocimiento suficiente para resolver un problema. Por ejemplo, si no conocen el fenómeno del impetus curvilíneo dibujarán incorrectamente la trayectoria que sigue un móvil una vez que deja de seguir una trayectoria curvilínea. Los rituales se producen una vez que el individuo ha memorizado un fenómeno, aunque no se haya producido comprensión. En el contexto escolar es capaz de resolver problemas adecuadamente, pero si se enfrenta a un problema no académico utiliza de nuevo el conocimiento basado en su experiencia que le lleva a resolver erróneamente el problema.

Por último, los conceptos gordianos representarían las "misconceptions" de los expertos. Estas "misconceptions" están directamente vinculadas a las generalizaciones propias de las disciplinas. En ocasiones, estas generalizaciones pueden contener serios errores que pueden permanecer sin ser detectados durante mucho tiempo. La historia de la Ciencia ofrece numerosos ejemplos de ello, como, por ejemplo, la teoría aristotélica del movimiento que fue el paradigma dominante durante muchísimo tiempo. Para que este tipo de "misconception" se produzca, deben darse dos condiciones:

- a) que el individuo posea un conocimiento disciplinar sobre el fenómeno objeto de estudio.
- b) que la teoría o idea en cuestión no sea sólo argumentable o incluso cuestionable, sino refutable o verificable. Por ejemplo, aunque las posiciones dominantes

actualmente en psicología educativa sean los constructivistas, ello no quiere decir que no se puedan mantener posiciones alternativas que pueden verse reforzadas por ciertos resultados que las verifican.

En definitiva, lo que nos parece más interesante de esta distinción de Perkins y Simmons (1988) es la idea de que el experto puede mantener también ciertos errores o ciertas "misconceptions", aunque diferentes a las propias de los profanos o sujetos con escaso nivel de conocimiento. Es más, poseer un nivel muy alto de conocimiento en un dominio puede conducir a cometer ciertos sesgos o a mantener determinadas "misconceptions". Por tanto, parece que las diferencias expertos-profanos son más complejas de lo que a primera vista parecen: no pueden reducirse a pensar que el profano es el que no tiene ningún conocimiento y comete todo tipo de errores y el experto "el que sabe mucho y todo lo hace bien".

En resumen, esta línea de investigación ha contribuido a aumentar nuestro conocimiento sobre las características del conocimiento del profano y del experto, si bien es necesaria mucha más investigación que permita superar algunos aspectos críticos que hemos revisado y sobre todo, que conduzca a conocer mejor la evolución del paso de profano a experto en diferentes dominios y en tareas con características diversas.

Resumen Uno de los problemas que presenta la investigación sobre la adquisición de conocimiento específico de dominio radica en precisar qué se entiende por "dominio" en general, y en particular, por "conocimiento específico de dominio". Wellman y Gelman (1992) recogen cinco acepciones del término "dominio": dominios innatos en el sentido fodoriano, modos de procesamiento ligados a modalidades sensoriales específicas, áreas de conocimiento con características específicas, tareas cognitivas diversas, teorías o ideas ingenuas. Este trabajo presenta una breve revisión teórica de las diversas concepciones sobre lo que se ha entendido por dominio específico de conocimiento, centrándose en la adquisición de conocimiento específico de dominio como producto del paso de profano a experto. Se presentan algunas de las características que diferencian a los expertos de los profanos, así como algunas implicaciones de esta línea de investigación para el aprendizaje escolar. Por último, se señalan algunos aspectos críticos de estos trabajos que requieren más investigación para ser clarificados.

Palabras claves

Conocimiento específico de dominio; Aprendizaje escolar; Misconceptions; Expertos; Desarrollo cognitivo.

Abstract One of the problems the research about domain specific knowledge acquisition has is to define in a more accurately way what it is understood by "domain" and by "domain specific knowledge". Wellman and Gelman (1992) have presented five senses: innately given, modular abilities domains in the fodorian sense, modes of processing tied to particular sensory modalities, areas of knowledge that have special properties, Piaget-inspired partitionings of cognitive tasks such as seriation or conservation domain) and naive theories that carve phenomena into differing organized systems of knowledge. This paper presents a brief review of the different meanings employed by several specialists to define what it is understood by "domain specific knowledge". We focuses on domain specific knowledge as a product of the process of becoming expert. Some psychological research about the novice-expert continuum is also reviewed. Some features that distinguish experts from novices are presented and some implications for school learning are developed. Finally, some critical points of this research line are indicated.

Descriptors

Domain specific knowledge; Subject matter knowledge; Novices; Experts; School learning; Misconceptions; Cognitive development.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, P.A. (1992). *Domain knowledge: evolving themes and emerging concerns*. **Educational Psychologist**, 27 (1), 33-51.
- ALEXANDER, P.A. y JUDY, J.E. (1988). *The interaction of domain-specific knowledge in academic performance*. **Review of Educational Research**, 58, 375-404.
- ALEXANDER, P.A., SCHALLER, D.L. y HARE, V.C. (1991). *Coming to terms: how researchers in learning and literacy talk about knowledge*. **Review of Educational Research**, 61, 315-343.
- ALLARD, F. y STARKES, J.L. (1991). *Motor-skill experts in sports, dance and other domains*. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press.
- AMSEL, E.; LANGER, R. y LOUTZENHISER, L. (1991). *Do lawyers reason differently from psychologists? A comparative design for studying expertise*. En: R.J. Sternberg y P.A. Frensch (Eds.) **Complex problem solving. Principles and mechanisms**. Hillsdale, NJ: LEA.
- ANDERSON, J.R. (1983). **The architecture of cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ANDERSON, J.R. (1987). *Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions*. **Psychological Review**, 94, 192-210.
- ANZAI, Y. (1991). *Learning and use of representations for physics expertise*. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAREY, S. (1985). *Are children different kind of thinkers and learners than adults?* En: S. Chipman, J.W. Segal y R. Glaser (Eds.) **Thinking and learning skills**, vol. 2. Hillsdale, NJ: LEA.
- CAREY, S. (1991). *Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change?* En: S. Carey y R. Gelman (Eds.) **The epigenesis of mind: essays on biology and cognition**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CAREY, S. y GELMAN, R. (Eds.) (1991). **The epigenesis of mind: essays on biology and cognition**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CARRETERO, M. (1993). **Constructivismo y educación**. Madrid: Edelvives. Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LIMÓN, M.; LÓPEZ-MANJON, A. y LEÓN, J.A. (1994). *Historical knowledge: cognitive and instructional implications*. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993a). *The theoretical basis of constructivism and its implications for instructional design*. Ponencia presentada en Fifth EARLI Conference, Aix-en-Provence, Francia, 31 agosto-5 septiembre.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993b). *Aportaciones de la Psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. **Infancia y Aprendizaje**, 153-167.

- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (en prensa). *Problemas actuales del constructivismo: de la teoría a la práctica*. En: M.J. Rodrigo y J. Armay (Eds.) **La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate**. Barcelona: Paidós.
- CATTELL, R. B. (1971). **Abilities: their structure, growth and action**. Boston: Houghton-Mifflin.
- CECI, S.J. (1989). *On domain specificity...More or less general and specific constraints on cognitive development*. **Merrill-Palmer Quarterly**, vol. 35 (1), 131-142.
- CHASE, W.G. y SIMON, H.A. (1973). *Perception in chess*. **Cognitive Psychology**, 4, 55-81.
- CHI, M.T.H. (1978). *Knowledge structures and memory development*. En: R. Siegler (Ed.) **Children's thinking: what develops**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CHI, M.T.H. (1983). *Knowledge structures and memory development*. En: R. Siegler (Ed.) **Children's thinking: what develops?**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CHI, M. T. H.; FELTOVICH, P. J. y GLASER, R. (1981). *Categorization and representation of physics problems by expert and novices*. **Cognitive Science**, 5, 121-151.
- CHI, M.T.H.; GLASER, R. y FARR, M.J. (1988). **The nature of expertise**. Hillsdale, NJ: LEA.
- CHI, M.T.H.; GLASER, R. y REES, E. (1982). *Expertise in problem solving*. En: R.J. Sternberg (Ed.) **Advances in the psychology of human intelligence**, vol. 1. Hillsdale, NJ: LEA.
- CHI, M.T.H.; HUTCHINSON, J.E. y ROBIN, A.F. (1989). *How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge*. **Merrill-Palmer Quarterly**, vol. 35 (1), 27-62.
- CHI, M.T.H. y KOESKE, R. D. (1983). *Network representation of child's dinosaur knowledge*. **Developmental Psychology**, 19, 29-39.
- CLANCEY, W.J. (1988). *Acquiring, representing and evaluating a competence model of diagnostic strategy*. En: M. T. H. Chi, R. Glaser y M. J. Farr (Eds.) (1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- diSESSA (1988). *Knowledge in pieces*. En: G. Forman & P. B. Pufall (Eds.) **Constructivism in the computer age**. Hillsdale, NJ: LEA.
- diSESSA (1993). *Towards an epistemology of physics*. **Cognition and Instruction**, 10 (2-3), 105-225.
- DUNCKER, K. (1945). *On problem solving*. **Psychological Monographs**, 58 (5), nº 270.
- ERICSSON, K.A. y SMITH, J. (1991). *Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction*. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press.
- EYLON, B. y LINN, M.C. (1988). *Learning and Instruction: an examination of four research perspectives in science education*. **Review of Educational Research**, vol. 58 (3), 251-301.
- FELTOVICH, P.J.; JOHNSON, P.E.; MOLLER, J.H. y SWANSON, D.B. (1984). *LCS: The role and development of medical knowledge in diagnostic expertise*. En: W.J.

- Clancey y E. H. Shortlife (Eds.) **Readings in medical artificial intelligence**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FOSHAY, A. W. (1962). *Discipline-centered curriculum*. En: A.H. Passow (Ed.) **Curriculum crossroads**. New York: Teachers College Press.
- GABEL, D. (Ed.)(1994). **Handbook of research on science teaching and learning**. New York: MacMillan.
- GARNER, R. (1990). *When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings*. **Review of Educational Research**, vol. 60 (4), 517-529.
- GENTNER, D. y STEVENS, L.A. (1983)(Eds.) **Mental models**. Hillsdale, NJ: LEA.
- GLASER, R.(1984) *Education and thinking*. **American Psychologist**, 39 (1), 93-104.
- GLASER, R. (1987). *Thoughts on expertise*. En: C. Schooler y W. Schaie (Eds.) **Cognitive functioning and social structure over the life course**. Norwood, NJ: Ablex.
- GLASER, R. y CHI, M.T.H. (1988). *Overview*. En: M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.)(1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- GÓMEZ, M. A.; POZO, J. I. y SANZ, A. (1995). *Students' ideas on conservation of matter: effects of expertise and context variables*. **Science Education**, 79(1), 77-93.
- GROEN, G. J. y PATEL, V. L. (1988). *The relationship between comprehension and reasoning in medical expertise*. En: M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.)(1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- de GROOT, A.D. (1965). **Thought and choice in chess**. The Hague: Mouton.
- de GROOT, A.D. (1978). **Thought and choice in chess** (2ª ed.). The Hague: Mouton.
- HINSLEY, D. A.; HAYES, J. R. y SIMON, H. A. (1977). *From words to equations: meaning and representation in algebra word problem*. En: M.A. Just y P.A. Carpenter (Eds.) **Cognitive processes in comprehension**. Hillsdale, NJ: LEA.
- HOLYOAK, K.J. (1991). *Symbolic connectionism: toward third-generation theories of expertise*. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, P.E.; DURAN, A.A.; HASSEBROCK, F.; MOLLER, J.; PRIETULA, M.; FELTOVICH, P.J. y SWANSON, D.B. (1981). *Expertise and error in diagnostic reasoning*. **Cognitive Science**, 5, 235-283.
- KEIL, F. C. (1984). *Mechanisms in cognitive development and the structure of knowledge*. En: R. Sternberg (Ed.) **Mechanisms in cognitive development**. New York: W.H. Freeman.
- KEIL, F. C. (1990). *Constraints on the acquisition and representation of knowledge*. En: M. W. Eysenck (Ed.) **Cognitive Psychology: An international review**. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- KINDFIELD, A.C.H. (1994). **Science Education**, 78 (3), 255-283.
- KUHN, D. (1993). *Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking*. **Science Education**, 77 (3), 319-337.
- KUHN, D.; AMSEL, E. y O'LOUGHLIN, M. (1988). **The development of scientific thinking skills**. San Diego, CA: Academic Press.

- LARKIN, J. H. (1989). *Display-based problem solving*. En: D. Klahr y K. Kotovsky (Eds.) **Complex information processing: the impact of Herbert Simon**. Hillsdale, NJ: LEA.
- LARKIN, J. H. y REIF, F. (1979). *Understanding and teaching problem solving in physics*. **European Journal of Science Education**, 1, 191-203.
- LARKIN, J.H.; McDERMOTT, J.; SIMON, D.P. y SIMON, H.A. (1980). *Expert and novice performance in solving physics problems*. **Science**, 208, 1335-1342.
- LAWRENCE, J. A. (1988). *Expertise on the bench: modeling magistrates' judicial decision-making*. En: M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.)(1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- LESGOLD, A.; RUBINSON, H.; FELTOVICH, P.; GLASER, R.; KLOPFER, D. y WANG, Y. (1988). *Expertise in a complex skill: diagnosing x-ray pictures*. En: M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.)(1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1996). *Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?* En: M. Carretero **Construir y enseñar: las Ciencias Experimentales**. Buenos Aires: Aique, también Madrid: Visor.
- LÓPEZ-MANJÓN, A. (1991). *Teorías intuitivas sobre la enfermedad: categorización, representación y razonamiento en expertos y profanos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid, UAM.
- LÓPEZ - MANJÓN, A. y CARRETERO, M. (1993). *Teorías intuitivas sobre la enfermedad y razonamiento correlacional en expertos y profanos*. **Cognitiva**, 5 (1), 95-111.
- LUCHINS, A. S. (1942). *Mechanization in problem solving*. **Psychological Monographs**, 54 (6), nº 248.
- MARINI, Z. y CASE, R. (1989). *Parallels in the development of preschoolers' knowledge about their physical and social worlds*. **Merrill-Palmer Quarterly**, 35, 1-26.
- MCCLOSKEY, M. (1983). *Naive theories of motion*. En: D. Gentner y L.A. Stevens (Eds.) **Mental models**. Hillsdale, NJ: LEA.
- NEWELL, A. (1973). *Production systems: models of control structures*. En: W.G. Chase (Ed.) **Visual information processing**. New York: Academic Press.
- NEWELL, A. (1980). *Reasoning, problem solving and decision processes: the problem space as fundamental category*. En: R. S. Nickerson (Ed.) **Cognitive skills and their acquisition**. Hillsdale, NJ: LEA.
- NEWELL, A. (1988). *Unified theory of problem solving*. Ponencia presentada en la Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, Montreal, Canadá.
- NEWELL, A. y SIMON, H. A. (1972). **Human problem solving**. Englewoods-Cliff, NJ: Prentice Hall.
- NOVICK, S. y NUSSBAUM, J. (1981). *Pupils' understanding of the nature of matter: an interview study*. **Science Education**, 65 (2), 187-196.
- PARIS, S.G.; LIPSON, M.Y. y WIXSON, K.K. (1983). *Becoming a strategic reader*.

- Contemporary Educational Psychology**, 8, 293-316.
- PATE, P. E.; ALEXANDER, P. A. y KULIKOWICH, J. M. (1989). *Assessing the effects of training social studies content and analogical reasoning processes on sixth-graders' domain-specific and strategic knowledge*. En: D.B. Strahan (Ed.) **Middle school research: selected studies**. Columbus, OH: Research Committee of the National Middle School Association.
- PATEL, V. L. y GROEN, G. J. (1991). *The general and specific nature of medical expertise: a critical look*. En: K.A. Ericsson y J. Smith (Eds.) **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERFETTI, Ch.; BRITT, M.A.; ROUET, J.F.; GEORGI, M.C. y MASON, R.A. (1994). *How students use texts to learn and reason about historical uncertainty*. En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**. Hillsdale, NJ: LEA.
- PERKINS, D. N. y SIMMONS, R. (1988). *Patterns of misunderstanding: an integrative model for science, math and programming*. **Review of Educational Research**, vol. 58 (3), 303-326.
- PFUNDT, H. y DUIT, R. (1994). **Bibliography. Students' alternative frameworks and science education. 4th. edition**. Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A.; LIMÓN, M. y SANZ, A. (1991). **Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química**. Madrid: CIDE.
- PRAWAT, R. S. (1989). *Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis*. **Review of Educational Research**, vol. 59 (1), 1-41.
- REIF, F. y ALLEN, S. (1992). *Cognition for interpreting scientific concepts: a study of acceleration*. **Cognition and Instruction**, 9(1), 1-44.
- REITMAN, W. (1965). **Cognition and thought**. New York: Wiley.
- RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. y grupo PDP (Eds.) (1986). **Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition (2 vols.)**. Cambridge, MA: MIT Press.
- SCHAUBLE, L. y GLASER, R. (1990). *Scientific thinking in children and adults*. En: D. Kuhn (Eds.) **Contributions to Human Development, vol. 21. Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills**. Basel, Switzerland: Karger.
- SCHNEIDER, W. (1993). *Domain-specific knowledge and memory performance in children*. **Educational Psychology Review**, vol. 5 (3), 257-273.
- SCHNEIDER, W.; GRUBER, H.; GOLD, A. y OPWIS, K. (1993). *Chess expertise and memory for chess positions in children and adults*. **Journal of Experimental Child Psychology**, 56, 328-349.
- SCRIBNER, S. (1984a). *Studying working intelligence*. En: B. Rogoff y J. Lave (Eds.). **Everyday cognition : its development in social context**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCRIBNER, S. (1984b). *Cognitive studies of work*. **Quarterly Newsletter of the**

- Laboratory of Comparative Human Cognition**, 61 (1, 2), 1-50.
- SIEGLER, R. S. (1989). *How domain-general and domain-specific knowledge interact to produce strategy choices*. **Merrill-Palmer Quarterly**, 35, 1-26.
- SIMON, H.A. (1973). *The structure of ill-structured problems*. **Artificial Intelligence**, 4, 181-201.
- SIMON, H.A. (1978). *Information-processing theory of human problem-solving*. En: K.W Estes (Ed.) **Handbook of Learning and Cognitive processes**. Vol 5. Hillsdale, NJ: LEA. Trad. cast. de A. Moreno en: M. Carretero y J.A. Garcia-Madruga (Eds.) **Lecturas de Psicología del pensamiento**. Madrid: Alianza.
- SMITH, M.U. (1983). *A comparative analysis of the performance of experts and novices while solving selected classical genetics problems*. **Dissertation Abstracts International**, 44, 451A.
- SMITH, M. U. (1990). *Knowledge structures and the nature of expertise in classical genetics*. **Cognition and Instruction**, 7, 287-302.
- SMITH, M. U. (1992). *Expertise and the organization of knowledge: unexpected differences among genetic counselors, Faculty and students on problem categorization tasks*. **Journal of Research in Science teaching**, vol. 29 (2), 179-205.
- SMITH, M.U. y Good, R. (1984). *Problem solving and classical genetics: succesful versus unsuccessful performance*. **Journal of Research in Science Teaching**, 21, 895-912.
- SPELKE, E.S. (1991). *Physical knowledge in infancy*. En: S. Carey y R. Gelman (Eds.) **The epigenesis of mind: essays on biology and cognition**. Hillsdale, NJ: LEA.
- SPIRO, R. J.; FELTOVITCH, P. J.; COULSON, R. L. y ANDERSON, D. K. (1989). *Multiple analogies for complex concepts: antidotes for analogy-induced misconception in advanced knowledge acquisition*. En: S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.) **Similarity and analogical reasoning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (1989). *Domain-general versus domain-specificity: the life and impending death of a false dichotomy*. **Merrill-Palmer Quarterly**, vol. 35 (1), 115-130.
- TURIEL, E. (1989). *Domain-specific social judgment and domain ambiguities*. **Merrill-Palmer Quarterly**, 35, 89-114.
- VOSNIADOU, S. y BREWER, W. F. (1992) *Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood*. **Cognitive Psychology**, 24, 535-585.
- VOSNIADOU, S. y ORTONY, A. (1989). *Similarity and analogical reasoning: a synthesis*. En: S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.) **Similarity and analogical reasoning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- VOSS, J. F.; BLAIS, J.; MEANS, M. L.; GREENE, T. R. y AHWESH, E. (1986). *Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals*. **Cognition & Instruction**, 3 (4), 269-302.
- VOSS, J. F.; GREENE, T. R., Post, T. A. y PENNER, B. C. (1983). *Problem-solving skill in the social sciences*. En: G.H. Bower (Ed.) **The psychology of learning and motivation: advances in research theory**, vol. 17. New York: Academic Press.

- VOSS, J. F. y POST, T. A. (1988). *On the solving of ill-structured problems*. En: M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.) (1988) **The nature of expertise**, Hillsdale, NJ: LEA.
- VOSS, J.F.; TYLER, S. y YENGO, L. (1983). *Individual differences in the solving of social science problems*. En: R. Dillon y R. Schmeck (Eds.) **Individual differences in cognition**. New York: Academic Press.
- VOSS, J.F.; WOLFE, C.R.; LAWRENCE, J.A. y ENGLE, R.A. (1991). *From representation to decision: an analysis of problem solving in international relations*. En: R.J. Sternberg y P.A. Frensch (Eds.) **Complex problem solving. Principles and mechanisms**. Hillsdale, NJ: LEA.
- WASON, P. C. (1960). *On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task*. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 12, 129-140.
- WELLMAN, H. M. y GELMAN, S. A. (1992). *Cognitive development: foundational theories of core domains*. **Annual Review of Psychology**, 43, 337-75.
- WINEBURG, S. (1991). *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*. **Journal of Educational Psychology**, vol. 83 (1), 73-87.
- WISER, M. (1988). *The differentiation of heat and temperature: history of science and novice-expert shift*. En: S. Strauss (Ed.) **Ontogeny, phylogeny and historical development**. Norwood, NJ: Ablex.

Modelos, metáforas e intervención: Desafíos de la coordinación de grupos

María Matilde Balduzzi*

En la elaboración y desarrollo de las teorías científicas, la utilización de modelos y metáforas ha tenido un papel destacado. La construcción de sistemas explicativos estuvo orientada, frecuentemente, por la analogía con fenómenos, procesos o estructuras ya conocidos, lo cual representa un rasgo distintivo del conocimiento humano que procura asimilar lo nuevo a lo ya sabido.

En el campo de la física, el uso de analogías tuvo amplio desarrollo, tanto en la formulación de teoría como en el diseño de la investigación:

"Huygens elaboró su teoría ondulatoria de la luz con ayuda de sugerencias derivadas de la concepción ya familiar en su época, del sonido como fenómeno ondulatorio; los descubrimientos experimentales de Black concernientes al calor fueron sugeridos por su concepción del calor como un fluido, y la teoría de Fourier acerca de la conducción térmica fue concebida en analogía con las conocidas leyes del flujo de los líquidos..." (Nagel, 1974: 110)

La toma de conciencia por parte de los científicos, sobre este proceso de pensamiento, ha llevado a algunos a referirse explícitamente a él, tal es el caso de Maxwell quien caracterizó una analogía física como "la parcial semejanza entre las leyes de una ciencia y las de otra por la cual cada una de ellas ilustra a la otra." (Nagel, 1974: 110).

Es posible distinguir dos tipos de analogías: "substantivas" y "formales". En el primer caso, una teoría ha sido construida a partir de un sistema de elementos cuyas propiedades son conocidas y cuya legalidad ha sido formulada. La diferencia entre el modelo y lo modelizado se plantea en relación a la cantidad de elementos de uno respecto al otro o bien a la existencia, en el nuevo sistema, de

* Lic. en Psicología. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta del Area Psicológica. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: E-mail: nees@fch.unicen.ar - Tel./Fax 54 293 2-1928

elementos cuyas propiedades no existen en el modelo. Son ilustrativas de este tipo de analogías, las teorías atomísticas, en las cuales lo modelizado, por ejemplo la estructura del átomo, remite a objetos macroscópicos observables o representables gráficamente. En lo que respecta a las analogías denominadas "formales", el modelo en el que se basa la teoría no consiste en un conjunto de elementos visualizables sino en una estructura de relaciones abstractas.

Es importante destacar que la utilidad del modelo no se circunscribe exclusivamente a la elaboración de una teoría, cumple también una función destacada en su extensión y en su aplicación.

Los motivos de la preferencia por uno u otro modelo para la conceptualización del objeto de estudio de una disciplina, deben buscarse en el contexto histórico-social de su elaboración, siendo posible identificar épocas del desarrollo de la disciplina en las cuales un modelo es aceptado como legítimo imponiéndose su uso en la comunidad científica.

El innegable valor heurístico de los modelos en la construcción, extensión y aplicación de teorías no debería impedir el reconocimiento de los riesgos que su utilización conlleva. En este sentido, puede pensarse en los límites de validez de las semejanzas establecidas. "Un modelo puede ser tanto una potencial trampa intelectual como una valiosa herramienta." (Nagel, 1974: 116).

El pensamiento sobre grupos abunda en producciones originadas en el razonamiento por analogía. Existe una diversidad de concepciones de esta índole, algunas de las cuales lograron imponerse y perdurar por décadas, posiblemente por la ilusión de claridad que la aplicación de sus metáforas producía. En este sentido, cabe mencionar la utilización del modelo físico según el cual el grupo puede ser pensado como campo de fuerzas en equilibrio dinámico susceptibles de ser evaluadas en su dirección e intensidad, concepción de larga trayectoria que, desde Lewin, ha asimilado el grupo a un campo electromagnético. Es interesante señalar que en la física, su disciplina de origen, la noción de «fuerza» fue incorporada, a su vez, a partir de la analogía con la experiencia corriente de una tensión en el esfuerzo muscular, referencia antropomórfica que representó un serio obstáculo en el desarrollo de la disciplina.

Ha sido, asimismo, frecuentemente utilizado en el pensamiento sobre grupos, el modelo biológico. Según este modelo, el grupo puede ser pensado como un organismo cuya "morfología" puede describirse y su "fisiología" analizarse, in-

clusivo en términos de normalidad o patología. La adhesión, no siempre consciente, a este modelo, se manifiesta, aún hoy, en la organización de dispositivos grupales que aspiran a la constitución de un grupo "sano" o a lograr el "crecimiento" del grupo. Por otra parte, este modelo es compatible con la concepción genético-evolutiva en virtud de la cual la analogía permite pensar que un grupo, como un organismo viviente, transita etapas en su desarrollo, tendiendo hacia la "madurez".

Estos modelos no son, sin embargo, de utilización tan frecuente como lo es el modelo teatral, el que, desde la propuesta de J. Moreno, concibe al grupo en términos de una representación a cargo de los actores/miembros del grupo. Esta idea, muy difundida entre los psicodramatistas, conduce a pensar el grupo a partir de conceptos tales como "personajes", "roles", "escena", etc.

En otros casos, no puede determinarse la existencia de un modelo definido, sino, simplemente, la utilización de metáforas que no llegan a constituir un modelo. En este sentido, puede mencionarse el empleo de metáforas de carácter bélico o belicista que se traducen en expresiones tales como "alianzas", "maniobras", "estrategia", "táctica", etc.. Así, por ejemplo, Pichón Riviére consideraba que el método experimental empleado por el coordinador, debía incluir una "estrategia", una "táctica" y una "logística".

Cabe mencionar, asimismo, la metáfora del juego. Las pautas de interacción social son asimiladas a juegos que el sujeto no ha iniciado pero en los cuales, en algún momento, comenzará a participar. Términos tales como "competencia" o "reglas", dan cuenta de la presencia de esta metáfora.

La utilización en Ciencias Sociales de ideas originadas en el campo de la Lingüística, llevó a que, en las últimas décadas, se extendiera el uso de metáforas narrativas o textuales. Así, por ejemplo, para referirse a la productividad del grupo, se habla de "texto" grupal: "Al rescatar la dimensión productiva del texto se quiere resaltar, en lo que en un grupo acontece, las formas propias que un grupo produce (en ese sentido, sus escrituras)." (Fernández, 1989: 149).

El señalar algunos de los modelos y metáforas que han servido, y aún lo hacen, para pensar lo grupal, no supone la prescripción o exigencia de prescindir de ellos -algo seguramente imposible- sino la aspiración de que, a partir de su análisis, pueda reflexionarse acerca de sus implicancias, tanto en el plano del conocimiento como en el de la intervención. Admitiendo la imposibilidad de pres-

cindir de metáforas; admitiendo, inclusive, la necesidad de compartir ciertas metáforas para que la comunicación sea posible, el análisis crítico de las que habitualmente empleamos puede permitirnos su sustitución por otras más adecuadas, ya sea para entender fenómenos y procesos, ya sea para intervenir sobre ellos procurando su modificación. En efecto, los modelos y metáforas que empleamos, condicionan el modo de intervención y nuestros objetivos: nos orientan en determinada dirección, guiados por algún propósito de ellos derivado. En relación a esto puede resultar ilustrativa la reflexión de Gianfranco Cecchin a propósito de la intervención en terapia familiar: "Cuando renunciamos a la metáfora del juego estratégico o de la batalla descartamos asimismo la necesidad de ganar." (1995: 337).

Por su importancia para la intervención sobre lo grupal, vale decir, en relación al modo en que se entiende la coordinación de grupos, nos detendremos en la consideración de un tipo particular de metáforas. Se trata de metáforas de carácter aún más básico que las aludidas anteriormente, metáforas que utilizamos cotidianamente, que están naturalizadas en el lenguaje, tanto en el común como en el científico y que, puede suponerse, proceden de los orígenes del pensamiento humano en la manipulación del orden físico. Estas metáforas aluden a relaciones espaciales de carácter topológico.

En la producción teórica sobre grupos, el concepto de latencia es portador de estas metáforas de carácter espacial. Lo latente es concebido como aquello "subyacente", vale decir lo que está debajo o detrás, lo "profundo". Eso que subyace, además de estar oculto, tiene capacidad generadora, es algo que produce, determina, es el responsable de que aparezca todo aquello que puede visualizarse o escucharse. Lo de la superficie, lo observable, lo que el empleo de la metáfora espacial permite representar como "arriba" o "por delante", no es más que un "mero" producto, resultante de esa otra escena que se oculta tras los velos de las apariencias, y deberá, tanto en la teoría como en la intervención, ser "desentrañado", "desocultado", "sacado a luz", "traído a la superficie".

La idea de lo inconsciente como lo oculto que debe ser develado ha sido una metáfora operante en el campo del psicoanálisis, tanto en la conceptualización como en la organización del dispositivo de intervención. Lo ha sido, asimismo, en sus derivaciones al ámbito de lo grupal. Comunicación, liderazgo, roles, proceso de interacción cooperativa o competitiva, normas surgidas de esa interacción,

toma de decisiones, etc., son concebidos como la estructura y dinámica manifiestas del grupo, accesibles a la representación consciente por parte de los integrantes. Pero estas configuraciones y procesos, se afirma, constituyen lo "determinado", producto de una latencia grupal constituida por -según la corriente y los autores- "supuestos básicos" (W. Bion), "fantasmas grupales" (D. Anzieu) o "temores arcaicos" (E. Pichón Riviére), atribuibles a la regresión que lo grupal promueve. Observar un grupo es, entonces, considerar los fenómenos manifiestos, pero procurando inferir lo que ocurre en la otra "escena" que se oculta tras la superficie. Escena oculta que, para la escuela francesa de grupos, está organizada por una fantasmática, producto de la "resonancia", en el grupo, del fantasma de alguno de los miembros.

Coordinar un grupo se convierte, entonces, en develar, desocultar, traer a la superficie, esos fantasmas, ya que, según la clásica expresión freudiana "nada puede ser vencido in absentia o in effigie". Esta tarea consiste en ir de la superficie a las "profundidades" para encontrar allí la verdad escondida, puesto que, según se supone, la apariencia es engañosa, en tanto que lo oculto es verdadero. El coordinador accede, entonces, a lo oculto-verdadero y lo trae a la engañosa-superficie produciendo un "esclarecimiento", otra metáfora -la alusiva a la luz, al iluminar- de vieja data en el pensamiento occidental. En su viaje a las profundidades, el coordinador, se encuentra urgido por encontrar sentidos del proceso grupal. El sentido oculto, una vez develado tiene un doble efecto: tranquilizar al coordinador, puesto que ya sabe lo que pasa, y producir un cierre en el grupo, que, en posesión de la "verdad", puede llegar a trabajar intensamente para convertirla en realidad, o bien, dependiendo esto de la relación transferencial establecida, trabajar para desmentirla.

Cuestionar la existencia de una verdad oculta que el coordinador debería develar, no significa negar la presencia de lo latente en las situaciones grupales, no significa, tampoco, renunciar a su conceptualización. Lo emocional inconsciente está siempre presente en los grupos, tanto en aquellos de carácter terapéutico como en los que han sido organizados con fines de formación o de aprendizaje. Ahora bien, actualmente, en el campo del psicoanálisis, lo latente ha dejado de pensarse a través de la metáfora espacial "superficie-profundidades". Lo latente puede ser pensado como "lo que late ahí todo el tiempo", es decir, como algo que no está oculto sino que aparece insistiendo en lo grupal, "una latencia en los

pliegues de la superficie, más que en las profundidades". (Fernández, 1989: 153).

Decíamos que esta nueva concepción de lo latente, no significa que el coordinador deba renunciar a su conceptualización. Resulta pertinente, a este respecto, la distinción de Pavlovsky y Kesselman entre un "estar molecular" y un "estar molar" del coordinador. En el primero, el coordinador se deja atravesar por líneas y bocetos que van surgiendo a partir de las intervenciones verbales y no verbales de los integrantes del grupo; son palabras y códigos corporales de los participantes que van armando construcciones diversas, "bocetos que van surgiendo, sin verdadera significación, sin verdaderos sentidos". (1991: 19). Posteriormente, el coordinador asume un "estar molar" en el cual va procesando hipótesis y conceptos, de los que, eventualmente, se servirá en sus intervenciones. Hipótesis y conceptos, cabría agregar, que se irán modificando conjuntamente con el mismo proceso grupal. En la multiplicidad de sucesos emerge algún acontecimiento, como pliegue de una superficie, como irrupción en un devenir hasta allí sin sobresaltos, y es ahí donde alguno de los múltiples sentidos que se anudan en lo grupal, podrá ser puntuado. No develado, ni des-cubierto, ni interpretado, simplemente puntuado o interrogado, disparando nuevas producciones colectivas. Se trata de un desafío que ubica al coordinador en una posición diferente ante el grupo.

¿Cuáles son las consecuencias de las reflexiones precedentes en lo que respecta a la coordinación de grupos de aprendizaje? Se ha considerado que, con grupos de aprendizaje, resulta conveniente la utilización de "técnicas de producción" y "de facilitación", indicándose que las "técnicas de elucidación" resultan inadecuadas con este tipo de grupos. Por "técnicas de producción" se entiende las derivadas de la "dinámica de grupos" de inspiración lewiniana, vale decir: mesa redonda, conferencia, panel, etc., técnicas utilizables con grupos amplios; o bien, Phillips 66, análisis de casos, role playing, etc., las que se emplean con grupos medianos o pequeños. Estas técnicas se consideran adecuadas para el desarrollo de la tarea y el logro de los objetivos de aprendizaje. Por "técnicas de facilitación" se entiende aquellas que apuntan a las relaciones sociales en el grupo, vale decir, las que tienden al mantenimiento del grupo o al logro de la "cohesión" grupal. Se incluyen aquí, todas las formas de señalamiento que se orientan a la iniciación, movilización, estímulo de la participación, etc.. En cuanto a la "técnica de elucidación", ha sido asimilada a "interpretación", entendiéndose que su empleo se orienta a esclarecer el significado profundo del comportamiento. Es por este

motivo que su utilización ha sido reservada para el trabajo con grupos terapéuticos o de formación.

El cuestionamiento de lo latente como lo "profundo", como la verdad oculta que el coordinador debería, en primer lugar inferir, para luego interpretar, y su reemplazo por una concepción de lo latente como aquello que está presente en "los pliegues, los intersticios de la misma superficie" (Fernández, 1989: 154), supone una sustitución de metáforas que nos conduce a un replanteo de la coordinación de los grupos en general, y de los grupos de aprendizaje en particular.

Lo inconsciente está siempre presente en las situaciones pedagógicas en tanto son sujetos los involucrados en ellas. Por otra parte la presencia de otros promueve identificaciones y transferencias múltiples. En las situaciones de aprendizaje se actualizan deseos y temores y se activan ante ellos mecanismos de defensa. El aprendizaje, los contenidos de aprendizaje, el docente, los otros, la institución, promueven la gestación de representaciones psíquicas, en algunos casos favorables a la realización de tarea, obstaculizándola o impidiéndola en otros. Lo inconsciente está siempre presente y explica los procesos grupales, pero no es algo que deba ser "desocultado" (lo cual no significa que deba ser negado, situación, por otra parte, demasiado frecuente).

La función del coordinador se concibe, en las elaboraciones teórico-técnicas actuales, como una función de "puntuación interrogante". No es ya el develador de verdades profundas que solía producir una obturación al imponer sus certezas. Su función interpretante es concebida como aquella destinada a "puntuar insistencias, interrogar rarezas, resaltar sinsentidos, enunciar paradojas", nueva concepción de la intervención derivada del empleo de nuevas metáforas para pensar lo grupal.

En las situaciones de aprendizaje, como en toda situación grupal, son frecuentes las paradojas, las irrupciones de sinsentido. Puntuar estos sinsentidos, indicar las contradicciones y paradojas, señalar las insistencias, es tarea ineludible del coordinador de grupos de aprendizaje, quien, sabiendo de la existencia de significaciones imaginarias que se producen, transforman y reelaboran en el proceso grupal, renuncia a enunciar verdades-certezas pero no a hacer posible, mediante su intervención, el surgimiento de nuevas producciones de sentido, ni a incentivar la capacidad de producción grupal.

Resumen En la elaboración y desarrollo de las teorías científicas, la utilización de modelos y metáforas ha tenido un papel destacado. El pensamiento sobre grupos abunda en producciones originadas en el razonamiento por analogía. Cabe mencionar la utilización de los modelos físico, biológico, teatral, y de metáforas que no llegan a constituir un modelo como la metáfora del juego, las de carácter bélico o las narrativas.

Los modelos y metáforas que utilizamos, condicionan el modo de intervención y nuestros objetivos.

En la producción teórica sobre grupos, el concepto de latencia es portador de metáforas de carácter espacial. Lo latente es concebido como aquello "subyacente", vale decir, lo que está debajo o detrás, lo "profundo". El cuestionamiento de esta metáfora conduce a un replanteo de la coordinación de los grupos en general, y de los grupos de aprendizaje en particular.

Palabras claves

Modelos; Metáforas; Latente; Coordinación; Grupos de aprendizaje.

Abstract On the working out and development of scientific theories, the use of models and metaphors has had an outstanding role. The thought about groups is rich on the productions which have their origin in the reasoning from analogy. It is worth mentioning the use of physical, biological and theatrical models. It is also important to mention the use of metaphors which do not make up a model as the game metaphor itself; (narrative and warlike ones).

Our aims and working conditions are stated by the models and metaphors which we use.

On the group theoretical production, the stay concept includes spacial character metaphors. The idea of stay is seen as 'underlying'; that it to say; what is under or behind, 'the deep one'. The debate about this metaphor leads to a rethink about general group coordination, and specially as far as learning groups is concerned.

Descriptors

Models; Metaphor; Stay; Coordination; Learning groups.

BIBLIOGRAFIA

- BAREMBLIT, G. (1987) *"Revisión sintética y comentarios acerca de los modelos grupales"*. En **Revista Lo grupal**. N°5. Búsqueda, Bs. As..
- CAPARROS, N. (1991) *"Apuntes para una epistemología del grupo"*. En **Revista Lo grupal**. N° 9. Búsqueda, Bs. As..
- CECCHIN, G. (1995) *"Construccionismo social e irreverencia terapéutica"*. En FRIED SCHNITMAN, D.: compiladora. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Paidós, Bs. As..
- FERNANDEZ, A. M. (1989) **El campo grupal, notas para una genealogía**. Nueva Visión, Bs. As..
- FRIED SCHNITMAN, D. y FUKS, S. (1995) *"Metáforas del cambio: terapia y proceso"*. En FRIED SCHNITMAN, D.: compiladora. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Paidós, Bs. As..
- NAGEL, E. (1974) **La estructura de la ciencia**. Paidós, Bs. As..
- PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (1991) *"Dos estares del coordinador"*. En **Revista Lo grupal**. N° 9. Búsqueda, Bs. As..
- PERCIA, M. (1991) **Notas para pensar lo grupal**. Lugar, Bs. As..
- SOUTO, M. (1986) *"El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa"*. En **Revista Argentina de Educación**. N° 8. Bs. As..
- SOUTO, M. (1994) **Hacia una didáctica de lo grupal**. Miño y Dávila, Bs. As..

Reflexiones sobre el debate educacional en la Argentina actual

Margarita Sgró*

Introducción

Los que “enseñamos” pedagogía en la universidad, en las carreras de educación, nos encontrábamos bastante cómodos bajo el paraguas de alguno de los “grandes relatos” que Lyotard (1984) declara muertos y que nos permitían dirigirnos a nuestro auditorio con variadas certezas, sobre todo aquellas que se referían a ¿qué es y qué debe ser? la educación, en relación al Hombre, la Sociedad, el Estado, etc.

Sin embargo, pareciera que la crisis, que se manifiesta de manera creciente en diferentes ámbitos de la sociedad y de la cultura, no ha dejado casi nada en pie. Es allí donde empiezan nuestros problemas, porque a todas luces se hace necesario recolocar, redefinir, rever, nuestras ideas que ya están muy lejos de ser certezas.

Parte de estas reflexiones compartidas, nos pusieron frente a la necesidad de abandonar la seguridad de los marcos teóricos globales y totalizadores en los que nos movíamos con mayor comodidad y al mismo tiempo intentar una reflexión crítica también sobre esta nueva situación.

Cuando hablamos de reflexión crítica nos referimos explícitamente a no ajustarnos a ningún nuevo discurso, a no asumir sin más nuevas posturas abandonando todo aquello que en términos de “ideales o de utopías” si se quiere, fueron el punto de apoyo de nuestra concepción teórica y creemos, también de nuestra práctica.

En un trabajo anterior y muy reciente justificábamos la necesidad de incorporar al análisis de la problemática pedagógica, tomada en un sentido amplio, la cuestión de las miradas modernas y consecuentemente las críticas emergentes de los discursos posmodernos, allí decíamos:

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Sub-Area Pedagógica. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: Posgrado en Educación. Pinto 399. 3er. Piso. (7000) Tandil. E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar.

“Al atenernos a las críticas que desde diversas posturas posmodernas se ha hecho a los discursos totalizadores nos vimos en la necesidad de reconfigurar el enfoque (...) Nos dimos cuenta que no podíamos seguir presentando la problemática pedagógica como lo veníamos haciendo algunos años atrás. Las posturas sobre el 'fin de las ideologías' y sobre el 'fin de las utopías', así como los cuestionamientos al sujeto moderno cambiaron radicalmente nuestra reflexión.” (Sgró, 1995)

Con estas palabras intentábamos, de algún modo justificar o poner de manifiesto, la incidencia de esta crítica posmoderna sobre nuestra reflexión teórica y también sobre nuestra tarea como docentes del área pedagógica.

En primer término, no podemos obviar a esta altura, una crítica que hoy es innegable, me refiero a pensar en la posmodernidad como una condición de la cultura, como una serie de transformaciones que asumidas o no, están sin embargo, presentes.

En este sentido, es necesario hacer algunas precisiones.

Una de las cuestiones más concretas que plantea esta crítica es la siguiente: aceptar la perspectiva posmoderna como ruptura, nos lleva a aceptar también la muerte de la Pedagogía como disciplina moderna, estructurada sobre el “deber ser”, los “ideales” el “futuro”, la “Utopía”; es decir, nos llevaría a cuestionar la pedagogía como un saber normativo y paralelamente plantear como problema su supervivencia o, en otro sentido, su transformación en un saber construido sobre la “explicación” de lo que sucede en el ámbito de la educación, sin la pretensión de fijar fines u objetivos. (Baquero - Narodowski, 1990)

Ahora bien, ¿es posible hacer pedagogía desgajada de su contenido político?. ¿Es posible construir una disciplina que se limite a decir lo que pasa en la práctica educativa y al mismo tiempo se desprenda de su tradición normativa?.

Estas preguntas y sus respuestas pasan a ser ahora un tema importante y que aunque no es el que nos ocupa, sirve de marco a la cuestión de cómo se concibe la discusión pedagógica, en la Argentina de los '90.

Por ello, antes de avanzar desearíamos mencionar otras cuestiones que subyacen a la discusión que vamos a presentar y que básicamente se refieren a la idea de una “reconstrucción”⁽¹⁾ (Habermas 1976) de la pedagogía al recuperar, o desde otra perspectiva, no abandonar temas que genuinamente conformaron su

corpus. Por ejemplo, la aspiración a construir una escuela radicalmente democrática que fue una pretensión claramente ligada a la modernidad (Russo 1994).

"¿Porqué reconstrucción? a los efectos de este trabajo diremos que, creemos necesario un amplio debate que recoloque los temas centrales de la educación en la Argentina de los '90. Al mismo tiempo, creemos que este debate debe ser planteado en los marcos de un consenso, logrado con diferentes actores sociales que redefinan la relación entre la sociedad civil y el Estado, volveremos sobre este tema. 'Reconstrucción' de una pedagogía radicalmente democrática por la incorporación de lo alternativo, de los 'otros', de la diversidad. (...) de los nuevos y múltiples sujetos que la modernidad, como proyecto inconcluso, había dejado en los 'bordes' ". (Sgró 1995)

Aunque no es este el tema que nos ocupa nos parece imprescindible mencionarlo.

En este sentido, nos parece adecuado decir que este artículo pretende profundizar algunos problemas y permitir una lectura teórica amplia, situando en la perspectiva modernidad-posmodernidad la discusión pedagógica de la Argentina de los '90.

Adelantamos aquí las dos vertientes de pensamiento que, a nuestro criterio, pueden mencionarse como las más relevantes a los efectos de este planteo.

Estamos hablando por un lado, de lo que denominamos "Distributivismo"⁽²⁾, y por otro lado, sus críticos, aquellos que sostienen que la propuesta "Distributivista" es un retorno a las concepciones "Iluministas", que se plantearon sobre una lógica excluyente, la de la "razón y la sinrazón", la de la razón de los "hombres cultos y decentes" y la de la sinrazón o dicho en otros términos barbarie, de la "chusma, del gaucho, del indio, del cabecita negra" (Tamarit, 1994).

Ubicaremos genéricamente la crítica, dentro del marco de lo que podríamos llamar el planteo amplio de "Educación popular" en nuestro país.

Este planteo, al que nos referiremos, ha sido especialmente desarrollado por Adriana Puiggrós y José Tamarit, no porque no haya otros autores sumamente prolíficos y relevantes, sino porque la problemática en la que vamos a circunscribir el trabajo fue especialmente desarrollada por ellos dos y últimamente sólo por

Tamarit.

Acotaremos el análisis en la crítica planteada explícitamente por este autor en su libro *“Educar al Soberano”*, al que nos referiremos más ampliamente.

Obviamente esta elección, que puede parecer caprichosa merece algunas precisiones.

¿Porqué se torna relevante esta discusión? A nuestro criterio y para explicar la elección, diremos que el peso de la reforma educacional surgida a partir de la Ley Federal nos obliga, en términos teóricos a plantear el tema, toda vez que la presente es la primera y más profunda reforma que se hace al sistema educacional en su totalidad desde su fundación a fines del siglo pasado.

Podríamos decir, que de otra manera sería una discusión ociosa, pero se vuelve importante además, porque a nuestro criterio, pone de manifiesto el encierro teórico de algunos planteos que se han venido sosteniendo (y hemos venido sosteniendo) en campos de problemáticas tan complejas como el de la “Educación Popular” hoy especialmente cuestionados. Al mismo tiempo en que parece que el sistema educativo no tiene otra alternativa más que poner en “el conocimiento socialmente significativo” su nuevo fundamento.

Las nuevas realidades, las transformaciones producidas por la Ley Federal de Educación, las nuevas concepciones acerca de los deberes del Estado en materia educacional, parecieran demostrar la invalidez o, en otro sentido, la inutilidad de una crítica que podría denominarse “nostálgica”, no sin cierta desvalorización.

¿Qué espacio queda entonces para un planteo que incorpore el innegable deterioro de los paradigmas de la modernidad y al mismo tiempo nos permita críticamente analizar la realidad educacional sin tener que abandonar aquellos “ideales” que hicieron de la pedagogía moderna un saber de Utopías y sin adherir ciegamente a los planteos oficiales o por lo menos mantener cierta independencia para poder señalar las discrepancias?. En otras palabras ¿queda algún espacio posible para no ser nostálgico o pragmático?.

Más adelante intentaremos profundizar el problema.

Breve síntesis de cada una de las posturas que discutiremos

La distribución equitativa del conocimientos

La reforma educativa que se plantea en la Argentina, aparece asentada sobre la necesidad de recuperar un sistema educacional cuyo fundamento esté puesto en la enseñanza de “contenidos socialmente significativos”, atacando de esta manera dos problemas centrales en el sistema educativo, la “calidad de la enseñanza” y la “desarticulación” como producto de la autonomía de cada nivel del sistema con respecto al otro.

Sin grandes discusiones que se refieran a “modelos de sociedad” o “modelos de hombre”⁽³⁾, temas tan caros a la tradición pedagógica moderna, esta postura arma una reforma muy difícilmente cuestionable, si acordamos como punto de partida con el diagnóstico al que arriban.

En este sentido, aparece lo que yo llamo el primer encierro, pareciera que si acordamos con el problema del Vaciamiento de Contenidos socialmente significativos, y consecuentemente, con el deterioro de la “Calidad de la Enseñanza” no haya muchas más alternativas que las que efectivamente se proponen.

Decimos que si la escuela está “vacuada de contenidos socialmente significativos” lo cual resulta difícil negar, entonces, a riesgo de plantear una propuesta de retorno en palabras de la propia Braslavsky (1986), es necesario volver a poner el acento en el conocimiento científico y en los contenidos para, de esta manera, atacar dos problemas centrales “la Calidad de la Enseñanza” y la “Desarticulación”, que atenta contra ella.

Hay otro aspecto que nos interesa destacar. La equidad, la necesidad de Distribuir equitativamente el conocimiento, también da por cerrada o no plantea otra discusión, la de la producción de saberes.

Centraremos el desarrollo en estos dos temas fundamentalmente.

Diagnóstico sobre el Sistema Educativo tradicional

De hecho, cada vez que caracterizamos la crisis del sistema educativo, lo hacemos a partir del reconocimiento de la baja calidad de la educación que se imparte en nuestras escuelas.

Juan Carlos Tedesco, en un artículo denominado “*Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*”, publicado en el año 1984, afirma que entre los problemas más importantes que afrontan los sistemas educativos en América Latina, se encuentran los referidos a la “Segmentación” y consecuentemente los “Circuitos pedagógicos diferenciados”, la “desarticulación” y más globalmente “la calidad de la enseñanza”, que se ha ido deteriorando cuando los sistemas educacionales dejaron de responder eficientemente a las demandas para las que fueron creados⁽⁴⁾.

Calidad de la enseñanza

La calidad de la enseñanza merece un análisis especial. Como sabemos, este tema se ha impuesto como uno de los más acuciantes por los que pasa la escuela pública o la educación en su conjunto y en términos generales, es un problema que no sólo no se puede negar, sino que además caracteriza buena parte de la crisis actual de las escuelas.

Ahora bien, el análisis que hacen estos autores se corrobora históricamente al afirmar que la escuela ha funcionado adecuadamente desde que fue fundada hasta aproximadamente la década del '50 o '60 en que, se produce una ruptura entre el sistema educacional y el mercado de trabajo, ruptura cuyas lógicas consecuencias son:

- La devaluación de los años de estudio,
- La devaluación de los aprendizajes,
- La desocupación y la subocupación de los educados.

De esta manera veremos que la calidad de la enseñanza se determina por las misiones y funciones que ha cumplido el sistema educativo desde su creación con respecto a las misiones social e históricamente conferidas, esto es:

*** la RELACION EDUCACION-PROGRESO SOCIAL GENERAL, que puede desglosarse, entre otras, en las siguientes relaciones:

- * educación-democracia,
- * educación-economía,

* educación-empleo, etc.

Es decir, que cuando la educación deja de ser eficiente o deja de cumplir las misiones sociales y políticas para las que fue creada, su estructura entra en crisis⁽⁵⁾.

Vaciamiento de contenidos

Ahora bien, hasta aquí hemos explicitado las causas externas de la crisis, pero ésta también tiene una dimensión interna. ¿Cuáles son esas cuestiones propias del sistema educativo que la determinan?. En primer lugar, la escuela, que en buena medida mantuvo su legitimidad por ser la única institución que transmitía conocimiento socializado, aparece como una institución VACIADA DE CONTENIDOS.

La enseñanza de los contenidos se ha ido deteriorando, y no hubo grandes procesos de actualización de los mismos, más allá de algunos intentos de renovación del curriculum, especialmente de la escuela primaria que corrieron con diferente suerte, pero que no tuvieron una incidencia notable.

Pero el motivo más importante por el que la escuela está vaciada de contenidos, se da porque lo que se enseña no es “SOCIALMENTE SIGNIFICATIVO”, de lo cual podemos inferir, que esta corriente de pensamiento pretende justamente replantear la función de la escuela en el marco de la “UTILIDAD SOCIAL”; este concepto, ampliamente desarrollado por Spencer, se torna un criterio fundamental en el Positivismo⁽⁶⁾. También aparece en el Pragmatismo y por ende en la Escuela Nueva, aunque en un sentido diferente, aquí la utilidad del conocimiento está validada por el consenso de los diferentes actores sociales, no está contenido en el mismo conocimiento científico. Por ello decimos que puede entenderse una cierta continuidad entre el Positivismo y el Distributivismo mientras no podríamos afirmarlo con respecto al Pragmatismo.

Conocimiento socialmente significativo

Debemos ahora analizar qué es el CONOCIMIENTO SOCIALMENTE SIGNIFICATIVO. Este se ha definido siempre como aquél conocimiento que en términos generales produce progreso social, entendiendo Progreso social, como

un concepto que se torna valioso dentro de un modelo social, político, económico, jurídico, que se ha instalado como modelo hegemónico en un determinado país, en un momento de su historia.

Tomando esto como sustento, Germán Rama, en una entrevista aparecida en la Revista “Propuesta Educativa”, declara cuáles, a su criterio, deben ser esos contenidos. Para él, sin lugar a dudas, tienen que ver con el conocimiento que produzca desarrollo económico y social⁽⁷⁾ que permita el dominio de la tecnología y finalmente estructure en las mentes de los estudiantes el método científico, por ello ponderan los conocimientos de la Lógica y la Matemática, el conocimiento proveniente de las Ciencias Naturales, el idioma inglés, la informática, etc. es decir, que también hay aquí una propuesta de modernización del sistema, que debe apuntar a una “distribución equitativa” del conocimiento que a su vez está validado por su utilidad social⁽⁸⁾.

Nuevamente, creemos que subyace aquí un jerarquía de conocimientos que explicitara claramente Spencer, y es este otro de los puntos en los que nos parece hay mayor continuidad con el Positivismo, aunque en la actualidad estos saberes están dirigidos esencialmente a la formación de la ciudadanía y a la inserción del egresado en el mundo del trabajo⁽⁹⁾.

Desarticulación

El otro elemento que atenta contra la calidad de la educación es la “DESARTICULACION”, este es un fenómeno de discontinuidad que aparece entre los distintos niveles, por no compartir los mismos objetivos generales que caracterizan la unidad política y de acción de un determinado sistema educacional.

La DESARTICULACION, parece ser un tema especialmente atacado en la Ley Federal de Educación y en la reforma por ella producida, que como aparece en el Módulo N° 0, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, asigna a cada nivel del sistema una “función propia” y otra “Propedéutica”, es decir, preparatoria. Así la sala de 5 años del nivel inicial se transforma en la antesala del ingreso a la “Educación General Básica” (E.G.B)⁽¹⁰⁾.

Luego la E.G.B. se extenderá hasta 9º año cubriendo el 1º y 2º año de la antigua escuela secundaria que continúa en una polimodal, cuyo ciclo básico se ha cursado obligatoriamente en la E.G.B.. De esta manera se apunta a la unidad

del sistema, por lo menos en cuanto al objetivo de elevar la calidad de la enseñanza poniendo a todos los niveles en función de reforzar el aprendizaje de contenidos socialmente significativos⁽¹¹⁾.

Otra de las cuestiones determinantes que se mencionan es el problema de la Formación docente, que obviamente es acuciante y que en buena medida intenta solucionarse a partir del sistema permanente de capacitación y perfeccionamiento que se ha puesto en marcha a instancias de la Ley Federal⁽¹²⁾.

Hemos seleccionado lo que consideramos más relevante, pueden discutirse otros temas.

¿Qué es un modelo de Educación Popular?

La educación popular puede caracterizarse como un modelo de “Educación del pueblo”, que surge al calor del reconocimiento de la pobreza, la marginalidad, la opresión, como fenómenos producidos naturalmente por la organización social, es decir, como consecuencias adicionales y lógicas de la desigual distribución de la riqueza y el poder en la sociedad latinoamericana. Nadie como Paulo Freire analizó este tema, reactualizándolo cuando reconoce en “*Pedagogía de la esperanza*” (1993) la continuidad de la “*Pedagogía del oprimido*” casi 30 años después.

Por supuesto hay otras concepciones, dentro de un campo que se ha caracterizado fundamentalmente por la diversidad y que sufre el impacto demolidor de la crisis de las ideologías solidarias y del Estado de bienestar, más adelante volveremos sobre el tema.

Esta breve introducción sirve sólo porque pretendemos retomarla al final de este escrito.

En general esta concepción teórica se ha desarrollado en nuestro país a través de la recuperación de ciertas categorías, y de algunos autores como Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros.

A los efectos de este trabajo, analizaremos esta posición a través de la obra de José Tamarit, que en su libro “*Educación al Soberano*” critica y discute la propuesta “Distributivista”, poniendo de manifiesto, entre otras cosas el cuestionamiento al conocimiento científico, por dudar de la objetividad y universalidad del mismo. Criticando además, la idea de la suficiencia de este tipo

de saber para formar ciudadanos, para abarcar la moral, para brindar igualdad de oportunidades a los “sectores populares”, denunciando la creciente deserción del Estado en materia educacional y la “complicidad” de un grupo importante de intelectuales que según nuestro autor, han “desertado” de sus convicciones y hoy caracterizan su reflexión por el “ajuste”.

Como contrapartida la propuesta está dirigida a plantear la necesidad de incorporar como productores de saberes a distintos grupos sociales, este tema viene siendo una constante de los últimos años⁽¹³⁾.

Vamos a detenernos brevemente en esto, entre los autores que clásicamente se dedicaron a analizar el campo de la educación popular, encontramos entre otros, a Adriana Puiggrós en sus trabajos anteriores⁽¹⁴⁾ y especialmente a José Tamarit, quien sí continúa presentando el tema de la producción de saberes en el “campo popular” y la necesidad de incorporarlos al curriculum⁽¹⁵⁾.

Estos autores decíamos, contraponen como incompatibles el sistema de Instrucción Pública y el modelo de Educación Popular, en el convencimiento de que educación del pueblo no es educación “para el pueblo”, sino por éste producida.

Llamaremos genéricamente a este planteo, como lo hacen algunos de sus autores⁽¹⁶⁾, un planteo enrolado en el campo de la Educación popular.

El análisis histórico que en la Argentina da origen a estas reflexiones es el siguiente:

El Positivismo fundó y consolidó el Sistema educativo como un modelo de “Instrucción Pública” cuyo objetivo fundamental era difundir la cultura letrada al Pueblo inculto. En definitiva, “distribuir” la “cultura universal” para homogeneizar y disciplinar a la población, lo que permitiría la formación y consolidación del Estado Nacional. Para el logro de este objetivo supremo, el Sistema Educativo se presentaba como la herramienta más eficaz. (Puiggrós, 1992-93)

La sanción de la Ley 1420 de Educación Común, Laica, Gratuita, Gradual y Obligatoria (recientemente reemplazada por la Ley Federal) demuestra claramente la importancia atribuida a la educación, pero para que ésta contribuyera realmente a la consolidación del Estado Nacional, debía abarcar a toda la población, por ello los rasgos más importantes de esta Ley son la Gratuidad y la Obligatoriedad, pero además, el hecho de que asegura Educación Común o Universal, es decir, igual para todos los miembros de la comunidad nacional.

Para que todos los miembros de la Nación accedieran a este beneficio, el

presupuesto esencial era la “Igualdad de oportunidades”, no podemos decir que los liberales de la Generación del '80, pensarán con esta igualdad, en una sociedad sin clases, pero sí podemos decir, que en todo caso esta “igualdad de oportunidades” garantizaba a su criterio la “selección” (Terán 1992)⁽¹⁷⁾ de los mejores hombres, que se destacarían del resto porque la educación les permitiría un desarrollo pleno de sus condiciones naturales e individuales, que se definían especialmente como “capacidades intelectuales”.

La “igualdad de oportunidades” jugaba aquí de la siguiente manera: el sujeto pueblo era un tabla rasa, al que debían inculcársele los conocimientos y la cultura de las élites, por ello es una tarea civilizatoria, que apunta a liberar en cada sujeto sus potencialidades, bajo el supuesto de que cada hombre va a llegar a ocupar un lugar social, igual al que le permitan sus capacidades individuales, en este sentido la escuela actúa como vehículo del ascenso social individual.

Entretanto, un modelo de “Educación popular”, es aquél que desde tiempos muy remotos se contraponen a esta concepción y que buscando en la “intuición”, en el “Sentido común” y en el “núcleo de buen sentido” de los sectores subalternos reconoce a todos los hombres como “intelectuales” en términos de Gramsci, o en términos de Freire, creadores de cultura; dicho en otras palabras, mientras la Razón del Positivismo es una razón monológica, la educación popular alienta la diversidad de producciones culturales que debieran en todo caso, complementarse como una manera de radicalizar las democracias, es decir de consolidar democracias sustantivas⁽¹⁸⁾ (Paulo Freire 1993).

Obviamente el análisis es mucho más extenso, pero la necesidad de recortar el tema hace que exponamos aquello que creemos fundamental para este desarrollo.

De esta manera las críticas que Tamarit hace al Distributivismo saltan a la vista y podríamos resumirlas en una serie de cuestiones que a juicio del autor quedan sin responder o peor aún ni siquiera están planteadas.

En el primer artículo que compone el libro, sobre el cual basamos una parte de estas reflexiones, Tamarit alerta sobre el peligro de usar términos ambiguos como “conocimiento”, sobre todo “conocimiento escolar” y “poder”, sin definir de qué se trata exactamente y peor aún no definirlo en el marco de “lo escolar” al respecto dice:

“Quienes levantan la bandera del derecho de todos a la educación, denuncian la desigual distribución del conocimiento y reivindican la

legitimidad de todo reclamo dirigido a la reapropiación del mismo por parte de los sectores populares ¿pueden eludir dar respuestas a preguntas como las siguientes?: ¿para qué sirve la escuela?, ¿qué conocimiento proporciona?, ¿cómo puede servir al desarrollo político de las clases populares?.” (p. 17).

Y agrega:

“La peligrosidad de su ambigüedad se hace manifiesta cuando celebramos, por ejemplo, la ‘distribución’ de la historia oficial; porque distribuir nos parece siempre un acto generoso y, en este caso aparece, además, revestido de un halo ‘democrático’.” (p. 78).

En otros apartados del mismo texto aparecen otros cuestionamientos que podrían resumirse de la siguiente manera:

*** ¿quién determina cuáles son los contenidos socialmente significativos?

*** ¿para qué son herramientas socialmente útiles?

*** ¿qué grupos sociales participan de la elaboración del currículum?,

*** ¿integran el currículum los saberes producidos por los sectores populares?, o

*** ¿éste está constituido solamente por los saberes de los sectores que en términos del propio Tedesco han sido los sectores tradicionalmente incluidos?

Es posible pensar que estas cuestiones merecen una discusión más profunda.

Para el autor, el Distributivismo omite sin más una cuestión que en la determinación de las legitimidades, es decir, de qué es lo legítimo en cuanto a contenidos y saberes, es fundamental; se trata de una consideración sobre el tema del PODER en la sociedad, sobre la sociedad como espacio de luchas múltiples, en el marco de las cuales hay que discutir y consensuar con distintos sectores un modelo educativo.

En términos generales, a juicio del autor, no se cuestiona sino que se avala el modelo de la Instrucción Pública, sin incorporar las “diferencias” de los distintos

grupos sociales y su rol como productores de saberes.

En este sentido, el “pueblo” siempre será el “destinatario” de una Educación asimilada a Instrucción Pública, porque el acento está definitivamente puesto en la “distribución” de un bien que otros producen, y que el pueblo recibe pasivamente; en algunas épocas de “mayor calidad”, en otras de “menor calidad”. Como diría Freire, el pueblo no es sujeto, sino objeto y por ello no tiene la misma dimensión en tanto “productor de saberes”, o dicho de otra manera, sus saberes están fuera del circuito “legítimo” de “lo que debe distribuirse”.

Hasta aquí hemos planteado las dos posiciones y las críticas de la que es objeto el Distributivismo, obviamente en el convencimiento de que muchas de ellas son legítimas y pertinentes.

Sin embargo, no basta la mera crítica y no resulta fácil justificar una posición tan controvertida en la Argentina de la década del '90.

Como afirmamos al principio de este trabajo, a nuestro criterio, resulta imposible soslayar el impacto de la crítica posmoderna, así como las reformulaciones en el rol del Estado, la descentralización del sistema de educación, etc., entonces en este nuevo escenario tenemos un problema adicional, el de la reformulación de “lo popular” y sus espacios, tema al que nos referimos en un trabajo anterior y que constituye uno de los puntos más importantes de un proyecto de investigación que se está realizando.

Decíamos allí:

“(…) lo popular, como tema, está en una etapa de profundas revisiones y podríamos decir de reflujos político y académico, sin embargo, los hechos puntuales que les dieron origen a estos planteos teóricos, la marginalidad, la pobreza, las desigualdades, la dependencia, no han desaparecido, por el contrario se han agravado y se asiste a una reestructuración salvaje del mundo capitalista en el fin de siglo.” (Sgró, 1993)

“En el mismo sentido, el planteo del tema del “sujeto popular o de los sujetos populares” (Argumedo, 1993) se torna insoslayable, vamos de la utopía al pragmatismo, (Russo, 1993) sin solución de continuidad, pasando por quienes sitúan el problema preguntando,

si “¿existe este sujeto popular llamado a cambiar la historia como sujeto privilegiado? (Villanueva, 1991) o en realidad es esta una discusión inútil?”. (Sgró 1993).

Consecuentemente debe agregarse, que en los últimos años la educación popular entendida como práctica alternativa ha sufrido las consecuencias de la crisis de los presupuestos filosóficos y políticos sobre los que se asentaban las ideologías solidarias y progresistas y el Estado de Bienestar Social.

“En consecuencia, muchos educadores populares se mantienen aún aferrados a las interpretaciones alternativas de los años 60' y 70'; otros, valorizan la Escuela Pública como el espacio privilegiado de la Educación Popular, sin advertir las modificaciones legales que han desarticulado al Sistema Unico de Educación; finalmente, un tercer grupo se abroquela en el voluntarismo de las prácticas cotidianas, asimilando su intervención a la militancia política.” (Sgró 1992)

De esta manera, asumimos que el espacio en el que fue posible articular diferentes discursos referentes a Educación Popular, en los que se contraponían varias concepciones, ha desaparecido o se está perfilando de manera totalmente diferente, son estas diferencias las que obligan a una redefinición o por lo menos a un análisis pormenorizado de los nuevos espacios donde pueda ubicarse la problemática de lo Popular.

La proliferación de la actividad privada en educación, como así también la aparición de nueva normativa que reformula el papel del Estado en materia educacional, pone sobre el tapete una discusión, en otro tiempo fundamental, la de si es posible seguir defendiendo a la escuela pública como el espacio privilegiado de la educación popular.

Para muchos, no era posible plantear un proyecto liberador, que reivindicara a los oprimidos en el mismo espacio donde se homogeneizaba a la población a través de la inculcación de un arbitrario cultural presentado como universal, pero, en algunos casos, estas posiciones fueron revisadas por los propios autores cuando el advenimiento del proyecto neoconservador avanzaba sobre la escuela pública. Esto último puso un límite muy claro a algunas reflexiones que se encontraron

como en un callejón sin salida.

Por ello, como ya expresáramos al principio nuestra preocupación reside en ubicar esta discusión en los marcos del pensamiento posmoderno como una crítica que lejos de poder ignorarse requiere de una reflexión que reorganice los límites y posibilidades de una y otra concepción. (Follari, 1992)

Podemos criticar la Reforma educacional desde la óptica de que “contenidos socialmente significativos” son contenidos elegidos por un grupo social que al decir de Tamarit ha abandonado sus convicciones de antaño poniéndose al servicio de un proyecto caracterizado intelectualmente por el “ajuste”:

“Del tono esperanzador que caracterizaba a los trabajos de los primeros años de la década se fue pasando a planteos o propuestas más ‘realistas’ o ‘pragmáticas’, a medida que las políticas de ‘ajuste’ determinaban el contexto en el cual la escuela haría su aporte a la ‘restauración de la democracia’(...).”

“En la introducción de este volumen aludimos al ‘efecto crisis’ o si se prefiere al ‘efecto ajuste’ - sobre los temas que preocupan y orientan la reflexión pedagógica; ‘efecto’ que operó y opera sobre un amplio espectro ideológico de educadores latinoamericanos.” (p. 88)

A cambio, nuestro autor en el texto que estamos analizando y en otros anteriores de los años 1988, 1989, 1990, viene insistiendo en la idea de que democratizar la escuela es en resumidas cuentas incorporar al currículum oficial en forma de contenidos, saberes producidos por los sectores populares.

Aquí se debe replantear una cuestión ¿estamos hablando del mismo currículum, estamos hablando de la misma escuela pública antes y después de la reforma? en otras palabras, ¿es posible seguir sosteniendo estas ideas sin más discusión?.

En este sentido, creemos que aparece un límite claro en esta reflexión, por el cual percibimos la necesidad de recolocar el problema.

Esperamos en estas brevísimas líneas poder resumir aquello que nos permita trazar la crítica y al mismo tiempo plantear lo que consideramos límites en ambas concepciones.

Tal vez, la última pregunta y más legítima sería:

*** ¿Es posible, en la Argentina de hoy, pensar la problemática educativa de otra manera diferente a como lo hace el “Distributivismo”, reivindicando otros sujetos sociales, otros saberes?

La respuesta es abierta y creemos que constituye la discusión más actual del campo pedagógico-político abierto en la Argentina.

Algunas reflexiones críticas

Hasta aquí hemos intentado plantear el problema, ahora bien, creemos necesario volver al principio y hacer el esfuerzo de repensar la discusión tratando de buscar otros elementos.

En principio, porque no es posible negar la realidad, es decir no es posible negar, por un lado las nuevas condiciones de la cultura, los cambios en las valoraciones, el deterioro de las explicaciones totalizadoras o de los “Grandes relatos” (Lyotard, 1984), las transformaciones del Estado que dejan sin sustento la aspiración de volver a poner en él toda la responsabilidad social y política, y consecuentemente educativa.

Es pararnos en la magnitud de los cambios para redefinir, reconstruir otras alternativas. A nuestro criterio, implica poner en la “sociedad civil” una buena parte de la responsabilidad. Expresado de otra manera, este planteo aparece en algunas de las obras de Emilio Tenti, y especialmente en “*La escuela vacía*” publicada en 1993, allí dice el autor:

“Según un constitucionalista italiano estamos en presencia de una ‘publicación de lo privado y de una privatización de lo público’. El resultado es un acercamiento tendencial y una confusión progresiva de las esferas de lo público y lo privado. Una pérdida recíproca de identidad.”

“Esta redefinición de actividades y funciones induce a la cooperación, complementación y convergencia entre entes públicos y privados.”
(p.p. 161-62)

Y entonces cuando reconocemos la insuficiencia del conocimiento socialmente significativo para generar una sociedad mejor, debemos necesariamente plantear este problema como otro encierro teórico. Porque en este sentido, si redefinimos el rol del Estado y de hecho vemos cómo se rompen los límites entre lo público y lo privado o se perfilan de otra manera hay que volver a colocar el tema de la “sociedad civil”. Esto es, una sociedad cuya trama asegure su integración, aún en el proceso de transformaciones que desarticulan las relaciones tradicionales de los individuos con el Estado.

En otras palabras, que encuentre en la organización de la comunidad, de los particulares, su complemento y no su contrario, para garantizar no sólo la tarea educacional, sino todo aquello que conforma a una sociedad como tal, estamos hablando de la salud, de la seguridad, etc.. Recuperar la “solidaridad” social, volviendo sobre el tema de una “sociedad que educa”, en la cual distintas instituciones, grupos de particulares, tomen una iniciativa que, nos animamos a afirmar, nunca han tenido en nuestro país.

Resulta imprescindible que la sociedad civil asuma paulatinamente estas responsabilidades, a riesgo de tocar fondo y desaparecer como sociedad democrática, esto es, con reglas de juegos consensuadas y respetadas, que eviten la disolución del todos contra todos, de la justicia por propia mano, de la desconfianza generalizada, en fin que eviten la descomposición de las redes que unen a una comunidad, que debe reestructurarse sobre la recuperación de la ética.⁽¹⁹⁾

La debilidad de la sociedad civil, es para nosotros la causa de varios de los problemas que hemos afrontado históricamente y que queda de manifiesto cuando sectores tan relevantes en materia educacional como la Iglesia Católica o por lo menos una parte importante de su jerarquía, son incapaces de sostener una discusión que apunte a superar reducciones, sin caer en las acusaciones tradicionales y a esta altura descontextuadas que se hacen.

Mientras otros sectores de la misma institución se ven llevados a una tarea que en el campo de la Educación Popular tiene una larga trayectoria y que es intentar nuevamente la construcción de la organización popular en el reino de la más absoluta necesidad.

Por ello, lo decíamos en un trabajo anterior, hay que retomar a Gramsci, a Paulo Freire, porque es necesario poner el acento en la “reconstrucción de la sociedad civil”, recuperando al mismo tiempo la idea de una educación en el

sentido amplio del término que ya no es un deber indelegable del Estado, sino una tarea cuya responsabilidad recae en toda la sociedad, inexorablemente el Estado-Nación se ha transformado y deben necesariamente producirse nuevas articulaciones, pudiendo de esta manera, reconfigurar una sociedad diferente.

Es decir, el paso siguiente a la recuperación de la escuela pública en términos de calidad de la enseñanza, con lo cual acordamos sin dudar, es que se autoconvoquen otros actores sociales, no para actuar meramente en la defensa de intereses sectoriales, sino para asumir responsabilidades en el marco de la reestructuración de la sociedad. En cierto sentido, somos optimistas con respecto a ello.⁽²⁰⁾

De esta manera, estamos planteando la necesidad de la articulación social, sobre la solidaridad social reconstruyéndola desde el protagonismo de la sociedad civil o desde la confluencia entre la sociedad civil y el Estado.

Para nosotros, algunos de los ideales más claros de la modernidad parecieran renacer al calor de ciertos cuestionamientos y también desde el fondo de crisis políticas y sociales. No decimos con esto, que el proceso de “modernización” (Habermas, 1976) deba recurrir necesaria y completamente a instrumentos como el Estado Nacional, (sí creemos, como lo plantean varios autores, que del Estado no se puede prescindir) pero hay que romper la dicotomía público-privado y clasificar más bien lo público y lo privado, por las funciones sociales que cumplen, antes que por el espacio en dónde se genere cada proyecto.

Hacemos estas afirmaciones, en la certeza de que no hay muchas más alternativas, en la seguridad de que resulta ingenuo y peligroso aferrarse a viejas concepciones sin asumir nuevos problemas que, creemos, quedaron planteados. Pero también en el convencimiento de que no es suficiente recuperar la calidad de la enseñanza, por los “conocimientos socialmente significativos” y aceptar en términos generales un proceso de exclusión creciente. En un reportaje aparecido recientemente el sociólogo Robert Castel expresa:

”(...) La expresión “luchar contra la exclusión” me resulta peligrosa porque implica solamente la rehabilitación de los excluidos cuando en realidad es preciso que se luche contra la exclusión no al final, cuando ya hay excluidos, sino antes. Quiero decir que siento como si, en la gestión inmovilista que se hizo de la crisis, la atención que se volcó en los márgenes hubiera permitido que no se llevara a cabo

una reflexión sobre lo que ocurre en el centro.” (PAGINA 12, 24/9/95)

En otras palabras, abandonamos la lucha política por la “igualdad”, asumimos las derrotas políticas de la década del ’70 e intentamos compensar al interior de la institución escolar lo que cada vez está menos compensado y más desigualmente distribuido en la sociedad en general. Creemos que no basta.

Por ello hablábamos de encierro teórico, pues nuestro principal problema está en replantear una estrategia alternativa, a las críticas de Tamarit por un lado, y también superar la propuesta “distributivista”, aún marcando las coincidencias que hemos expresado.

De ahí la idea de la reconstrucción y no simplemente de la ruptura. A nuestro criterio, puede buscarse en autores como Paulo Freire o Antonio Gramsci un fundamento a estas afirmaciones. Dicho en otras palabras, esta lectura puede de hecho extraerse de tales autores.

“La democratización de la escuela, la integración de nuevos y múltiples sujetos, la diversidad, los “otros”, lo “alternativo”, constituyen por sí mismos problemas no resueltos y aún insuficientemente discutidos.” (Sgró 1995)

Decíamos en un trabajo anterior que la crítica a las Teorías totalizantes y a los discursos hegemónicos, abre un espacio de vital importancia, para la reformulación de lo “popular”, de lo “alternativo”, de los “otros”, de los diferentes, de las minorías étnicas y religiosas, de las mujeres, etc. (McLaren, 1994; Apple, 1990; Giroux, 1991).

Decíamos también, que una educación que incorpore formalmente “las diferencias”, que se haya construido sobre las diferencias, garantizando de esta manera una democratización real, sin exclusiones, y acogiendo lo “alternativo”, es todavía un proyecto inconcluso. Y cuando este planteo se instala en el pensamiento latinoamericano estamos más convencidos aún.

Conclusiones

Como expresábamos en algún lugar de este escrito, se presentan aquí más problemas que certezas, más cuestionamientos personales que respuestas, más dudas que resoluciones y tal vez sea ese el sentido más productivo de poner en jaque todo el edificio de la razón, de la pedagogía como disciplina moderna, del sujeto, etc..

Por ello también nuestra única pretensión es dejar planteado un tema que a medida que lo vamos profundizando se torna más complejo y nos plantea más dudas, no sólo por la cantidad de variables que intervienen en su definición, sino porque lo hacemos en el marco de la asunción de transformaciones que ponen fin o por lo menos en cuestión, la seguridad de lo normativo y que en el terreno de la práctica se nos presenta como una transición incierta.

Sabemos que estamos en una situación de no retorno, no podemos volver atrás, la ineficiencia del Estado-Nación nos ha dejado sin muchos argumentos, sin embargo, redefinir una nueva relación entre el estado y la sociedad civil, en base a ciertos valores sin los cuales no hay comunidad, parece ser la única alternativa. Seguramente no podemos imaginarnos en toda su dimensión lo que vendrá.

De todas maneras, hay dos cuestiones que Paulo Freire presenta magníficamente y a las que creo, tenemos que atenernos, “sin esperanza no hay Futuro y el Futuro no vendrá inexorablemente”, sino que hay que construirlo.

Resumen Podríamos resumir este artículo en una pregunta, ¿porqué no basta la calidad de la educación para plantear un proyecto educacional?

Este artículo aborda el debate entre dos de las corrientes pedagógicas que analizan la cuestión educacional en la Argentina de los '90. El mismo pretende profundizar algunos problemas y permitir una lectura teórica amplia, situando en la perspectiva modernidad-posmodernidad, la discusión

Abstract We could summarize this article with the question: Why is the quality of education not enough to put forward an educational project?

This article deals with the debate between the two pedagogical trends that analyse the educational question in the Argentine of the 90's. It aims to study some problems in depth and allow a wide theoretical reading, considering the discussion on pedagogy in present Argentina from the perspective of

pedagógica de la Argentina actual.

Adelantamos aquí las dos vertientes de pensamiento que, a nuestro criterio, pueden mencionarse como las más relevantes a los efectos de este planteo.

Estamos hablando por un lado, de lo que denominamos "Distributivismo", y por otro lado, sus críticos, aquellos que sostienen que la propuesta "Distributivista" es un retorno a las concepciones "Iluministas", que se plantearon sobre una lógica excluyente, la de la "razón y la sinrazón", la de la razón de los "hombres cultos y decentes" y la de la sinrazón; o dicho en otros términos barbarie, de la "chusma, del gaucho, del indio, del cabecita negra". (Tamarit, 1994)

Ubicaremos genéricamente la crítica dentro del marco de lo que podríamos llamar el planteo amplio de "Educación popular" en nuestro país.

Este planteo, al que nos referiremos, ha sido especialmente desarrollado por Adriana Puiggrós y José Tamarit, no porque no haya otros autores sumamente prolíficos y relevantes, sino porque la problemática en la que vamos a circunscribir el trabajo fue especialmente desarrollada por ellos dos y últimamente sólo por Tamarit.

Acotaremos el análisis en la crítica planteada explícitamente por este autor en su libro "Educar al Soberano", al que nos referiremos más ampliamente.

Palabras claves

Debate modernidad - posmodernidad.; Pedagogía; Distributivismo; Educación popular; Sociedad civil y educación.

modernism-postmodernism.

We present here the two lines of thought that, from our point of view, may be mentioned as the most relevant ones to this issue.

On the one hand, we are speaking of the so-called "distributiveness", and, on the other hand, of its critics, those that maintain that the "distributive" proposal is a return to the Enlightenment conceptions that were conceived on an exclusive logic, that one of "reason and no-reason", the one that spoke about the reason of the "educated and decent men", and "the no-reason" of the barbarism, "the riff-raff, the gaucho, the Indian."(Tamarit 1994)

We shall focus our criticism within the frame of what we could call the general argument of "popular education" in our country.

The argument we shall make reference to has been especially developed by Adriana Puiggrós and José Tamarit. This does not mean that other very prolific and prominent authors have not made important contributions, but taking into consideration the set of problems we are going to confine the work to was especially developed by both of them and only by Tamarit in the last stages.

We shall restrict the analysis to the criticism explicitly presented by this last author in his book "Educating the Sovereign", which we shall later discuss more extensively.

Descriptors

Debate; Modernism; Postmodernism; Pedagogy; Distributiveness; Popular education; Civil society and education.

NOTAS

1. Citamos el concepto reconstrucción en el sentido que Habermas le otorga en *“La reconstrucción del materialismo histórico”* Edit. Taurus, España, 1976.

Allí dice *“Reconstrucción significa en nuestro contexto, que se procede a desmontar una teoría y luego a recomponerla en forma nueva con el único objeto de alcanzar mejor la meta que ella misma se ha impuesto: tal es el modo de habérselas con una teoría que en algunos puntos necesita una revisión, pero cuya capacidad estimulante dista mucho de estar agotada”*. Es en este sentido en el que entendemos la idea de reconstrucción de la Pedagogía Moderna. Frente a los discursos que la dan por terminada, nuestra posición es la de revisar pero al mismo tiempo rescatar desde una postura racional algunos de sus ideales más importantes.

2. Utilizamos esta denominación, pues es una corriente que pone el acento en la *“Distribución”* del conocimiento socialmente significativo.

3. Puede alegarse que esta sí es una discusión totalmente estéril toda vez, que han desaparecido las concepciones basadas en la solidaridad social, dejando sin sustento tal planteo.

4. Citamos este artículo por considerarlo un clásico en términos del diagnóstico que sostiene el Distributivismo y porque en buena medida, fundamenta las propuestas posteriores.

5. No ignoramos la rica discusión que hay con respecto a este tema, lo señalamos brevemente aunque no es este el espacio para tratarlo.

6. Ver Herbert Spencer; *“Educación, Intelectual, Moral y física”* Edit Prometeo, Valencia S/F.

7. Las orientaciones de la Cepal, (1992) van en la misma dirección.

8. La incorporación del área de *“Tecnología”* como área de contenido, es en parte producto de esta concepción.

9. Spencer (op. cit.) habla de conocimientos de valor *“Intrínseco, cuasi intrínseco y convencional”*.

10. El Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires ha organizado una serie de charlas y conferencias sobre la reforma, en las que tuvimos la oportunidad de escuchar posturas a favor y en contra de la misma, que sin duda enriquecieron nuestra perspectiva sobre el tema.

11. Parece interesante recalcar que hoy es una idea compartida, aquella por la cual, elevar la calidad de la enseñanza, pasa fundamentalmente por aumentar la cantidad de conocimiento pertinente y actualizado. Algunos años atrás, las preocupaciones por las metodologías y el desinterés por el contenido eran los planteos más generalizados. Un mérito de esta corriente, es recolocar el tema del conocimiento científico y de los contenidos en un lugar relevante dentro del marco de una propuesta educativa. Este lugar preponderante que históricamente habían tenido, se fue diluyendo y me atrevo a decir que en buena medida fue producto de las erróneas interpretaciones de Piaget y del enorme peso teórico que tuvo y aún tiene este autor.

12. Algunas de estas reflexiones surgieron de la lectura detenida del Módulo N° 0,

que la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires puso a disposición de todos los docentes, siendo un buen punto de partida para interiorizarse de la cuestión.

13. Tomamos la obra de Tamarit porque creemos que es quien más explícitamente plantea la crítica, manteniéndose dentro de los parámetros en los que vino realizando, a nuestro criterio, una valiosa reflexión. Esto no significa, por tanto, que no haya otros autores dignos de tal análisis.

14. Decimos en sus trabajos anteriores porque en los últimos tiempos, a nuestro criterio, ha dedicado más esfuerzo a un enfoque Histórico de la educación que a continuar profundizando en los planteos a los que nos estamos refiriendo.

15. Deliberadamente hablamos de “campo popular”, “sujeto popular” y “saberes populares” sabiendo que es esto lo que fundamentalmente ha entrado en crisis, pero lo hacemos para ser fieles al autor.

16. Nos referimos a autores como: Isabel Hernández y Gustavo Fischman: *“Educación popular y reestructuración económico-política”* ponencia presentada a la Primera Semana Nacional de Educación Popular, Tandil 1991; Hernández, Fischman y otros *“Saber popular y educación en América Latina”* Ediciones Búsqueda Ceal, Argentina, 1985; Alcira Argumedo *“Educación popular y organización comunitaria”* Conferencia Primera semana nacional de educación popular. Tandil, 1991; Argumedo *“Los silencios y las voces en América Latina”* Notas sobre el pensamiento Nacional y popular. Buenos Aires. 1993; Adriana Puiggrós *“Sujetos, Disciplina y Currículum”* Tomo 1º de “Historia de la Educación en la Argentina” Edit Galerna, Buenos Aires 1991. De la misma colección “Sociedad civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo” Tomo 2º, 1992; Adriana Puiggrós *“La educación popular en América Latina”* Orígenes, polémicas y perspectivas. Edit Nueva Imágen, México, 1984; Adriana Puiggrós *“Democracia y autoritarismo en la pedagogía Argentina y latinoamericana”* Edit Galerna, Buenos Aires, 1986.

El Padre Luis Farinello y la Prof. Mercedes Gagnetten, provenientes del campo de la Teología de la Liberación que pone en la espontaneidad y la intuición de los sectores populares así como en la “religiosidad popular”, buena parte de sus esperanzas. Ambos participaron como conferencistas especialmente invitados a la “Primera Semana Nacional de Educación Popular”.

17. Este concepto de “selección de los mejores” tiene el mismo sentido organicista que está presente en la Teoría de la Evolución Natural de las Especies de Darwin, que marcó con una fuerte influencia todo el pensamiento Positivista. Esto está especialmente desarrollado en el texto *“Positivismo y Nación en Argentina”* de Oscar Terán.

18. Creo que es este el sentido, en el que se termina recuperando a Dewey no sólo por autores como: Henry Giroux; *“Los profesores como intelectuales”* Edit. Paidós, Barcelona, 1990. Peter McLaren; *“Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo”* Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994.; sino también por Paulo Freire en *“Pedagogía de la esperanza”* Siglo XXI, México, 1993 y otros que reactualizan el pensamiento de este autor en el fin de siglo.

19. Tal vez, ninguna de estas cuestiones sea más pertinente que en nuestros días, cuando la corrupción generalizada ha minado a la sociedad en su conjunto y al propio sistema democrático, poniendo en duda hasta los mecanismos del voto popular.

20. Creemos que la recuperación del discurso ético como eje de la acción política, sobre el cual se monta el Frente Grande y en función del cual ha hecho con éxito todas sus campañas, es por lo menos alentador. En otras palabras, si todavía podemos hablar de una fuerza de oposición en el terreno político, ésta se ha estructurado sobre la necesidad de hacer de la práctica política una actividad ética, reconociendo que otras discusiones antes vitales como la discusión sobre un proyecto económico, son muy difíciles y quedan sin sustento cuando no están garantizadas las mínimas reglas de juego.

BIBLIOGRAFIA

- ARGUMEDO, A. (1991) **Educación Popular y Organización comunitaria.** Conferencia Primera Semana Nacional de Educación Popular. Tandil. En prensa.
- ARGUMEDO, A. (1993) **Los silencios y las voces en América Latina.** Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1982) **La discriminación educativa en la Argentina.** FLACSO.
- BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (compiladores) (1988) **Respuestas a la crisis educativa.** Cántaro Flasco-Clasco.
- BAQUERO R.; NARODOWSKI, M. (1990) "*Normatividad y Normalidad en Pedagogía*" en *Revista Alternativas*. Nº 6.
- CEPAL (1992) **Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el caribe en los años noventa.** Santiago de Chile.
- DEWEY, J. (1963) **Democracia y educación.** Losada.
- FOLLARI, R. (1992) **Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina.** Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1969) **La educación como práctica de la libertad.** Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970) **Pedagogía del Oprimido.** Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993) **Pedagogía de la Esperanza.** Edit. Siglo XXI. México.
- GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (compiladores) (1993) **Educación Popular, crisis y perspectivas.** Miño y Dávila. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1990) **Los profesores como intelectuales.** Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1993) **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** Siglo XXI.
- GVIRTZ, S. (1990) "*IGUALDAD: ¿Una Noción Utópica?*" Entrevista al Profesor Germán Rama en *Propuesta Educativa* Nº1. Flasco. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1976) "**La reconstrucción del materialismo histórico**" Taurus, España.
- McLAREN, P. **Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna.** Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación.

- McLAREN, P. (1994) **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1990) "*Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de appeal*" en **Revista Argentina de Educación**, año VIII N°13.
- PUIGGROS, A. (1991) "**Educación popular e institución escolar**". Conferencia pronunciada en la Primera Semana Nacional de Educación Popular, Tandil, en prensa.
- PUIGGROS, A. (1991/93) **Historia de la Educación en la Argentina** Tomo I y II. Galerna, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1994) **Imaginación y crisis en la Educación latinoamericana**. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- ROMERO LOZANO, S. (1993) "*La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina*" En **Revista Iberoamericana de Educación**. O.E.I..
- RUSSO, H. (1994) "*Posmodernidad y alternatividad*" en **Revista Alternativas**. Año VII N° 9.
- SGRO, M. (1993) "**Educación popular: análisis y posibilidades**" Presentación y compilación de la Primera Semana Nacional de Educación Popular. Tandil. Inédito.
- SGRO, M. (1995) "**Sujeto e Institución Escolar. La distribución del conocimiento.**" Trabajo presentado al curso de Gestión para Supervisores. "**La gestión frente a los nuevos desafíos**". Departamento de Ciencias de la Educación.
- SPENCER, H. s/f. **Educación intelectual moral y física**. Prometeo, Valencia.
- TAMARIT, J. (1990) "*El dilema de la educación popular entre la utopía y la resignación*" en **Revista Argentina de Educación**, N° 13.
- TAMARIT, J. (1992) **Poder y Educación Popular**. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- TAMARIT, J. (1994) **Educación al soberano, Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (1984) "*Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*". En Tedesco, J. C.; Rama, G.; Nassif, R. **El sistema educativo en América Latina**. Kapelusz, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (1987) **El desafío educativo: calidad y democracia** Grupo editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- TENTI, E. (1993) **La escuela vacía**. Unicef/Losada. Buenos Aires.
- TERAN, O. (1987) **Positivismo y nación en la Argentina**. Puntosur, Buenos Aires.
- TORRES, C. A.; GADOTTI, M. (compiladores) (1993) **Educación popular, Crisis y perspectivas**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TORRES, C. A.; GONZALEZ RIBERA, G. (compiladores) (1994) **Sociología de la educación**. Corrientes Contemporáneas. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Los valores en la investigación social: una crítica a la concepción estándar

Jorge Pérez San Román*

Si hay un problema teórico que creo debe preocupar a los científicos sociales es sin duda el que se refiere a las complejas relaciones entre valoraciones, objetividad y compromiso crítico. Dada la complejidad del tema y de los autores que veremos a lo largo de este artículo es necesario advertir que el tratamiento del problema expuesto será por fuerza aproximativo.

Tanto la concepción estándar del problema que centramos en Weber como la crítica de Habermas son desarrolladas de manera simplificada. Soslayamos deliberadamente una discusión más profunda sobre Weber, buena parte de la obra de Habermas (nos limitamos, sobre todo, a su libro "Conocimiento e interés") y otros autores o líneas de pensamiento relevantes tales como el marxismo y Wittgenstein.

Nuestro propósito es solamente abrir la discusión sobre este tema exponiendo los parámetros fundamentales.

Para una buena parte de los científicos sociales este problema se resuelve adoptando una distinción nítida entre teoría y hechos bien establecidos por una parte, y apreciación valorativa por la otra.

El investigador social debe mantener una actitud desinteresada y neutral cuando investiga los fenómenos sociales y políticos, debe esforzarse por evitar que cualquier sesgo valorativo distorsione la descripción y explicación de estos fenómenos. Luego, como ciudadano o como experto, sí puede aplicar sus conocimientos a la realidad social próxima, pero como teórico debe ser objetivo y neutral, su tarea consiste en registrar el mundo, no en modificarlo.

Por supuesto esto no significa que esté prohibido investigar normas y valores, desde M. Weber se acepta sin discusión que el hecho de excluir de las ciencias sociales las apreciaciones de valor no implica que estas ciencias carezcan de rela-

* Lic. en Filosofía. Prof. Titular del Área Epistemológica de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: E-mail: nees@fch.unicen.ar - Tel./Fax 54 293 2-1928.

ción con los valores, por el contrario, no sólo pueden tomar a los valores como objeto de investigación, sino que una de sus tareas principales consiste en determinar las condiciones de realización de esos valores. No pueden afirmar si un valor en particular debe ser o no considerado como fundamento de una regla de la acción, pero sí pueden (e incluso es este uno de los temas más interesantes de las ciencias sociales) determinar las condiciones de realización de los valores y del empleo de los medios indispensables, como así también los efectos que se derivan de tal realización. Es decir, prescindiendo de adherir a ciertos valores, el científico puede prever cursos de acción que refuercen o por el contrario debiliten a dichos valores. Por otra parte los científicos sociales reconocen el papel que juegan las valoraciones en la selección de los problemas, en la evaluación de la información y hasta proponen el uso de juicios de valor "caracterizadores" dentro de ciertos límites (Nagel, 1968).⁽¹⁾ Pero ninguno de estos reconocimientos compromete la distinción básica entre teoría y valores, entre hechos y valores.

El científico como tal jamás puede formular enunciados prescriptivos sobre lo que debe hacerse o defender tal o cual posición de valor. Max Weber, decíamos, fue quien planteó con más claridad este problema y todavía hoy sigue siendo el a-b-c en cualquier discusión sobre lo que la ciencia puede y no puede hacer con los valores. Lo expuso en forma dramática cuando al considerar la pregunta "¿Cuál es el sentido de la ciencia como vocación?", se contesta: "Tolstoi ha dado la respuesta más simple: 'la ciencia no tiene sentido ya que no tiene respuesta para los únicos problemas que nos conciernen, qué debemos hacer y cómo debemos vivir'. Es indudable que la ciencia no responde a estos problemas" (1976). Es decir, la ciencia no puede atenuar el peso que la elección de valores recarga sobre el hombre. Citando otra vez a Weber sobre este punto:

"Si se adopta una actitud determinada, entonces, según la experiencia científica se habrán de aplicar tales o cuales medios para llevarla a la práctica. Pero estos medios pueden ser de tal índole que se tenga el deber de rechazarlos; en este caso habrá que elegir entre el fin y los medios inevitables ¿el fin justifica los medios?. El profesor puede enfrentar a los alumnos con la necesidad de esa elección, pero no puede ir más allá si quiere seguir siendo un profesor y no un demagogo." (1976).

Sin duda hay que reconocer con Weber la necesidad de distinguir desde el punto de vista científico entre juicios de valor y juicios de hecho (aunque es cierto que tal distinción por lo general no es consciente) y también, advertir que la ciencia, o mejor los científicos, no pueden decidir puntualmente qué debe hacerse, pero esto no significa que el mundo de los valores sea totalmente inaccesible a la crítica científica.

Para J. M. Vincent, uno de los críticos más lúcidos de Weber, pareciera que Weber apuntara sólo a la colisión entre valores individuales y heterogéneos, pero existe otro nivel mucho más pertinente e interesante para las ciencias sociales en el cual el enfrentamiento de valores tiene que ver con valores producidos por individuos y grupos en un contexto social determinado mediante una práctica social también determinada. Si se considera a los hechos de la ciencia como situaciones en la intersección de la observación humana activa y la resistencia de la materia social se puede ubicar a la objetividad en su dimensión social.

Pero para construir esta objetividad no debe concebirse al conocimiento científico como algo esencialmente contemplativo y exterior al objeto, de otro modo no puede unirse la ciencia y la conducción de la vida colocándose al hombre en una oscilación y vacilación permanente entre la postración empírica frente a lo real y la persecución de impulsos ciegos e irracionales (Vincent, 1967, 1973).

Podría pensarse que la postura neutralista que estamos exponiendo inhibe las aplicaciones prácticas de la ciencia, no es así; la idea de aplicar los resultados de la investigación social a los problemas prácticos de la vida es compartida ampliamente por los científicos sociales que adhieren a la neutralidad valorativa. K. Popper hizo una presentación ya clásica de la aplicación técnica de la investigación social a la que llamó sugestivamente "ingeniería social". Popper distingue la "ingeniería social gradual" de la (en su opinión equivocada y utópica) "ingeniería social total". La ingeniería social gradual permite diseñar instituciones sociales y reconstruir (o administrar) las ya existentes, pero en todos los casos no se propone reformas cuya complejidad y alcances imposibiliten la clara determinación de causas y efectos, y el control de lo que se está haciendo. (Popper, 1974).

El problema de esta "tecnología social" es que desde el punto de vista lógico estandariza los procedimientos válidos para realizar los fines más diversos, aún perversos. Por supuesto no es el vale todo lo que propone Popper, él creía que era posible una discusión racional acerca de los fines pero son por lo menos

discutibles los argumentos que esgrime en defensa de esa pretensión y excede de los límites de este artículo su consideración.

La posición epistemológica que hemos presentado de manera general es compartida por un amplio espectro de las ciencias sociales que va de lo que podemos llamar la ortodoxia ⁽²⁾ que concibe a las ciencias sociales como algo que difiere en grado y no en calidad de las ciencias naturales hasta, pasando por Weber, en el otro extremo la sociología fenomenológica de Alfred Schutz que reivindica fuertemente la especificidad de lo social. Schutz, el principal sistematizador de una sociología fenomenológica afincada en las estructuras de la vida cotidiana, presentó una de las versiones más asépticas del científico ideal como observador desinteresado: el científico puede estar apasionadamente interesado en la calidad de vida social y política pero debe poner sistemáticamente «entre paréntesis» este interés práctico en su búsqueda de la teoría social.

Frente a todas estas precauciones metodológicas para mantener inmaculadas las ciencias sociales debemos decir que:

1) A pesar de las pretensiones asépticas las ciencias sociales rebosan de juicios de valor implícitos (y a veces explícitos) y de afirmaciones ideológicas enmascaradas.

2) Aunque se acepta que el material empírico de las ciencias sociales provee la base para una acción ilustrada y de reforma social, hay un escepticismo fundamental sobre la posibilidad de una transformación real de la sociedad guiada por las ciencias sociales y también sobre la posibilidad de una evaluación crítica de los valores que son considerados como respuestas subjetivas e irracionales.

3) Se sigue profundizando la brecha entre la acumulación de material empírico confiable y su utilización para crear una sociedad más justa.

4) Se elude o directamente se niega la idea misma del científico como crítico de la sociedad.

Resumiendo, científicos y epistemólogos que difieren en cuestiones de fondo coinciden en una serie de distinciones muy ligadas entre sí: distinción entre teoría y práctica, donde la primera se entiende como descripción y explicación, y la segunda como aplicación técnica de conocimientos, "ingeniería social gradual" que no es más que manipulación consciente por parte de tecnócratas; distinción

entre teoría empírica y teoría normativa, descripción de lo que es y justificación de lo que debe ser; entre enunciados descriptivos y enunciados prescriptivos; distinción en fin, entre hechos y valores.

Un investigador social que además de su tarea diaria pretende alumbrar alguna transformación de esa materia tan resistente que es lo social, deberá preguntarse:

- ¿Es válido concebir la práctica como mera aplicación técnica de conocimientos que pueden usarse para los propósitos más diversos dependientes de no importa qué valores y metas?,

- ¿Podemos distinguir siempre entre teoría empírica y teoría normativa?,

- ¿Podemos separar siempre entre componentes descriptivos y prescriptivos del discurso?.

Por suerte estas preguntas se las han hecho, antes y ahora, muchos científicos y filósofos. Hay uno que recoge y refina las mejores tradiciones del pensamiento crítico, se trata de J. Habermas.

Frente a la demarcación rígida entre la teoría derivada de la observación desinteresada y la teoría orientada a la acción transformadora, Habermas propone una síntesis superadora que incorpore lo que él considera legítimo del enfoque ortodoxo en ciencias sociales (que privilegia el método hipotético deductivo y sólo reconoce diferencias de grado con las ciencias naturales) y del enfoque fenomenológico ⁽³⁾, pero al mismo tiempo desarrollando una línea de pensamiento crítico que procede de la filosofía idealista alemana (y a través de Marx desemboca en la Escuela de Frankfort) trata de ir más allá de aquella demarcación demostrando que la teoría social y política puede y debe ser crítica.⁽⁴⁾

Antes de exponer esta síntesis de Habermas queremos apuntar lo que para este filósofo es el problema principal de las ciencias sociales hoy:

«Dentro de una situación política, ¿cómo podemos obtener una aclaración de lo que sea prácticamente necesario y al mismo tiempo objetivamente posible?. Este interrogante puede formularse de nuevo en nuestro contexto histórico: ¿cómo podrá cumplirse la promesa de la política práctica -la promesa de proveer una orientación práctica acerca de lo que es justo en una situación dada- sin renunciar al rigor del conocimiento científico?» (1963).

Para apreciar la magnitud de este interrogante hay que examinar según Habermas la situación de las ciencias sociales en las sociedades industriales avanzadas:

"...en las sociedades industriales avanzadas hay una aceleración del control técnico sobre la naturaleza continuamente en expansión, y una administración continuamente refinada de los seres humanos y sus relaciones recíprocas mediante la organización social. En este sistema se entrelazan en un proceso circular la ciencia, la tecnología, la industria y la administración... Las ciencias empírico-analíticas producen recomendaciones técnicas pero no proveen ninguna respuesta a los interrogantes prácticos" (1963).

La comprensión de esta cita supone entender el contraste entre lo práctico y lo técnico. No sólo confundimos lo práctico con lo técnico sino que tanto en el pensamiento como en la acción tendemos a reducir los problemas prácticos a la matriz de la aplicación técnica. La tendencia actual a la reducción de todos los problemas de acción a problemas de control y manipulación técnicos, y los efectos de despolitización que conllevan están estrechamente ligados a la concepción naturalista de las ciencias sociales.

Vayamos ahora al intento de Habermas de sistematizar la síntesis de distintos enfoques de las ciencias sociales a partir de su noción de interés. La noción de interés se refiere básicamente al conocimiento, se trata de intereses constitutivos de conocimiento. En este sentido Habermas ubica a los intereses en un punto intermedio entre los hechos empíricos y una subjetividad trascendental a-histórica; dicho de otra manera, a mitad de camino entre condiciones de conocimiento socialmente determinadas y condiciones ideales del conocimiento en sentido kantiano.⁽⁵⁾

Tales intereses son constitutivos de conocimiento porque configuran los objetos de conocimiento, determinan las categorías pertinentes de análisis así como los procedimientos para el descubrimiento y la aceptación de enunciados válidos. Además estos intereses se arraigan en condiciones específicas que hacen a la reproducción y autoconstitución de la especie humana. Es decir, la preocupación de Habermas no es exclusivamente epistemológica, en tanto la epistemología se-

gún él, no puede separarse de un examen de las características distintivas del hombre como entidad social.

Habermas separa tres intereses cognoscitivos fundamentales: el técnico, el práctico y el emancipatorio, correspondiéndoles a cada uno de ellos un tipo de ciencia: las empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las teoría críticas de la sociedad, respectivamente. A su vez, cada uno de estos intereses de conocimiento se basa en un nivel de la vida social: el trabajo, la interacción comunicativa y el poder.

Sostiene Habermas que se debe distinguir con cuidado los tres niveles y los intereses de conocimiento que derivan de ellos, y también entender los modos específicos como se interrelacionan. Hegel en la "Fenomenología del Espíritu" reconoció los tres niveles pero los fundió en una dialéctica totalizadora del Espíritu que se realiza a sí mismo en la historia. Este impulso monista vuelve a aparecer en Marx quien, aunque reconoce las diferencias entre trabajo e interacción comunicativa, tiende a reducir los niveles de interacción y comunicación a la dialéctica del trabajo.

Habermas se cuida siempre de aclarar que no critica o subestima a las ciencias empírico-analíticas, por el contrario, en la medida que ese tipo de conocimiento se basa en una dimensión humana que tiene que ver con la supervivencia, se está subrayando su importancia para toda la vida social. Por otra parte, el hecho de que las ciencias empírico-analíticas estén orientadas por un interés técnico (interés técnico en tanto organiza medios apropiados para controlar la realidad, necesita de predicciones correctas de eventos observables, físicos o sociales) no significa que los científicos que se ocupan de estas disciplinas estén primordialmente interesados por la aplicación técnica de sus teorías ni que sus teorías deban recibir una interpretación instrumentalista. Simplemente quiere decir que la forma misma de estas ciencias requiere la constitución de objetos y eventos en variables dependientes e independientes, y la investigación de regularidades entre ellas.

El ataque de Habermas apunta a la pretensión ideológica de estas ciencias de ser el único tipo de conocimiento posible. Aunque Habermas no acepta la noción de un sujeto trascendental a-histórico en el sentido de Kant, está de acuerdo con Kant en que no hay límites internos al desarrollo de estas ciencias pero sí hay límites categoriales. Estas ciencias no son la medida de todo conocimiento

actual ni deben identificarse con lo que llegará a ser todo conocimiento cuando sea plenamente legitimado, pero pueden extenderse todo lo que quieran dentro de sus límites categoriales.

Se debe distinguir claramente el nivel de la acción humana que llamamos trabajo y el interés técnico que le acompaña, de la interacción comunicativa y el interés práctico. Mientras la validez de las reglas técnicas depende de la validez de los pronósticos empíricos, la validez de las normas sociales se basa sólo en la intersubjetividad de las intenciones y en el reconocimiento general de las obligaciones. Los individuos no se configuran sólo por el trabajo sino también a través de la interacción y del lenguaje. Para Habermas la interacción es un tipo de acción irreductible y para justificar esta afirmación recurre a los argumentos de la corriente fenomenológica y en general de la concepción de las ciencias sociales como disciplinas interpretativas. Pero el argumento decisivo para justificar la irreductibilidad de la interacción es de origen hegeliano. En la "Fenomenología del Espíritu" Hegel estudia las formas sucesivas de la conciencia y demuestra que las contradicciones de una forma dada de la conciencia se ponen de manifiesto cuando intenta una explicación de sí misma, es decir, una forma particular de la conciencia no puede explicarse a sí misma.

De modo similar, Habermas sostiene que las ciencias empírico-analíticas no pueden dar cuenta de sí mismas porque para ello deberían poder explicar la posibilidad misma del conocimiento empírico-analítico alcanzado por la comunidad científica y esto les está vedado porque la inteligibilidad de la comunidad científica basada en la interacción simbólica requiere de categorías específicas, más ricas e inclusivas que las categorías empírico-analíticas.

Las disciplinas que se ocupan de la interacción simbólica son las histórico-hermenéuticas. Estas disciplinas están configuradas por un interés práctico, interés cuyo objetivo no es el control y la manipulación sino la aclaración de las condiciones necesarias para la comunicación y la intersubjetividad.

Habermas critica las pretensiones monopólicas de las ciencias empírico-analíticas, pero igualmente critica una pretensión simétrica de las ciencias histórico-hermenéuticas de proveer el conocimiento fundamental del hombre, éste es el sentido de su expresión "el historicismo se ha convertido en el positivismo de las ciencias culturales y sociales".

Hasta aquí hemos subrayado la irreductibilidad de los intereses y las disci-

plinas guiadas por estos intereses, pero hay un peligro del que Habermas tiene conciencia, que la irreductibilidad de estos intereses y disciplinas se tome por indiferencia y aislamiento recíproco, si bien sólo a partir de la comprensión de la irreductibilidad de estos niveles podremos establecer las interrelaciones entre ellos. Así, las formas históricas del trabajo ejercen una influencia causal sobre la calidad de la interacción simbólica. La comunicación libre y abierta que constituye el objetivo del interés práctico requiere la existencia de determinadas instituciones y prácticas sociales (no alienantes y no explotadoras) que tienen que ver con las condiciones materiales de la sociedad.

La síntesis de Habermas se completa con la incorporación del interés emancipatorio, a la vez derivado y el más básico de los intereses de conocimiento. Si reflexionamos sobre las formas de conocimiento guiadas por los intereses técnicos y prácticos comprendemos la exigencia de una comunicación libre y abierta, y las condiciones materiales que permitan tal comunicación. Las ciencias empírico-analíticas lo exigen de una comunidad abierta y autocrítica de investigadores, las disciplinas histórico-hermenéuticas tratan de promover una comunicación abierta no distorsionada. Es decir, en la práctica científica misma está implícita la demanda en el límite de las condiciones materiales e intelectuales de la emancipación, un estado de cosas ideal donde puedan manifestarse libremente el trabajo y la comunicación. Aquí reaparece la influencia de Hegel y la tradición del idealismo alemán en Habermas. En esta tradición hay en la razón misma un interés primario en realizarse plenamente. En la autorreflexión el conocimiento por sí mismo se vuelve congruente con el interés por la autonomía y la responsabilidad.

Este interés cognoscitivo emancipatorio provee la base epistemológica de las ciencias sociales críticas:

"Las ciencias sistemáticas de la acción social, o sea la economía, la sociología y la politología, tienen como meta la producción de conocimiento nomológico, al igual que las ciencias empírico-analíticas. Pero una ciencia crítica no se conformará con esto. Trata de ir más allá para determinar cuando los enunciados teóricos captan regularidades invariables de la acción social como tal y cuando expresan relaciones de dependencia ideológicamente congeladas que en principio pueden ser transformadas. En la medida en que así ocurra, la

crítica de la ideología, al igual que el psicoanálisis, toman en cuenta que la información referente a las conexiones similares a leyes desata un proceso de reflexión en la conciencia de aquellos a quienes se refieren las leyes. Así pues, puede transformarse el nivel de la conciencia (no reflexiva), que es una de las condiciones iniciales de tales leyes".

Habermas se refiere a la crítica de la ideología y del psicoanálisis porque cree que estas dos disciplinas tal como las practicaron Marx y Freud proveen el modelo epistemológico para la teoría crítica. También hay un antecedente en la "Fenomenología del Espíritu" de Hegel, y en general en el idealismo clásico alemán con su tematización de la dinámica de la autorreflexión, y más lejos aún, en el modelo socrático del autoconocimiento donde a través del diálogo los interlocutores alcanzan el autoconocimiento y la autorreflexión que son terapéuticos y realizan una transformación cognoscitiva, afectiva y práctica hacia la autonomía y la responsabilidad.

Para terminar queremos volver sobre la crítica de Habermas a las tendencias reduccionistas en ciencias sociales: la teoría social deber ser empírica o no es nada; la comprensión teórica del mundo social deber ser interpretativa o no sirve; la teoría debe ser crítica... Pero como ha enseñado Hegel, cuando examinamos los momentos de la historia de la cultura descubrimos que lo que es cierto en cada uno de ellos puede integrarse en un nivel más alto y más comprehensivo que nos permite rechazar lo que es falso, parcial, unilateral y abstracto. Es decir, no enfrentamos elecciones exclusivas: teoría empírica o teoría interpretativa o teoría crítica. Una teoría social adecuada deber ser empírica, interpretativa y crítica.

Resumen Este artículo trata la problemática relación entre las valoraciones y las pretensiones de objetividad en la investigación social.

Comienza exponiendo la clásica concepción de Max Weber sobre este punto. Rescata de esta concepción la importante consecuencia de que la ciencia social no puede liberar al individuo de la responsabilidad de elegir valores. Pero también reconoce que esta prescripción, válida para la elección individual, deja sin respuesta el problema más importante de la confrontación de valores encarnados en grandes grupos sociales, en contextos sociales determinados.

Después de examinar cómo este principio de neutralidad valorativa atraviesa concepciones sociológicas muy distintas y hasta opuestas, propone como perspectiva superadora la que proviene de la noción de "interés cognoscitivo" desarrollada por J. Habermas. Interés técnico, interés práctico o interés emancipatorio, que surgen de tres componentes esenciales de la vida social: el trabajo, la comunicación y el poder, y a su vez son condición de posibilidad de tres tipos distintos de investigación social: empírico-analítico, histórico-hermenéutico y teoría crítica de la sociedad.

Palabras claves

Juicio de valor; Neutralidad valorativa; Objetividad; Ingeniería social; Teoría empírica; Teoría normativa; Intereses cognoscitivos; Empírico-analítico; Histórico-hermenéutico; Teoría crítica de la sociedad.

Abstract This article deals with the problematical relationship among values and the intention of objectivity in social research.

Max Weber's classic conception on this issue is analyzed and the consequence that Social Science cannot free individuals from the responsibility of choosing values is highlighted. It is also recognized that this intention of objectivity has no answer in the case of the confrontation of values embedded in larger social groups in specific social environments. After analyzing how this principle of value neutrality outs across very different and even opposite sociological theories, this paper proposes a more explanatory perspective that derives from J. Habermas' concept of "cognitive interest" which includes three aspects: technical, practical, and emancipatory. These aspects emerge from the essential components of social life: work, communication, and power and, at the same time, give way to three different approaches to social research: empirical-analytical, historical-hermeneutical, and critical theory of society.

Descriptors

Value judgment; Value neutrality; Objectivity; Social engineering; Empirical theory; Normative theory; Cognitive interests; Empirical-analytical approach; Historical-hermeneutical approach; Critical theory of society.

NOTAS

1. Nagel distingue dos tipos de juicio de valor que en su opinión se confunden con frecuencia. Uno es el juicio de valor propiamente dicho en el que se expresa aprobación o desaprobación de alguna idea mora, acción o institución. El otro tipo que Nagel llama «caracterizador» sólo evalúa la presencia o ausencia en un cierto grado de una característica determinada en un caso dado.

2. Lo que llamamos ortodoxia es dominante en el campo profesional y académico de las ciencias sociales, sobre todo de habla inglesa. Pero no es monolítica, hay desacuerdos importantes en cuestiones sustantivas y de método que para las intenciones de este artículo se pueden dejar de lado. Para citar sólo algunos personajes de esta abigarrada corriente: T. Parsons y R. Merton; en lo epistemológico los ya citados Nagel y Popper.

3. Al principio de este artículo citamos al pasar la corriente fenomenológica en ciencias sociales. Queremos agregar alguna información para el lector.

Esta corriente nace de la influencia del filósofo alemán Edmund Husserl, cuya obra principal «Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica»(1913) dio el nombre a su filosofía. La corriente fenomenológica en ciencias sociales tiene una vertiente alemana y otra francesa. La primera fue iniciada por Theodor Litt y desarrollada por Alfred Schütz, quien se refugió en E.E.U.U. en la década del '30. Su influencia es notable en epistemólogos y científicos sociales como M. Natanson, B. Berger, T. Luckmann y H. Garfinkel. Dentro de la vertiente francesa se destacan Sartre, Merleau Ponty y Ricoeur. Es característico de esta corriente una postura antirreduccionista frente a lo que hemos llamado corriente ortodoxa.

4. La Escuela de Frankfort es el grupo de intelectuales vinculados al Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfort, fundado en 1923. Obligados a emigrar a E.E.U.U. en la década del '30, el Instituto se instaló en Nueva York. Surgida de las fuentes hegeliano-marxistas, en particular el marxismo occidental, recoge también la influencia de la sociología alemana. Se configura como teoría crítica de la sociedad industrial liberal, primero, y luego, de la sociedad tecnológica actual. Las figuras más importantes son Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse.

5. «El 'interés cognoscitivo' es una categoría peculiar que se sustrae a la distinción entre determinaciones empíricas y trascendentales, simbólicas y fácticas, como también a la distinción entre determinaciones motivacionales y cognoscitivas. El conocimiento, en efecto, no es ni un mero instrumento de adaptación de un organismo a un ambiente que cambia, ni el acto de un ser racional puro descontextualizado en la contemplación». Habermas, J. «Conocimiento e interés» Ed. Taurus, 1982: 200.

BIBLIOGRAFIA

- HABERMAS, J. (1987) **Teoría y praxis**. Tecnos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1982) **Conocimiento e interés**. Taurus, Madrid.
- NAGEL, E. (1968) **La estructura de la ciencia**. Paidós, Buenos Aires.
- POPPER, K. (1974) **La miseria del historicismo**. Alianza, España.
- VINCENT, J. M. (1967) **Le methodologie de Max Weber - Les temps modernes**.
París.
- VINCENT, J. M. (1973) **Fetichisme et société**. Atropos, París.
- WEBER, M. (1976) **Política y ciencia**. La pléyade, Buenos Aires.

El alumno ingresante a la Universidad Un abordaje Psico-educativo

Baquero Ricardo*, Albarello Lydia, Ameztoy Alejandro, Corrado Rosana, Eizaguirre Daniela, Goñi Judit, Rímoli Ma. del Carmen y Zulberti Graciela

1.- Caracterización primera del problema

El presente artículo intenta sintetizar algunos aspectos del problema del alumno ingresante a la Universidad tal como ha sido planteado en el marco del Proyecto de Investigación sobre el tema, en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la UNCPBA⁽¹⁾. En tal sentido se procuró caracterizar las dificultades que poseen con mayor frecuencia los alumnos ingresantes a la universidad durante el cursado de su primer año, dificultades que se sospecha puedan incidir como factores asociados a los fenómenos de deserción, "rezago" o bajo rendimiento académico.

En segundo término, se han explorado las condiciones que operan como obstáculos para los aprendizajes de los alumnos ingresantes así como aquellos elementos que parecen haber obrado como facilitadores de su inserción en el trabajo académico universitario.

Se ponderaron especialmente los elementos referidos a los aspectos pedagógicos atinentes a la organización de las actividades de enseñanza y al desarrollo de estrategias de trabajo académico por parte de los alumnos. No obstante, como se advertirá, se ha adoptado una perspectiva amplia acerca del desarrollo de estrategias de trabajo y, por ende, de los procesos de aprendizaje mismos, considerando aprendizajes situados en el seno de prácticas institucionales sumamente específicas.

El problema recortado trata, en verdad, del proceso de apropiación de tales estrategias de trabajo por parte de los estudiantes ingresantes a la Universidad

* Lic. en Psicopedagogía. Area Psicológica de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: E-mail: nees@fch.unicen.ar - Tel./Fax 54 293 2-1928.

señalando una serie de continuidades y discontinuidades que parecen producirse entre el ejercicio del "oficio" de alumno en el seno de las escuelas secundarias y aquel de "estudiantes" universitarios con sus condiciones y prescripciones específicas.

Este proceso rebasa el problema cognitivo que, no obstante, incluye como elemento de importancia, ponderando cuestiones como la inserción del estudiante en una serie de actividades que implican la participación en prácticas sociales donde se juegan sistemas de valores y motivaciones particulares, reglas referidas a los comportamientos posibles, a la definición (no totalmente explícita) de regímenes referidos a los niveles de excelencia, etc.; regulación específica, al fin, de posiciones subjetivas posibles. Todo esto, sin embargo, no nos aleja del problema de la construcción cognitiva sino, por el contrario, nos sitúa en el nudo del problema, al ponderarlo como producción cognitiva regulada en el seno de dispositivos institucionales particulares, es decir, en contextos y situaciones sociales específicas.

En tal sentido, ensayar una "mirada psicoeducativa" implica advertir la lógica general que anima el proceso de inserción del alumno en tanto incorporación a actividades culturales específicas posicionándose y constituyéndose allí como sujeto. Aunque parezca banal el problema de la definición de la situación en que cobra sentido un fenómeno como rezago o fracaso en el nivel universitario sólo se comprende contemplando al proceso como un proceso de apropiación de formas de actividades específicas que implica, además de la apropiación de instrumentos y estrategias de trabajo académico la cuestión crucial de apropiarse de las formas de motivación que regulan la labor profesional y académica. Lógicamente esto no escapa a la particularidad del ingreso universitario en nuestro país y a la situación de la propia población universitaria. Comenzaremos por una breve caracterización de la situación general.

2.- Aspectos generales

Las bajas tasas de egreso de las carreras universitarias constituyen una preocupación crónica para los encargados del diseño de políticas de planeamiento para el nivel, tanto en el plano institucional como interinstitucional. La relación egresado-alumno para la Universidad del Centro es de 5.2 egresados cada 100

alumnos; sin embargo, tal relación, no es de las más bajas. La misma relación para la Universidad de Buenos Aires, quien posee la cifra más elevada, es de 7.4 egresados cada 100 alumnos (Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria).

Esto ha contrastado, incluso, con las tasas de crecimiento de la matrícula universitaria. Mientras que para 1992 se registra una cantidad de alumnos superior en un 93% a la matrícula universitaria promedio de los primeros tres años de la década del ochenta, los egresados en período similar sólo habrían aumentado en una cifra cercana al 20% lo que estaría indicando "un bajo rendimiento relativo del sistema" (MED-SPU, 1993).

Resulta significativo que aún cuando constituye una preocupación de carácter crónico, no se encuentre afinado un sistema estadístico que permita reconstruir los índices de deserción, rendimiento, etc. de las diferentes unidades académicas o del sistema universitario en su conjunto. Existen, no obstante, emprendimientos puntuales que permiten efectuar análisis parciales de situación y toma de decisiones políticas a nivel institucional, generalmente de carácter coyuntural.

En particular ha cobrado preocupación la pérdida de matrícula que se produce en el período transcurrido entre la inscripción del alumno como ingresante a la Universidad y el fin del primer año de cursado regular de las asignaturas del plan de estudios de que se trate.

Los estudios disponibles, tanto a nivel local como latinoamericano, suelen ponderar un espectro variado de factores que se sospecha inciden en el bajo rendimiento o interrupción temporaria de los estudios o incluso el abandono de los mismos (Sigal, 1993; Gómez Villanueva, 1990; García Guardilla, 1991).

Tales factores se refieren a aspectos ligados tanto al origen socio-económico de los alumnos, como a las características de su historia educativa. Esta última analizada, a su vez, tanto en relación a la calidad ponderada de sus estudios en los niveles previos de enseñanza, a la presencia de dificultades particulares en sus aprendizajes (historia de repitencias, abandonos, etc.), como a cierta ponderación de la "historia o situación educativa actual de la familia". La presencia, o ausencia, de figuras cercanas con conocimiento de la cultura académica, por ejemplo, parece ser un elemento ponderable para comprender las dificultades surgidas du-

rante la socialización particular de los ingresantes en la vida académica.

Los aspectos mencionados, referidos al origen e historia de los ingresantes, suelen estar ligados al problema general de "articulación" entre los diversos niveles educativos. Es sabido que los momentos de pasaje de nivel a nivel presentan una complejidad particular. Por una parte, se constituyen como instancias selectoras dentro de los sistemas educativos; por otra, cierto cúmulo de expectativas sociales sobre la pertinencia de continuar o no estudios de acuerdo a las situaciones particulares de los alumnos, suele encarnar en las percepciones y expectativas depositadas sobre los propios proyectos personales, cuando no sobre la percepción o valoración de las propias "capacidades" personales. Tal situación parece darse en la articulación entre los diferentes niveles de enseñanza, no siendo privativa de la articulación escuela media/estudios superiores (Baquero y Narodowski, 1987; Filmus, 1985; Llomovate, 1986).

En tercer lugar, suele hacerse referencia a factores ligados a la organización de la enseñanza dentro del propio nivel universitario. Organización que, en muchos casos, no paliaría, sino por el contrario acentuaría, las dificultades potenciales que puedan presentar los alumnos. Los aspectos ligados a esta organización de la enseñanza tocan un espectro a su vez variado. Involucran decisiones docentes a nivel áulico como la presencia relativa de clases expositivas o trabajos grupales, la utilización de recursos que faciliten el estudio, la comprensión lectora o la capacidad de producción de textos (Giugni Chalbaud, 1989; Morán Oviedo y Marín Chávez, 1990).

Por otra parte, involucran cuestiones referidas a la organización institucional de la enseñanza, en cuestiones como la oferta y distribución de cargos docentes según las necesidades de atención diferenciada que presente la población de alumnos y el dictado de materias con carga práctica también diferenciada, la disponibilidad de recursos físicos y humanos para asistir a los alumnos (y, desde ya, a los docentes) en el trabajo académico, etc..

Otra serie de aspectos tocan a la organización curricular institucional de las diferentes carreras y unidades académicas. La característica de los planes de estudio en la medida en que estos regulan la carga de trabajo académico simultánea y secuenciada, más cierta lógica de relaciones entre los contenidos trabajados, tienen también un impacto (seguramente mediado por otros factores) sobre los desempeños de los alumnos. La confluencia relativa o parcial de estos factores

puede colaborar en la definición del destino educativo del alumno ingresante.

En el marco del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la UNCPBA hemos desarrollado un proyecto de indagación tendiendo a rastrear los tipos de dificultades u obstáculos que surgen durante el proceso de ingreso del alumno a la vida universitaria. En dicha indagación hemos considerado necesario ponderar, a la par de los diversos factores intervinientes en la producción de "dificultades" u obstáculos, la necesidad de capturar la lógica general que parece animar el proceso de inserción en el ámbito académico universitario. Tal lógica parece regularse por los requerimientos particulares del trabajo académico, la necesidad de desplegar estrategias de trabajo específico por parte del alumno y, en suma, su posicionamiento en el seno de actividades específicas con una creciente exigencia de "autonomía" en contraste con su posicionamiento en la escuela media.

Es decir, por una parte, puede considerarse que las características específicas de la institución universitaria producen formas específicas, a su vez, de posicionarse en su seno. Es necesario desplegar por parte del alumno estrategias de trabajo particulares que contemplen la configuración simultánea de las condiciones brevemente descriptas.

La introducción en formas de trabajo académico que exigen creciente rigurosidad, la necesidad de dominio simultáneo de conceptualizaciones de campos muy diversos como suele ocurrir en los ciclos de formación general, el aprendizaje de la lógica de las relaciones docente alumno en las instancias diferenciadas que se proponen (como clases teóricas y prácticas), la recurrente necesidad de gestionar personalmente (ya sin la mediación de los padres para el que egresa recientemente del nivel medio), las cuestiones académico-administrativas, son sólo algunas de las cuestiones que deben resolver (según la evaluación de condiciones apuntada) las estrategias que generen los alumnos ingresantes.

Si bien podría apelarse a ciertas continuidades entre la formación previa de los alumnos y los requerimientos presentes en su vida universitaria, existe un aspecto crucial que parece marcar un contraste importante entre la característica de la enseñanza en los niveles previos del sistema y la que se propone con pocas gradualidades al alumno ingresante. Tal aspecto está referido al grado de autonomía que la institución delega en el alumno tanto sea para la organización de su propio estudio como para la gestión de su situación académico-administrativa.

El trabajo escolar, en los diferentes niveles del sistema, suele adoptar mo-

dalidades burocratizadas de trabajo; modalidades que precisamente restringen la autonomía de los alumnos involucrados y promueven, usualmente, procedimientos ritualizados de trabajo. Tales modalidades regulan la producción de conocimientos y saberes mismos, por lo que no constituyen un elemento externo que meramente condiciona la producción sino que incluso regulan el sentido de la misma. El dispositivo institucional más las particularidades de su práctica discursiva, definen lugares posibles de inserción, con características específicas (Baquero, Mele, Narodowski y Pini, 1992; Bicecci M., 1993).

3.- Sobre el enfoque adoptado. La inserción en la Universidad como apropiación de prácticas sociales específicas.

En el estudio referido se ha abordado el problema de la inserción del alumno ingresante a la universidad desde una doble perspectiva: a) como inserción en una cultura académica específica y diferenciada de la escuela media y b) como participación en actividades y prácticas sociales específicas.

En verdad, ambas perspectivas se solapan y no hacen otra cosa que enfatizar aspectos diversos de un mismo proceso. Mientras que el primer marco es más general y sitúa de algún modo el problema en el contexto social de la propia actividad universitaria, el segundo analiza algunos elementos de sus efectos capilares en el interior de sus dispositivos. En verdad, en sentido estricto, el proyecto referido -que explora algunas de las condiciones del proceso de inserción- se situó en una suerte de intersección de ambas perspectivas. Esto es así toda vez que analizó en el interior de las prácticas instituidas los procesos de apropiación subjetivos.

Esto define la "actividad" de una manera específica, emparentándola con las perspectivas neo-vigotskianas o contextualistas en psicología, analizando no sólo la lógica social que define la existencia y condiciones de la vida universitaria -que es un marco no tematizado en la presente indagación-, sino aquellas condiciones que regulan los procesos de apropiación subjetiva que, como se dijo, se desarrollan en el seno de sus dispositivos.

La perspectiva ensayada intenta, entonces, describir el proceso de inserción de los estudiantes en la vida académica como la apropiación gradual y contingente de prácticas sociales específicas en el seno de dispositivos que regulan activida-

des y posiciones subjetivas también específicas.

Esta perspectiva obliga a considerar, por una parte, la regulación institucional de las actividades como dispositivos institucionales y, por otra, el desarrollo de "competencias" para la participación plena en la vida académica como un proceso de apropiación de sistemas de actividades específicos y contextual o situacionalmente definidos.

Definir posiciones subjetivas en el seno de dispositivos particulares implica analizar el interjuego de las formas de delimitación de objetos que las prácticas institucionales incitan, incluida, de alguna manera, la delimitación del aprendizaje del alumno como objeto a explicar. Es decir, toda institución desarrolla un sistema de categorización de sus sujetos posibles incluidos los umbrales de "capacidad intelectual" o motivación personal que se consideran compatibles con ocupar posiciones subjetivas específicas como las de alumno (Wertsch, 1989).

Al decir de Engestrom (1991) un sistema de actividad debe caracterizarse mínimamente por la presencia de:

- Sujeto
- Objeto/Objetivo
- Instrumentos mediadores
- Comunidad de referencia
- Reglas de comportamiento en tal comunidad
- Reglas de división de tareas

Podría agregarse -como un componente incluíble dentro de las reglas de división de tareas, pero que conviene diferenciar-, a las reglas o sistemas de definición y atribución de tareas, así como los dispositivos presentes a efectos de juzgar la excelencia de las prácticas o logros; en otros términos, los dispositivos de evaluación. Si bien este puede resultar un marco limitado de abordaje, reúne la virtud de ampliar la mira sobre los procesos de construcción cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto o, en rigor, situando y significando esta relación en el marco más amplio de una actividad cultural específica con sus sistemas de interacción y rutinas de trabajo (Baquero y Terigi, en prensa).

Como advertimos con anterioridad en la posición de "instrumentos" pueden operar los sistemas de categorización que las instituciones poseen a efectos de

clasificar las poblaciones y predecir su comportamiento. En un aspecto cognitivo, el lugar de los instrumentos puede estar ocupado por los sistemas de categorización o las rutinas de trabajo disciplinares. El lugar de estos, sin embargo, es dinámico toda vez que para que pueda efectuarse una apropiación legítima de un instrumento este debe ocupar, en verdad, la posición de "objeto". Efectivamente, buena parte de los procesos de inserción consisten en la apropiación inicial de estos poderosos instrumentos de trabajo intelectual.

Ahora bien, a medida que su apropiación se produce los instrumentos ocupan un lugar propio obrando como "medios" para el trabajo intelectual y la apropiación de otros objetos, incluidas las formas más sofisticadas de los propios instrumentos. Por ejemplo, la adquisición de conceptos disciplinares específicos e introductorios parecen ser un requisito de la apropiación de reorganizaciones o formulaciones más generales, abstractas o sutiles de la propia disciplina.

Desearíamos mostrar algunos aspectos de estos sistemas de actividad -en nuestro caso la actividad del alumno universitario- mostrando cómo colaboran en la definición de posiciones subjetivas posibles. En tal sentido trataremos algunos ejemplos de:

- El contacto temprano con prácticas o sujetos vinculados específicamente con el campo académico-profesional de la carrera elegida.
- El tipo de vínculo y representación mutua de docentes y alumnos universitarios.
- Las dificultades percibidas relativas a la apropiación de las formas académico-profesionales de trabajo.

4.- Características académico-curriculares y la motivación del ingresante

Resulta relevante comprender la demanda de trabajo diferenciada que pesa sobre los alumnos, en función de su inserción común en el primer año de las carreras pero diferenciada, a su vez, según la respectiva carrera. En tal sentido parece importante ponderar el número de asignaturas simultáneas que deben ser cursadas por un alumno en su primer año como, a su vez, el grado de especificidad que guardan con la carrera elegida.

Desde esta perspectiva se ha contemplado la clasificación provisoria de las

asignaturas del primer año de acuerdo a la formulación explícita de sus objetivos, su ubicación en los respectivos planes de estudio, etc., considerando su sesgo "teórico-conceptual" o "práctico-instrumental". Es decir, no quiere afirmarse que las asignaturas de predominio "práctico-instrumental" no posean o no traten acerca de marcos conceptuales, pero interesaba destacar el hecho de que los alumnos podían tomar contacto con estrategias, procedimientos y técnicas de trabajo afines a su profesión futura.

Es decir, podría sospecharse que la abundancia de materias no específicas de la carrera elegida, sumado a enfrentarse con docentes que no ocupan o poseen la profesión o el título académico aspirado, más la presencia de asignaturas de abordaje general de problemáticas con poca relación con la práctica profesional futura, obran como un obstáculo para la apropiación de los estudiantes, toda vez que suspenden el contacto con la especificidad del campo profesional/académico elegido y no ofrecen siquiera modelos de desempeño laboral probables como el de la docencia misma.

Desde ya que estas observaciones no intentan polemizar acerca de las respectivas estructuras curriculares sino solo señalar algunos de los probables obstáculos a sortear por los alumnos ingresantes. Los criterios que regulan la decisión curricular exceden, obviamente, la atención de los aspectos que se están reportando.

Las dificultades detectadas por los docentes en los alumnos resultan en su mayor parte comunes, sin embargo, en línea con lo señalado, parece haber diferencias significativas en relación con la carrera de que se trate y el tipo de materia en cuestión.

Por ejemplo, en el caso de la carrera de Historia, las materias de primer año, en el primer cuatrimestre, se agrupan en el rubro que llamamos materias comunes, pero para los alumnos de esa carrera están fuertemente incorporadas a su formación profesional. Así, Historia Social General, si bien es una materia propedéutica (se dicta para cuatro de las cinco carreras de Ciencias Humanas), tiene dos aspectos: uno que apunta a los contenidos (conocimiento de los procesos sociales e integración de los niveles de análisis político, económico e ideológico), y otro instrumental (referido a la comprensión y análisis de textos). Se presenta de este modo básicamente destinada a los alumnos de Historia y se articula con contenidos de las otras asignaturas de primer año.

En este caso, la formación general no parece ser un factor desalentador a la expectativa de los alumnos, ya que si bien no aparece claramente su vinculación con la práctica académica o profesional, la presencia de docentes especialistas en materias que introducen en la globalidad del saber elegido, configuran de por sí un estímulo motivador.

Otro ejemplo lo constituye la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, donde la mayoría de las materias de primer año son de formación específica, con encuadre práctico-instrumental, y si bien las dificultades generales no escapan al común denominador, la mayor demanda de los docentes recae en que se proporcione mayor información sobre la Universidad, la Facultad y la carrera a los alumnos que ingresan, de modo que la elección se funde en datos reales, y al mismo tiempo solicitan un mayor esclarecimiento motivacional de los aspirantes a incorporarse a la carrera.

Una problemática relativamente común encontrada remite entonces al caso contacto inicial con las temáticas específicas del campo académico-profesional elegido. Cuestión que parece repercutir en la motivación de los alumnos. Recuérdese que desde la perspectiva del concepto de actividad arriba indicado, la motivación de un sujeto se define en parte por el grado de apropiación de que un sujeto sea capaz de los motivos culturales que otorgan sentido a un conjunto de prácticas. En tal sentido, la motivación profunda para la consecución de una tarea o la participación en una actividad, resulta, en cierto modo, un punto de llegada y no el punto de partida o requisito inicial de un proceso de apropiación. Así, paradójicamente, los ciclos de formación general, retardarían tal proceso de apropiación en la medida en que no tematizan expresamente los problemas relativos a la práctica académico-profesional futura.

Como se vio, en aquellas carreras donde parece haber un contacto más temprano con aspectos del quehacer profesional tal efecto se vería posiblemente atenuado.

5.- Proceso de inserción: la perspectiva de los docentes

En relación a la experiencia docente en el nivel medio y superior la información recabada muestra que un 42 % de los docentes tiene experiencia en nivel medio y un 18 % en el nivel terciario. A pesar del número elevado de docentes con experiencia en el nivel medio, no se ha encontrado, a la hora de evaluar el desempeño de los alumnos por parte de los docentes, una alusión directa a la forma de organización y funcionamiento de dicho nivel, ni al breve tiempo transcurrido entre el egreso de los estudiantes del nivel medio y el momento de inserción en la Universidad.

De alguna manera aparece implícita la idea de dos lógicas diferentes en escuela media y Universidad. Apareciendo la universidad, por contraste, como un ámbito específico de tradición académica, en el que el profesor tiene en cuenta la estructura interna o las formas de indagación y validación del conocimiento que imparte en las distintas disciplinas.

El problema de la inserción del alumno ingresante en la compleja lógica académico-institucional no parece formulada en términos nítidos, replicando de algún modo el difícil status político e institucional de la cuestión: el problema de la articulación entre niveles y la asignación de responsabilidades retroactivas a los niveles primeros del sistema por su presunta responsabilidad en los déficit de formación de los estudiantes como por la pobre creación de instancias de orientación educacional.

En el caso de los docentes se habla por ejemplo de "articulación Universidad-escuela media", como un espacio abstracto que cubre o cubriría ese tránsito, a cargo o bien de la escuela media o del curso de nivelación en el ámbito universitario. Aún cuando se sabe que esta instancia no siempre existe, aparece mencionado un espacio potencial a cargo de las materias del primer año.

Esto da cuenta de un acuerdo tácito en los docentes de que la articulación es insuficiente y que debe abordarse esa problemática. Parece requerirse de un dispositivo institucional que permita un proceso de inserción gradual del ingresante. Esta idea se refuerza en lo expresado alrededor de las posibles propuestas de solución que, según la mayoría de los docentes, debería estar a cargo de "las materias de primer año", sin considerar en general la posibilidad de intervención concreta o personal para revertir de algún modo la situación.

Del mismo modo, en la identificación de dificultades, fundamentalmente las que se refieren a habilidades intelectuales, aparecen enunciadas y no siempre percibidas como posibles consecuencias de la interacción áulica. En general se observa una tendencia a atribuir a los alumnos sus éxitos o fracasos, o a buscar causas externas que expliquen los bajos rendimientos. Esto es un indicador de la dificultad de advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimientos en el nivel universitario. Vuelva a recordarse la corta distancia que existe entre la permanencia en el nivel medio donde sí suele reconocerse con facilidad la intervención de las variables didácticas en la conformación de dificultades, en la asimilación de conocimientos y el status actual del estudiante.

Vale aclarar que las formulaciones de los docentes expresan una perspectiva y expectativa institucional acerca del status del estudiante universitario y las condiciones suficientes que deben guardar las situaciones de enseñanza. Esta definición de "condiciones suficientes" dibuja por contrapartida las "condiciones necesarias" que debe portar el propio estudiante y que en todo caso no es responsabilidad de la instancia universitaria garantizar. Si bien tal problema es una matriz común a cualquier nivel de los sistemas de enseñanza toda vez que se formulen sistemas de expectativas medianamente formalizados así como reglas de trabajo académico particulares, etc. el nivel Universitario parece presentar la particularidad de no partir de una presunción de "universalidad" de acceso y permanencia.

Cabe destacar, en línea con lo afirmado, y confirmando que no se trata de apreciar actitudes de los docentes a título individual como formadoras de esta percepción sobre las posibilidades de los estudiantes, que cuando se invita a los docentes a sugerir líneas de acción que atenúen los bajos rendimientos o atiendan a las dificultades o fallas en la formación de los estudiantes, sí se atiende a cuestiones referidas a la organización de la enseñanza, fundamentalmente la atinente al primer año de cursado.

6.- Situación y perspectiva de los alumnos

Resulta interesante pensar la inserción del estudiante a la universidad como un proceso que se extiende aproximadamente los 18 primeros meses, es decir que no concluye con el inicio de los cursos de ingreso y de las primeras materias. En este período, se ponen en juego distintas variables que condicionan e interfieren dicha inserción a la institución universitaria.

Pero también es preciso señalar que, cuando el estudiante comienza a elaborar su proyecto educacional, en cierto sentido inicia en forma individual y con anticipación, el mencionado proceso de inserción. Comienza a construir representaciones sobre el nuevo medio, a interactuar con diferentes imágenes y creencias sobre la universidad forjando las propias (Ver "Representaciones y creencias de alumnos de nivel medio sobre la Universidad").

Una de las representaciones existentes en los alumnos que aspiraban a ingresar surgida en la indagación con relativa frecuencia, aludía al temor de que en el ámbito universitario existiera falta de diálogo (o rigidez del mismo) con los profesores; miedo que luego, a través del proceso de inserción, parece desvanecerse, trasladándose sin embargo a un nuevo problema: la exigencia en lecturas. La cuestión se expresa en términos de "cantidad" en un 60 % y de "calidad" (aludiendo a su complejidad) en un 40 % de la población encuestada.

Los datos recogidos en cuanto a la imagen del profesor universitario sufren también un cambio, ya que desde las representaciones del alumno elaboradas en la escuela media se puede reconstruir la imagen de un docente poco comunicativo, con poco interés personal por el alumno, que algunos alumnos resumen como "...alguien que viene, da clase y se va...". En un segundo momento se produce un cambio cualitativo en dicha imagen. Ahora el docente cobra volumen como "profesional". Es decir, como alguien que ejerce una profesión más allá de la docente, donde la docencia se sitúa, por otra parte, en el lugar de una "ocupación" entre otras de las viables para un ejercicio profesional que no le es idéntico, figura que sin embargo posee singular recurrencia en el nivel medio. Desde el punto de vista del juego de identificaciones y anticipaciones posibles con respecto al ejercicio profesional futuro no es éste un dato trivial. La persona con quien se enfrenta el alumno es alguien que alude a "otra" práctica o a otra condición o identidad que la condición docente aunque, como se vio, pueda considerarse que resulte un ejem-

plo concreto de ejercicio profesional.

La imagen del docente guarda a su vez una creciente "humanización", siempre en términos relativos a la imagen anticipada y temida. Se destaca a los docentes en muchos casos como personas "sensibles", interesadas por los alumnos y por la comprensión de la disciplina. Tal es así que al ser indagados en cuanto a los aspectos que se considera han sido facilitadores en la inserción a la universidad, el docente es señalado por un 11 % aproximadamente.

Ahora bien, esta imagen parece corresponderse con la relación propuesta por los docentes con que interactúan inicialmente, por una parte, y con el foco de la propia expectativa y temor de los alumnos. Indagada la cuestión, a través de técnicas de Taller, al finalizar el año lectivo, la imagen del docente sigue cambiando. No es percibido ya, distante y académico como en las representaciones que poseían en la escuela media ni, tampoco, comprensivo y preocupado por sus alumnos, como lo observaban en los primeros momentos del proceso de inserción. Surgen apreciaciones críticas sobre los docentes, siendo de interés destacar que, tales críticas daban cuenta de la posibilidad de ejercer cierta evaluación comparativa entre las prácticas y estilos diferentes con que se organiza la enseñanza en las distintas instancias que han atravesado. Los juicios emitidos tienen relación con lo que los alumnos denominan "nivel de las clases" y organización general del ámbito universitario.

7.- De dificultades y obstáculos a las vías de una facilitación

En cuanto a los obstáculos encontrados por los alumnos en su inserción en la vida universitaria, se refieren con mayor frecuencia aquellos relativos a los hábitos de trabajo necesarios a efectos de progresar con éxito. Entre dichas dificultades el 50% de los alumnos menciona las dificultades originadas en las características de la organización académico-curricular o de las situaciones de enseñanza. Se destacan dentro de éstas aquellas dificultades relativas a la cantidad de material de estudio (39%), que se juzga elevado y la carga horaria que supone el cursado de las asignaturas (19%).

Es pertinente destacar que ambos problemas, si bien no son novedosos, se realimentan entre sí y se encuentran relacionados con las características curriculares del primer año de las carreras definiendo en parte condiciones para la posibilidad

de un diseño de estrategias de cursado eficaces y eficientes, desde la perspectiva del alumno.

Por lo pronto, puede señalarse que ambas dificultades reportadas parecen indicar una recurrencia. Las dificultades que ofrece el incremento de información a procesar, en relación a las magras exigencias bibliográficas que suele imponer la escuela media, se ve agravado por la falta de estrategias adecuadas para hacer frente a un procesamiento consecutivo y simultáneo de fuentes bibliográficas diversas y con componentes paratextuales débiles, siempre en relación al tipo de material bibliográfico preponderante en el nivel medio.

Por otra parte, es significativo que el 27% de los alumnos mencione dificultades de tipo actitudinal o socio-afectivo que se refieren a sentimientos de desorientación, inmadurez y "vergüenza", entre otros. La mayoría de los alumnos explicitan sentir el cambio de ambiente, las responsabilidades que deben asumir en la vida universitaria a diferencia de la escuela media. Configura un cambio considerablemente brusco desde el punto de vista del nivel de independencia o autonomía que se presume en el estudiante para la gestión de sus propios estudios proviniendo de experiencias fuertemente "heterónomas" como los encuadres propuestos por la enseñanza media.

Los docentes coinciden en su percepción acerca de las dificultades de los alumnos considerando, por ejemplo, en un 40%, la existencia de dificultades referidas a la comprensión lectora y a la capacidad de "expresión oral" como así la relativa a la producción de textos escritos. En una proporción similar consideran también la existencia de dificultades relativas a la conformación de hábitos de trabajo académico-universitario y, en línea con las cuestiones globales referidas en la inserción de los alumnos, se señalan dificultades en lo actitudinal o socio-afectivo ("inmadurez", "inhibición", "vergüenza", etc.).

Entre los aspectos que los alumnos juzgan como facilitadores de su inserción en la vida académica universitaria se destaca la valorización que efectúan de ciertas características de la vida institucional. En particular se hace referencia a la existencia de grupos de compañeros o pares, como instancia de pertenencia. En segundo término, se señalan algunas acciones del Centro de Estudiantes consistentes básicamente en el desarrollo de clases o actividades de apoyo centradas en el análisis de material bibliográfico de las asignaturas comunes a las diferentes carreras, o en aspectos referidos a metodologías de estudio.

Los datos mencionados permiten comprender que la propuesta del Centro de Estudiantes se constituye como facilitador en tanto acompaña el proceso de autonomía que la institución universitaria delega en el alumno, tanto para la organización de su propio estudio como para la gestión de su situación académico administrativa.

Si tenemos en cuenta la distinción entre los ámbitos académico y social que constituyen el sistema universitario, un alumno puede ser capaz de lograr la integración en uno de ellos, sin que esto implique conseguirlo en el restante (cf. Tinto, 1989:4). En este caso los alumnos ingresantes ponen énfasis en el ámbito social como facilitador de la inserción institucional.

Tales facilitadores, como las instancias generadas por el Centro de Estudiantes, condensan una ayuda efectiva en el desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico, con la propuesta de relaciones de relativa paridad y la creación de un ámbito de pertenencia donde se atenúen los temores a los errores potenciales en el ejercicio de un rol relativamente autónomo en la gestión de los propios estudios.

Los docentes han sugerido, también, además de la creación de instancias de articulación entre el nivel medio y la universidad, el desarrollo de ciertas estrategias específicas para el primer año, enfatizando, por ejemplo, la introducción en ciertos métodos de trabajo intelectual.

Sin embargo, la conclusión provisoria a que esta indagación de corte exploratorio ha arribado, es la de la necesidad de un enfoque global acerca de los procesos de inserción en el sentido de la necesidad de reconstruir la lógica de un proceso de apropiación de modalidades discursivas particulares y de trabajo académico muy específicas. El proceso puede ser descrito en términos de creación de formas de subjetividad específicas. Parte de las características de tales formas se sitúa en el plano cognitivo pero otra parte sustantiva de dicho proceso parece estar atravesada por la apropiación de reglas atinentes a las valoraciones y fines de la vida académica misma.

Como se anticipó, la manera en que sujetos con escaso o nulo contacto con prácticas académicas previo al ingreso a la universidad, se apropian gradualmente de su lógica, finalidades y códigos, aparece como problemático sobre el contraste de las dificultades que surgen en gran número de estudiantes. Tales modalidades de trabajo académico, en aquellos aspectos que van más allá de los proce-

dimientos mensurables y se sitúa en cuestiones como la lógica argumentativa, el valor de los textos como documentos, la cuestión del autor, etc. parecen transmitirse de modo implícito o al menos poco deliberado, siendo apropiados en forma desigual por los estudiantes.

Parece prudente, a la par de profundizar en el desarrollo empírico y teórico del problema, desplegar estrategias de apoyo y orientación al alumno ingresante, a la manera de tutorías, que lo inserten en cuestiones más amplias de la lógica de la vida universitaria y del trabajo académico. Sin embargo, parece ser clave la existencia de instancias variadas de apoyo, en donde se posibilite el establecimiento de vínculos asimétricos o más horizontales, es decir, instancias a cargo de docentes y estudiantes. Por otra parte, las características diferenciadas de las carreras obligan a atender a los sesgos específicos que muestra la formación académico profesional.

Resumen El artículo refiere a una indagación desarrollada en el NEES de la UNCPBA, relativa al problema del alumno ingresante a la universidad. Se intentan delimitar algunas dificultades referidas por docentes y alumnos así como aquellos elementos que parecen obrar como obstáculos o facilitadores. Se propone abordar la cuestión como un proceso de constitución de formas de subjetividad específicas que implican la apropiación de sofisticadas modalidades de uso del discurso y procedimientos de trabajo académico.

Palabras claves

Educación superior; Ingreso; Dificultades de aprendizaje.

Abstract The paper refers to an inquiry developed at the NEES of the UNCPBA, connected the problem of pupils entering the University. Some difficulties related by educators and pupils, as well as those elements which seem to act as obstacles or facilitators, are tried to be delimited. It is proposed to focus the problem as a specific subjectivity forms constitution process, which imply the appropriation of sophisticated modalities in discourse use and in academic work procedures.

Descriptors

Superior Education; Entering; Difficulties of apprenticeship.

NOTAS

1. Proyecto "Exploración de condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo", desarrollado en el NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, bajo la dirección del primer autor en el período 1994-1995.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1987) **El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno**. OEA-PROMIE, Buenos Aires.
- BAQUERO, R.; MELE, M.; NARODOWSKI, M. y PINI, M. (1992) **Trabajo escolar y aprendizaje pedagógico**, DIE-MCBA.
- BAQUERO, R. (1993) **Aprendizaje Pedagógico**. Módulo de Trabajo, PTFD - MED.
- BAQUERO, R. (1996) **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Aique, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. "*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*" **Apuntes Pedagógicos**. En prensa.
- BICECCI, M. (1993) "*Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico*". En **Revista Perfiles Educativos** N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1986) "*Algunos límites a la democratización del sistema educativo*". En **Revista Plural** No 3.
- ENGESTROM, Y. (1991) "*Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*". **Learning and Instruction**, VOL I:243-259.
- FILMUS, D. (1985) **Primer año en el colegio secundario y discriminación educativa**. FLACSO, Buenos Aires.
- GIUGNI CHALBAUD, D. (1989) "*Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior*". En **Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas**, CERPE, Caracas.

- GOMEZ VILLANUEVA, J. (1990) *"El rezago escolar en la educación superior: un breve examen"*. En **Perfiles Educativos** N° 49-50, julio-dic., UNAM-SSA.
- HABERMAS, J. (1987) *"La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje"*. En **Sociológica**, Vol. 2, N° 5, Revista del Depto de Sociología, Univ. Autónoma Metropolitana.
- LLOMOVATE, S. (1986) **Adolescentes trabajadores: su vida, escuela y trabajo**. FLACSO, Buenos Aires.
- MED-SPU (1993) **Política presupuestaria para el sector universitario**. Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias.
- MIGNONE, E. (1993) **Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad**. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- MOLL, L. (ed) (1990) **Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge University Press.
- MORAN OVIEDO, P. y MARIN CHAVEZ, E. (1990) *"El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento"*. En **Perfiles Educativos** N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento**. Morata, Madrid.
- PETERSEN, M. (1991) *"Organizing academic administration for teaching and learning"*. En NUPEAU **Temas de administração universitaria**, Florianópolis, UFSC.
- RUEDA BELTRAN, M. (1989) *"La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario"*. En **Perfiles Educativos** N° 45-46, julio-dic., UNAM-SSA.
- SIGAL, V. (1993) *"El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿Una falacia?"*. En **Desarrollo Económico**, vol 33, N° 130, julio-septiembre.
- WERTSCH, J. (ed) (1989) **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**, Cambridge University Press.



UN DISCURSO NEOMODERNISTA: la propuesta de CEPAL/UNESCO para las reformas educativas latinoamericanas

Renata Giovine*

INTRODUCCION

Uno de los grandes desafíos que se anuncia en este final de siglo es la redefinición de los sistemas educativos, tanto de sus modelos de gestión como curricular.

Se habla, por un lado, de nuevos modelos de gestión debido a los cambios de concepción que se han ido produciendo en las últimas dos décadas en la teoría de las organizaciones. Las funciones de los equipos directivos del sistema deben ser aquellas que gerencien o administren “complejidad, inestabilidad, bifurcación, finales abiertos” (Kliksberg, 1991:143). De ahí que se propugne la descentralización y una mayor autonomía institucional.

Por otro, se propician reformas curriculares que apunten a una formación flexible y polivalente que brinde determinadas competencias necesarias para aumentar la competitividad a nivel internacional.

Estos cambios de concepción se enmarcan en las transformaciones que se están produciendo en los campos político, económico, social y cultural. Es decir, que se dan en el contexto de la «aldea global»: la internacionalización de la economía, del nuevo paradigma tecnoproductivo en el cual se revaloriza el papel económico del conocimiento y la ciencia; en el que se modifica el modo de relacionamiento del estado y la sociedad civil, en el que se ensanchan y restringen los espacios y las culturas, en el que se exacerban -pero también se cuestionan- los pilares básicos de la modernidad.

En suma, un contexto signado por la turbulencia, la inestabilidad y la

* Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta de la Sub-Area Política Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: E-mail: rgiovine@fch.unicen.ar - Tel./Fax 54 293 21928.

interdependencia de la comunidad internacional que requiere de organizaciones flexibles que favorezcan la productividad y la innovación. De organizaciones cuyos elementos claves sean la participación, cooperación, negociación, descentralización, rotación de personal. De organizaciones cuya estructura responda al tipo “networks”, de redes de unidades intervinculadas que varían según las necesidades, que vayan reemplazando la estructura piramidal propugnada por la teoría clásica.

Estos cambios han penetrado con gran fuerza en América Latina, pero con una gran direccionalidad político-económica, principalmente en la década del '80. Se observan en la reforma del estado y, dentro de ella, cabe mencionar específicamente el proceso de descentralización, recomendado por los organismos técnicos internacionales (ONU, 1982; BM, 1983; OEA, 1987; CEPAL, 1990).

En el campo de la educación argentina, este proceso se visualiza en la reorganización y cambio de misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sobre todo, con la culminación de la transferencia de los servicios educativos de los niveles primario, secundario y terciario no universitario a las provincias y Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, a finales de 1993, y en la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93.

Se considera que el mismo se enmarca en esta nueva tendencia que intenta generar “una especie de estructura federal con unidades semiautónomas con jerarquías flexibles” (Kliksberg:156-7); si bien es necesario reflexionar acerca de la direccionalidad política de la propuesta neoliberal, máxime teniendo presente las dificultades para introducir fehacientemente estas medidas en una situación de crisis que conlleva fuertes reducciones presupuestarias.

De ahí, que se debe ser conciente que en este cambio ha predominado la racionalidad económica (Narodowski, 1991; Braslavsky, 1992) por sobre la lógica educativa. Racionalidad económica que se halla predeterminada por los compromisos de implementación de las políticas de ajuste dictaminadas por el FMI y el Banco Mundial.

En el presente artículo se parte de la hipótesis de que los organismos internacionales estarían elaborando la agenda pública educativa de los países latinoamericanos, quienes se hallan fuertemente condicionados dado que, sobre todo, es el Banco Mundial quien financia los gastos de la misma. Así se constituyen en premisas ineludibles para los gobiernos de la región la transformación productiva con grados crecientes de competitividad internacional, la consolidación de la

democracia, y la equidad e integración social como compensadora de la tendencia a la segmentación y polarización, para lo cual la educación deberá jugar un papel clave.

Desde este punto de vista, en el sistema educativo recaería la responsabilidad de producir y distribuir conocimientos que contribuyan a alcanzar el desarrollo científico-tecnológico que permita competir en un mercado mundial globalizado. Para ello, se debe encarar una reforma educativa que tienda a la generación del capital humano que necesita el nuevo paradigma tecnoproductivo⁽¹⁾, debiendo mejorar la eficiencia del sistema; es decir, un sistema que dé “la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente, ...optimizando los medios de que dispone (Aguerrondo, 1993:108).

Si bien se reconoce el papel hegemónico del BM, aquí se analizará la propuesta educativa de otros dos organismos internacionales, CEPAL Y UNESCO, dado que se considera que la misma posee un carácter más integral, tanto en su marco referencial como en su estimación de costos y vías de financiamiento para su implementación. También se sostiene que pareciera ser la que más influencia ejerce en las políticas educativas nacionales de la región.

En síntesis, este trabajo se propone, en primer lugar, analizar brevemente cómo los cambios políticos, económicos, sociales y culturales están incidiendo en el sistema educativo; cuál es la direccionalidad predominante en las visiones de la crisis y de dichos cambios. En relación a esto, y en segundo lugar, qué nuevos discursos estructuran -y qué nuevas prácticas suponen- las actuales reformas educativas «recomendadas» por los organismos internacionales (CEPAL/ UNESCO).

Crisis y Cambios

A partir de la declinación del estado social, la desaparición del socialismo real y la consolidación hegemónica del sistema capitalista -neocapitalista⁽²⁾- se ha entrado en un proceso de transformación tanto de las relaciones entre el estado y la sociedad, como de nuestra manera de concebir y comprender la realidad.

En primer lugar, este cambio se produce en el marco de una crisis que rompe los pactos en que se había basado la relación entre el estado y la sociedad,

manifestándose en el terreno económico, sobre todo, en un creciente déficit del sector público, agravado -en el caso latinoamericano- por la crisis de la deuda externa y las políticas subsiguientes de ajuste estructural que suponen una desregulación y privatización de la actividad estatal, así como un mayor protagonismo de los sectores empresarios, de las organizaciones no gubernamentales y de los organismos internacionales.

Entre los más importantes fenómenos de esta nueva etapa posindustrial se menciona la globalización, acompañada por la regionalización y la fragmentación. Las dos primeras significan el proceso por el cual la mayor parte de los estados nacionales van incorporándose a un sistema mayor que propende a interacciones globales en lo económico, político, social y cultural.

Una de las características de esta tendencia es que el surgimiento de dicho proceso de globalización significa un incremento en la complejidad del sistema entero y, a su vez, delimita la autonomía del nivel debajo del mismo, ya que las unidades políticas y sociales deberán adaptar sus actividades locales y regionales a los límites y reglas del sistema global.

Asimismo, otro de los aspectos de este proceso es la fragmentación, el fuerte deseo de crear nuevos estados independientes -tal pareciera el caso de la ex Unión Soviética-, pero cuya conformación deberá ser lo suficientemente flexible como para concretar sus deseos de ser miembros activos de la comunidad global.

Cuando los límites del estado y la nación se están moviendo y ampliando, se hace necesario incorporar nuevas nociones acerca de la ciudadanía. Por el momento (ya que se retomará el tema más adelante) se considera que la ciudadanía es la plena pertenencia a una comunidad⁽³⁾, es decir el pleno ejercicio de los derechos y responsabilidades civiles, políticos y sociales.

Los grandes cambios que se están produciendo significan un gran desafío. Las futuras sociedades y las comunidades regionales y globales deberán ser capaces de vivir y colaborar unas con otras y, al mismo tiempo, reconocer sus diferencias. La turbulencia, la incertidumbre, la diversidad y la complejidad son características de nuestro tiempo.

En segundo lugar, este cambio también se produce en una “nueva”⁽⁴⁾ manera de comprender la realidad, más exactamente de analizar las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales, que puede denominarse posmodernismo o condición posmoderna; la cual se caracteriza, a grandes rasgos, por la negación

de los presupuestos epistemológicos del pensamiento moderno. De manera un tanto esquemática, los principales cuestionamientos giran en torno a:

- * “la razón ilustrada con pretensiones de verdad, totalidad y objetividad” (Pérez Gómez, 1994:85),
- * la idea del progreso, ya sea concebida “como el resultado racional de la razón y del pensamiento humanos, aplicado a las condiciones sociales (epistemología kantiana o lockeana) o como la identificación de contradicciones de las cuales una nueva síntesis puede ser organizada (epistemología hegeliana o marxista)” (Popkewitz, 1994:180),
- * los grandes relatos “que acaban por ser opresivos y totalitarios, al subordinar las complejidades y variedad del mundo social a explicaciones o finalidades únicas y totales” (da Silva, 1993:126),
- * la concepción “realista” u objetivista del conocimiento,
- * etc.

Se debe aclarar que la crítica al pensamiento moderno (a esa manera de concebir la razón, las explicaciones totales y unicasales, el realismo y objetivismo positivista) ya está presente en la propia modernidad, en autores tales como Habermas, Young, Apple, Giroux. La diferencia estriba en la negación radicalizada de la postura posmoderna en estas y otras tantas cuestiones que dan sentido a la modernidad.

Paradójicamente, al mismo tiempo que surge esta visión de la crisis, pero en concordancia con el proceso de globalización caracterizado anteriormente, se evidencia una vuelta al pasado, a las propuestas modernizadoras de los años '50 y '60, bajo el nombre de teoría del neo-capital humano (LLomovatte, 1993) modernización o neomodernismo (Reigadas, 1988; Follari, 1990; Peters, 1994).

El neomodernismo se caracteriza por el rescate del funcionalismo, sobre todo en su versión tecnológica, procurando la concreción de la «última etapa» de la modernidad: “Se trata...de imponer ciertas normas «universales» de la racionalización hasta sus últimas consecuencias” (Follari:149), cuyos elementos fundamentales serían “el sistema económico, la confianza en el progreso científico-tecnológico, la democracia (aunque limitada), la libertad (privada), la igualdad (transmutada en meritocracia)” (Reigadas:131).

Críticos de las prerrogativas del welfare state, producto de las "excesivas" demandas y protagonismo populares, y concientes de la complejidad de los procesos y transformaciones en todas las esferas, proponen un "nuevo orden" basado en la planificación racional de los comportamientos políticos y sociales. Defensores de la globalización o transnacionalización en sus diversas formas suponen una sociedad que, a través de la comunicación massmediática, se torna cada vez más "diversificada, recomponible en términos de segmentos ahistóricos, extremadamente maleable, transitoria y, en consecuencia, altamente controlable" (Reigadas:133). Se totaliza para diferenciar, se fragmenta para globalizar.

En esto consistiría la nueva modernización, una modernización que, coincidiendo con Follari y Reigadas, debe ser enmarcada en una cultura posmoderna, en ese cambio de hegemonía en la organización global del mundo simbólico al que Beatriz Sarlo denomina segunda mutación cultural.

El neomodernismo se constituye, así, en el fundamento del neoconservadurismo⁽⁵⁾. Se vuelve a una visión totalizadora del futuro (Peters), reivindicando al desarrollo científico-tecnológico y recolocando el tema de la formación de los recursos humanos en el centro de la estrategia neoliberal para el "progreso" de las naciones. Se estaría ante un nuevo ciclo de optimismo pedagógico en el que reaparece la idea de la educación como un factor determinante para asegurar el desarrollo productivo del país y de la región.

Finalmente, podría mencionarse una tercera postura proveniente de la teoría crítica:

“el paradigma emergente del posmodernismo crítico (Marí, 1988; Aronowitz y Giroux, 1991) en educación y en ciencias sociales en general, [que] verifican y confirman el historicismo y las potencialidades sociopolíticas del pensamiento, las instituciones y los actores educativos, sin negar su heterogeneidad;...[la] tensión hacia una sociedad democrática y solidaria que acepte las diferencias; [el] reconocimiento del escenario socioeconómico de polarización y segmentación para trabajar a partir del mismo; [la] aceptación de la estrecha relación entre producción del conocimiento y acumulación de poder...” (LLomovatte, 1993:15).

Es desde esta postura crítica que se pretende analizar una de las propuestas

en educación para América Latina que más impronta ha tenido en la direccionalidad de las políticas educativas nacionales, elaborada por la CEPAL y la UNESCO.

CEPAL y UNESCO: ¿una propuesta educativa neomodernista?

Para Grassi, Hintze y Neufeld (1994:23) estas agencias de las Naciones Unidas (junto con otras, tales como PNUD, UNICEF, etc.) “constituyen las usinas político-ideológicas que inspiran los programas locales que se suponen compensatorios de los «costos sociales» de las políticas económicas de ajuste estructural”⁽⁶⁾.

Sin embargo, no todas han tenido la misma posición con respecto a dichas políticas y los efectos sociales concomitantes. Así, estas autoras las clasifican en tres grupos:

* unas reconocen la necesidad del ajuste neoliberal dictaminado por el BM y el FMI⁽⁷⁾, pero mantienen diferentes criterios “en cuanto a cómo realizarlo y a la evaluación de sus efectos (UNICEF, PNUD y CEPAL)”.

* otras “cuestionan las políticas de ajuste y estiman que dichas políticas han agudizado la crisis que pretendían resolver: SELA, FAO y PREALC/OIT”.

* un tercer grupo “no califica de manera explícita el rol que las políticas de ajuste han tenido en relación con la crisis: UNESCO Y OPS” (p.42).

Aparentemente, la CEPAL es uno de los organismos internacionales que más justifica el ajuste estructural, dado que considera que “era impostergable corregir la asimetría de la inserción internacional de la región”, aunque coincide con las demás en catalogar a la década del '80 como una “década perdida”⁽⁸⁾ y, fiel a su tradición, en la necesidad de lograr mayor equidad social.

Dentro de estos parámetros, elabora el documento de “Transformación Productiva con equidad”, en el cual propone como desafío para la actual década el lograr “la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social” (CEPAL, 1990:9), como un reajuste dentro del mismo modelo neoliberal.

Específicamente, en lo que se refiere a las medidas a implementar en cuanto a política tecnológica, de recursos humanos y creación de redes de vinculación

entre los actores políticos y sociales, en general, y entre el sistema productivo y el sistema educativo, en particular, a través de una “concertación estratégica”, conducente todas ellas -entre otras que apuntan a cambios de los comportamientos macroeconómicos en sentido estricto- a la inclusión latinoamericana en el contexto de competitividad internacional. En 1992 elabora, conjuntamente con la UNESCO, un segundo documento: “Educación y conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad”.

En éste sostienen que el “pivote” de la transformación productiva con equidad es “la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico” (p.15), cuyo eje transformador estaría dado por la adecuación de la educación y el conocimiento al nuevo patrón de desarrollo:

“...un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y desarrollo tecnológico en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política” (p.15).

Sobre esta base proponen como estrategia una “amplia reforma de los sistemas educativos y de capacitación laboral...mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico” (p.16).

Dicha estrategia deberá basarse, a su vez, en tres niveles articulados entre sí, los cuales incluyen la recuperación de tres principios-guía (ciudadanía, equidad e integración nacional), que deben conciliarse con otros tres postergados u omitidos hasta el momento (competitividad, desempeño y descentralización) en un ámbito de complementariedad ⁽⁹⁾. En tal sentido, la propuesta de reforma debería apuntar a:

* En cuanto a los objetivos:

- formación de la “moderna ciudadanía”: vagamente definida como consolidación de la democracia, cohesión social, equidad, participación. Desde este punto de vista, la educación -como el principal mecanismo de integración social- debe orientarse a modificar la cultura política, en la cual debe prevalecer un nuevo modo de hacer política a través de mecanismos de concertación y no de

confrontación prevaleciente en la región.

- “acceso a la competitividad internacional”, a través de la generación de capacidades y destrezas basadas en el progreso técnico que posibilite un mejor desempeño en el mercado mundial.

* En cuanto a los criterios inspiradores de políticas:

- equidad: “una educación [que destine] sus mejores recursos a los lugares donde existan las mayores necesidades...Se trata de la función compensadora del Estado” (p.120). Se trataría de tender a una acción educativa focalizada, discrecional y particularista que compense, de algún modo, las tendencias a la fragmentación y dualización que producirá el funcionamiento del mercado y el ejercicio del poder global (Coraggio).

- desempeño: “preeminencia de la demanda y de sus medios de expresión: las necesidades del desarrollo, los usuarios, los mercados laborales, las empresas que utilizan conocimiento, etc.” (p.122). Parecería que vuelve a predominar una visión funcionalista de la educación en la cual la oferta debe adaptarse a la demanda circunscripta, fundamentalmente, a las necesidades del sector productivo. Así, la eficiencia del sistema educativo se mediría de acuerdo al grado de eficiencia de sus productos y éste sería el sentido limitado que se le daría al término calidad en la esfera educativa.

* En cuanto a los lineamientos de reforma institucional:

- integración nacional: “que se expresa a nivel central, a través del fortalecimiento de la capacidad institucional de los países para garantizar la equidad y la integración de todos los ciudadanos a códigos, valores y capacidades comunes” (p.126). Nuevamente, se apelaría a mecanismos que fortalezcan la cohesión social frente a la creciente tendencia a la segmentación de las sociedades de la región.

- descentralización: que se manifiesta a nivel local a través del fortalecimiento de “la autonomía de los establecimientos, estamentos y mecanismos y aumentar así su flexibilidad para adaptarse a las cambiantes necesidades del medio” (p.122). Se buscaría lograr una gestión más eficaz y más eficiente de las instituciones educativas, como así también una mayor interacción con el medio.

En pocas palabras, se propone aumentar y mejorar las competencias en el

ámbito de la educación, capacitación e investigación y desarrollo, triángulo estratégico al que debe apuntar la reforma educativa para arribar a la modernización productiva, condición necesaria para adaptarse a las nuevas reglas del mercado mundial globalizado.

Para ello se propone que el sistema educativo brinde una sólida base general y una formación profesional flexible y polivalente, debiendo desarrollar nuevas competencias acordes a las siguientes necesidades:

- * de una mano de obra altamente calificada, producto de una mayor complejidad de las actividades, que pueda comprender la totalidad del proceso;
- * de un modelo organizacional estilo “networks”, que implica una descentralización en el proceso de toma de decisiones, mayor versatilidad de las tareas, rotación del personal y, por ende, un trabajo cooperativo;
- * de la constante innovación científico-tecnológica que requiere calificación y recalificación permanente de la mano de obra.

En este sentido, la educación, la ciencia y la tecnología se convertirían en la prioridad para las estrategias de crecimiento y desarrollo. En estas se sustentaría la nueva “visión de futuro” (Young), la visión utópica posindustrial del neoliberalismo, representando nuevamente el futuro en términos totalizadores, “excluyendo, en este proceso, otras historias posibles que podemos proyectar en el futuro, al argumentar que no existe cualquier otra narrativa” (Peters:213).

Es necesario realizar algunas apreciaciones más que se consideran importantes ante la descripción realizada. En primer lugar, la reforma educativa que se propone consistiría en la adecuación entre el sistema educativo y el sistema productivo. ¿Esta adecuación supone plantear modificaciones al primero pero no al segundo? o, en otros términos ¿se busca un sistema educativo más “eficiente” y “eficaz” que se adapte a los requerimientos del sistema productivo? Si esto es así, tal como parece, ¿los éxitos y fracasos “tanto en los aspectos económicos, como sociales y políticos del desarrollo de las naciones” (CEPAL/UNESCO:89) dependerían de los sistemas educativos?

Es decir, que en vez de “responsabilizar a una economía no igualitaria y a una situación en que no se dispone de un trabajo serio y satisfactorio, en lugar de ver cómo la nueva tecnología...[está] creando progresivamente una subclase de

trabajadores desplazados y marginados, se personaliza la carencia” (Apple, 1989:165). ¿En quién, en la educación?

En realidad lo que se cuestionaría sería la escuela, el director, el docente, la familia y, sobre todo, el alumno. He aquí la concepción de meritocracia: de la capacidad, rendimiento, responsabilidad, adaptabilidad, productividad que el individuo tenga o demuestre, dependerá su ubicación posterior -o no- en la división social del trabajo:

“si los escolares de hoy se convierten en parados mañana, será culpa suya por no haber acertado en elegir la educación adecuada, o culpa de la escuela por no habérsela ofrecido, pues la economía, por definición, es inocente, ya que es ciega” (Fernandez Enguita, 1990:99).

En segundo lugar, si se concibe a la ciudadanía como plena, es decir que implique la participación y la capacidad de decisión en todos los campos de desarrollo humano y social. Si se la concibe como crítica, es decir basada en la comprensión de que “los individuos están constituidos como agentes humanos dentro de distintos discursos y experiencias éticos y morales” (Giroux, 1993:69); la educación no puede entenderse sólo como “uno de los principales instrumentos de que disponen los gobiernos para mejorar el desempeño competitivo de la industria” (CEPAL/UNESCO:112). No puede entenderse sólo como preparación para competir en el mercado y base para la transformación productiva.

De este modo, se estaría cercenando seriamente la función social y política de la educación⁽¹⁰⁾. Se estaría sobredimensionando su función económica, máxime cuando se concibe al desempeño sólo desde los requerimientos del mercado, cuando se pone el conocimiento al servicio del nuevo paradigma productivo, cuando se considera a la ciencia como un bien económico.

¿Cómo se concilian, entonces, los aspectos claves de la moderna ciudadanía: “la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad” (CEPAL/UNESCO:119) con la búsqueda de la mayor competitividad: flexibilidad, descentralización, selectividad, control y calidad? CEPAL/UNESCO estarían respondiendo a este interrogante a partir de la necesidad de poner en práctica “políticas específicas sobre el acceso, difusión e innovación científico-tecnológica, para su incorporación al sistema productivo -”competitividad

auténtica”⁽¹¹⁾.-

Este tema de la tecnología y del conocimiento técnico merece algunas reflexiones. La incorporación de las nuevas tecnologías (micro-electrónica, informática, biotecnologías, etc.) a la industria en los países avanzados ha permitido una reactivación de sus economías, adaptándolas a las condiciones de competitividad del modelo de internacionalización (Gomez Campos, 1986). Se afirma que esta "revolución tecnológica" implica modificaciones tanto en los procesos como en las relaciones de producción, como así también en las sociales. Y es en estas últimas en las que aquí se debe centrar el análisis y, en consecuencia, ser sumamente precavidos en cuanto a su alcance y "beneficios", intentando superar una visión economicista y remitirse a un planteo de tipo político y ético.

Dicho de otra manera, no se desconoce que la tecnología puede contribuir a incrementar las alternativas de satisfacción de necesidades materiales y no materiales de una sociedad, sino que el problema que se desea destacar sería cuántos y quiénes se apropian más de los logros del avance científico-tecnológico⁽¹²⁾.

En este sentido, Apple (1989) alerta sobre el peligro de considerar a la tecnología como un proceso autónomo y como un salvador económico y pedagógico, pues más allá de los beneficios de su aplicación en determinadas áreas de la economía y, asimismo, de la educación, es necesario pensar sobre “algunas tendencias en las escuelas y en la sociedad global, que podrían aconsejarnos mucha prudencia ante la presente moda tecnológica en educación” (p.151):

* ¿La incorporación de la nueva tecnología, sobre todo, de la informática en la escuela reduciría los niveles de desigualdad educativa y social o, por el contrario, se ahondaría en una mayor diferenciación: los alumnos que tienen computadora en su casa y los que no, las escuelas que poseen laboratorio de informática bien equipado, medianamente equipado, mal equipado y las que no?

* ¿Para qué, dónde y por qué se incluye en el currículum? ¿Cuál es la intención pedagógica que se persigue?

“A menos que estén plenamente integrados en un programa escolar y en todos los niveles, yo lo dudaría mucho antes de defender la utilización de la nueva tecnología en el currículum. Lo contrario dificulta que los estudiantes puedan pensar crítica e independientemente acerca del lugar que la nueva tecnología tiene y

debería tener en la vida de la mayoría de la gente de nuestra sociedad. Nuestra tarea de educadores implica la cualificación, no la descualificación. A menos que los estudiantes sean capaces de afrontar honesta y críticamente estos complejos problemas éticos y sociales, los únicos con posibilidad de actuar serán quienes hoy detentan el poder para controlar los usos de la tecnología. No podemos permitir que esto suceda” (Apple, 1989:169).

* ¿Es real la creencia de que, ante la incorporación de la nueva tecnología a los distintos sectores de la economía, se requerirá cada vez más calificación técnica a los futuros trabajadores?; máxime cuando se observa una tendencia creciente de creación de empleos más calificados para una relativa minoría vinculados a los sectores claves de la economía, y trabajo descalificado, rutinario y aburrido para una gran mayoría (Apple; Paiva, 1992; Gentili, 1994; Filmus, 1995). Asimismo, las tasas crecientes de desempleo estructural, la subocupación de la "mano de obra ilustrada", la informalización del sector terciario estarían demostrando lo contrario: un mercado de trabajo cada vez más segmentado e inestable y una mayor rigidez de la estructura social.

Lo anterior estaría evidenciando el actual dilema en la relación educación-trabajo, entre los objetivos presuntamente democratizadores o integradores de la educación y los objetivos particularistas o excluyentes del mundo del trabajo. La tendencia pareciera ser la concentración y monopolización del saber; y esto se torna en un problema aún más grave en sociedades históricamente desiguales como las de América Latina, donde conviven sectores basados en una producción de subsistencia con otros propios de la sociedad posindustrial, en los cuales la “nueva heterogeneidad” se produce en un contexto de bajo nivel de homogeneización. El silencio de la propuesta educativa de CEPAL/UNESCO en este respecto es muy elocuente.

Cuando elaboran su propuesta económica justifican el incremento presupuestario que supone la implementación de la reforma educativa (equivalente al 3,9% que implicaría una elevación del gasto educativo del 7% al 11% del PBI de cada uno de los países latinoamericanos), a partir de los beneficios futuros que implica invertir en educación en términos de elevación del ingreso y de productividad:

“Si se asume que la diferencia de ingreso entre los que han completado la educación primaria y los que no lo han hecho representa su diferencia de productividad y se multiplica esa diferencia por la proporción de personas con educación primaria incompleta en la población activa adulta, se concluye que la elevación del nivel educativo, si los demás factores no varían, produciría un aumento mínimo del PBI de poco más de 1% en países de amplia cobertura educativa como Costa Rica y Uruguay, y un máximo de 17% en el caso de Brasil, donde la escolarización de un gran porcentaje de la población activa es baja” (p.219)⁽¹³⁾.

Habría en esta justificación al menos dos supuestos implícitos: la meta del pleno empleo (cuando, por ejemplo, en Argentina la tasa de desocupación actual es superior al 17%) y la relación "directa" entre aumento de la productividad del trabajador y aumento del ingreso individual -un revival de la teoría del capital humano-. Ambos pueden ser englobados en una premisa mayor: que el capitalismo avanza hacia la conformación de un estadio de mayor desarrollo y progreso indefinido que garantizaría un “crecimiento con equidad”.

A modo de conclusión

CEPAL/UNESCO al proponer, junto con otros organismos internacionales, que se entienda a la educación como un derecho y una responsabilidad social⁽¹⁴⁾ y la necesidad del “acceso universal a los códigos de la modernidad”⁽¹⁵⁾ a partir de garantizar el ingreso y la permanencia a la educación básica y la capacitación de la población adulta, pareciera intentar poner “límites políticos para los efectos del libre juego económico” (Grassi et al.:50) propuesto por el Banco Mundial y el FMI, y propender a una política social más integral.

El reconocimiento (y crítica) de la no correlación automática entre las variables macroeconómicas y el bienestar social -creencia prevaleciente en el discurso de los organismos internacionales durante la década de los '80-, el intentar concebir una propuesta más global que apunte tanto al crecimiento como a la equidad es un avance importante. Pero el depositar todas las esperanzas en el desarrollo

tecnológico cuando éste, como ya se ha manifestado, no garantiza mejorar las desigualdades educativas, sociales y económicas; sus concepciones, por un lado instrumentalista de la educación y la ciencia y, por otro, mecanicista: + educación + desarrollo científico-tecnológico = competitividad, constituyen sus puntos más débiles. Se seguiría desarrollando dentro de los estrechos márgenes de la lógica del mercado -globalizado-, a la cual no cuestiona.

Es decir, se constituiría en una nueva legitimación del discurso hegemónico del neoliberalismo, en el cual la educación es considerada un bien de consumo y el sistema educativo -y su unidad singular, la escuela- deben ser reformados para funcionar de manera semejante a la empresa posfordista. Para ello se torna necesario apelar a un nuevo vocabulario que «despolitice» el discurso educativo y lo resignifique como mercancía⁽¹⁶⁾.

Así, las palabras del lenguaje administrativo (Carrizales, 1991) se van convirtiendo en “obsesiones”⁽¹⁷⁾ que impregnan todas las prácticas discursivas pedagógicas. Términos tales como rendimiento, eficiencia, productividad, excelencia estarían reafirmando los ya mencionados componentes básicos del neomodernismo: democracia procedimental, libertad privada y la calidad como distinción⁽¹⁸⁾. Son palabras que provienen del ámbito empresarial, de lo que se denomina cultura empresarial.

Se estaría reafirmando, en última instancia, el proceso de globalización-fragmentación que, como ya se ha señalado, al ser contradictorios no se excluyen, sino que se refuerzan y potencian.

¿Se puede hacer algo, ahora, cuando se observa una mayor correspondencia entre las características “internas” de la escuela y las instituciones “externas”, dado el “poder emergente de la nueva derecha y el capital durante la actual crisis estructural”? (Apple, 1987).

La escuela es una institución mucho más compleja de lo que la imaginaron tanto los funcionalistas como los reproductivistas y vuelven con recursos discursivos aggiornados a imaginarla los neomodernistas. La escuela no siempre es funcional para el capital, es reproductiva y no reproductiva a la vez. Los objetivos centrales de la propuesta educativa de CEPAL/UNESCO -competitividad y democracia- pueden no llegar a ser complementarios en este contexto sino, por el contrario, entrar en conflicto cada vez más. De ahí, la necesidad de “explorar el significado y el propósito de la enseñanza pública como parte de un discurso de

democracia fundamentado en un proyecto de posibilidad utópico” (Giroux, 1993:314); así, podría constituirse en una propuesta transformadora con otra orientación.

También, el posmodernismo puede ser útil en la medida en que nos permite comprender los efectos de verdad de todos los discursos, como así también el prevenirnos contra las trampas de las metanarrativas, siempre y cuando tal reconocimiento nos permitiera pensar en otras visiones posibles de futuro. Al decir de Popkewitz: “La posibilidad humana ocurre a través de la comprensión de cómo los límites y las estructuras son formadas a través de la lucha y no como elementos que recibimos como dados, en una forma de un presente inevitable e inalterable”. Y este debiera ser el proyecto central de una teoría educacional crítica (en da Silva, 1993:138).

Por último, cabría mencionar, a modo de síntesis, tres observaciones. La primera es que los actuales cambios políticos, económicos, sociales y culturales no pueden interpretarse desde el punto de vista de uno sólo de ellos, puesto que implicaría una visión reduccionista de la realidad, tal como se intentó demostrar con el análisis en la propuesta de CEPAL/UNESCO.

Esto supone el reconocimiento de las complejas y múltiples relaciones entre las instituciones educativas, políticas, económicas y sociales. En tal sentido, no se sostiene ni un total aislamiento ni una subordinación del sistema educativo a ninguno de los otros sistemas; por el contrario, se intenta abordar el estudio desde la concepción de la realidad social de la teoría crítica que “supone redefinir la idea de sistema y las relaciones entre sistemas...comprender sus relaciones mutuas y concebirlos desde la idea de totalidad” (Popkewitz, 1988:79), reconociendo la naturaleza relativamente autónoma de cada uno de ellos, las contradicciones en su interior y entre ellos, y sus dinámicas y complejas interrelaciones (Apple, 1987; Giroux, 1990).

La segunda, relacionada con la anterior, es la noción "cultura de empresa". Para el neoliberalismo, se constituye en la llave maestra que posibilitaría la reconstrucción cultural; es decir, “remodelar las instituciones de acuerdo a criterios comerciales” (Peters:223). Pero ésta es una concepción muy restringida y no la única. Puede tener otras interpretaciones ideológicas, algunas de las cuales pueden ser adecuadas, también, para la educación.

La tercera, parafraseando a Peters, es si a la educación se la concibe desde

un punto de vista que posibilite el desarrollo de "capacidades, habilidades, comprensiones y actitudes necesarias para una sociedad posindustrial, basada en la información" de modo tal que permita a los educadores diseñar modelos de gestión educativa y curricular que puedan servir mejor a las necesidades de la sociedad -como así también de la economía- a través del aumento tanto del nivel de participación política y social como de bienestar de los ciudadanos, por medio de un proceso de decisión cooperativo y de participación en las "ganancias" puede llegar a constituirse en una de las condiciones necesarias para una democracia que pueda desarrollarse más plenamente en esta etapa posindustrial; puede constituirse en un lenguaje de posibilidad.

Resumen El presente artículo aborda cómo los cambios políticos, económicos, sociales y culturales están incidiendo en el sistema educativo; cuál es la direccionalidad predominante en las visiones de la crisis y de dichos cambios; como así también qué nuevos discursos estructuran -y qué nuevas prácticas suponen- las actuales reformas educativas "recomendadas" por los organismos internacionales (CEPAL/UNESCO).

Palabras claves

Globalización-fragmentación; Neomodernismo; Reforma educativa; CEPAL/UNESCO.

Abstract This article deals with the way in which political, economic, social and cultural changes are affecting the educational system; which is the predominant direction on the visions of the crisis and of such changes; and also what kind of new discourses the present educational reforms "recommended" by international organizations structure -and what new practices they suppose- (CEPAL/UNESCO).

Descriptors

Globalization/fragmentation; Neo-modernism; Educational reform; CEPAL/UNESCO.

NOTAS

1. Investigaciones del Banco llevadas a cabo durante la década del '80, han demostrado que “la inversión en educación frecuentemente es un complemento de la inversión en capital físico y la hace más productiva” (Psacharopoulos y Woodhall, 1994:152) y que los rendimientos económicos marginales de la inversión en educación (medidos en términos de ingreso y productividad) son más altos que la inversión en capital físico (Coraggio, 1992). En otras palabras, se vuelve a establecer un vínculo entre educación y crecimiento económico, aunque se reconozca que dicha relación no implica causalidad como era el supuesto de la teoría del capital humano.

2. Giddens (1975) sostiene que la sociedad actual no puede caracterizarse como “poscapitalista” dado que los cambios del capitalismo no han sido tan profundos como para modificar las relaciones sociales de producción; de ahí que considere más apropiado denominarlo “neocapitalismo”.

3. Se utiliza aquí la expresión comunidad para evitar asociar la ciudadanía sólo con la nación-estado, ya que ante el proceso de globalización creciente puede ser considerada una “especie en peligro” (Sartori, 1995). Esta expresión es lo suficientemente abarcativa que permite ser utilizada tanto para referirse a un ámbito local como a la “aldea global”, aunque varíe el grado de abstracción de sus elementos constitutivos de vinculación o identidad. Agradezco estas reflexiones a la Lic. Graciela Dimarco.

4. “'Nueva' es la generalización e intensificación del debate entre nosotros. La crítica a la modernidad y la emergencia de lo posmoderno, se origina en el campo de la estética hacia fines de la Segunda Guerra Mundial. Pasa, luego, en la década del 70 al campo de las ciencias sociales y de la filosofía y se generaliza en la década del 80” (Reigadas, 1988:114).

5. Si bien se reconoce que entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo hay diferencias de percepción de la crisis y en cuanto a las medidas a implementar, en el presente trabajo -a riesgo de caer en una simplificación- se los usará indistintamente, por considerar que, más allá de los matices, ambos condicionarían con el neomodernismo.

6. “Por ajuste estructural se entiende de hecho la forma en que las economías nacionales deben adaptarse a las nuevas condiciones de la economía mundial, caracterizada tanto por cambios tecnológicos que demandan más flexibilidad dentro de las empresas y una mayor descentralización de la producción, como por mercados mundiales más competitivos e inestables” (Tironi y Lagos, 1991:39).

7. En líneas generales, las políticas de ajuste giraron en torno a la liberalización de las economías, la reducción de los desequilibrios en la balanza de pagos y del sector público mediante la disminución del gasto público, ampliación del sector privado a través de las privatizaciones, la capitalización de la deuda externa, ajuste de los salarios reales, aumento de los ingresos impositivos y mayor espacio al capital internacional. Tironi y Lagos (1991:42) sostienen que esta reestructuración económica provoca cambios tanto en “los patrones de acumulación o desarrollo, [como en] el modo de regulación de la economía y las relaciones sociales”.

8. “En algunos países de América Latina y en la mayoría de los de África, los ingresos

per cápita reales, los niveles de vida y la inversión, han bajado: para los pobres de esos países, los años ochenta fueron una década perdida” (Banco Mundial, 1990).

De acuerdo a datos de la CEPAL (1990) el carácter regresivo del ajuste puede observarse en la evolución del PBI por habitante: en 1989 para América Latina fue inferior en un 8% al de 1980 y para Argentina en un 23%. Esto implicó un deterioro social significativo que se tradujo en un aumento de la pobreza, un crecimiento del mercado de trabajo informal y un deterioro de los salarios reales, sobre todo, de la administración pública, principalmente de los trabajadores de la salud y de la educación.

Así, la CEPAL (1990) considera que ningún país de América Latina logró, durante esta década, crecimiento con equidad, a diferencia de otros países de industrialización tardía tales como China, Corea, España, Hong Kong. Esto obedecería a determinadas «debilidades estructurales» de la región (frágil capacidad para incorporar el progreso técnico, débil inserción internacional, resistencia de los grupos de intereses para modificar el patrón de desarrollo y la organización económica, etc.), las cuales podrían subsanarse vinculando la incorporación de progreso técnico con la competitividad y ésta con el crecimiento y la equidad.

9. Pareciera que se intenta conciliar, nuevamente el capitalismo con la democracia pero, ahora, a favor del mercado. El anterior intento lo constituyó el Estado de bienestar social, en el que se buscaba la conciliación a partir de tres componentes esenciales: la democracia política, la economía keynesiana y las políticas sociales (ver Offe, 1984, 1990).

10. En este sentido, Giroux sostiene que: “el creciente analfabetismo político entre las masas, el hecho de que la educación superior cada vez esté menos dispuesta a abordar los problemas de ciudadanía y vida pública a consecuencia de su cada vez mayor capitulación ante las demandas de investigación del mercado, y la creciente enajenación y desbarajuste de la vida pública, reforzados por las ideologías dominantes del individualismo, el consumismo y la racionalidad científica han exacerbado de manera profunda una declinación cualitativa del lenguaje y de las prácticas sociales de la escuela, la comunidad y la vida familiar” (1993:72).

11. CEPAL/UNESCO utilizan la expresión «competitividad auténtica» así definida para distinguirla de la denominada «competitividad espúrea» que se basaría en la reducción salarial y en la depredación del medio ambiente.

12. Aquí cabe una aclaración que puede llegar a parecer obvia, pero que se considera necesario explicitar: no es la propia naturaleza de la tecnología moderna o de la racionalidad científica la que puede llegar a profundizar la desigualdad económico-social o tender a la "deshumanización del hombre". El factor que limita es el capitalismo, no la ciencia y la tecnología dirían Bowles y Gintis (1986); o, en otros términos, sería el poder político y económico el que determinaría si la apropiación de los avances científico-tecnológicos queda reservada sólo a determinados grupos “privilegiados”.

13. Para el caso argentino representaría un aumento del 2,4% del PBI.

14. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) se aceptó el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) como el eje de un “nuevo estilo de desarrollo educativo”. Ver OREALC-IDRC (1993).

15. Con esta expresión CEPAL/UNESCO alude al “conjunto de conocimientos y

destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna ..[aquellas] capacidades..requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas, la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo” (CEPAL/UNESCO:157).

16. En este sentido, Peters afirma que: “La educación...no es tratada de forma diferente de cualquier otro servicio o mercadería. Como Fairclough (1992) observa, una parte principal de esa reestructuración comprende cambios importantes en las prácticas discursivas. En esa nueva situación, las personas son presionadas para desenvolverse en nuevas actividades que son ampliamente definidas por nuevas prácticas discursivas tales como marketing, publicidad y gerencia. Estos cambios incluyen recodifi-caciones discursivas tanto de actividades como de relaciones: el resultado es que los alumnos y aprendices se tornan 'consumidores' o 'clientes' y los cursos se tornan 'paquetes' o 'productos'” (p. 213).

17. Carrizales entiende por “obsesiones pedagógicas” aquellas “..palabras que se repiten aparentemente sin trascendencia, carecen de lugar preciso en los discursos encontrándose diseminadas en casi todas sus partes (p. 36)”.

18. Fernandez Enguita afirma que en “la pugna individual y grupal por los privilegios sociales, lo que la educación ofrece, más que la oportunidad de adquirir una formación en sí mejor o peor, es la ocasión de hacerse con símbolos de status que luego se valorizarán en los mercados de trabajo y de bienes materiales y simbólicos”(p. 120). De ahí que se lo vincule a la meritocracia (ver supra).

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I. (1993) “*Eficiencia y calidad en el sector educativo*” en **Revista Perspectiva y Diálogo Internacional** Otoño de 1993. Bs. As.
- APPLE, M. (1987) **Educación y poder** Paidós/MEC España.
- APPLE, M. (1989) **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación** Paidós/MEC España.
- BANCO MUNDIAL (1990) **Informe sobre el desarrollo mundial.**
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1986) **La instrucción escolar en la América Capitalista** Siglo XXI México.
- BRASLAVSKY, C. (1992) “*Autonomía y Anomia en la educación pública argentina*” **Serie de documentos e informes de investigación** N° 142 . FLACSO/Argentina.
- CARRIZALES RETANZA, C. (1991) “*Las obsesiones pedagógicas de la posmodernidad*”. En LECHNER, W. **Modernidad y posmodernismo en educación.** UAS/UAEM. México.

- CEPAL (1990) *"Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90"* **Publicación de las Naciones Unidas** Santiago.
- CEPAL/UNESCO (1992) *"Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad"* **Publicación de las Naciones Unidas** Santiago.
- CORAGGIO, J.L. (1992) *"Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los '90"* **Papeles del CEAAL N° 4** Santiago.
- da SILVA, T. (1993) **Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos posmodernos**. Artes Medicas Porto Alegre 1993.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990) **Juntos pero no revueltos** Visor Madrid.
- FILMUS, D. (1995) *"Educación y trabajo en la Argentina actual"*. (mimeo). Bs. As.
- FOLLARI, R. (1992) **Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina** Aique Bs. As..
- GENTILI, P. (1994) **Poder económico, ideología y educación** Miño y Dávila Bs. As..
- GIDDENS, A. (1975) **The class structure of the advanced societies**, Harper Torchbooks, New York.
- GIROUX, H. (1990) **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1993) **La escuela y la lucha por la ciudadanía** Siglo XXI México.
- GOMEZ CAMPO, V. (1986) *"El contexto de política tecnológica y las relaciones educación y trabajo"* **CRESET** Bogotá.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994) **Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural** Espacios Bs. As..
- KLIKSBERG, B. (1991) *"Las perspectivas de la gerencia empresarial en los años noventa"* en **Revista Pensamiento Iberoamericano** N° 19 Enero-Junio.
- LLOMOVATTE, S. (1993) *"Escuela primaria y mundo del trabajo. Aportes desde una sociología de la educación crítica en los 90"* en **Revista del IICE** Año II N°2 FFyL Bs. As..
- MINTZBERG, H. (1973) **The nature of managerial work** Hatper and Row New York.
- NARODOWSKI, P. (1991) *"La descentralización como política"* **Revista Realidad Económica** N° 99 IADE Bs. As..
- OFFE, C. (1984) **Problemas estruturais do Estado capitalista** Tempo Brasileiro Río de Janeiro.
- OFFE, C. (1990) *"Algunas contradicciones del moderno Estado Asistencial"* **Cuadernos de Ciencias Políticas** N° 2 Facultad de Ciencias Sociales UBA Bs. As..
- PAIVA, V. (1992) **Educación, bienestar social y trabajo** El Quirquincho Bs. As..
- PEREZ GOMEZ, A. (1994) *"La cultura escolar en la sociedad posmoderna"* en **Cuadernos de Pedagogía** N° 225, Mayo.
- PETERS, M. (1994) *"Governamentalidade neoliberal e educação"* en da Silva, T. (org.) **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos Vozes Petrópolis.

- POPKEWITZ, T. (1988) "*Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría*" en **Paradigma e ideología en investigación educativa** Mondadori Madrid 1988.
- POPKEWITZ, T. (1994) "*História do currículo, regulação social e poder*" en da Silva, T. (org.) **O sujeito da educação...** (op. cit.).
- PSACHAROPOULOS, G. y WOODHALL, M. (1994) "*Criterios para la inversión en educación*" en Módulo V "**Economía y financiamiento de la educación**", MCE/ Argentina/FLACSO/OEI, Bs. As..
- REIGADAS, M. C. (1988) "*Neomodernidad y posmodernidad: preguntando desde América Latina*" en **¿Posmodernidad?** Ed. Biblos Bs. As..
- SARTORI, G. (1995) "*El fundamento del pluralismo*" en **Revista Agora, Cuaderno de Estudios Políticos**, N° 2, Bs.As., Verano.
- TIRONI, E. y LAGOS, R. (1991) "*Actores sociales y ajuste estructural*" **Revista de la CEPAL** N° 44 Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (1993) "*Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo*" en **Boletín Principal de Educación para América Latina y el Caribe** N° 31 Santiago.

EL CUADERNO DE CLASE EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA: entre la creatividad y la eficiencia ⁽¹⁾

Silvina Gvirtz(*)

1. Introducción

El cuaderno es, en el sistema educativo argentino, un espacio de escrituración, en el que diaria y sistemáticamente se registran efectos de la actividad de enseñanza y aprendizaje: la tarea escolar.

Sin embargo algunos pedagogos² y otros docentes encuentran críticas para hacerle a este recurso auxiliar tal y cómo es utilizado en la actualidad. Las críticas se centran en la ritualización y sacralización del acto de escritura en el cuaderno, en el que se privilegia el cumplimiento de la normativa exigida, por sobre la enseñanza del contenido escolar.

Frente a tal diagnóstico se hacen propuestas que indican, que en tanto recurso auxiliar cotidiano en la escuela primaria, el cuaderno tiene que ser "más creativo", "menos ritualizado" y "más abierto".

El objetivo del presente trabajo intenta revisar algunos aspectos, no poco significativos de este diagnóstico y su propuesta concomitante. Creemos que al reclamar que el cuaderno sea "más creativo" se está olvidando la función que históricamente se le asignó al cuaderno.

De hecho en la actualidad la sigue cumpliendo: el cuaderno fue estructurado para hacer más eficiente el control de la tarea pedagógica por parte de docentes, directivos y padres a partir de comunicar sintética y eficazmente la tarea realizada.

* Dra. en Educación. Prof. a cargo de Problemática Educativa y Didáctica General Facultad de Cs. Exactas y Naturales, UBA. Investigadora del CEFIEC (Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de la Ciencia de la misma universidad.

Correspondencia: Jantín 2162 (1238) Buenos Aires - Argentina. Tel. 54 1 922 7841

Se planteó también como una forma de administrar, también más eficientemente los saberes que se enseñaban, es decir, como una forma de ordenarlos y organizarlos para facilitar la tarea.

La hipótesis que se propone es que el cuaderno se estructura como respuesta y en función a la necesidad institucional de contar con un sistema de gestión y control administrativo-escolar de los saberes. Por ello se utilizan procedimientos estandarizados de escrituración. En otros términos, se cree desde esta perspectiva que la esquematización que se observa al comparar los más diversos cuadernos, responde a esta función que cumple este recurso auxiliar y que le fuera históricamente asignada.

Para presentar dicha hipótesis se han analizado 781 cuadernos de clase de la escuela primaria argentina, escritos entre 1935, el primero y 1989, el último. A su vez, se han revisado fuentes primarias sobre la historia del surgimiento del cuaderno de clase en la República Argentina. Se ha trabajado, en términos metodológicos con la ayuda de herramientas conceptuales provenientes del campo del análisis del discurso³.

El trabajo se ha dividido en tres apartados. El primero sintetiza la historia del cuaderno de clase en Argentina y revisa sus relaciones con las proclamas eficientistas. El segundo describe las características generales del cuaderno que perviven desde entonces hasta nuestros días. En función de tal descripción se fundamenta, en el tercer apartado, la hipótesis del cuaderno como sistema de gestión y control administrativo de los saberes escriturados y se replantea la pertinencia de las propuestas que se centran en la solicitud de un cuaderno más creativo. Sin glorificar el cuaderno actual se realizan observaciones críticas desde otra perspectiva.

2. La Escuela Nueva y la creación del cuaderno único. Por una mayor eficiencia en el sistema educativo

La propuesta de crear un cuaderno único para todas las actividades curriculares de la escuela surge, en Argentina, en 1920 como una propuesta del Movimiento de Escuela Nueva. Sus mentores fueron José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano.

Hasta ese momento, los procesos de escrituración escolares no estaban

regulados ni uniformados. Cuaderno diario, de deberes, de lecciones pero también de caligrafía eran sólo algunos de los tipos de cuaderno que se utilizaban en la escuela. Sostiene un artículo de la Revista "La obra":

"Se usaban cuadernos de aritmética, de geometría, de caligrafía, de escritura (copia, dictado, composición), de experimentos de física y química, de apuntes; cuadernos borradores y de clase, en algunas partes hasta con el rótulo de 'para el inspector' y 'para el trabajo diario', aunque no estuviese escrito el rótulo; hojas sueltas para composiciones y cuentas; hojas especiales para mapas y dibujos; etc., etc. " (La obra, T. VII, Nro 5, 1927: 194)

El cuaderno único, cuyo uso se proponía para todas las escuelas sería, en correspondencia con el espíritu de las propuestas escolanovistas, un cuaderno del hacer. Un cuaderno productivo. Son claras al respecto las palabras de Rezzano (1922) cuando presenta su trabajo "La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios":

"Este último (cuaderno de deberes o cuaderno único) debió perder su característica de elemento decorativo destinado a impresionar por su presentación cuidada, (...) sin conexión con la tarea educativa e instrucción diaria, para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas (...)respondiendo al concepto de que la actividad escolar no ha de tener por único agente al maestro, sino que ha de orientarse en el sentido de llevar al niño a *hacer*, para poder alcanzar el ideal a que todo el mundo aspira hoy: el que la escuela primaria sea verdaderamente práctica y aún de carácter pre-profesional y pre-industrial, entendido este último término, no en su acepción puramente técnica, sino en el trabajo organizado y fecundo, en el de iniciar y aplicar ideas con ingenio práctico y ejecutivo para obtener la mayor productividad" (Rezzano, op. cit.: 433-434)

El eje central del cuaderno sería la actividad. Pero como todo quedaba

registrado, sería al decir del propio autor un excelente instrumento de control de la tarea pedagógica. La reforma que proponía la Escuela Nueva (entre cuyos elementos estaba el cuaderno de clase) intentaba también crear una escuela más eficiente en consonancia con el nuevo modelo taylorista que presentaba el trabajo industrial, y en el que el control no era una cuestión menor. De esta manera se plantea en el mismo artículo:

"...habrá de convenirse en que la noción y la utilización actuales del trabajo escolar deben modificarse sustancialmente, así en cuanto a su concepto como a su organización, respondiendo a las variaciones fundamentales que, en ambos órdenes, ha sufrido el trabajo en general y, en particular, el trabajo industrial." (p. 427)

Y continúa:

"...(el sistema de trabajo industrial) y su comparación con los procedimientos aún en uso en el trabajo escolar, demuestran claramente cómo este último se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías por parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc." (p.429)

En 1926, el expediente 9071-I-926 establece que en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación existirá un único cuaderno para la preparación de los deberes de los alumnos (Digesto de Instrucción Primaria, 1937: 349).

Esta reforma, desde un inicio proponía que el cuaderno cumpla funciones vinculadas a la productividad y a la eficiencia más que a la creatividad. El cuaderno fue pautaado, por estos pedagogos hasta en sus más mínimos detalles. Y es este cuaderno el que nos llega hasta la actualidad, en sus rasgos más salientes. El llamado cuaderno de clase no es otra cosa que el cuaderno único incorporado o plasmado en la escuela tradicional. A continuación se presenta un apartado en donde se describe la estructura general del cuaderno de clase y sus relaciones con el cuaderno único y la propuesta de la Escuela Nueva.

3. La estructura del cuaderno de clase

El cuaderno de clase en Argentina se estructura, desde 1930, en función de tres ejes centrales entre los cuales se establece un orden jerárquico. Estos ejes se subordinan unos a otros. **Los mismos son en función de su jerarquía: tiempo, actividad, disciplina.**

El primer eje que articula el cuaderno es el tiempo, dividido en meses y días. La fecha precede siempre a todo tipo de actividad. Este eje, sin embargo no es un simple esquema formal. Por el contrario, como señala Escolano (1992) este eje "materializa" ciertos conceptos. La fecha es una impronta que sella toda la tarea de manera muy peculiar. En cuanto hay trabajo, hay registro de la data de realización del mismo. El calendario escolar es equivalente al calendario laboral. Una nueva fecha siempre coincide con el inicio de una nueva tarea. Cada día incluye un número determinado de actividades realizadas. **El tiempo es un tiempo productivo, un tiempo de trabajo.**

El segundo eje que estructura al cuaderno de clase es la actividad. Recuérdese que el Movimiento de Escuela Nueva promovía el hacer infantil. La ejercitación es, para ellos, un aspecto central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de privilegiarse la división disciplinar, el contenido, como observa el curriculum o el horario escolar, el cuaderno otorga preeminencia a la división por actividades o ejercicios.

Los cuadernos, a continuación de la fecha, presentan el clásico "ejercicio Nro.", "trabajo Nro." o "actividad Nro.". Las actividades, al estar numeradas, se pueden medir, se hacen calcularizables. Es posible reconocer, en el cuaderno, el total de ejercicios realizados por un alumno en un día o en un año. De esta manera al cruzar la variable tiempo con la variable actividad se puede fácilmente medir la productividad o el rendimiento de un alumno, de un maestro o de la escuela.

El tercer eje, la división por disciplinas o temas está realizada al interior de cada ejercicio, por medio de indicaciones, la mayoría de la veces, como título y subtítulo. A modo ilustrativo puede decirse que la estructura de los cuadernos se presenta del siguiente modo:

Fecha

Ejercicio Nro.

Disciplina y/o tema

Todo tema o todo saber que se escribire será incluido o encasillado en esta estructura general. Encuadrar estos saberes parece responder, por lo visto, a objetivos oportunamente estipulados de productividad y eficiencia, más que a cuestiones vinculadas con el desarrollo de la creatividad.

4. El cuaderno como un sistema de gestión y control de la labor escrita: hacia la estabilización lógica de los saberes.

Todo sistema de gestión y control, y el cuaderno no es una excepción, tiene ciertas características que les son propias, entre ellas se destaca la tendencia hacia la estereotipia. Por el contrario, la creatividad, la ruptura y el continuo cambio en las pautas de comunicación parecen ser propios de otros sistemas y universos discursivos. Los mismos no sólo son diferentes sino opuestos entre sí.

M. Pecheux, en sus clásicos artículos "Sur la (dé-)construction des théories linguistiques" (1982) y "Sur les contextes épistemologiques de l'analyse du discours" (1984) distingue dos tipos de universos discursivos. Por un lado, aquellos que denomina como universos discursivos lógicamente estabilizados y, por otro, aquellos que conformarían los denominados universos discursivos lógicamente no-estabilizados.

A los primeros, hace el autor corresponder espacios como los de las ciencias matemáticas y los de la naturaleza, los de las tecnologías industriales y biomédicas y, en la esfera social los dispositivos de gestión-control administrativos. Estos universos representan, a través de la manipulación de metalenguajes, de manera no ambigua el "estado de cosas". La ambigüedad es, al decir del autor, un "riesgo mortal".

En el continuo discursivo existe una región intermedia a la que pertenecen procesos discursivos tales como los jurídicos o los correspondientes a las convenciones de la vida cotidiana. Por último, a los universos lógicamente no

estabilizados corresponderían espacios tales como los de los rituales socio-históricos de los discursos políticos y los correspondientes a las expresiones culturales y estéticas. En estos casos, la ambigüedad y el equívoco se constituyen como hechos estructurales. El juego de las diferencias, de las alteraciones y contradicciones no es accidental.

El autor sostiene, respecto del universo discursivo lógicamente estabilizado:

"(...)la construcción histórica de tales universos fue sólo posible apoyándose en ciertas propiedades de las lenguas naturales, que autorizan operaciones de esquematización, dicotomización, cálculo lógico, etc. (...), y que permiten la manipulación de metalenguajes aptas para representar de manera no ambigua el conjunto de estados de las cosas." (1982: 19)

Al analizar los cuadernos, sobre todo lo referente a la estructura de las actividades, pareciera estarse en presencia de esta región intermedia, aunque tendiente a un universo lógicamente estabilizado. La hipótesis es que este universo está estrechamente relacionado con el cuaderno en tanto respuesta a la necesidad de este sistema de gestión y control y por ello la utilización de procedimientos estandarizados para la escrituración de los saberes escolares.

Es preciso recapitular, a estos efectos, algunas conclusiones esbozadas con anterioridad. Parece evidente que el cuaderno tiene como función la comunicación escrita de la producción escolar. Pero, para lograr este cometido, se hizo necesario organizarla de manera estandarizada de forma tal que permita, rápidamente, a quien se lo proponga, acceder al producto.

Para ello, el dispositivo recurrió a la estereotipia como un componente central e ineludible de su misma configuración. El acceso a un cuaderno, tiene que implicar el acceso a todos los cuadernos de ese grado. Tal como lo proponían los mentores de la Escuela Nueva, con la revisión de un sólo cuaderno, debe poder percibirse lo enseñado por un docente, en un grado.

La eficiencia, mirada a través de la estandarización, parece conformar un valor más significativo a ser considerado para los cuadernos que la creatividad. ¿Cómo se evaluarían, por un sólo docente, treinta trabajos "creativos", sin pautas establecidas para la escrituración, sin criterios entonces, para la evaluación?. Por

otra parte, ¿está siempre necesariamente mal la tipificación de ciertas actividades? ¿No es más "útil" en términos de desempeños futuros cierta organización rutinaria de las tareas?

En este sentido, haciendo un acercamiento a una mirada técnica pareciera pertinente un cierto tipo de estandarización de la tarea en el cuaderno, que es y debería seguir siendo un mecanismo de control del trabajo realizado. Lo que desde esta perspectiva cabría de cuestionarse es la forma en que actualmente se estandariza el cuaderno, o más en general la forma en que se estandariza el proceso de escrituración de las tareas escolares.

Resumen El estudio que aquí se presenta tiene por objetivo discutir algunas propuestas respecto de modificaciones del cuaderno de clase que reclaman del mismo mayor creatividad. Para ello se ha contemplado la función que históricamente ha cumplido el cuaderno como contralor de la tarea y se ha visto como se ha estructurado en función de premisas que le reclamaban mayor eficiencia. Se observa, en este sentido, que el reclamo de mayor productividad no es patrimonio de propuestas pedagógicas actuales. Por último se reinstala la crítica de este recurso desde otra perspectiva. La misma considera al cuaderno como un dispositivo escolar y en tanto tal productor de ciertos efectos, muchos de los cuales, al día de hoy todavía funcionales.

Palabras claves

Cuaderno; Tecnología educacional; Creatividad; Curriculum enseñado.

Abstract The object of this paper is to discuss the statement "the notebooks used in primary schools in Argentina should be more creative". For that purpose, we review the historical function that notebooks had in the Argentine educational system. They were structured for gaining productivity and not for gaining creativity. The notebook is considered here as a functional power device.

Descriptors

Notebook; Educational technology; Creativity; Taught curriculum.

NOTAS

1. Este artículo está elaborado en base a una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: "Educación, Crisis y Utopías" organizado por la Universidad de Buenos Aires en julio de 1996. Quisiera agradecer la atenta lectura y los comentarios que realizó la Prof. Silvia Brusilovsky del texto original, a partir de los cuales se elaboró la versión que aquí se presenta.

2. Al respecto es ya clásico el trabajo de Devalle de Rendo y Perelman de Solarz (1988) «Qué es el cuaderno de clase?».

3. Las categorías básicas de enunciado, enunciación, formación discursiva y discurso fueron tomadas de los estudios de Foucault. Especialmente fue considerada para estos aspectos: Foucault (1985) **La arqueología del saber**.

BIBLIOGRAFIA

- BERNESTEIN, B. (1993) **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control**. Morata. Madrid.
- DEVALLE de RENDO, A. y PERELMAN de SOLARZ, F. (1988) *¿Qué es el cuaderno de clase?*. En **Revista Argentina de Educación**. Año VI, Nro 10. AGCE. Buenos Aires.
- ESCOLANO, A. (1992) *Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*. En **Revista de Educación**. Nro. 298. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1985) **La arqueología del saber**. Siglo XXI. México.
- NARODOWSKI, M. (1994) **Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna**. Aique. Buenos Aires.
- P[^]ECHÉUX, M. (1982) *Sur la (de-)construction des théories linguistiques*. En **DRLAN**. Nro. 27. Paris.
- P[^]ECHÉUX, M. (1984) *Sur les contextes épistemologiques de l'analyse de discours*. En **Mots**. Nro.9. Paris.
- PUIGGROS, A. (1992) **Historia de la Educación Argentina**. T. III. Galerna. Buenos Aires.

Fuentes citadas

- Digesto de Instrucción Primaria**. Consejo Nacional de Educación. 1937.
- REZZANO, J. *«La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios»*. En **Revista de Humanidades**. Universidad de la Plata. 1922.
- La Obra**. Revista Quincenal de Educación. Tomos V, VI y VII. Buenos Aires.

R ESEÑAS
DE
L IBROS

De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección

María del Carmen Rímoli *

FRIGERIO, Graciela (comp.) *De aquí y allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Editorial Kapelusz, Argentina, 1996.

El texto es una de esas obras que -producidas por un grupo de expertos de conocida trayectoria- reúne discursos sobre un tema de debate, dejando su impronta sobre ciertas tendencias en relación al mismo. En este caso, es una recopilación de artículos/ponencias que abordan la problemática de las Reformas educativas -española y argentina-, centrándose especialmente en el análisis de las instituciones educativas y su gestión.

Si bien es posible identificar un hilo conductor, en virtud de que cada una de las presentaciones profundiza un aspecto del debate, intentaré -aún a riesgo de parecer extensa- resumir los puntos esenciales de cada una de ellas.

La autora-compiladora, introduce la problemática con un artículo que, quien ha leído producciones anteriores, reconoce como suyo por el estilo y la profusión de imágenes que van posicionando al lector en el tema en cuestión, afirmando que el objetivo del texto es la “construcción de andamiajes para pensar en y sobre las instituciones educativas”.

Con esa intención comienza identificando las reiteraciones que se generan al interior del sistema educativo, desde las relacionadas con la función social de la escuela y la redefinición de tareas sustantivas, hasta las que plantean la reforma curricular y el Proyecto como concepto estelar.

Y buscando el contraste, una imagen posible, enfrenta esos nudos y alude a lo que se percibe como lo des-atado, lo des-anudado, como aquellas “cosas

* Lic. en Educación Inicial. Prof. en Ciencias de la Educación. Auxiliar Docente del Sub-Area Psicológica; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

que andan sueltas y deberían vincularse:

- las políticas sociales y las políticas educativas;
- las macro y micropolíticas;
- la Teoría y la práctica;
- el tema de la profesionalización y las condiciones de empleo;
- la organización y el Currículum.

“...atar lo desatado, juntar lo desatado, devolverle al tratamiento de la cuestión educativa su carácter integral”

Y continuando su trayecto, arriba a los actores-protagonistas de este escenario a los que ubica entre “marañas e hilos sueltos”.

Avanza sobre las remodelaciones posibles y plantea que los establecimientos educativos están en la mira, que han cobrado importancia los cuerpos y equipos de conducción, cuyos roles se encuentran “bajo la lupa”.

Siguiendo la línea argumental de trabajos anteriores (*Cara y Ceca*, 1992; *Hilos para tejer proyectos*, 1995) sostiene que hay poco saber acumulado sobre las instituciones educativas e insiste en la necesidad de construir un “saber a sabiendas”. Para pasar de

“un saber no sabido a un saber a sabiendas es imprescindible contar con un poco de tiempo no apurado, reunir teorías y prácticas, revisar unas a la luz de las otras, evitar simplificaciones y reduccionismos...pero además se requieren ganas....”

Propone en este camino, acercarse a **la institución como objeto de conocimiento**, ubicándola a una distancia que lo vuelva menos visible y menos familiar, analizando las posibles comprensiones del objeto.

Y como es su modalidad en los textos, se interrelacionan interrogantes, propuestas de trabajo y reflexión para concretar estos planteos en el análisis de las prácticas institucionales reales, en búsqueda de los “movimientos”, “atributos” y “especificidades” que puedan construir una “Matriz de aprendizaje institucional”.

Luego de esta introducción, el libro ofrece cinco trabajos de autores

españoles, resultados de ponencias representadas en el Consejo Escolar del Estado (Madrid, España), que según cree la autora, “la extranjería propia de otros discursos y latitudes puede ser motivadora de una relectura de nuestra proximidad”:

1) La Dirección escolar: conflictos y resistencias. Teresa Bardisa Ruiz.

Sobre lo acontecido en el contexto español, identifica los problemas suscitados sobre el tema de la dirección escolar, indicando que diferentes soluciones presentadas han generado conflictos y resistencias. Las causas de ellos deben rastrearse en los antecedentes que existen en el contexto español sobre la figura del director, que nace como respuesta a necesidades concretas de distribución de tareas, pero que al instalarse como figura de control y poder, genera recelos.

Sin embargo, la importancia que el campo de la Dirección ha alcanzado en las últimas décadas en diferentes países procede fundamentalmente de la creciente complejidad de funciones que se asignan:

- en tiempos de reformas, es a quien le cabe la responsabilidad mayor, de “facilitar y animar los procesos de reforma en las instituciones educativas”

- se lo identifica como el máximo responsable de la calidad de la enseñanza, en contextos donde se ha generado una crisis de confianza.

- la dificultad de llevar adelante la tarea propuesta en centros cada vez más complejos, con clientelas heterogéneas, mayores tareas administrativas, sobrecarga de trabajo rutinizado sin margen de autonomía y una necesidad de cambio de actitudes profesionales.

Es interesante para el análisis el apartado donde la autora analiza las causas por las cuales los docentes/profesores no quieren ser directores, ya que esa es la situación planteada en España en la actualidad: **ausencia de candidatos** para ocupar puestos directivos. Son diversos los motivos encontrados (personales, falta de tiempo, de compensaciones, etc.) en el estudio realizado sobre la representación social y análisis de necesidades de directores de centros públicos de Madrid.

Frente a este trabajo, las preguntas son inevitables: ¿sucederá en breve lo mismo en nuestro país?, ¿se transformará el puesto de director en un lugar no deseado?, ¿será necesario por una cuestión de “supervivencia” en el sistema, no ingresar a estos lugares de gestión? Creo que el texto reactualiza la

reflexión sobre esta tarea.

2) Desarrollo curricular y dirección de centros. Dino Salinas Fernández.

El autor analiza posibilidades y limitaciones del posible cambio ante el modelo de desarrollo curricular hacia el que parece caminar el sistema educativo desde la reforma.

Para ello, contrapone el modelo de desarrollo curricular de la propuesta tradicional centralizada y administrativista (enfoque del centro a la periferia) y el actual modelo que propone la necesidad de que los equipos docentes trabajen en la confección de un currículum propio del centro, a partir de las propuestas del Currículum oficial. El autor va revisando en el texto conceptos sobre currículum y currículum de centro, mostrando que la propuesta de cambio curricular en las escuelas “es un cambio de vivencias culturales ofertadas, no un cambio de documentos escritos”.

“Desde esta perspectiva, cambiar el currículum significa, desde luego, cambiar la oferta, pero antes se trata de cambiar la cultura que propicia o que se cristaliza en esa oferta”.

Intenta a continuación descifrar la situación de transición entre un modelo de desarrollo curricular centralizado y el nuevo modelo propuesto: un desarrollo del currículum basado en la escuela”, enfrentándose con la dificultad de tener que pensar un centro escolar diferente, un equipo docente necesariamente coordinado, pero fundamentalmente, tener que definir cómo se produce ese paso de la cultura del individualismo a la cultura de la coordinación y la responsabilidad compartida.

También en este capítulo aparece la necesaria reconceptualización de la función directiva, como agente activo en la coordinación, dirección y supervisión del currículum, en la función de asesorar en los problemas curriculares, y en la coordinación de proyectos de investigación y desarrollo profesional propios del centro.

3) *Calidad educativa, calidad docente y gestión.* J. Félix Angulo

El autor plantea el tema en relación al entrecruzamiento de tres problemáticas: calidad educativa, calidad docente y gestión de centros e instituciones de enseñanza, señalando las posibles opciones.

Comienza analizando los escenarios de la calidad educativa, que en su expresión externa conecta con falta de confianza real o aparente en la calidad del servicio social del sistema educativo, coincidente con la falta de legitimidad y crisis del Estado de Bienestar, y señalando que lo más significativo es que el problema de la calidad del sistema educativo traspasa las fronteras de los grupos directamente interesados e implicados en él, “convirtiéndose en una preocupación social, cultural y nacional de primer orden...”

En relación con estos escenarios, trabaja dos concepciones sobre el tema: la calidad como cumplimiento burocrático y la calidad como producción. La primera relacionada estrictamente con el cumplimiento de leyes, reglamentos y normas generales, justificando ciertas maneras y rutinas de actuación. Desde esta concepción, un director profesional es el que hace cumplir las normas que corresponden a sus subordinados. Las claves son la jerarquización de competencias, rutinización de procedimientos, cumplimiento de la legalidad y control terminal. A juicio del autor, esta calidad preside gran parte de la vida de las escuelas.

La segunda concepción, de la calidad como producción, es decir la consecución óptima de la eficacia y eficiencia del sistema “es lo que ha llegado a constituir el objetivo prioritario de las naciones modernas..” identificada por Elliott (1992) como ideología del mercado social. Esta línea destaca las “escuelas eficaces”, que se organizan para el logro de objetivos de producción; con especificación de tecnologías de producción, se evalúan sus logros por pruebas objetivas, el director es un líder fuerte, que crea un clima intelectual de trabajo...

El autor presenta una tercera concepción, que denomina calidad educativa, con una lógica diferente a las anteriores. Esta propuesta se asienta sobre tres ámbitos donde se debieran relacionar estos indicadores de calidad: el Curriculum, la pedagogía y los valores educativos.

El Curriculum se presenta como un ámbito pre-activo y propositivo, lo pedagógico se vincula con los procesos concretos de interacción en el aula y en el centro. El tercer ámbito hace alusión a la dimensión ética de la práctica educativa.

Finalmente el autor plantea una expresión de deseo en el sentido que la necesidad de mayor autonomía individual y de democracia social merece que esa calidad se intente plasmar una y otra vez en nuestras actividades socio-educativas.

4) Tradición y cambio en la dirección escolar. Francisco Beltrán Salvador.

En este trabajo el autor -en línea argumental similar al anterior-, analiza los cambios producidos que orientan hacia las nuevas exigencias de gestión, en relación al paradigma dominante, utilizando como criterio las posibles relaciones entre la calidad pretendida y los diferentes ámbitos de la gestión educativa y sus posibilidades.

Advierte el autor que hay un desplazamiento de funciones de carácter administrativo hacia el servicio a la comunidad, el curriculum y el desarrollo profesional de los docentes. Luego de una época tradicional y otra de tipo gerencialista, se destaca la educación como desarrollo humano y la escuela como comunidad de aprendizaje, ubicando el papel de los directores como intelectuales transformadores.

En la búsqueda del tipo de dirección requerido, revisa los cambios acaecidos en el ámbito de la sociedad y sus demandas a la escuela; en el curriculum y la profesionalidad docente y en las condiciones materiales en las que se organiza la respuesta. En relación al primer ámbito, sostiene que el cambio fundamental es el paso de las escuelas dirigidas por élites a las escuelas de élites dirigidas. Todo ello conduce a transformar la figura de los centros escolares como ejecutores de cambios en la de centros iniciadores de cambios.

En lo que respecta al conocimiento, se ha trasladado el énfasis de una transmisión y recepción individual a una resignificación social del mismo. El profesor se transforma en un profesional que toma decisiones en situaciones complejas.

El cambio en lo escolar organizativo se manifiesta en el paso de estructuras burocráticas y jerárquicas a sistemas más orgánicos.

El análisis muestra la dirección escolar entre las instancias macro y micropolíticas, con un crecimiento importante de la sensación de ambigüedad, afectando los concepto de liderazgo y estructura organizativa. Frente a ellos el

texto se explyea sobre los desafíos de la dirección en el futuro inmediato, tratando de encontrar los elementos que definirían una dirección efectiva, redefiniendo sus roles tradicionales y marcando las nuevas exigencias en relación a la dimensión curricular (agente de cambio curricular) y profesional (infundir sentido educativo a su tarea).

5) *El Sr. Director no encuentra la dirección.* Angel San Martín Alonso

Este artículo instala el tema de la dirección como un “tema estrella” (conceptos estelares, diríamos aquí). En función de eso, comienza analizando el “problema de la dirección”, marcando la ambigüedad del concepto, y partiendo de una premisa: “la mayoría de los equipos directivos no saben o no pueden ejercer la dirección del centro, o no encuentran la dirección”. A partir de ella trata de dilucidar y enunciar aquellas cuestiones que son constitutivas del llamado problema de la dirección:

- la hiperregulación, ya que ante cualquier situación capaz de generar conflicto, los equipos directivos circunscriben su actuación al marco normativo.
- lo difuso de la comunidad educativa, constructo que emerge en los 80', sobre la base de una cierta homogeneidad social, inexistente que deja de lado la heterogeneidad y el conflicto inherente a la misma.

Para aportar más elementos a su análisis, presenta un estudio realizado con directores para indagar las representaciones que estos tienen de la escuela, en base a un trabajo con metáforas, que fueron agrupadas en torno a tres bloques: función social de la escuela, funcionamiento organizativo y actividad dominante.

Este estudio le permite identificar elementos de una “cultura de la dirección”, una cultura construida desde la insatisfacción, desde el aislamiento del cargo, con una buena asimilación del lenguaje oficial, con una visión de doble representación y un deslizamiento evidente a tareas de administración. Sin embargo, también el estudio evidencia que aunque no tengan tiempo, a los directivos les preocupa la actividad pedagógica.

Finalmente, el autor plantea que es necesario revisar algunos supuestos de la cultura asociada a la dirección, para comprender que no son características excepcionales ni son innatas, sino pura creación social.

El libro es de interés en un doble sentido. Estos artículos revelan el estado del debate, los acuerdos, des-acuerdos, maneras diferentes de percibir y abordar un tema. Y por otro lado, esa pretendida “extranjería” marcada por su compiladora, se transforma en dominio propio, interno, al presentarse en el momento justo en que se instala en nuestras instituciones el “problema de la dirección” como tema estrella o concepto estelar -según la orilla de que se mire-.

Reflexiones a partir de la Reforma Educativa

Graciela Sánchez *

CAMILLONI, A; RIQUELME, G.; BARCO de SURGHI, S.. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

Debates pendientes en la Implementación de la Ley Federal de Educación, es un libro que pretende -lográndolo en gran medida- plantear problemáticas que han hecho y hacen al “hecho educativo” para interpretar el impacto del cambio estructural, la transición que está aconteciendo y las posibles propuestas alternativas. Los tres artículos -correspondientes a Alicia Camilloni, Graciela Riquelme y Susana Barco de Surgi- abordan diferentes temáticas desde una perspectiva histórico-social que reseñaré en forma somera como aporte a nuestras reflexiones.

“Los niveles de la Educación General Básica y el Polimodal. Articulación entre su carácter terminal y propedéutico”, escrito por *Alicia Camilloni*, plantea reflexiones en una de las diferenciaciones que mayor significación social tiene en los sistemas escolares: **conclusión de la etapa obligatoria y el inicio de la educación formal post-obligatoria**, de ahí el impacto de su modificación.

Para ello analiza seis características del Sistema Educativo Argentino: secuencia, continuidad, transición, terminalidad, uniformidad y apertura.

Con respecto a las dos primeras considera que los supuestos de estratificación de los ciclos escolares históricamente han coincidido con ciclos

* Prof. en Ciencias de la Educación. Auxiliar Docente de las Sub-Areas Política y Sociológica; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

evolutivos del sujeto considerado “normal” y desde el conocimiento, como un proceso acumulativo en complejidad creciente en extensión y profundidad. Enfatiza que la secuencia se pretende continua, pero que no lo es para todos, ejemplificándolo críticamente con la Torre de Hanoi.

Desde esta cuestión central recupera el desarrollo político-histórico de la **obligatoriedad** como derecho, su conversión en deber, los factores de su creciente ampliación y la complejidad para hacerla real.

También se le presentan al sistema diversos pasajes transicionales, -tercera característica- como el de la escuela al mundo del trabajo o al de los estudios superiores, del mundo del presente al mundo del mañana, de la organización social escolar a la sociedad total. Según la autora la escuela debe preparar para lo transitorio y lo permanente, está obligada a descontextualizar y preparar para recontextualizar.

Retoma **lo obligatorio** para explicar la cuarta característica sosteniendo:

“El límite superior de la educación obligatoria encarna simbólicamente tanto la frontera ideal de la formación indispensable como el conjunto mínimo de logros que un individuo debe demostrar haber alcanzado al ser abolidas las diferencias entre él y los otros individuos. Es la representación analítica -en términos de aprendizajes- del derecho y del deber frente a la educación (p.15) [...] . La obligatoriedad pretende diluir los privilegios y alcanzar su cumplimiento por todos; al mismo tiempo, sin embargo, concede una libertad nueva, la opción por la diferenciación e instituir, por ello, la aceptación más que simbólica de la desigualdad”(p.16).

Para explicar los rasgos de uniformidad y apertura apela acertadamente al concepto de solidaridad mecánica de Durkheim, a fin de observar la legitimidad que adquieren los contenidos que se seleccionan y que aseguran la “validez” de lo enseñado. Aquí las características que asume **lo obligatorio** son “general” y “elemental” como indispensable y básico. Por lo tanto la necesidad de

aprender lo elemental justifica la obligatoriedad y la generalidad.

Reitera críticamente que:

“Omitir, por lo tanto el tratamiento de la estratificación en la distribución de conocimientos en el sistema escolar, al momento de diseñar el curriculum, y no adoptar decisiones que permitan solucionar el problema, no constituye un error por omisión sino un modo de accionar expresamente para consolidar la estratificación educativa y los efectos sociales que devienen de ella”(p.18).

Aconseja incluir en el análisis la diversidad cultural, la cuestión del género, la diferenciación por localización espacial y la diferenciación por edad. Esta apertura permite incorporar a lo básico, general y común, las diferenciaciones y su tratamiento explícito para evitar que estas encuentren un lugar en el currículo oculto o en la pedagogía invisible.

Al tratar las consecuencias posibles de la reestructuración de niveles del sistema escolar, condensa en la siguiente cita su pensamiento frente al tema: “Dice Antoine Prost que *“es toda la organización social del pasaje de la infancia a la edad adulta(la) que se encuentra modificada por la prolongación de la escolaridad”*(p. 22). A partir de la misma, enumera las consecuencias y problemas de dicha modificación. Me permitiré señalar escuetamente algunos de ellos.

Como primer problema menciona cómo la escuela acota el mundo de interacciones sociales y demora la introducción del joven en un mundo variado. Y, como segundo, el mayor riesgo de fracaso por el aumento de duración y consecuentemente la mayor dificultad en los aprendizajes programados. En este punto enfatiza la problemática que desde una perspectiva financiera acarrea dicha decisión.

Al hablar sobre los requisitos de formación en el mercado de trabajo, vuelve a plantear el carácter de efecto entrópico que produce el sistema escolar, en este caso en el mercado de trabajo que se resume en el siguiente razonamiento:

A mayor exigencia de cumplimiento de la norma,
mayor número de los que pueden quedar afuera.
mayor las exigencias para obtener empleo.

Frente a la pregunta sobre cómo deberían conformarse los circuitos escolares, al analizar las últimas corrientes didácticas adoptadas y las que habría que adoptar frente a los nuevos tipos de contenidos y a la búsqueda de encontrar soluciones técnicas, socialmente equitativa, para el diseño curricular y para la configuración del sistema -entre otras cuestiones-, sugiere tomar medidas de protección hacia aquellas instituciones que hoy presentan altas tasas de fracaso, repetición y deserción.

Camilloni al señalar específicamente que la problemática está en la delimitación de los niveles en los currículos escolares, realiza un análisis histórico de la educación basándose en la obligatoriedad y el modelo escolar que fueron adoptando, demostrando que lo obligatorio excede el valor sustantivo de los conocimientos y valores que se aprenden en el nivel escolar que corresponde.

Lo importante a tener en cuenta en este tema es una serie de tópicos que desde lo didáctico-curricular serían:

- la construcción del significado idiosincráticamente por el sujeto;
- el descentramiento del sujeto para aprender;
- el aprendizaje ocurre en el tiempo, requiere de lapsos diferenciados según las personas, nunca se considera terminado y siempre es alterado por el paso del tiempo;
- resolución de las situaciones de discontinuidad entre la escuela y otros ámbitos de la vida, entre lo teórico y lo práctico, entre lo general y lo individual.

Y desde lo contextual:

- la explosión del conocimiento con el incremento de información, aparición de especialidades, subespecialidades, nuevas relaciones entre disciplinas, creación de nuevos objetos de conocimientos;
- el nuevo paradigma científico-tecnológico en el sistema productivo que altera los modos de organización;
- los procesos acelerados de urbanización que rompen modelos culturales, modifican pautas de comunicación, transforman valores e instituciones, instalan culturas globalizadoras y subculturas.

Los criterios evaluativos determinarían los “ estándares ” de rendimiento. Utiliza para ello las categorías durkheimianas de deseabilidad y factibilidad como elementos del diseño curricular a tener en cuenta.

Apunta que cuanto mayor es el alcance de la reforma planeada, los procesos de reconversión de los diseños y desarrollos curriculares son más lentos, porque además de requerir la formación de los docentes, la producción de materiales y la adecuación de la normativa a la nueva realidad, al poseer mayor grado de conflictos exige mayor capacidad para la negociación y el establecimiento de acuerdos y consensos indispensables.

Considera al final del artículo el carácter propedéutico general y específico de dos niveles del sistema escolar: la EGB y el Polimodal haciendo la siguiente afirmación: “Toda enseñanza de calidad, que tienda a facilitar seriamente la producción de aprendizajes significativos, es simultáneamente propedéutica y terminal” (p. 39). Propedéutica porque brinda formación para continuar y terminal, porque prepara para tareas extraescolares.

En este punto hace mención a la importancia del reconocimiento curricular del trabajo como forma valiosa de vida y como competencia de valor general en los estudiantes, debiendo ser responsabilidad y decisión de los diseñadores del currículo orientarlo hacia criterios explícitos, fundamentación teórica y experiencia.

En el artículo *“La Educación para el mundo del trabajo: el mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones”*, Graciela C. Riquelme considera que es imprescindible conocer la realidad del sistema y de qué se está hablando cuando se plantea el desarrollo de las “competencias” y propone como primera condición para un modelo alternativo la formulación de una decidida política nacional de desarrollo y modernización industrial a largo plazo, basada en objetivos para la mayoría de la población, de integración productiva y de desarrollo de la capacidad tecnológica tanto en la pequeña y mediana empresa como en la de gran tamaño.

En un escenario que define como conflictivo y contrastante ubica los mandatos hacia el sistema educativo desde el mundo del trabajo, el cual ha sufrido cambios, mutaciones debido a la crisis del taylorismo y fordismo. De ahí la necesidad de explorar nuevas formas de organización y aprovechamiento de la capacidad tecnológica, considerando una vuelta renovada a los **recursos humanos** como fuente de productividad y capacidad competitiva. Su educación y formación es el punto para implementar transformaciones productivas y más aún con el objeto de la competitividad.

El problema se plantea cuando hay que compatibilizar el mundo de la educación y el de la producción, que tienen dinámicas contrapuestas produciéndose una tensión creciente entre las demandas democráticas de carácter universalista de atención al conjunto de la población y las demandas del aparato productivo por responder a la división social del trabajo capitalista.

De este modo Riquelme reseña algunos problemas y distorsiones que se presentan en la orientación y/o integración del sistema educativo, en particular el nivel medio, con el mundo de la producción.

Sistematiza para afirmarlos una serie de representaciones muy significativas que se acuñan dentro de las escuelas:

- inercia en la oferta de educación técnica;
- planes y programas con tendencias enciclopedistas, fragmentación entre teoría y práctica, desactualización de contenidos y tendencia a la “telescopización” de los mismos;
- problemas con el personal docente por su desactualización;
- percepción negativa empresarial hacia el egresado técnico que señala la insuficiente formación elemental;
- debilidad de las acciones educativas;
- bajo estímulo para generar, diseñar y programar proyectos que estimulen el trabajo científico;
- bajo nivel de formación general humanística para los desarrollos laborales en contextos cambiantes;
- desvalorización de la formación general por parte de los docentes y especialistas;
- apología de la práctica como estrategia de aprendizaje, por sobre la teoría;
- asignación de valor a las prácticas laborales como meros ejercicios repetitivos;
- creer que la solución para obtener empleo son formaciones ajustadas, o sea, que la oferta de mano de obra crea su demanda;
- valoración a los oficios cortoplacistas.

A la categoría competencia le dedica un apartado especial presentando algunas líneas teóricas que la definen.

Con respecto a Coll y su clasificación de competencias desde el sujeto

y su desarrollo intelectual, práctico y relacional, Riquelme sostiene que no explicita el papel de los contenidos en la formación. Por ello recuperando a Cecilia Braslavsky intenta vincular los planteos de Coll sobre la vigencia de las calificaciones técnicas, funcionales y sociales en el mundo del trabajo y sugiere como áreas de competencias las afectivas, las sociohistóricas, las tecnológicas y las comunicacionales (Negt:1985), como así también las ecológicas.

Presenta un cuadro explicativo que corresponde al informe SCANS^(*) donde figuran las áreas y competencias básicas para la realización sólida de un trabajo y otro cuadro -de la misma institución- sobre los requerimientos para las escuelas de hoy y de mañana.

Desde este análisis Riquelme avanza hacia la necesidad de buscar campos de conocimientos comunes para diferentes procesos de trabajo y ocupaciones en la programación educativa. Para ello propone antes de entrar a la especificidad del tema: 1) clarificar las diferentes conceptualizaciones que se han dado al término “calificaciones” y 2) buscar conocimientos transversales como guía para la estructuración de la programación.

De allí que señala para el primer punto los siguientes criterios:

- igualdad entre calificación y educación de los trabajadores;
- calificación a los contenidos explícitos de las tareas:
 - . a mayor complejidad en la tarea más calificación;
- calificación según el proceso de adquisición:
 - . en sistema educativo
 - . en el lugar de trabajo;
- calificación con niveles de jerarquía y responsabilidad.

Atendiendo a lo anterior sugiere la siguiente conceptualización: “la calificación como concepto empírico y relativo, se construye en diferentes momentos históricos y en situaciones concretas”.

Desde lo operativo propone que el sistema educativo debe impulsar el desarrollo formativo que habilite para la puesta en acto en situaciones laborales de calificaciones técnicas, funcionales y sociales, debiendo ser orientadas las dos primeras hacia el empleo, y la última con la vida de trabajo y la carrera laboral.

Asimismo sostiene la necesidad de recuperar el debate europeo sobre el tema -aunque pone en evidencia las diferencias con Argentina y Latinoamérica- señalando cuatro grandes ejes para debatir:

- la calificación como concepto teórico o empírico,
- la calificación como relación empleo-formación,
- la calificación como concepto relativo y conflictual versus la calificación como concepto esencial y sustancial, y
- los abordajes complementarios.

El segundo punto lo desarrolla tratando de distinguir el campo de conocimientos entre el “saber hacer empírico” y el “saber hacer analítico”, y entre el “saber hacer parcial” y el “saber hacer general y exhaustivo” que permite comprender las situaciones de trabajo.

Por último, Riquelme nos advierte que no basta con admitir la relatividad de las calificaciones ni la modificación de los conocimientos, sino que también es importante que se aclaren estas cuestiones en el marco de las negociaciones colectivas; o sea que el cambio debe alcanzar a la aptitudes y comportamientos de los trabajadores.

En *“Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”* Susana Barco de Surghi afirma que el recorte de problemas referidos a este tema puede ser abordado con un orden determinado de resolución. Desde lo procedimental es atacar el síntoma sin buscar la causa. Por ello se hace necesario repensar la formación docente apelando a la referenciación en los procesos históricos para interpretar las situaciones actuales y el diseño de propuestas que movilicen cuestiones sustantivas. Esta búsqueda es riesgosa, pero como expresan Batallán y García(1988),

“Ni inmovilismo, ni respuesta mecánica: tal puede sintetizarse el desafío que modificando condiciones laborales e institucionales, desinstale al docente del lugar de 'intelectual interferido', para permitirle el ejercicio de su tarea en plenitud”(p:104)

Barco plantea que suponer que la formación docente comienza en el nivel terciario, implica desconocer la influencia de los años de escolaridad preescolar, primaria y secundaria por los que, en su calidad de alumno, atraviesa el futuro docente.

Para fundamentar lo anterior se vale acertadamente -entre otros- de

Moscovici, S (1979) quien sostiene que las representaciones sociales son “modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”; y de Mastache (1992) quien afirma que “las representaciones actúan como un marco de referencia en función de los cuales los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican las acciones, etc.”.

Estos supuestos no operarían desde la mera historia individual, sino que por ser sujetos sociales, representan prácticas sociales.

Analiza la historia de la formación docente teniendo en cuenta los aspectos socio-económicos y políticos que acontecían y que determinaban la asignación social del lugar docente, para mostrar que la existencia de proyectos hegemónicos no excluye la posibilidad de resistencias o, en su defecto, orgánicamente constituida en proyectos contra-hegemónicos, ejemplificando a través de la década infame, la pugna que existía entre posturas idealistas neokantianas y realizaciones escolanovistas.

Al mirar los estudios en castellano -realizados en España, Estados Unidos y Canadá- acerca del pensamiento del profesor, concluye que esta línea investigativa descubre cómo el pensamiento práctico del docente moviliza esquemas, representaciones, valores y sus conflictos, ritos, teorías pedagógicas que se organizan de una peculiar manera y que la forma de captar su riqueza es volver sobre la propia práctica, que es lugar donde emerge este tipo de pensamiento.

En este punto se hace la controvertida pregunta: ¿Cuál es el espacio reservado para la reflexión sobre la práctica en los actuales currículos?.

De hecho no convalida prácticas docentes basadas en el pensamiento práctico, sino que propugna analizar las actuaciones del docente con su participación, aportes de las Ciencias Sociales, concepciones pedagógicas y didácticas, para permitir que interactúen y generen espacios cooperativos para evitar que la redefinición de estrategias no sean momentos sucesivos y reglados, sino que constituyan “un proceso dialéctico de discusión desde, con y para la modificación de las prácticas docentes”. Para ello no basta con responder a cómo piensa el maestro, sino quién es el que piensa, desde dónde piensa, por quién es así pensado, cómo se piensa a sí mismo, bajo qué condiciones se generan esas formas del pensar.

Barco recupera a la residencia como la asignatura que constituye el

corazón mismo de la propuesta para la formación docente de grado: en ella, en su ubicación en el diseño curricular, y en el modo y tiempo de su realización -más que en el discurso de los enunciados de fundamentos curriculares- es donde se desnuda la concepción de docente que informa el diseño de que se trate.

Explica profusamente por donde han pasado y pasan los ejes(**) a tener en cuenta en la formación del maestro y se hace las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el lugar de la entidad del docente que se quiere formar?. ¿Cómo se entiende al docente: como un profesional, como un funcionario, como un “intelectual interferido”?
2. ¿Cuáles son los ejes que pueden articular un currículo -en sentido amplio- para la formación docentes?.

Responder a estas cuestiones según la autora no debe llevarnos al riesgo de una racionalidad técnica, sino a la interdependencia entre ésta y la sustantiva.

Explica también por dónde han pasado los ejes de la elaboración del currículo, criticando enfáticamente la expresión: “el que sabe, sabe enseñar”, haciendo extensiva esta crítica hasta la docencia universitaria.

Al plantear cómo repensar el currículo, considera que se debe pensar como texto, lo que supone según Lundgren (1992) la existencia de un código curricular entendido como conjunto homogéneo de principios de acuerdo con los cuales opere la selección, organización de contenidos y de métodos de transmisión. Este código es el que colabora en la selección del o de los ejes del currículo.

Traspolado al currículo el concepto señalado de eje, los planos de las áreas disciplinares se organizan en torno a él, al que van delineando a su vez. Propone que dichos ejes sean: la práctica docente y el sistema educativo.

La formulación curricular debe pensarse como continua, generando espacios de entramado de las prácticas concretas del sector docente, con los procesos de formación de grado del estudiante, de modo que en ellos puedan instalarse los docentes concretos para continuar su constitución como docentes. “Formación continua no se aprende en un curso o en un texto, es una práctica que se instala desde la visión de la formación de grado y es mucho más que la sumatoria de acreditaciones de cursos de post-gradós”. (p. 131)

(*) The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills.

(**) eje: doble movimiento que genera, centra y ubica planos respecto de él, al tiempo que es delimitado por los planos que organiza.

Historia de la Educación Iberoamericana

Gabriel Huarte *

PUIGGROS, Adriana y LOZANO, Claudio (compiladores) *Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo I*, Argentina-México, coeditado por GV Editores de México y Miño y Dávila Editores. 1995. 283 p.p..

“No se ha escrito aún una historia de la educación iberoamericana y parecen existir grandes dificultades para hacerlo...ni se ha desarrollado suficientemente un enfoque latinoamericanista de las historias educativas de los países latinoamericanos”. Frente a tal diagnóstico, el presente texto se instituye como un aporte iniciático y fundamental a la producción académica actual acerca de esta problemática.

La obra que reseñamos consta de una justificación, una introducción y siete capítulos que reproducen artículos individuales que sintetizan a la historia de la educación de diversos países y regiones iberoamericanas: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Centroamérica, El Caribe y España. La periodización compartida -la segunda mitad del siglo XX- comporta ya un primer criterio para intentar un modelo historiográfico comparativo.

La diversidad de los países que la compilación abarca y las limitaciones de quienes comentamos, con respecto al conocimiento de la historia de la educación de tales diversidades, hace que, obligadamente nuestra reseña profundice el análisis en el caso argentino y se limite a una descripción metodológica, forzosamente selectiva, de aquellos capítulos que tal vez con un dejo de arbitrariedad, nos han parecido más atractivos.

* Prof. en Historia. Prof. Asociado de Didáctica de la Historia; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En el capítulo introductorio, los compiladores hacen hincapié en las dificultades que implica la empresa acometida, tal como es la realización de una historia comparada de la educación iberoamericana. La primera de ellas sería la demora en la construcción de su objeto, todo un “... *síntoma de la falta de desarrollo de un discurso pedagógico maduro...*” (p.12) debido probablemente -según este punto de vista- a una insuficiencia en la diferenciación entre lo educativo y otras formas de significación social, ya que “...*gran parte de la historia clásica de la educación iberoamericana, se ha desarrollado como una historia ideológica de cada país...*” (p.12).

La perspectiva señalada habría implicado una estrecha vinculación entre la pedagogía y la filosofía, posponiendo el carácter social de la educación y su profunda significación para las motivaciones del cambio social. Otro de los aspectos que los autores consideran centrales, es la ausencia de una búsqueda de una trama pedagógica de procesos regionales que trascendiera a varios países. Esa misma falta de producción de una historia comparada, hace necesario el emprendimiento de un trabajo que “...*vincule las determinaciones comunes y detectar al mismo tiempo la asincronía y especificidad que unen y diferencian a la historia de la educación de la historia económico-social y política y a la historia educativa de los diferentes países y regiones...*” (p.13).

A continuación se analizan algunos antecedentes de esta empresa y en particular se refieren a los aportes que desde la tradición marxista han contribuido al desarrollo de la historia de la educación ibero o latinoamericana. Para los compiladores la referencia más significativa lo constituirá la del peruano José Carlos Mariátegui el cual, pese a la desactualización de la periodización elegida, sigue siendo muy valiosa en el sentido de una búsqueda de conciliar los aspectos comunes y las especificidades nacionales. Sin embargo, consideran que una visión del marxismo más ortodoxa y, por ende, reduccionista, predominó en la historia de la educación de nuestro continente, habida cuenta de la difusión alcanzada por la obra de Aníbal Ponce: “Educación y lucha de clases”, con más de cincuenta ediciones.

Concluyen, finalmente con la consideración de las propuestas del grupo APPEAL (Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América): el historiador de la educación latinoamericana no puede dejar de considerar el “... *desarrollo desigual, asincrónico y combinado de la evolución de los sistemas*

educacionales...” (p.14), para seguidamente señalar, como un método permanente la comparación entre procesos de diferentes países y regiones.

Con respecto a la utilización del método comparativo en historia nos permitiremos la siguiente observación o aporte: toda propuesta de análisis -más tratándose de comparaciones- requiere un sistema de referencias, postular que algo es amplio o estrecho, temprano o tardío, retardatario o progresista, implica establecer comparaciones que si no son conscientes o explícitas de los sistemas referenciales utilizados, pierden dimensión de la especificidad del caso en estudio. Para que la comparación como método, sea consciente y sistemática, debe destacar las similitudes y sus límites resaltando los elementos en que la comparación es posible, señalando órdenes de magnitud donde un fenómeno se torna relevante (Míguez, E. 1996).

El primer capítulo del texto que reseñamos se titula **“Educación y política: apogeo y decadencia de la historia argentina reciente (1945-1990)”**. Los autores de este artículo, Rafael Gagliano y Claudia Cao (investigadores de APPEAL), inician el trabajo con interrogantes tales como: *“Argentinos que llegais, ¿dónde estará vuestro pasado?”* o afirmaciones como: *“En el origen, el olvido”*. Desde ese punto de vista la pretensión de los autores apunta a enfatizar el carácter de la influencia de la que denominan *“la razón formal eurocéntrica”*(p.28) en el desarrollo de la cultura política de la Generación del Ochenta, situación que había devenido en la afirmación del Plagio (no queda claro si este concepto es utilizado etimológicamente o en sentido metafórico), como instancia modélica en la construcción de una sociedad deliberadamente dependiente.

Nadie discute hoy la búsqueda de inspiración en otros modelos culturales que sostuvo la propuesta de modernización de la citada generación; pero también es cierto que buena cantidad de estudios sobre el problema han matizado esta versión en los últimos 25 años. Prueba de los que decimos son -entre otros- el trabajo de J. C. Chiaramonte (1971) sobre el largo y extenso debate entre protectionistas y libre-cambistas. Los de T. Halperin Donghi (1976, 1986) y, fundamentalmente en lo que tiene que ver directamente con la educación, el reciente artículo de L. A. Bertoni (1996) en el cual se muestra cómo después de promulgada la Ley 1420, el flamante Consejo Nacional de Educación a través de una Resolución enfatiza en que el objetivo central de la escuela debe ser “una educación esencialmente nacional”, destacando “el pensamiento capital” que orienta

los nuevos planes de estudios, los cuales deben priorizar los contenidos nacionales, respaldados en libros autorizados de “autores nacionales...” (El Monitor. Tomo VI. pp.331.334).

La recuperación del olvido sería abordado, según los autores, por el proyecto educativo y cultural del primer peronismo cuyo origen es referido al gobierno de facto instalado en 1943 que habría inaugurado un ciclo que los autores -con algunas reticencias- proponen denominar “Estado nacionalista popular”. El modelo se continuará y profundizará a partir de la elección democrática de Perón y en cuyo período de gobierno se impulsaron significativas medidas mediante las cuales se pretendió transformar el sistema educativo en todos sus niveles. El análisis de dicho proceso coincide en general con otros trabajos realizados sobre el tema (Tedesco, 1985; Puiggrós, 1993; Plotkin, 1994, y Bianchi, 1996).

No obstante quisiéramos hacer hincapié en dos cuestiones: la imagen del gaucho presentada aquí como una inédita reivindicación de “lo olvidado” -tomada de Carlos Astrada-, ya había sido recuperada por los epígonos de la Generación del Ochenta (fundamentalmente a partir del segundo gobierno de Roca), ello se aprecia con claridad en trabajos como el ya citado de Adolfo Prieto (1988) y uno clásico de Halperin Donghi (1976, reeditado 1986). En segundo lugar, cuando se propone una categoría conceptual como la de Estado Nacionalista Popular, deberían explicitarse los elementos teóricos que la constituyen, los trabajos de Ernest Gellner (1983) y Erick J. Hobsbawn(1994) pueden constituirse en importantes aportes.

En cuanto al “pos-peronismo”, los autores proponen una periodización 1955-1983 enmarcada por el concepto de “Estado Militar Dependiente” cuyas características serían el restablecimiento del modelo del plagio cultural, completado con una acentuada huída del Estado de sus obligaciones básicas y una creciente privatización del sistema educativo, con la salvedad de situaciones excepcionales configuradas por la aparición de formas de luchas sociales inéditas y la vuelta del Peronismo (1973-76) al que definen como un intento de la “educación como liberación nacional”.

Nos parece oportuno indicar aquí algunos reparos a la periodización comentada, por una parte existen dos períodos de restablecimiento de la democracia, eso si de manera limitada, que creemos deben diferenciarse o al menos

contextuarse con respecto a los de los gobiernos militares, especialmente el de 1963-66 por sus frustrados intentos progresistas. Con respecto a la calificación de Estado Militar Dependiente, elegida para casi todo el período bajo análisis, parece más adecuada la definición de Estado Burocrático Autoritario (O'Donnell, 1979), ya que la misma se acota estrictamente a los espacios del ejercicio del poder por los militares y es generalizable como modelo explicativo para otros estados latinoamericanos.

El capítulo correspondiente al Brasil, bajo la denominación ***“Brasil, 1945/90: Em busca da Educação Democrática”***, ha sido escrito por el reconocido intelectual Luiz Antonio Cunha, quien así inicia el texto: “La educación brasilera es heredera directa del sistema discriminatorio de la sociedad esclavista en la dominación imperial...el esclavismo dejó marcas persistentes en la escuela actual, a pesar del avance del capitalismo y de algunos períodos de mayor apertura del sistema político” (p.79), lo que de por sí constituye una definición del problema.

Después de una breve introducción, el autor continúa con un desarrollo detallado del período que abarca la segunda mitad del siglo XX. Para tal fin, identifica las etapas en correspondencia con los momentos de grandes cambios políticos que conllevan transformaciones en las prácticas educacionales. De esta manera se refiere a una primera instancia que denomina: “El legado estacionovista y la redemocratización” que abarca desde 1946 hasta 1964, definiéndola como la primera experiencia democrática del Brasil inaugurada con la promulgación de la Constitución del ‘46, que en materia educacional aboga por la educación para todos y por un estado garante de ella.

Sin embargo, con la aprobación de la ley de educación -LDB: Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional- (no había hasta el momento una ley organizadora en esta materia), se asiste a “la victoria de una concepción privatista de la educación pública” (p.82), que se apoya en la descentralización educativa, la transferencia de fondos públicos, la enseñanza de la religión según el credo profesado y la creación de universidades privadas. Por otro lado, en este período se asiste a una importante presión de los sectores populares, principalmente los estudiantes, que junto a intelectuales y artistas de diferentes corrientes político-ideológicas y pedagógicas, protagonizaron los reconocidos movimientos de

concientización de los pueblos (Movimientos de Cultura Popular).

El golpe militar del '64 permitió el desarrollo de un proyecto político y social que en un principio se sustentaba en dos situaciones opuestas. La primera perteneciente a los sectores más duros de las fuerza armadas intentaba desarrollar un modelo político afín con el de las dictaduras militares latinoamericanas, la otra impulsada por los sectores militares más blandos y con el apoyo de caracterizados sectores de la civilidad proponían como salida un régimen liberal democrático, conforme al modelo norteamericano pero libre de las amenazas de la izquierda. Frente a este sector, se constituyó la organización del Movimiento Democrático Brasileño que aunaba las fuerzas políticas de oposición y que, mediante la ocupación de cargos públicos, avanzó en la conquista de porciones de poder en la esfera pública. Entre los cambios educacionales más significativos cabe mencionar lo sucedido en el nivel superior, ya que tuvo un desarrollo contradictorio en el sentido de recibir todo el apoyo material del estado lo que permitió la generación de “un espacio de libertad intelectual y al mismo tiempo ideológico que se volcó luego para la lucha contra la dictadura militar”(p.92).

“La transición hacia la democracia” es el título que el autor propone para el subsiguiente período, marcado por el agotamiento del modelo militar. Pese al avance democrático, éste fue obstruido por diferentes causas (muerte del presidente electo, falta de continuidad en las gestiones educativas, burocratización del sistema, resistencias docentes). Quizá los más relevante del período nuevamente lo constituya la presión privatista y confesional, las limitaciones a las concepciones populistas de la educación, y en otro sentido, es muy interesante el análisis que el autor realiza acerca de las alianzas contrapuestas y los límites político-ideológicos de los grupos religiosos frente a problemas diversos: por ejemplo con la Constitución de 1988 y sobre la escuela pública, la enseñanza religiosa y la responsabilidad del estado.

Una de las consecuencia del régimen militar agotado sería la constitución de una ideología antiestatista que obró como proceso aglutinante desde la derecha liberal hasta los diversos sectores de la izquierda. Esta situación se constituyó en un caldo de cultivo ideal para el afianzamiento de un pensamiento neoliberal que propone al “mercado como regulador legítimo de todas las instancias de la vida social” (p.98).

El trabajo culmina con una descripción del proceso de desmantelamiento de la clásica política protectora del estado brasileño, a través de lo que el autor denomina “revolución desde lo alto” que no es otra que la aplicación de los principios del neoliberalismo para desmontar los mecanismos de control de la vida económica del Estado. En cuanto a las perspectivas de la educación, “la presencia del gobierno federal oscilaría entre la falta de rumbo para la escuela básica y la sistemática tentativa de implantar un nuevo modelo para las universidades públicas” (p.101).

Desde nuestro punto de vista, un trabajo correctamente realizado desde lo metodológico es el que Claudio Lozano Seijas dedica al análisis de *“La educación en España entre 1945 y 1992”*. Fundamentalmente en lo que concierne a las etapas que subdividen la periodización que se propone. En efecto, cada uno de los subperíodos considerados está estrechamente vinculado al desarrollo histórico general de la sociedad española durante la dictadura de Franco, la transición hacia la democracia y los períodos de gobierno ejercidos por el PSOE.

El trabajo se inicia a partir de un cuadro cuajado en netas reminiscencias “neorrealistas” donde mediante vívidas pinceladas de seguro trazo se describen los horrores y miserias de la post-guerra civil (1939-1945) donde ni España ni la educación parecieran existir, el cuadro así presentado acentúa su impronta trágica a través de citas alegóricas de autores como Francisco Umbral (p.253) o Dámaso Alonso (p.256). La característica del período está patentizada por el auge de lo que - historiadores y politólogos- han denominado Nacional-Catolicismo, es decir: “La función del Estado-Régimen e Iglesia Católica, uniendo carisma y autoridad, convirtiendo al Estado en confesional, no sólo jurídicamente sino hasta en las menores manifestaciones de su despliegue público” (p.256).

El espacio temporal que va entre 1945 y 1960 es descrito por el autor como el de una dictadura de neto corte conservador, con intentos de un tímido desarrollo económico y un demasiado lento asomarse a un mundo que cambia vertiginosamente al compás de un desarrollo científico y tecnológico inédito. Entre 1960 y 1970 se consumó el auge del modelo franquista con una decidida adhesión a la teoría desarrollista en lo económico, mientras que el nacional-catolicismo cede gradualmente a los tecnócratas; desde el punto de vista de la educación el período se caracteriza por el denominado “Estado en obras” marcado por la construcción de miles de aulas y la extensión de la oferta educativa en

la enseñanza media y la educación de adultos. Cabe destacar como hito fundamental la promulgación de la Ley de 1970 que además de intentar la introducción definitiva de la educación moderna en España, terminó con la situación de subsidiariedad del Estado en esta materia al expresar que: “es responsabilidad del Estado la función esencial de formular la política del sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y centro” (p.268).

El crepúsculo del régimen (1970-1975) es presentado por el autor como un proceso paradójico entre una acelerada modernización de la sociedad marcada por la industrialización, la incorporación de la tecnología y el consumismo, y una ausencia total de libertades cívicas y formas de participación que recuerda los peores años del régimen. La desaparición física del caudillo significará la transición hacia una nueva sociedad democrática presidida por la Constitución de 1978.

La nueva Carta Magna propone la constitución del Estado Social Democrático, la separación de la Iglesia del Estado, nuevas leyes civiles entre ellas las de divorcio y fundamentalmente elecciones libres que propiciarán la sucesión de gobiernos democráticos (PSOE y PP). En cuanto al sistema educativo propuesto por la España democrática se caracteriza según Lozano Seijas por la escolarización de casi el cien por cien de la población en edad escolar, la transformación del bachillerato en enseñanza secundaria, culminando con la aprobación de la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) que extiende la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, crea otro bachillerato, enlaza la formación profesional y multiplica por cuatro las carreras universitarias, mayoritariamente acortadas a cuatro años.

Como colofón y más allá de alguna observación puntual, es de destacar la importancia de esta obra, cuyo primer tomo acabamos de comentar, ya que la misma sin duda ha de constituirse en un aporte fundamental a la construcción de una nueva historiografía iberoamericana en materia educativa, que como ya se señalara no registra antecedentes.

